



L'ACCESSIBILITAT COGNITIVA A LES AULES D'EDUCACIÓ INFANTIL

Anàlisi de les pràctiques i coneixements docents

Treball final de Màster en Psicopedagogia

Àmbit de millora de la pràctica educativa formal

Universitat Oberta de Catalunya

Autora: Laura Gargallo Colomé

DTF: Glòria Martí Galcerán

Gener de 2023

RESUM

L'accessibilitat cognitiva (AC) és un dels tipus d'accessibilitat menys estudiada i coneguda, no obstant, és important tenir-la present si es vol parlar d'inclusió. El present estudi centra l'atenció en investigar com es contempla l'AC als centres i aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès. Per fer-ho, s'ha administrat un qüestionari a docents de diversos d'aquests centres amb la finalitat d'analitzar els espais i desplaçaments dels seus centres, l'organització temporal i de les activitats de les seves aules, les conductes i rols dels/ de les docents que hi treballen així com investigar els seus coneixements vers l'AC. Els principals resultats i conclusions evidencien un professorat conscienciat, que presenta unes conductes i rols afavoridors d'AC. Tot i això, les mancances pel que fa a mesures i suports als seus espais i aules són encara força visibles.

Paraules clau: accessibilitat cognitiva, accessibilitat universal, inclusió, educació infantil.

ABSTRACT

Cognitive accessibility (AC) is one of the least studied and well-known types of accessibility, however, it is important to keep it in mind if you want to talk about inclusion. The present study focuses on investigating how the AC is contemplated in the schools and classrooms of the second cycle of preschool education in Alt Penedès. To do this, a questionnaire was administered to teachers from several of these schools with the aim of analyzing the spaces and movements of their centers, the temporal organization and activities of their classrooms, behaviors and roles of the teachers who work there as well as researching their knowledge towards the AC. The main results and conclusions show a conscientious teaching staff, who present behaviors and roles that favor AC. However, the shortcomings in terms of measures and supports in their spaces and classrooms are still quite visible.

Keywords: cognitive accessibility, universal accessibility, inclusion, preschool education.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	6
2. JUSTIFICACIÓ	8
3. MARC NORMATIU	10
4. MARC TEÒRIC	12
4.1 La inclusió educativa i el concepte d'accessibilitat	12
4.2 L'accessibilitat cognitiva en l'àmbit educatiu	14
4.2.1 Indicadors d'accessibilitat cognitiva.....	15
4.2.2 Recursos potenciadors d'accessibilitat cognitiva	17
4.3 L'accessibilitat cognitiva a l'etapa d'educació infantil	18
4.4 Aportació a la societat i a la ètica professional	19
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	21
5.1. Concretar i contextualitzar	21
5.2. Objectius del treball:	21
6. MARC METODOLÒGIC	22
6.1 Enfocament metodològic	22
6.2 Planificació de la investigació	22
6.2.1 Context.....	22
6.2.2 Població i mostra.....	23
6.2.3 Instruments.....	25
6.2.4 Estratègies de recollida de dades	26
6.3 Temporització	27
7. ANÀLISI DE RESULTATS	28
7.1 Estratègia d'anàlisi de dades	28
7.2 Resultats	29
7.2.1 Anàlisi de resultats relatiu als objectius	34
7.3 Discussió	42
8. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ	47
8.1 Conclusions en relació a les preguntes d'investigació, objectius i marc teòric.	47
8.2 Limitacions, suggeriments i propostes de millora	48
8.3 Perspectives de futur (Prospectiva)	49
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	51
10. ANNEXOS	56

Annex 1. Taula 1. Relació entre els objectius, instruments i preguntes.	56
Annex 2. Qüestionari.....	56
Annex 3. Bases de dades del qüestionari	65
Annex 4. Taula 14. Resultats del bloc 1 del qüestionari segons la titularitat dels centres.	67
Annex 5. Taula 15. Resultats del bloc 2 del qüestionari segons el rang d'edat dels/ de les participants.....	67
Annex 6. Taula 16. Resultats del bloc 4 del qüestionari segons el rang d'edat dels/ de les participants.....	68

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1.....	23
Taula 2.....	24
Taula 3.....	34
Taula 4.....	34
Taula 5.....	35
Taula 6.....	36
Taula 7.....	36
Taula 8.....	38
Taula 9.....	39
Taula 10.....	40
Taula 11.....	40
Taula 12.....	40
Taula 13.....	56
Taula 14.....	67
Taula 15.....	67
Taula 16.....	68

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1.....	27
Figura 2.....	30
Figura 3.....	30
Figura 4.....	31
Figura 5.....	32
Figura 6.....	33
Figura 7.....	37
Figura 8.....	38
Figura 9.....	41
Figura 10.....	65
Figura11.....	66

1. INTRODUCCIÓ

Dins el paradigma educatiu se sent parlar a diari de la importància de fomentar una escola inclusiva i no només integradora (Solla, 2013). És més, Espanya va firmar l'any 2006, a la Convenció de la ONU sobre els drets de les persones amb discapacitat, que l'educació inclusiva no seria únicament una opció sinó un dret de tot l'alumnat (Villaescusa, 2022). I pel que fa a Catalunya, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, estableix que els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes, independentment de quines siguin les seves condicions i capacitats. Així mateix, es defineixen diversos criteris i pautes a seguir per tal de complir aquesta premissa, com el fet d'encaminar-se cap a un disseny universal de l'aprenentatge, per tal de fer-lo accessible a totes les persones reduint-ne les barreres d'accés i participació.

En el context d'una escola inclusiva, allò important és la capacitat del centre per a poder respondre a la diversitat, traslladant el focus d'atenció de l'alumnat al context. Procediment indispensable per a poder identificar i eliminar les possibles barreres que impedeixen l'accés a l'aprenentatge a molts alumnes (Villaescusa, 2022).

Així mateix, tal i com es remarca a la Llei General de Drets de les Persones amb Discapacitat i de la seva Inclusió Social (Reial Decret Legislatiu 1/2013, de 29 de novembre), un dels principis per garantir la inclusió és potenciar l'accessibilitat universal, definida com a aquella condició que han de complir els entorns, processos, béns, productes i serveis, així com els objectes, instruments, eines i dispositius, per a poder ser comprensibles, utilitzables i practicables per totes les persones de manera autònoma i còmoda (Belinchón et al., 2014).

Parlar d'accessibilitat implica doncs, l'eliminació de qualsevol barrera que dificulti la mobilitat, la comunicació o el coneixement de les persones (Martín et al., 2021).

En aquest sentit, Villaescusa (2022) parla de quatre tipus d'accessibilitat que deriven del concepte d'accessibilitat universal: accessibilitat física, accessibilitat sensorial, accessibilitat emocional i accessibilitat cognitiva (AC). Aquesta investigació centra l'atenció en la última, la més desconeguda de les quatre i definida per a Bouzas et al. (2014) com a un conjunt d'estratègies que ajuden a les persones que presenten necessitats cognitives diferents a poder accedir a la informació i processar-la per utilitzar-la en la seva adaptació al context. Es tracta, en definitiva, d'oferir contextos més comprensibles per a tots i totes. Els recursos i estratègies emprats, permetran gaudir a totes les persones d'una major autonomia i participació en la societat, aspecte imprescindible per poder parlar d'una plena inclusió (Brusilovsky, 2015 citada a Martín et al., 2021). Així mateix, l'eliminació de barreres en la comunicació i en la interacció entre persones també s'emmarquen en el terme d'AC (Villaescusa, 2022).

Per tant, tenint en compte que els centres educatius han de ser referents en la inclusió de tots els alumnes, aquesta ha de partir de la creació de centres cognitivament accessibles. En aquest sentit, és molt important el paper dels/ de les docents i de l'enfocament que aportin al procés d'ensenyament-aprenentatge (Martín et al., 2021).

Segons Sánchez et al. (2015), és important i essencial plantejar aquest tipus d'intervencions ja des de l'educació infantil, donat que es tracta d'una de les primeres etapes del desenvolupament on les possibilitats plàstiques del sistema nerviós són més altes, i on, per tant, les intervencions realitzades poden modificar positivament el curs del desenvolupament de diverses NESE i millorar les possibilitats individuals de comprensió de la realitat social en la que viuen els infants, així com les de comunicació i aprenentatge (Milláa i Mulas, 2009).

Per això, la present investigació, centra l'atenció en investigar de quina manera es contempla l'AC en els centres i a les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès, donant veu a uns dels referents i usuaris habituals d'aquests, i que per tant, ens poden oferir una opinió vàlida al respecte; els/les docents (Belinchón et al., 2014).

La mostra d'estudi ha estat formada per 20 docents de segon cicle d'educació infantil de 8 centres educatius del context d'estudi aconseguits mitjançant un mostreig no probabilístic de tipus bola de neu. La metodologia emprada s'emmarca en un enfocament quantitatiu mitjançant una metodologia d'enquestes. Es segueix un procediment transversal que condueix al posterior anàlisi descriptiu de les dades recollides.

Les principals conclusions mostren que tot i l'aparent conscienciació i les conductes favorables vers l'AC, els centres i les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès encara presenten mancances evidents i rellevants pel que fa a la implementació de mesures i suports que afavoreixin l'AC a les seves aules i espais.

En els diversos apartats d'aquest informe d'investigació, es presenta la justificació de la seva realització, seguida del marc normatiu i teòric que la recolza. Seguidament, es planteja i concreta el problema, preguntes i objectius d'investigació. A continuació, s'endinsa de ple en la investigació i el treball de camp realitzat, tot presentant la metodologia emprada, els resultats i les conclusions assolides.

2. JUSTIFICACIÓ

Un dels motius principals que ha orientat l'elecció del present tema d'investigació ha estat la possibilitat d'ajuntar les competències i coneixements adquirits al llarg de la realització del màster de psicopedagogia (sobretot durant la intervenció realitzada en un CDIAP) amb diverses experiències laborals i professionals de l'autora relacionades amb el món de l'educació infantil, podent realitzar una investigació al voltant d'una temàtica encara força desconeguda entre els professionals l'educació formal, i que pot incidir molt positivament en la millora d'aquest àmbit.

Davant el creixent augment de la incidència i prevalença de diversos trastorns com el trastorn de l'espectre de l'autisme (TEA) i altres NESE, ja des de l'etapa infantil (investigacions recents assenyalen que 1 de cada 68 persones nascudes podria presentar un trastorn d'aquest tipus) (Sánchez et al., 2015; Vidriales, et al., 2017), es fa més evident que mai la necessitat de potenciar mesures que portin a centres i entorns més inclusius. Comprendre els contextos en els que ens desenvolupem quotidianament és una necessitat psicològica i emocional bàsica de les persones, ja en les primeres etapes de la vida, on la plasticitat del sistema nerviós és més alta i on, per tant, resulta més eficaç l'aprenentatge de competències de comprensió, comunicació i aprenentatge (Milláa i Mulas, 2009). Heckman (s.d.) citat a Pérez (2020), afirma que el moment crític per al desenvolupament d'habilitats bàsiques per al futur va des del naixement fins als 5 anys, a més, algunes alteracions del desenvolupament es poden prevenir amb intervencions precoces.

D'altra banda, aquesta possibilitat d'accedir i comprendre el context educatiu també està reconeguda com un dret universal de totes les persones (Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006). No obstant, tal i com mostren Martín et al. (2021), l'atenció d'aquest tipus de necessitats, relacionades amb l'AC dels entorns, són encara poc contemplades, i sovint, desconegudes, per la majoria de docents.

En aquest sentit, és rellevant que els/les docents coneguin la importància de fomentar l'AC als centres, així com recursos i estratègies per a poder-la posar en pràctica, oferint contextos més predictibles i comprensibles per a tots els infants. Crear centres cognitivament accessibles permet deixar de banda les diferències entre els individus, donat que es creen espais on tots els infants tenen les mateixes oportunitats d'accés a l'aprenentatge (Martín et al., 2021).

En la revisió bibliogràfica dels estudis i articles existents relacionats amb la temàtica de la present investigació, s'evidencia com encara és necessari afrontar nous reptes i millores en el camp del desenvolupament infantil (Pérez, 2020), a més, hi ha poques investigacions al respecte degut a la naturalesa del propi procés d'investigació i intervenció en aquest camp (Garcia-Sánchez, 2002).

Si als factors exposats s'hi afegix la desconeixença i novetat del terme AC i tot el que aquest comporta, es fa evident l'obertura d'un camp d'investigació en el que endinsar-se per tal de seguir trobant evidències i nou coneixement en aquest àmbit, aportant informació vàlida que pugui guiar la direcció de programes d'intervenció específics que puguin ser d'utilitat per a educadors/es i ajudi als centres en el seu camí cap a la plena inclusió.

A més, contribuir a investigar com es contempla l'AC a diversos centres d'educació infantil des del punt de vista dels/de les docents, valorant també els coneixements que tenen al respecte, pot ser un bon propòsit de millora de l'àmbit educatiu formal, donat que es parteix de necessitats sentides i expressades per uns dels principals actors.

3. MARC NORMATIU

Analitzant la legislació i normativa vigent relacionada amb l'AC, es troben referències sobretot pel que fa a l'educació inclusiva i a l'accessibilitat universal, entenent que aquesta última és condició necessària per assolir una inclusió real a les aules.

En aquesta línia, tant la llei d'educació estatal com l'autonòmica esmenten diferents criteris i directrius per assegurar la inclusió de l'alumnat.

D'una banda, la **Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació**, estableix, al capítol primer, que un dels principis fonamentals per a la qualitat educativa rau en el fet de no discriminar a cap alumne/a per motius socials, culturals, sexuals i fins i tot de discapacitat, entre d'altres. Així mateix, també el **Reial Decret 95/2022, d'1 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Infantil**, fa referència a la inclusió i atenció de la diversitat. Remarca que el professorat ha d'adaptar el currículum a les necessitats dels seus alumnes, basant-se en un disseny universal per l'aprenentatge, és a dir, facilitant l'accessibilitat universal a tot l'alumnat. A més, el **Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil**, que seria el decret equivalent a l'anterior però de caràcter autonòmic, afegeix que els i les mestres són els responsables d'organitzar l'espai, el temps i les activitats i d'aplicar estratègies per tal que tots els infants puguin desenvolupar al màxim les seves potencialitats, tenint en compte les diverses maneres d'aprendre d'aquests.

Aquest fet, per tant, fa visible la importància de dissenyar intervencions educatives d'atenció a la diversitat i que contemplin l'accessibilitat de tot l'alumnat ja des de l'educació infantil.

Així mateix, la **Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació**, a Catalunya, també inclou com a un dels seus principis i objectius fonamentals la inclusió, definint diverses mesures organitzatives que cal complir per assegurar-la i determinant que els centres han de participar en l'adequada escolarització de tot l'alumnat (amb NESE o sense) fomentant pràctiques inclusives.

Fent referència de manera més concreta a l'accessibilitat, es poden trobar diverses lleis i normatives que insten al desenvolupament de mesures a favor d'aquesta. No obstant, no es concreta ni es fa menció específica a l'AC, tot i que es pot entreveure en alguns articles.

D'entrada, un dels documents legals més rellevants quan es parla d'accessibilitat és l'**Instrument de Ratificació de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat**, feta a Nova York el 13 de desembre de 2006 i ratificada i en vigor a Espanya des del 3 de maig de 2008.

Es tracta d'un document que recull el drets de les persones amb discapacitat, així com les obligacions dels Estats membres de promoure, protegir i assegurar tals drets. Aquest document inclou l'accessibilitat com un dels seus principis

generals i, en concret, a l'article 9 es fa menció de la importància de dotar els edificis i altres instal·lacions públiques de senyalitzacions en formats de fàcil lectura i comprensió, fent visible la necessitat de contemplar-hi l'AC, per assegurar-ne l'òptima participació i accés a totes les persones.

Posant atenció al **Reial Decret Legislatiu 1/2013, pel que s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social**, es pot veure que aquest estableix com a objectiu el fet de garantir el dret per part de les persones amb discapacitat a tenir una igualtat d'oportunitats i de tracte a través de la promoció de l'accessibilitat universal (entre d'altres mesures), promovent les modificacions i adaptacions necessàries i adequades de l'ambient. Tot i que estableix diversos criteris i requeriments que els entorns i edificis han de complir per garantir una accessibilitat universal, no es fa una menció directa al terme d'AC.

A nivell autonòmic, és important fer esmena a la **Llei 13/2014, de 30 d'octubre, d'accessibilitat de Catalunya**, que regula les condicions d'accessibilitat dels espais públics, edificis i establiments, transports, productes, serveis i comunicació. Aquesta llei també reconeix l'accessibilitat universal com a condició necessària per a la vida del conjunt de la població i, de manera indirecta, també fa referència al fet de garantir l'AC en algun dels seus apartats, com el de l'accés als serveis, on s'exposa que cal disposar d'elements d'informació i senyalització accessibles i no impedir-ne l'accés a ningú.

No adoptar mesures que tinguin en compte l'AC pot impedir l'accés i participació de moltes persones als espais públics, edificis, serveis, etc. Per tant, seria contrari al que determinen les lleis i normatives vigents.

A mode de conclusió, es pot observar que hi ha diverses lleis que insten al desenvolupament de mesures en pro de l'accessibilitat, però existeix una carència regulatòria en AC (Leal, 2021). Els experts en la matèria consideren necessari incloure de manera més explícita les condicions d'AC en la vigent legislació estatal per tal que les persones amb algun tipus de dificultat en les capacitats cognitives puguin comprendre i utilitzar els diferents entorns, serveis o productes de manera autònoma (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015).

En aquesta línia, des de la Comissió d'Accessibilitat i del grup de treball d'AC del CERMI ja s'estan elaborant informes, estudis i propostes en matèria de normativa i legislació sobre AC.

4. MARC TEÒRIC

L'elaboració del següent marc teòric es va du terme a partir de l'anàlisi i interpretació de diverses aportacions documentals i bibliogràfiques existents al voltant de l'AC.

Les paraules clau que van guiar aquesta cerca foren: accessibilitat universal, inclusió educativa, atenció precoç, educació infantil i accessibilitat cognitiva. Totes elles es troben definides, integrades i relacionades dins el marc teòric.

Les principals bases de dades consultades van ser: el fons bibliogràfic de la UOC, INTEF, REDALYC, l' ScholarGoogle, Dialnet i el repositori Riberdis.

L'elecció dels diversos articles i fonts documentals consultades es va regir, sobretot, per criteris d'actualitat, intentant que els estudis consultats i seleccionats no fossin anteriors a l'any 2014 (a menys que es tractés d'un estudi o document més antic però rellevant en la temàtica estudiada). D'altra banda, es van seleccionar articles que tinguessin una relació estreta i directa amb la temàtica d'estudi, així com es van prioritzar documents especialitzats i ben fonamentats. Els idiomes que van guiar la selecció dels diversos articles i documents van ser el català i el castellà.

4.1 La inclusió educativa i el concepte d'accessibilitat

Durant la segona meitat del segle XX les institucions educatives es van plantejar la integració dels alumnes amb NESE als centres educatius ordinaris per posar fi a l'exclusió d'aquest tipus d'alumnat (Iglesias i Calvo, 2012 citats a Jaime, 2021). No obstant, i com planteja Jaime (2021), no es tractava únicament d'ubicar-los dins l'entorn educatiu sinó d'oferir respostes educatives de qualitat en igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat, tenint present la diversitat de cadascun. Per això, el terme integració va anar evolucionant cap al d'inclusió, aspecte que es reclama actualment i que, com s'ha vist, així ho reafirmen els documents normatius del nostre país.

S'ha parlat molt de la importància de la inclusió de totes les persones dins el sistema educatiu, però encara avui dia, a la pràctica no es planteja com a quelcom de vertader interès, beneficiós o enriquidor per al conjunt de l'alumnat (Belinchón et al., 2014).

Per assolir aquest compromís d'una educació inclusiva es necessita el disseny d'escoles i aprenentatges disponibles per a totes i tots, a tot arreu i tot el temps. L'important és la capacitat dels centres per respondre a la diversitat, traslladant el focus d'atenció de l'alumnat al context (Villaescusa, 2022). Tal i com exposen Booth i Ainscow (2002), en aquest procés resulta fonamental la identificació i eliminació de barreres que limiten l'aprenentatge i participació de tots els infants en els diferents contextos, tot incrementant els recursos per a incentivar ambdós processos.

És important seguir treballant per eliminar aquests obstacles que, encara avui, impedeixen la inclusió real i efectiva a la societat i al sistema educatiu (Belinchón et al., 2014).

Són diversos els models que beuen d'aquest paradigma i realitzen aportacions relacionades amb l'adaptació dels entorns i contextos. D'una banda, el model centrat en la qualitat de vida de les persones amb discapacitat recalca la necessitat d'implementar sistemes de suport donada la seva capacitat per promoure transformacions en la vida de les persones i el seu entorn (Vidriales et al., 2017). D'altra banda, el model centrat en els suports, considera aquesta provisió de suports com a un element clau per assolir la participació, inclusió i benestar de totes les persones (Verdugo et al., 2021).

És enmig de tots aquests models i paradigmes on sorgeix el terme "accessibilitat universal", molt lligat al concepte de barrera, entenent-lo com a qualsevol cosa que impedeix l'entrada de les persones als contextos socials. Accessibilitat deriva d'accés, és a dir, l'acció d'entrar o passar (Alonso, 2002 citat a Martín et al., 2021).

L'accessibilitat universal s'entén com aquella norma o condició que han de complir els entorns, processos, béns, productes i dispositius per a ser comprensibles, utilitzables i practicables per a totes les persones en condicions de seguretat i comoditat, i de la manera més autònoma que sigui possible (Bouzas et al., 2014). És, per tant, condició indispensable per a la inclusió educativa perquè permet la participació i autonomia de totes les persones (Jaime, 2021).

Jaime (2021) comenta que a l'actualitat es pot observar un interès i conscienciació de la societat en oferir una accessibilitat universal per a totes les persones. Segons l'Observatori de l'Accessibilitat i Vida Independent, l'accessibilitat universal és imprescindible per a un 10% de la població, necessària per a un 40% i confortable per al 100% d'aquesta (Villaescusa, 2022).

La majoria d'autors distingeixen tres tipus d'accessibilitat diferents que veuen del concepte d'accessibilitat universal: **accessibilitat física**, **accessibilitat sensorial** i **accessibilitat cognitiva** (Leal, 2021; Jaime, 2021; Pineda et al., 2020; Martín et al., 2021).

L'accessibilitat física fa referència al disseny d'espais, productes i serveis amb l'objectiu que les persones amb dificultats motrius o físiques puguin arribar i fer-ne ús sense suports externs (Pineda et al., 2020). En segon lloc, **l'accessibilitat sensorial** és la que genera suports per a persones amb discapacitat auditiva o visual a través de sistemes de comunicació alternatius que permeten una major comprensió de l'entorn (Leal, 2021). Ambdues solen ser molt conegudes i força ben ateses a nivell social (Villaescusa, 2022).

Finalment, **l'accessibilitat cognitiva**, facilita que totes les persones puguin entendre la informació que els hi ofereixen els productes, objectes, serveis, dispositius, espais, textos o qualsevol element del seu context (FEVAS, 2018

citat a Leal, 2021). És la més desconeguda de totes, i com mostren Martín et al. (2021), l'atenció d'aquest tipus de necessitats encara està poc contemplada i és un dels tipus d'accessibilitat amb més desavantatges pel que fa a la comprensió, desenvolupament de mesures i aplicació. No obstant, és imprescindible tenir-la en compte si volem parlar d'inclusió, ja que és un pilar fonamental per assolir l'accessibilitat universal (Pineda et al., 2020).

4.2 L'accessibilitat cognitiva en l'àmbit educatiu

Tal i com passa amb l'accessibilitat universal, l'AC beneficia a totes les persones. Tot i això, resulta imprescindible i necessària per a aquelles persones amb afectacions cognitives o problemes de processament de la informació (afectacions en l'atenció, percepció, memòria, comprensió, resolució de problemes, comunicació, etc.) com: discapacitat intel·lectual, Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), discapacitats neuropsiquiàtriques, danys cerebrals adquirits, sordesa, afàsia, dislèxia i altres dificultats lectores, demència, etc. Així mateix, també resulta de gran utilitat per a persones estrangeres o immigrants (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015).

Així doncs, la varietat de qualitats cognitives no és desconeguda sinó que és estudiada i analitzada per multitud d'especialistes i professionals de diferents àmbits (salut, educació, etc).

Segons Tejeda (2020), el que determina la discapacitat de les persones amb baixa capacitat cognitiva és la interacció amb un entorn incapaç d'oferir respostes a les seves necessitats cognitives, incloent als centres educatius i l'educació en si mateixa. En aquest sentit doncs, el que acostuma a succeir és que no se sap com resoldre alguns problemes relacionats amb la comunicació i la cognició en els diversos entorns socials en el que ens movem les persones (Brusilovsky, 2015).

Com exposen Plena Inclusión (2018), algunes de les barreres d'AC que ens trobem a l'entorn són: informació desactualitzada, amb pocs detalls o complexa, accessos i trajectes no identificats correctament, senyalitzacions mal situades o difícils d'entendre, etc.

Per tal que l'AC sigui una realitat cal oferir a les persones uns suports i ajustaments de l'entorn dirigits a aconseguir facilitats per tal que el seu funcionament pugui ser natural i autònom. Així per exemple, l'organització estatunidenca de i per a persones amb discapacitat intel·lectual The Arc of Texas, defineix una sèrie de requisits que ha de complir tot procés comunicatiu i cognitiu en l'entorn per tal de ser accessible:

- Disminuir la dependència de la memorització com a eina per recordar informació.
- Utilitzar el major nombre de formats complementaris com sigui possible (visual, àudio i multigràfic).
- Reduir la necessitat del destinatari d'utilitzar les seves habilitats organitzatives complexes.

- Presentar un vocabulari o nivell de lectura que s'aproximi al nivell de comprensió dels receptors.

(Brusilovsky, 2015, pg 36)

Com bé s'ha pogut comprovar en la definició del terme AC no són únicament els espais que han de ser fàcils d'entendre sinó també els processos, productes, dispositius, etc. Cal entendre que, dins dels diversos entorns en els que ens movem, també l'educatiu, hi ha molts processos a desenvolupar o productes diversos que també han de ser accessibles (Plena Inclusión, 2018).

El desconeixement dels espais i desplaçaments entre aquests, activitats, llenguatge, personal, objectes i normes d'un centre educatiu suposen, entre altres coses, una barrera perquè alguns alumnes es puguin desenvolupar de manera autònoma (Belinchón et al., 2014), fent-los perdre un dret fonamental.

És més, com exposen FEVAS i Plena Inclusión Euskadi (2018), la major part de les barreres d'accés a l'aprenentatge que es poden trobar en un centre educatiu tenen a veure amb les dificultats per a comprendre l'entorn (amb tot el que aquest engloba) i és important detectar-les per poder-hi donar resposta si es vol oferir una educació de qualitat.

No obstant, avui dia la investigació en matèria d'AC en l'àmbit educatiu és encara escassa, recent i incompleta, i els suports per a les dificultats de comprensió són difícils i ambigus de concretar (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015; Pineda et al., 2020). Estudis com el de Torralbo (2021) conclouen que ens trobem davant d'un professorat poc competent en la matèria, una escassetat d'eines que facilitin l'AC i poca oferta formativa al respecte.

Tot i això, existeixen diversos models que han desgranat de manera sistemàtica conceptes teòrics de l'AC per poder comprendre el seu funcionament en l'espai, fent visibles alguns indicadors que permeten comprovar en certa manera si aquesta es compleix o no. A continuació se'n presenten alguns detalls.

4.2.1 Indicadors d'accessibilitat cognitiva

Tot i que no hi ha uns estàndards o criteris comuns suficients en el que defineix la legislació vigent espanyola per mesurar l'AC, són diversos els models i autors que ofereixen orientacions per a poder avaluar l'AC en els espais educatius, de manera que es faciliti la detecció de barreres i necessitats en aquest camp per tal de poder-hi oferir una resposta adequada i el sistema de suports requerit.

Un dels models més coneguts que ofereixen orientacions per poder avaluar l'AC en entorns educatius és el que exposen Belinchón et al. (2014). Aquests autors proposen 3 elements essencials en els quals fixar l'atenció a l'hora d'analitzar l'AC en els centres educatius en la mesura en què repercuteixen en la facilitat o dificultat de comprensió: Els escenaris i desplaçaments més

habituals, l'organització del temps i activitats i les conductes i rols més significatius.

Pel que fa al primer dels indicadors exposats, els **escenaris i desplaçaments**, cal fixar-se en la informació que s'ofereix sobre els espais presents al centre, quin tipus d'activitats s'hi poden realitzar, quines persones hi solen estar presents, quins objectes hi solen haver i quines normes hi ha. Així mateix, és molt important també estar atents als desplaçaments més habituals que es realitzen (entrades i sortides, anar al lavabo, etc), si hi ha o no elements que facilitin l'orientació de les persones per poder-se desplaçar amb comoditat, etc.

Per això, Bouzas et al. (2014), exposen que cal apostar per una millora de la senyalització, estructuració i identificació dels espais. Pineda et al. (2020), afegeixen en aquesta línia una sèrie d'elements de l'espai que cal tenir presents: identificació de l'edifici i de la porta principal d'accés i de sortida, absència d'interferències visuals i físiques, identificació dels diversos possibles destins de l'edifici, presència d'informació visual sobre els diversos camins i itineraris als punts on sigui necessari (encreuaments, sala principal o rebedor, etc), informació sobre els elements que es troben a l'edifici i unitat gràfica o de text en els suports visuals emprats.

D'altra banda, Plena Inclusión (2018) recalquen també la necessitat de tenir presents certes **característiques físiques de l'entorn** com: el soroll excessiu, la temperatura inadequada, sobrecàrrega d'estímuls, etc. Tots aquest factors poden suposar barreres que en limitin l'accés.

També és important indicar possibles seqüències d'acció, és a dir, el procés per a desenvolupar les diverses accions possibles dins un determinat espai (Bouzas et al., 2014).

Atenent al segon indicador, **l'organització del temps i activitats**, Belinchón et al. (2014) fan referència sobretot a l'estructuració dels dies i les activitats. Transformar el temps en quelcom visible (mitjançant recursos i estratègies diverses) i facilitar la comprensió de l'ordre de les activitats a realitzar és una mesura que facilita que els alumnes puguin adaptar la seva conducta a les diverses situacions i a tenir control sobre el que va succeint, i per tant, incideix en l'AC i és important analitzar-ho.

Jaime (2021) també considera que aquest element és essencial contemplar-lo si es vol millorar l'AC als centres educatius, ja que el pas del temps és quelcom abstracte per a la majoria de nens i nenes. A més, cal diversificar les opcions de les feines i activitats a realitzar per a poder respondre a les diferents necessitats (FEVAS i Plena Inclusión Euskadi, 2018).

Finalment, l'últim indicador, relatiu a les **conductes i rols**, fa referència a les persones que intervenen als diferents escenaris del centre. Cadascuna d'elles desenvolupa un paper determinat, unes funcions, etc. Fer explícita aquesta informació de manera que quedin clars els rols i les conductes que cada persona sol desenvolupar és un altre aspecte que pot incidir en l'AC d'un centre (Belinchón et al., 2014).

Així per exemple, Plena Inclusión (2018) considera que també és important que les persones que hi treballen actuïn com a **facilitadors d'informació del propi context** i es mostrin accessibles (crear un clima adequat, llenguatge senzill i clar, comprovar la comprensió, etc).

4.2.2 Recursos potenciadors d'accessibilitat cognitiva

Per tal que els anteriors indicadors exposats esdevinguin elements facilitadors de l'AC als centres educatius, es pot fer us de diversos recursos i suports.

Els més assenyalats en les publicacions relacionades amb el concepte d'AC són: la **lectura fàcil, els suports visuals i el llenguatge bimodal** (Jaime, 2021).

La **lectura fàcil** es tracta d'una eina per a la comprensió lectora que facilita l'accés a la informació (Observatorio Estatal de la Discapacidad (2015). Un text amb lectura fàcil té les idees clares i ordenades, amb frases curtes i s'hi utilitza un vocabulari senzill a més a més, de suports visuals que en facilitin la comprensió (Leal, 2021).

Els **suports visuals** són recursos emprats per a millorar la comunicació com: imatges, fotografies, dibuixos, objectes reals, camins visuals, etc. (Bouzas et al., 2014). Així mateix, també podem trobar els Sistemes Alternatius i Augmentatius de Comunicació (SAAC), que són principalment sistemes pictogràfics emprats tant per a millorar la comunicació de les persones que presenten impediments per a comunicar-se verbalment, com per facilitar la comprensió textos i entorns (senyalització d'espais, objectes, etc.) (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015). A més, Jaime (2021) exposa que els suports visuals i SAAC faciliten l'accés als continguts que es pretenen ensenyar donat que permeten presentar de manera ràpida i resumida conceptes de comprensió més complexa. D'altra banda, també són útils a l'hora d'anticipar futurs esdeveniments o activitats reduint l'ansietat que pot generar allò desconegut.

Finalment, utilitzar un **llenguatge bimodal** a l'aula també pot aportar molts avantatges en relació a l'aprenentatge dels nens i les nenes. Es tracta d'acompanyar el llenguatge oral amb la llengua de signes de manera que es reforça l'aprenentatge del llenguatge, a més d'aprendre una forma diferent de comunicar-se (Jaime, 2021).

La utilització de tots aquests tipus de suports repercuteix directament en el benestar emocional i en la reducció de l'ansietat que produeix a molts alumnes el fet de desenvolupar-se en entorns de difícil comprensió i desconeguts (Martín et al., 2021). Això és gràcies a l'oportunitat que els brinden aquests suports de poder explorar el món ens envolta de manera més autònoma (Bouzas et al., 2014).

4.3 L'accessibilitat cognitiva a l'etapa d'educació infantil

La majoria d'infants que comencen el seus primers anys escolars poden sentir durant els primers dies una sensació d'incertesa, desconfiança o por, ja que es troben en un espai nou, amb persones que no coneixen i on se'ls diu a cada moment allò que cal fer. Davant aquesta situació, és normal que no sentin seguretat a l'hora de realitzar les tasques perquè no acaben de trobar-hi el sentit o no tenen clar què és el que s'espera d'ells (Jaime, 2021).

Alguns infants, poden seguir-se sentint d'aquesta manera inclús durant tota la seva etapa escolar. Com exposa Jaime (2021), no atendre l'AC pot esdevenir una barrera per l'aprenentatge i el desenvolupament autònom de molts alumnes, ja des de l'inici de l'escolaritat.

A l'estudi realitzat per Vidriales et al. (2017), les famílies enquestades manifesten que el fet de disposar d'uns suports educatius mínims durant els primers anys de vida dels seus fills/es amb NESE fa disminuir la seva intranquil·litat i els permet aprendre estratègies sobre com desenvolupar-se en determinades situacions.

A més, Cano i Gómez (2020) argumenten que els primers anys de vida d'un infant constitueixen una fase especialment crítica, ja que en aquesta es configuraran les habilitats perceptives, motrius, cognitives, lingüístiques i socials que possibilitaran els aprenentatges posteriors i la interacció amb l'entorn. És per això que les actuacions realitzades a l'etapa de l'educació infantil són de vital importància i tenen un caràcter preventiu.

Així doncs, resulta evident la necessitat de tenir en compte l'AC en aquesta etapa educativa, ja que adaptar el context i els entorns de manera precoç i ben orientada pot incidir notablement en la millora de la qualitat de vida de molts alumnes, tot aprenent estratègies que els permetin desenvolupar-se en determinades situacions presents i futures (Busquets et al. (2021); Associació Catalana d'Atenció Precoç (2001)).

Per contemplar l'AC a l'educació infantil cal tenir presents els diversos escenaris on es desenvolupen les diferents activitats de l'alumnat.

Els escenaris on es desenvolupa majoritàriament l'alumnat d'infantil són: els banys, el pati, l'aula, el menjador, la biblioteca i l'aula de psicomotricitat (Jaime, 2021).

Tot i la rellevància d'una actuació precoç, l'atenció i inclusió de nens amb NESE a l'etapa educativa d'educació infantil és un fenomen d'estudi relativament recent i escàs degut a la naturalesa del propi procés d'investigació i intervenció en aquest camp (dificultat per concretar i manipular variables, fenòmens d'estudi poc estables o en desenvolupament, etc.) (Cano i Gómez, 2020). Així doncs, encara és necessari afrontar nous reptes i millores en el camp del desenvolupament infantil (Pérez, 2020) i l'AC.

4.4 Aportació a la societat i a la ètica professional

Partint de la premissa que l'accessibilitat universal és un dret i condició necessària per a la inclusió i qualitat de vida de totes les persones (*Llei 13/2014, de 30 d'octubre, d'accessibilitat de Catalunya*) es posa de relleu la importància de contemplar l'AC a les aules, com a part fonamental d'aquesta accessibilitat universal, ja que totes les persones tenim la necessitat de comprendre la informació i els entorns que freqüentem (FEAPS Galícia, s.d. citat a Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015).

Com exposa l'Observatorio Estatal de la Discapacidad (2015), actualment i durant els últims anys es pot constatar el creixent interès en aspectes relacionats amb l'AC a Espanya gràcies a actes de difusió d'associacions de discapacitat, actuacions per part d'Ajuntaments, ponències d'experts, etc. No obstant, els estudis existents a dia d'avui són escassos, i més encara, els que es relacionen directament amb l'àmbit educatiu (FEVAS, 2018 citat a Leal, 2021). Pineda et al. (2020) creuen que aquest fet es deu a què l'accessibilitat física i la sensorial són més visibles a la comunitat, pel que les accions en benefici a aquestes dues sorgeixen abans. Tot i això, remarquen la importància per igual de les tres.

Alguns dels estudis existents aporten coneixement general sobre l'estat de la qüestió a Espanya entorn a l'AC, partint de l'anàlisi documental de diversos manuals, recursos, projectes, etc (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015). La present investigació planteja un anàlisi de caràcter més pràctic, i vinculat amb la realitat directa dels centres, fet que pot aportar informació més concreta en l'àmbit educatiu. Altrament, també es troben alguns estudis que, si bé analitzen necessitats relacionades amb l'AC dels centres, ho fan per justificar una intervenció duta a terme posteriorment i centrant-se en un únic centre (Leal, 2021; Jaime, 2021). No obstant, hi ha poques recerques que estudiïn la presència de l'AC a diversos centres educatius, i menys encara, acotant l'àmbit d'investigació a l'educació infantil. Una d'elles és la de Martín et al. (2020), que realitzen un estudi amb propòsits similars al present però en diferents comunitats autònomes espanyoles, entre les qual no s'hi troba Catalunya. No s'especifica, però s'intueix que la mostra l'han format docents de l'etapa d'educació primària. La present investigació engloba l'anàlisi de les pràctiques realitzades a diversos centres de segon cicle d'educació infantil de Catalunya, fet que a banda d'obrir noves vies d'investigació, pot ser útil per a comparar resultats amb altres estudis similars com el de Martín et al. (2020) i anar augmentant així la presència d'estudis i investigacions en aquest camp.

En addició, els resultats d'aquest estudi poden ser objecte d'interès pels/les psicopedagogs/gues que vulguin seguir investigant al voltant d'aquesta temàtica així com dissenyant programes d'intervenció al respecte, tant per orientar pràctiques cognitivament accessibles als centres d'educació infantil com pel disseny d'accions formatives, ja que, com mostra Torralbo (2021), són necessàries més eines que facilitin l'AC a les escoles i més formació docent al respecte. També pot ser d'ajut a l'hora de concretar millor alguns factors relacionats amb aquesta i els suports necessaris per a fomentar-la, ja que com exposen Pineda et al. (2020), encara són aspectes una mica ambigus.

A més, davant la preocupació del món educatiu actual per afrontar el repte d'una inclusió educativa que promogui la qualitat i igualtat de l'ensenyament per a tots els estudiants, s'aporten coneixements envers l'AC, element indispensable per a la inclusió (Jaime, 2021).

Respecte a les **qüestions ètiques de la investigació**, s'han tingut en compte diversos criteris per tal de garantir la qualitat del present estudi. D'entrada, el plantejament del tema, problema d'investigació i objectius s'ha centrat en un àmbit de creixent interès social i educatiu, basat en valors i principis inclusius. Per tant, s'ha mantingut un compromís ètic i moral (Fàbregas et al., 2016). D'altra banda, com exposa Sañudo (2006) un dels aspectes fonamentals per garantir una conducta ètica e la investigació rau en el fet de respectar la privacitat i confidencialitat dels subjectes investigats. Per això, en la recerca s'ha informat degudament als/a les participants sobre la finalitat de l'estudi i l'anonimat de les respostes recollides a través d'un document de "consentiment informat", imprescindible per iniciar una investigació. A més, d'aquesta manera també es respecta que les persones puguin decidir lliurement si volen compartir informació o no (Rodríguez-Gómez, 2020).

També es garanteix l'ètica en la correcta citació de totes les aportacions teòriques d'altres autors.

Per últim, com exposen Fàbregas et al. (2016), és important garantir l'adequada difusió dels resultats i coneixement obtingut per tal que altres professionals puguin verificar i reproduir l'estudi, principi que també s'ha contemplat en la present investigació.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Els diversos contextos en els que ens movem, entre ells, l'educatiu, sovint són complexos i contenen sobre informació de difícil comprensió, inclús per a persones que no presenten cap dificultat cognitiva. Atendre aquest tipus de necessitats és part del camí cap a la inclusió i, a més, dissenyar entorns accessibles cognitivament resultarà un benefici per a tots els infants, més enllà de les dificultats que puguin presentar (Fundación empresa y sociedad, 2013; Solla, 2013).

5.1. Concretar i contextualitzar

Partint de l'anteriorment exposat, en la present investigació, es van plantejar les següents preguntes:

- Dins els centres d'Educació Infantil, es coneix el terme "accessibilitat cognitiva" i el que comporta? Segons els docents, és quelcom necessari i útil?
- Quins recursos organitzatius i suports empen els docents?
- Compten amb els suports visuals adients per a l'acollida d'alumnat amb diversos perfils cognitius o possibles NESE les aules d'Educació Infantil?

Per a poder-hi donar resposta, es va treballar amb docents que exerceixen dins l'etapa educativa de segon cicle d'educació infantil a centres escolars públics i concertats de l'Alt Penedès.

5.2. Objectius del treball:

Les preguntes d'investigació exposades anteriorment van portar a la concreció d'un objectiu general i tres d'específics que guiaven l'estudi. Partint d'aquí, **l'objectiu general** que ha vertebrat aquesta investigació és el següent:

Investigar de quina manera es contempla l'accessibilitat cognitiva en els centres i a les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès.

Per poder assolir aquest objectiu, es va plantejar l'anàlisi de diversos factors, relacionats amb les aules (i les pràctiques educatives dins d'aquestes), els diversos espais del centre i desplaçaments de l'alumnat, que podien estar afavorint o limitant l'AC a les diferents escoles.

En definitiva, l'objectiu general plantejat comprenia els següents **objectius específics**:

1. Analitzar els escenaris i desplaçaments del centre.
2. Analitzar l'organització temporal i de les activitats de les aules.
3. Analitzar les conductes i rols dels docents del centre.
4. Investigar el coneixement docent respecte el tema.

6. MARC METODOLÒGIC

6.1 Enfocament metodològic

La present investigació es va decantar cap a una **metodologia quantitativa** ja que pretenia abordar el problema d'investigació des d'un punt de vista objectiu i extern (Rodríguez-Gómez i Vallderiola, 2009). D'aquesta manera, es va poder descriure i explicar com es contemplava l'AC a les aules de diversos centres d'educació infantil de l'Alt Penedès, partint de l'anàlisi dels diversos indicadors identificats (escenaris i desplaçaments del centre, organització temporal i de les activitats, persones i rols que exerceixen) (Rodríguez - Gómez i Vallderiola, 2009).

A més, emprar aquest tipus de metodologia possibilita inferir les troballes de la investigació a poblacions més grans, és a dir, la generalització dels resultats assolits (Ugalde i Balbastre, 2013) per tal que puguin ser d'utilitat a l'hora de guiar el disseny de futures intervencions relacionades amb el present àmbit d'estudi.

Es va plantejar un estudi **no experimental de tipus descriptiu** perquè es pretenia mesurar i recollir informació sobre els espais i desplaçaments dels centres, l'organització temporal i de les activitats, les conductes i rols dels/ de les docents i els coneixements docents al voltant de l'AC, per tal d'especificar les característiques d'aquests indicadors als centres participants (Hernández et al., 2014). És un tipus d'estudi on l'investigador no va intervenir.

A nivell temporal, va consistir en una investigació de tipus **transversal** donat que la informació es va extreure en un únic moment temporal i d'un mateix grup d'individus, fet que ha permès analitzar els factors incidents en l'objecte d'estudi en el moment actual, que és el que es proposava la investigació (Rodríguez-Gómez, 2020).

Així doncs, aquest tipus d'enfocament metodològic ha permès un anàlisi de la situació relacionada amb l'AC a diversos centres d'educació infantil i dels coneixements docents al respecte, sense que hi vagi haver manipulació de les variables (Martín et al., 2021).

6.2 Planificació de la investigació

6.2.1 Context

Aquesta investigació es va centrar en l'estudi de les pràctiques de docents que exerceixen a l'etapa de segon cicle d'educació infantil en centres de la comarca de l'Alt Penedès. Per fer-ho, es va partir de la seva pròpia visió/opinió, pel que van ser ells/elles mateixos/es els/les participants de l'estudi.

L'Alt Penedès és una comarca de la província de Barcelona (Catalunya) formada per 27 municipis d'entre els quals Vilafranca del Penedès n'és la capital. Segons la Diputació de Barcelona (2021), el nombre d'habitants de la comarca era de 109.606 l'any 2020.

Segons informa l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT, 2020), a l'Alt Penedès hi ha un total de 4.544 infants cursant educació infantil. Pel que fa als centres educatius d'educació infantil i Primària n'hi ha 75 de públics, en els que hi treballen 878 docents, i 16 de privats on hi treballen 232 docents. Totes aquestes dades són corresponents als anuaris de l'any 2020.

A la taula 2 es poden observar les característiques dels centres participants en l'estudi:

Taula 1.

Característiques dels centres participants en l'estudi

Taula 1	
Característiques dels centres participants en l'estudi	
Característiques	Valor
Titularitat del centre educatiu on treballen	
Públic	7 (35%)
Concertat	13 (65%)
Privat	0 (0%)
Ubicació	
Sant Sadurní d'Anoia	10 (50%)
Vilafranca del Penedès	4 (20%)
Subirats	4 (20%)
Els Monjos	1 (5%)
Centre anònim	1 (5%)

Nota. *Elaboració pròpia.*

6.2.2 Població i mostra

La població d'estudi de la present investigació van ser els i les docents que exerceixen a l'etapa de segon cicle d'educació infantil en centres educatius públics i concertats de la comarca de l'Alt Penedès.

Com que no era possible accedir al total de la població, es va seleccionar una mostra més petita de manera no probabilística, perdent validesa externa però facilitant l'accés a la mostra amb el temps i recursos disponibles per a dur a terme l'estudi (Rodríguez-Gómez, 2020). Així doncs, per a la selecció de la mostra, es va utilitzar una tècnica de mostreig no probabilístic de "bola de neu", on diversos informants clau, a la vegada, van proporcionar el contacte d'altres possibles participants o els van informar directament de manera que es van anar afegint a la mostra fins assolir un número desitjat i coherent de participació (Rodríguez-Gómez, 2020).

Aquest tipus de mostreig va permetre l'accés a un nombre apropiat de participació en relació amb els objectius de l'estudi i el temps i recursos disponibles.

La mostra final va ser de 20 participants: 14 tutores de segon cycle d'educació infantil, 2 especialistes de música, 1 especialista de tecnologia i anglès, 1 especialista d'anglès, 1 coordinadora i mestra de suport i 1 mestra de suport.

A la taula 3 es poden observar les característiques específiques d'aquesta:

Taula 2.

Característiques sociodemogràfiques de la mostra

Taula 2	
Característiques sociodemogràfiques de la mostra (n=20)	
Característiques	Valor
Titularitat del centre educatiu on treballen	
Públic	7 (35%)
Concertat	13 (65%)
Privat	0 (0%)
Perfil professional	
Tutor/a i3	4 (20%)
Tutor/a i4	3 (15%)
Tutor/a i5	5 (25%)
Tutor/a	1 (5%)
Tutor/a aula multi grau EI	1 (5%)
Especialista de música	2 (10%)
Especialista d'anglès	1 (5%)
Especialista de tecnologia i anglès	1 (5%)
Coordinadora i mestra de suport	1 (5%)
Mestra de suport	1 (5%)
Edat	
Mitjana (Dt)	45,4(63-24)
Rang	3 (15%)
Entre 20 i 30 anys	5 (25%)
Entre 31 i 40 anys	4 (20%)
Entre 41 i 50 anys	6 (30%)
Entre 51 i 60 anys	2 (10%)
Entre 61 i 70 anys	
Formació	
Mestra d'educació infantil	19 (95%)
Mestra d'educació primària	7 (35%)
Especialització en música	2 (10%)
Especialització en anglès	1 (5%)
Psicopedagogia	1 (5%)
Màster en dificultats d'aprenentatge i trastorns del llenguatge	1 (5%)
Màster d'espanyol com a llengua estrangera	1 (5%)

Nota. Elaboració pròpia

6.2.3 Instruments

Es va seguir una **metodologia d'enquestes** que permetia recollir la mateixa informació de tots els participants de la mostra, de manera que facilitava la descripció i relació de factors (Rodríguez-Gómez, 2020). Seguint la metodologia exposada, es va elaborar ad hoc un qüestionari anònim de 38 preguntes ([Annex 2](#)).

Elaborar els ítems que orientessin el disseny del qüestionari va resultar una tasca complexa, ja que la bibliografia i estudis referents a l'AC és encara força escassa, diversa i recent. No obstant, partint dels punts en comú entre diversos estudis i obres de referència consultades (Belinchón et al., 2014; Leal, 2021; FEVAS i Plena Inclusión Euskadi, 2018; Pineda et al., 2020; Martín et al., 2021; Gargallo, 2021) es van redactar diversos ítems relacionats directament amb els objectius específics de l'estudi.

La majoria de variables que estudiava el qüestionari eren qualitatives ordinals, tret de les 5 que corresponien a qüestions sociodemogràfiques dels participants que eren qualitatives nominals, algunes de resposta oberta, que han permès caracteritzar la mostra de la investigació.

Era un qüestionari que contenia majoritàriament preguntes tancades de selecció única, amb opcions de resposta prèviament delimitades de tipus escala, on l'enquestat/da havia de respondre dins una successió ordenada de valors diferents d'una mateixa qualitat (Real Academia Española, 2001, citada a Hernández et al., 2014). D'aquesta manera, la majoria de preguntes es van formular en mode d'afirmació i s'havien de valorar amb 4 opcions de resposta que avaluaven la freqüència amb la qual es donen els diversos aspectes indicats (Mai, Poc, Sovint i Sempre). En el cas de les preguntes relacionades amb els coneixements sobre AC, l'escala de resposta permetia avaluar el grau d'aquests (Gens, Poc, Bastant i Molt).

Com diuen Hernández et al. (2014), les preguntes tancades són més fàcils de codificar i preparar-ne l'anàlisi, així com també permeten eliminar respostes poc clares o ambigües per part dels enquestats i els facilita la realització del qüestionari.

A l'inici del qüestionari es va fer una petita presentació de l'estudi i la finalitat d'aquest. A continuació, es va sol·licitar el consentiment informat per part de l'enquestat/da, exposant la informació necessària relacionada amb l'ús i el tractament que es farà de les dades que s'obtinguin.

El qüestionari estava organitzat en cinc blocs:

1. El primer bloc contenia les 5 preguntes sociodemogràfiques relacionades amb l'edat, perfil professional i centre on treballen els participants.
2. El segon bloc contenia 13 preguntes que recollien dades relacionades amb els suports i recursos potenciadors d'AC presents als espais i desplaçaments dels centres, tant a l'interior com a l'exterior d'aquests.

3. El tercer bloc contenia 7 preguntes que permetien obtenir dades relacionades amb l'AC present en l'organització temporal i de les activitats dels centres.
4. El quart bloc contenia 7 preguntes que recollien dades relatives a l'AC mostrada en els rols i actituds de les persones dels centres.
5. El cinquè i últim bloc contenia 6 preguntes que volien estudiar els coneixements dels i les docents d'educació infantil en relació a l'AC.

El temps estimat de resposta del qüestionari eren uns 15/20 minuts aproximadament.

6.2.4 Estratègies de recollida de dades

La recollida de les dades es va realitzar a través d'un qüestionari que es va facilitar als participants de manera telemàtica, mitjançant l'aplicació "Google forms". La mateixa aplicació permet enregistrar i organitzar les dades recollides de diferents maneres (atenent a les respostes concretes de cada pregunta, posant l'atenció a les respostes individuals de cada participant, etc), de manera que va facilitar aquesta fase de l'estudi. En aquesta línia, Hernández et al. (2014) exposen que amb l'administració de qüestionaris *online* s'obté un major grau de resposta perquè és fàcil de contestar i completar-lo requereix menys temps.

El contacte amb els i les primers/es docents que podien formar part de la mostra es va dur a terme mitjançant un missatge telefònic a través de la xarxa social "Whatsapp", on se'ls va informar dels propòsits i finalitats de la investigació i se'ls va facilitar l'enllaç al qüestionari esmentat. Tal i com també se'ls va indicar, ells/es mateixos/es van fer arribar el missatge amb l'enllaç a altres informants clau que complien els requisits per formar part de la mostra de l'estudi (docents de segon cicle d'educació infantil que exercien a centres de l'Alt Penedès).

De manera prèvia a la realització del qüestionari, els participants van haver d'acceptar el consentiment informat, ja que era condició indispensable per a poder iniciar la realització el qüestionari. D'aquesta manera es permetia fer ús de les dades que aquests van proporcionar amb l'única finalitat d'investigar.

Els i les docents contactats van disposar d'una setmana per a respondre el qüestionari.

6.3 Temporització

El procés de recollida de dades, anàlisi de resultats i elaboració de conclusions del present estudi va comportar la realització de diferents accions distribuïdes entre les setmanes dels mesos de novembre i desembre. A la figura que es presenta a continuació es pot observar el cronograma amb la temporització que es va seguir per dur a terme cada acció.

Figura 1.

Cronograma del procés de recollida de dades, anàlisi de resultats i elaboració de conclusions

ACCIÓ	MESOS / SETMAES								
	nov-22	des-22					gen-23		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CONTACTAR I ACOTAR LA MOSTRA MITJÀ: Xarxes socials / E-mail	■								
APLICAR EL QÜESTIONARI MITJÀ: On-line (Google Forms)		■							
EXTREURE LES DADES MITJÀ: Google Forms / Excel			■						
ANALITZAR LES DADES MITJÀ: Google Forms / Excel			■						
ELABORAR RESULTATS I DISCUSSIÓ MITJÀ: Excel / Word			■						
ELABORACIÓ DE L'INFORME I DIFUSIÓ DE RESULTATS MITJÀ: Word / Campus UOC				■					

Nota. Elaboració pròpia

7. ANÀLISI DE RESULTATS

7.1 Estratègia d'anàlisi de dades

Una vegada es va disposar de les dades, va ser del moment de procedir a la codificació d'aquestes. El primer pas que es va seguir va ser la identificació dels valors perduts ([annex 3](#)), ja que l'instrument no sol·licitava la comarca com a dada sociodemogràfica obligatòria així com tampoc ho era la resposta a tots els ítems. Atenent a aquests aspectes, es van detectar els següents valors perduts:

- Les respostes d'un/a participant que exercia com a docent a la comarca del Barcelonès, i per tant no complia els requisits de participació en l'estudi.
- Una resposta omesa en les dades sociodemogràfiques corresponent al nom del centre educatiu on s'exerceix.
- Dues respostes omeses en el primer ítem del bloc 4 del qüestionari per part de dos participants diferents.

Pel que fa al/a la participant que no complia els requisits, es va procedir a descartar-ne les respostes, i per tant, no va formar part de la mostra.

En relació a les respostes omeses, es van categoritzar com a "sense resposta" i es van incloure dins els respectius anàlisis estadístics que s'especifiquen a continuació.

Seguidament, es va passar a codificar les respostes a les preguntes sociodemogràfiques mitjançant una matriu de dades ([annex 3](#)). Aquestes primeres 5 preguntes van permetre caracteritzar la mostra i establir variables independents de l'estudi com l'edat, la titularitat del centre on exerceixen o la formació professional. Les preguntes obertes es van analitzar qualitativament mitjançant la creació de categories emergents a partir de les respostes rebudes (Rodríguez - Gómez, 2020). Les categories es van establir en funció del contingut (conceptes expressats pels participants) de les respostes, fet que va facilitar l'elaboració dels posteriors percentatges i freqüències de cada variable.

En el cas de l'edat, es van establir categories relacionades amb els diversos rangs d'edat de les persones enquestades. En el cas de la formació o el perfil professional que hi exerceixen, es van establir tantes categories com la diversitat de respostes obtinguda.

Pel que fa a l'ítem relacionat amb la titularitat del centre (pregunta tancada), es va analitzar quantitativament extraient els diversos percentatges i freqüències de resposta.

Tots els ítems que conformen el cos principal del qüestionari es van analitzar quantitativament a partir d'una matriu de dades creada ([annex 3](#)), duent a

terme anàlisis estadístics descriptius per tal de poder identificar i descriure el fenomen avaluat: de quina manera es contempla l'AC en els centres i a les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès (Valero, s.d.).

L'anàlisi estadística va consistir majoritàriament en l'obtenció de freqüències i percentatges de cada resposta. Aquest fet va permetre valorar la freqüència amb la que s'empren diversos suports o es donen diverses situacions que afavoreixen l'AC als centres (relacionats amb els espais i desplaçaments del centre i l'organització temporal i de les activitats de l'aula). En el cas dels coneixements docents, els estadístics descriptius elaborats van permetre avaluar el grau d'aquests.

La taula 13 ([veure annex 1](#)) mostra la relació entre els objectius generals i específics de la investigació i els ítems del qüestionari que recollien la informació pertinent.

Tots els procediments d'anàlisi quantitatives es van realitzar mitjançant el programari Excel v.2007 de Microsoft i les gràfiques generades pel mateix programari i l'aplicació GoogleForms, utilitzada per elaborar i administrar el qüestionari.

Per poder analitzar amb més profunditat alguns dels resultats també es van relacionar algunes de les respostes amb les dades obtingudes de les variables sociodemogràfiques.

7.2 Resultats

El següent anàlisi de resultats comença amb l'anàlisi de les dades sociodemogràfiques obtingudes. Seguidament, s'exposen els resultats obtinguts als diversos de blocs d'ítems del qüestionari.

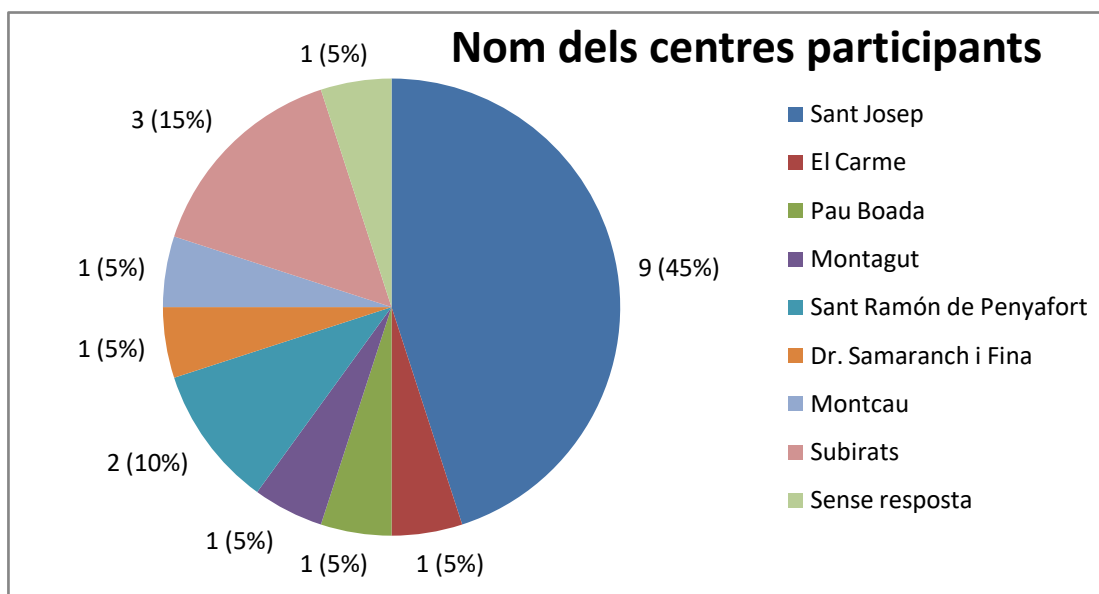
7.2.1 Anàlisi de les dades sociodemogràfiques dels participants

Nom del centre educatiu on exerceixes

La primera pregunta sociodemogràfica del qüestionari feia referència al nom del centre on exerceixen els/les participants de l'estudi. La figura 2 mostra les freqüències i els percentatges de participació que es van assolir als centres educatius dels/de les docents participants:

Figura 2.

Noms dels centres educatius dels participants



Nota. Elaboració pròpia

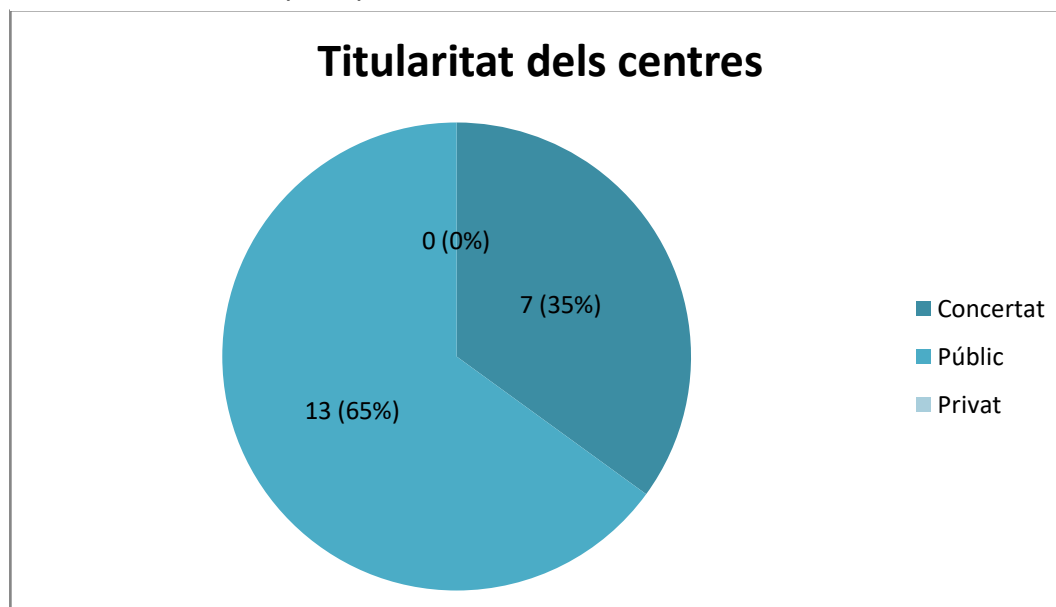
Com es pot observar en l'anterior gràfic, gairebé la meitat de la participació va provenir d'un dels centres. A la resta de centres, tot i que la participació va ser baixa, es va repartir de manera més equitativa.

Titularitat dels centre

La segona pregunta sociodemogràfica del qüestionari feia referència a la titularitat dels centres. La figura 3 mostra les freqüències i percentatges de resposta que es van assolir en aquesta qüestió:

Figura 3.

Titularitat dels centres participants



Nota. Elaboració pròpia

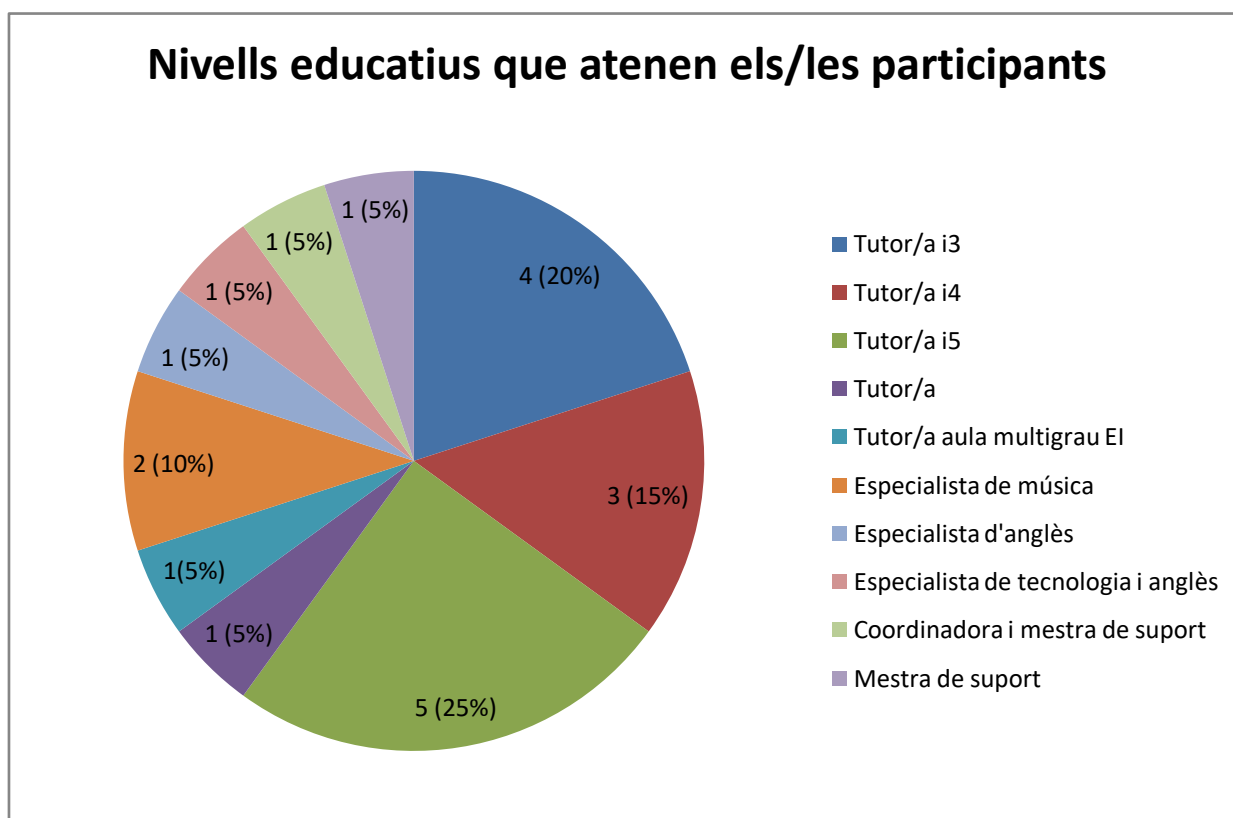
El gràfic mostra com la majoria dels centres on exerceixen els/les docents participants són concertats (65%), mentre que només un 35% treballen en centres públics de la comarca de l'Alt Penedès.

Nivell educatiu que atens

A la tercera pregunta del qüestionari, es va preguntar als/ a les participants pel nivell educatiu o perfil que exercien dins l'etapa de segon cicle d'educació infantil. La figura 4 en presenta els resultats assolits:

Figura 4.

Nivells educatius que atenen els/les participants



Nota. Elaboració pròpia

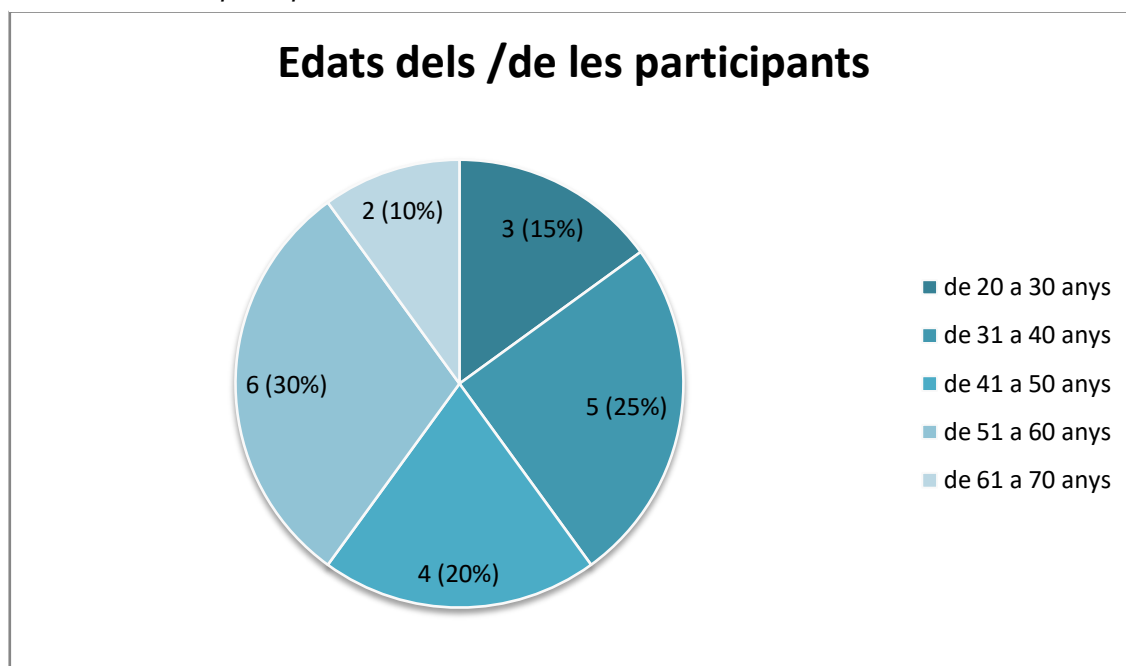
Els resultats del gràfic mostren com la majoria de docents de la mostra exerceixen de tutors/es en algun dels nivells compresos dins el segon cicle d'educació infantil (EI) (70%). La resta, van exposar que exerceixen com a especialistes o mestres de suport dins la mateixa etapa educativa.

Edat

La quarta pregunta del qüestionari feia referència a les edats dels participants. Aquestes van estar compreses entre els 24 i els 63 anys. La figura 5 mostra els resultats que es van assolir, amb les edats categoritzades en diversos rangs:

Figura 5.

Edats dels/de les participants



Nota. Elaboració pròpia

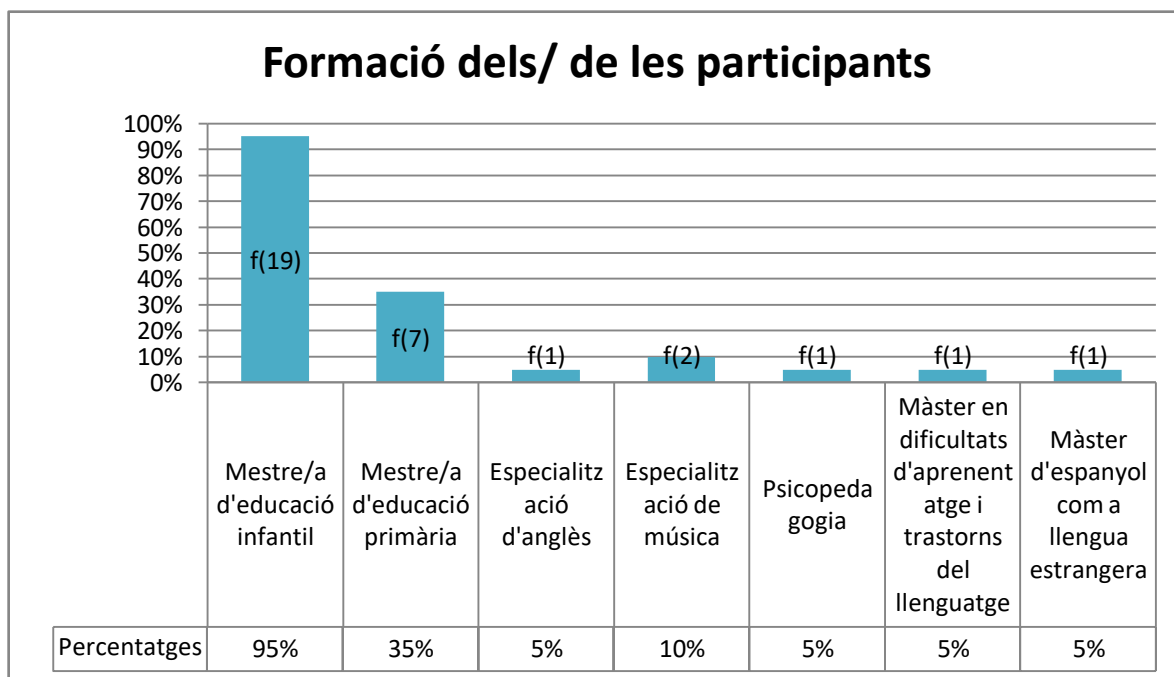
Com es pot observar al gràfic, les edats van ser força diverses, havent-hi un gruix major de participació entre els 51 i els 60 anys. Així mateix, un 75% dels/de les participants tenen entre 31 i 60 anys (rangs entremitjos), mentre que els rangs d'edats dels extrems van obtenir una participació menor.

Formació

Finalment, l'última de les preguntes relatives a qüestions sociodemogràfiques del qüestionari estava relacionada amb la formació dels/ de les participants. La figura 6 en mostra els resultats assolits:

Figura 6.

Formació dels/ de les participants



Nota. Les freqüències (f) i percentatges (%) presenten valors superiors al 100% i al total de la mostra perquè alguns/es dels/de les participants a l'estudi disposen de més d'un tipus de formació. Font: Elaboració pròpia.

Com es mostra a l'anterior gràfic, gairebé la totalitat de les persones enquestades (90%) disposa de formació en mestre/a d'educació infantil, mentre que alguns/es d'ells/es la complementen amb la formació en mestre/a d'educació primària. D'altra banda, hi ha un/a (5%) participant que no disposa de formació en educació infantil, sinó que tot i que hi exerceix, és mestre/a d'educació primària com a formació de base.

Així mateix, els/les docents que disposen d'alguna especialització complementària són una minoria.

A continuació s'exposen de manera objectiva els resultats obtinguts en l'estudi centrant l'atenció en els diversos objectius d'investigació.

7.2.2 Anàlisi de resultats relatiu als objectius

A més de l'objectiu principal de l'estudi; Investigar de quina manera es contempla l'AC en els centres i a les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès, també es van plantejar una sèrie d'objectius específics, els resultats dels quals s'exposen a continuació:

Anàlisi O.E.1

Així doncs, el primer objectiu específic plantejat va ser **analitzar els escenaris i desplaçaments del centre**. Pel seu anàlisi es van tenir en compte els ítems del qüestionari ([annex 2](#)) que es detallen a continuació:

Taula 3.

Relació entre l'objectiu específic 1, instruments i preguntes/ítems

O.E.1 - Analitzar els escenaris i desplaçaments del centre	
Instruments	Preguntes/ítems
Qüestionari	6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 i 18

Nota. Elaboració pròpia

Els diversos ítems esmentats a la taula, es poden dividir en dos grups segons la informació que recullen: suports a l'exterior dels centres i suports dins dels centres. La taula 4 mostra els resultats que es van assolir en les preguntes relacionades amb la presència de suports exteriors als centres que en faciliten l'accessibilitat.

Taula 4.

Resultats assolits en l'anàlisi dels suports presents a l'exterior dels centres (ítems 6-8)

	Sempre		Sovint		Poc		Mai	
	F	%	F	%	F	%	F	%
6- Suports identificació externa edifici	5	25	7	35	7	35	1	5
7- Suports identificació entrada edifici	6	30	3	15	10	50	1	5
8 - Senyalització/identificació espais del pati	3	15	8	40	7	35	2	10
TOTAL	14	23,3	18	30	24	40	4	6,7

Nota: Elaboració pròpia

Partint dels resultats obtinguts (taula 4) s'observa que hi va haver respostes força contraposades entre els participants, ja que aproximadament la meitat d'ells/es (53'3%) exposava que al seu centre sempre o sovint hi ha suports externs a l'edifici que en faciliten l'AC però l'altre meitat dels participants (46,7%) exposava el contrari. Centrant l'atenció concretament en cadascun dels

Ítems, es pot observar com aquest fet es va seguir donant, essent els suports que faciliten la identificació de l'entrada de l'edifici els menys presents als centres (un 55% dels enquestats exposen que aquest tipus de suports hi són poc o mai).

Seguidament, la taula 5 mostra els resultats d'aquells ítems relacionats amb els suports presents als espais de l'interior dels centres i que en faciliten la comprensió i el desplaçament.

Taula 5.

Resultats assolits en l'anàlisi dels suports presents dins dels centres (ítems 9-18)

	Sempre		Sovint		Poc		Mai	
	F	%	F	%	F	%	F	%
9 - Senyalització de la distribució dels espais del centre (vestíbul).	2	10	4	20	<u>9</u>	45	5	25
10- Suports visuals a la porta de cada espai.	<u>6</u>	<u>30</u>	<u>8</u>	<u>40</u>	<u>3</u>	<u>15</u>	<u>3</u>	<u>15</u>
11 - Interferències visuals.	3	15	6	30	7	35	4	20
12 - Senyalitzacions per indicar transicions.	0	0	5	25	10	50	5	25
13 - Senyalització d'objectes i materials a l'aula.	<u>5</u>	<u>25</u>	<u>10</u>	<u>50</u>	<u>3</u>	<u>15</u>	<u>2</u>	<u>10</u>
14 - Suports visuals per a seqüències d'acció.	4	20	4	20	6	30	6	30
15 - Suports visuals per a normes socials.	2	10	4	20	7	35	7	35
16 - Senyalització espais de l'aula.	0	0	8	40	6	30	6	30
17 - Soroll, temperatura i il·luminació adequats.	<u>5</u>	<u>25</u>	<u>13</u>	<u>65</u>	<u>2</u>	<u>10</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
18 - Coherència entre els suports visuals emprats.	<u>2</u>	<u>10</u>	<u>12</u>	<u>60</u>	<u>6</u>	<u>30</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
TOTAL	29	14,5	74	37	59	29,5	38	19

Nota: Elaboració pròpia.

Com es pot observar en l'anterior taula, a tall general, va succeir el mateix que en el cas del suports exteriors dels centres participants; aproximadament la meitat de les persones enquestades (51,5%) afirmaven que sempre o sovint hi ha suports que faciliten l'AC als espais i desplaçaments de l'interior dels centres, mentre que l'altre meitat (48,5%) exposava que aquests suports hi són poc o mai.

Concretament, es pot veure com els suports més presents als espais interiors dels centres participants són els suports visuals a les portes que permeten identificar els diversos espais dels centres (hi són sempre o sovint en un 70% dels casos enquestats), la senyalització visual dels objectes i materials de les aules (hi són sempre o sovint en un 75% dels casos enquestats), un soroll, temperatura i il·luminació adequats (hi són sempre o sovint en un 90% del casos enquestats) i la coherència entre tots els suports visuals emprats (es dóna en un 70% dels casos enquestats).

Ans al contrari, aquells suports menys presents als espais interiors dels centres participants són la senyalització de la distribució dels diversos passadissos i espais dels centres al vestíbul d'aquests (hi és poc o mai en un 70% dels casos enquestats), les senyalitzacions que permeten orientar les transicions entre els diferents espais (hi són poc o mai en un 75% dels casos enquestats), els suports visuals que mostren les seqüències d'acció principals a desenvolupar en cada espai (hi són poc o mai en un 60% dels casos enquestats), els suports visuals que mostren les normes socials que cal complir (hi són poc o mai en un 70% dels casos enquestats) i la senyalització de les diferents zones o espais de les aules (es dóna poc o mai en un 60% dels casos enquestats).

Anàlisi O.E.2

El segon objectiu específic de l'estudi va ser **analitzar l'organització temporal i de les activitats de les aules**. Per tal d'assolir-lo, es van analitzar les respostes dels ítems del qüestionari ([annex 2](#)) que es detallen a continuació:

Taula 6.

Relació entre l'objectiu específic 2, instruments i preguntes/ítems.

O.E.2 - Analitzar l'organització temporal i de les activitats de les aules	
Instruments	Preguntes/ítems
Qüestionari	19, 20, 21, 22, 23, 24 i 25

Nota. Elaboració pròpia

Seguidament, la taula 7 mostra els resultats que es van assolir a nivell global en aquest segon bloc d'ítems del qüestionari:

Taula 7.

Resultats globals assolits en el bloc 2 del qüestionari

	Sempre		Sovint		Poc		Mai	
	F	%	F	%	F	%	F	%
BLOC 2 QÜESTIONARI (ÍTEMS 19-25)	25	17,9	50	35,7	40	28,6	25	17,8

Nota. Elaboració pròpia

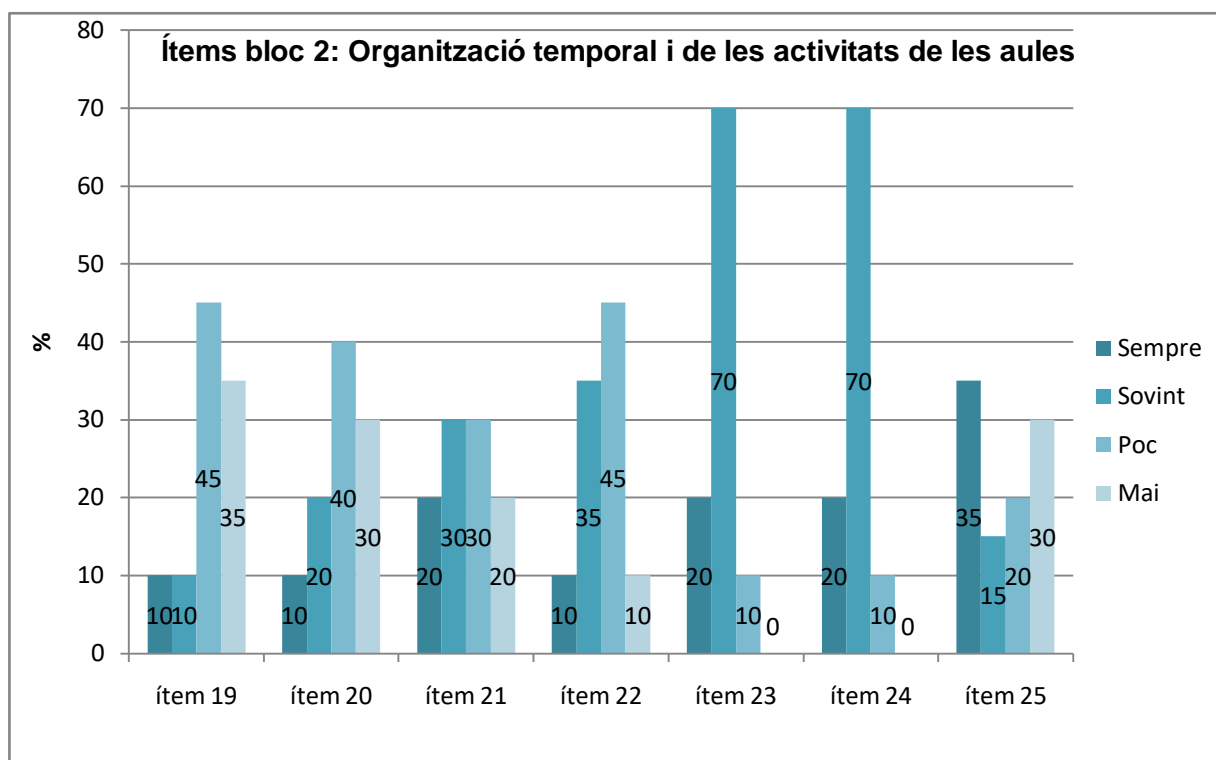
A tall general, es pot observar com els resultats assolits en aquest bloc del qüestionari van seguir mostrant opinions contraposades entre els diversos participants, de manera que aproximadament la meitat (53,6%) d'ells/es

afirmava que freqüentment s'empren a l'aula diversos suports per facilitar l'organització temporal i l'accés a les activitats a tot l'alumnat, però l'altra meitat (46,4%) exposava que aquest tipus de suports o recursos es fan servir amb poca freqüència o mai al seu centre.

Per tal de du a terme un anàlisi més acurat i concret del present bloc, la figura 3 mostra els percentatges dels resultats que es van assolir en cadascuna de les preguntes (19-25) relacionades amb l'organització temporal i de les activitats de les aules dels centres participants:

Figura 7.

Resultats assolits (%) en l'anàlisi de l'organització temporal i de les activitats de les aules (ítems 19-22)



Nota. (ítem 19) Suports visuals en les transicions de classes, (ítem 20) Horari visual de les activitats diàries, (ítem 21) Anticipació d'esdeveniments extraordinaris, (ítem 22) Suports visuals durant la realització de les tasques, (ítem 23) Diversificació de tasques, (ítem 24) Simplificació de tasques, (ítem 25) Senyalització final del pati. Font: Elaboració pròpia

Atenent de manera específica cadascun dels ítems d'aquest segon bloc del qüestionari, es va poder observar com hi ha diferències notables entre els resultats de cadascun d'ells. Va destacar sobretot l'alta freqüència (90%) amb la que els docents d'infantil enquestats duen a terme una diversificació (ítem 23) i simplificació (ítem 24) de les tasques a les seves aules per tal de facilitar-ne l'accés a tot l'alumnat.

Així mateix, és baixa la freqüència (20%) amb la que els/les docents empren suports visuals per a senyalitzar visualment les transicions entre classes o

activitats (ítem 19), així com per senyalitzar les activitats que es duren a terme al llarg del dia (30%; ítem 20).

Pel que fa a la resta d'ítems (21, 22 i 25), la tendència que van seguir és similar a la global del bloc.

Anàlisi O.E.3

El tercer objectiu específic de l'estudi va ser **analitzar les conductes i rols dels docents del centre**. Per tal d'assolir-lo, es van analitzar les respostes dels ítems del qüestionari ([annex 2](#)) que es detallen a continuació:

Taula 8.

Relació entre l'objectiu específic 3, instruments i preguntes/ítems

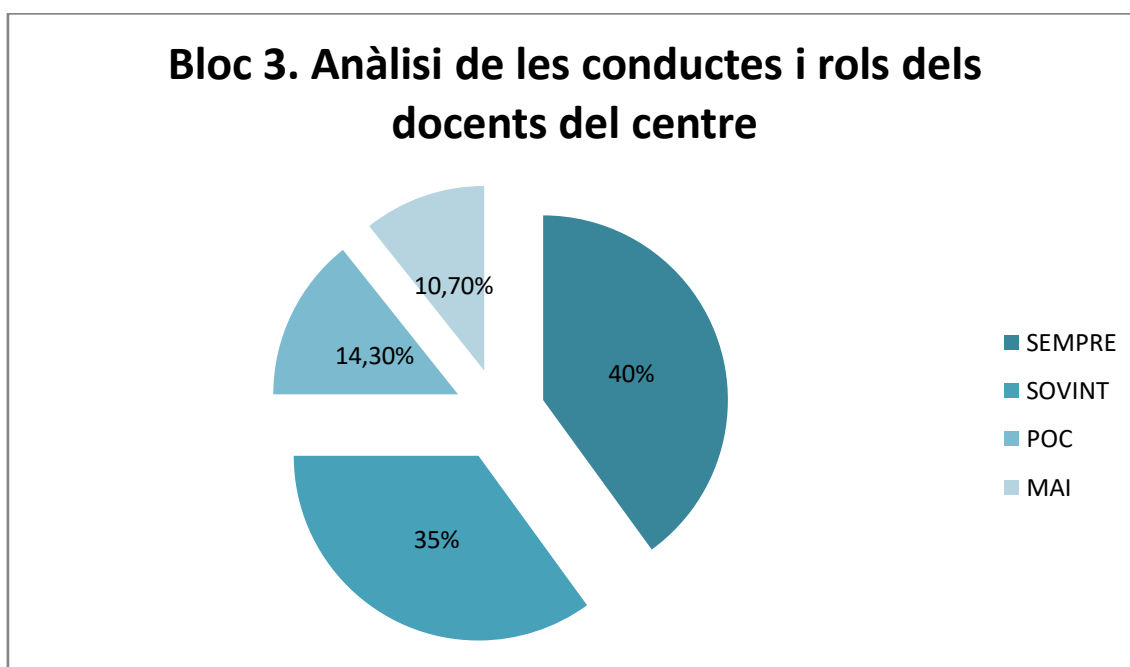
O.E.3 - Analitzar les conductes i rols dels docents del centre	
<i>Instruments</i>	<i>Preguntes/ítems</i>
Qüestionari	26, 27, 28, 29, 30, 31 i 32

Nota. Elaboració pròpia

Seguidament, la figura 4 mostra els resultats que es van assolir a nivell global en aquest tercer bloc d'ítems del qüestionari:

Figura 8.

Resultats globals assolits en el bloc 3 del qüestionari



Nota. Elaboració pròpia

Com es pot observar, als centres participants en l'estudi les conductes i rols del personal docent afavoreixen l'AC de manera força freqüent (75%). Per tal de

concretar aquest anàlisi, la taula 9 mostra els resultats que es van assolir en cadascun dels ítems d'aquest tercer bloc del qüestionari:

Taula 9.

Resultats assolits en l'anàlisi de les conductes i rols dels docents dels centres (ítems 26-32)

	Sempre		Sovint		Poc		Mai	
	F	%	F	%	F	%	F	%
26 - Persona a l'entrada de l'edifici	<u>16</u>	<u>80</u>	<u>2</u>	<u>10</u>	<u>1</u>	<u>5</u>	<u>1</u>	<u>5</u>
27 - Identificació vigilants pati	<u>14</u>	<u>70</u>	<u>5</u>	<u>25</u>	<u>1</u>	<u>5</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
28 - Senyalització persones a cada espai	2	10	1	5	7	35	10	50
29 - Personal accessible	<u>9</u>	<u>45</u>	<u>11</u>	<u>55</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
30 - Temps de resposta alumnat	<u>6</u>	<u>30</u>	<u>13</u>	<u>65</u>	<u>1</u>	<u>5</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
31 - Comprovació grau de comprensió espais, desplaçaments i activitats	2	10	6	30	8	40	4	20
32 - Llenguatge bimodal	<u>7</u>	<u>35</u>	<u>11</u>	<u>55</u>	<u>2</u>	<u>10</u>	<u>0</u>	<u>0</u>

Nota. Elaboració pròpia

Observant específicament els resultats de cadascun dels ítems del tercer bloc del qüestionari, es pot veure com la tendència general va ser similar als resultats globals del bloc exposats anteriorment. Va destacar l'alta freqüència (90% o més) amb la que segons els/les docents enquestats/des podem trobar personal a qui dirigir-nos a l'entrada dels centres, així com identificar fàcilment les persones que vigilen el pati o trobar docents que es mostren accessibles i faciliten la comprensió de l'entorn. A més, el fet d'oferir suficient temps de resposta a l'alumnat i l'acompanyament del llenguatge oral amb gestos, imatges o altres suports també són actuacions que es donen amb una elevada freqüència als centres participants des del punt de vista dels docents enquestats (90% o més).

No obstant, la senyalització de les persones que ens trobarem a cada espai del centre i la comprovació periòdica del grau de comprensió dels diversos espais, desplaçaments i activitats són suports i accions que des del punt de vista dels docents participants es duen a terme amb poca freqüència als seus centres (un 15% i un 40% respectivament).

Anàlisi O.E.4

El quart i últim objectiu específic de l'estudi va ser **investigar el coneixement docent respecte l'accessibilitat cognitiva**. Per tal d'assolir-lo, es van analitzar les respostes dels ítems del qüestionari ([annex 2](#)) que es detallen a continuació:

Taula 10.

Relació entre l'objectiu específic 4, instruments i preguntes/ítems

O.E.4 -Investigar el coneixement docent respecte l'accessibilitat cognitiva	
Instruments	Preguntes/ítems
Qüestionari	33, 34, 35, 36, 37 i 38

Nota. Elaboració pròpia

En aquest apartat, cal tenir present que la pregunta 36 es desglossava en 8 ítems diferents. D'altra banda, en l'ítem 33 s'hi van detectar dos valors perduts (respostes omeses) que van fer baixar el nombre de respostes totals en aquest bloc.

Tot seguit, la taula 11 mostra els resultats que es van assolir a nivell global en aquest tercer bloc d'ítems del qüestionari:

Taula 11.

Resultats globals assolits en el bloc 4 del qüestionari

		Molt		Bastant		Poc		Gens		Sense resposta	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
BLOC	4	58	22,	93	35,	79	30,	28	10,8	2	0,7%
QÜESTIONARI			3%		8%		4%		%		
(ÍTEMS 33-38)											

Nota. Elaboració pròpia

Tal i com es pot observar, el grau de coneixement docent respecte el tema de l'AC i tot el que aquesta comporta va presentar uns resultats força polaritzats, tal i com va succeir amb les dues primeres variables de l'estudi.

Per tal de poder valorar individualment cada ítem del qüestionari, es van fer dos grups a l'hora d'analitzar-los. D'una banda, la taula 12 mostra els resultats que es van assolir en els ítems 33, 34, 35, 37 i 38, i de l'altra, la figura 4 ens mostra els resultats que es van assolir en l'ítem 6, que per les peculiaritats exposades anteriorment, es va procedir a analitzar-lo de manera aïllada.

Taula 12.

Resultats assolits en la investigació dels coneixements docents respecte l'accessibilitat cognitiva (AC) (ítems 33, 34, 35, 37 i 38)

	Molt		Bastant		Poc		Gens		Sense resposta	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
33 - Coneixement previ del terme AC	0	0	7	35	7	35	4	20	2	10
34 - Importància i necessitat de l'AC	<u>12</u>	<u>60</u>	<u>8</u>	<u>40</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>

35 - Coneixement sobre com millorar AC al centre/aula	1	5	14	70	4	20	1	5	0	0
37 - L'AC fomenta l'autonomia en el desplaçament de l'alumnat	10	50	9	45	0	0	1	5	0	0
38 - El meu centre és cognitivament accessible	1	5	5	25	12	60	2	10	0	0

Nota. Elaboració pròpia

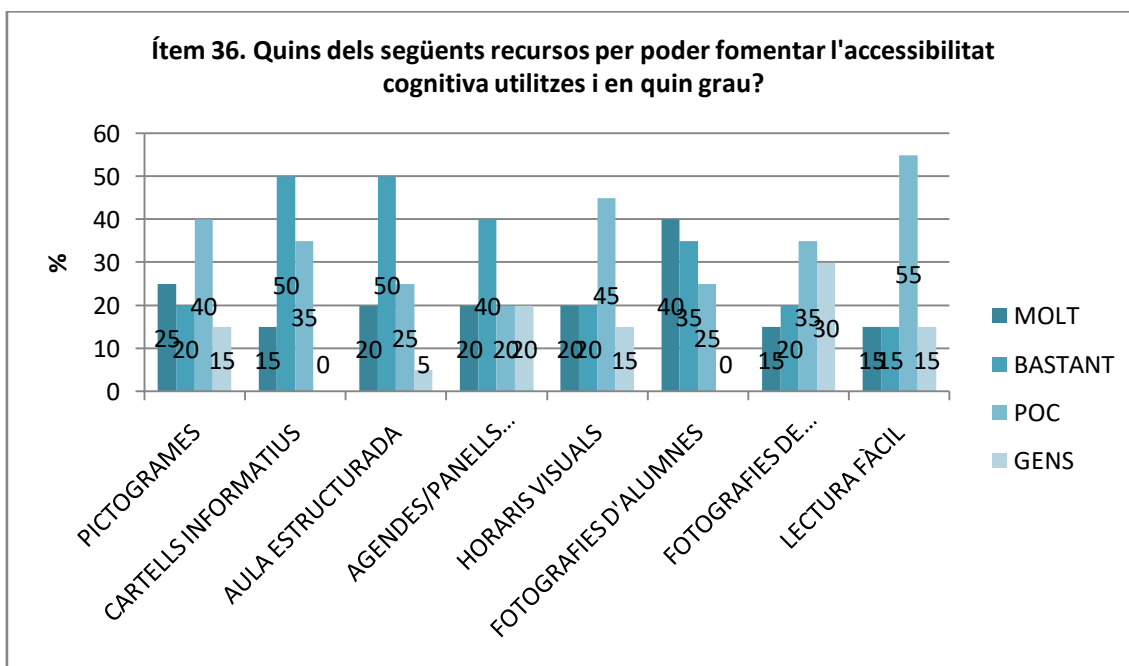
Com s'observa a la taula 12, tot i que el nivell de coneixement previ del concepte AC no era gaire alt per part dels/de les docents enquestats, sí que la totalitat d'ells/es van afirmar que és un aspecte important i necessari de tenir en compte als seus centres, així com la gran majoria (95%) també creien que fomenta l'autonomia i independència de l'alumnat al desplaçar-se. A més, el coneixement sobre com poder-la millorar a la seva aula o centre també va presentar nivells elevats entre els/les docents participants.

No obstant, només un 30% dels/de les docents enquestats va exposar que el seu centre presenta un nivell notable d'AC.

A continuació, la figura 5 mostra els resultats assolits en l'ítem 36, que va avaluar el grau d'utilització de diferents recursos potenciadors d'AC per part dels/de les docents participants.

Figura 9.

Resultats assolits en la investigació dels coneixements docents respecte l'accessibilitat cognitiva (AC) (ítem 36)



Nota. Elaboració pròpia

Atenent als resultats exposats a la figura 5, es va veure com els recursos per fomentar l'AC més emprats pels docents enquestats són l'estructuració de l'aula de manera que es facilita la comprensió i desplaçament per l'espai i l'ús de fotografies d'alumnes, cartells informatius i agendes o panells comunicatius.

D'altra banda, els pictogrames encara s'empren en un grau baix per part del 55% dels participants. Així mateix, els horaris visuals, les fotografies de professors/es i la lectura fàcil també són recursos poc emprats per la majoria d'ells/es (entre un 60 i un 70%).

Anàlisi O.G.1

Finalment, l'objectiu general de l'estudi: investigar de quina manera es contempla l'AC en els centres i a les aules de segon cycle d'educació infantil de l'Alt Penedès, es va assolir gràcies als anteriors anàlisis de resultats corresponents als diversos objectius específics que el formen.

Es va veure com l'AC es contempla en certa manera a diversos centres i aules de segon cycle d'educació infantil de l'Alt Penedès, si més no, encara són diverses les mancances observades al respecte, tant pel que fa a les actuacions desenvolupades als centres com al coneixement docent al respecte.

7.3 Discussió

Pel que fa a les **preguntes d'investigació** plantejades a l'inici de l'estudi, es van poder anar resolent gràcies a l'anàlisi de les dades recollides. D'entrada, es va trobar que, tot i que la mostra no va presentar un alt coneixement del concepte AC sí que, en general, són conscients de la importància i necessitat de potenciar-la a les aules, així com també es mostren força coneixedors de com fer-ho. Aquest fet pot ser degut a què, com exposen Martín et al. (2021), el terme AC és encara força desconegut i nou en el món educatiu a nivell conceptual, no obstant, alguns dels principis, suports i recursos en els que es basa disposen de més trajectòria i són coneguts pels/per les docents.

D'altra banda, pel que fa a la segona pregunta plantejada, es va veure com alguns dels recursos organitzatius i suports més emprats pels docents són la diversificació i simplificació de tasques així com l'estructuració de l'aula per a fer-la més comprensiva, l'ús de fotografies d'alumnes o cartells informatius. Hi ha altres suports que si bé també són emprats, no ho són amb tanta freqüència i d'altres que no s'acostumen a emprar, sobretot aquells suports visuals més específics o que requereixen de més preparació prèvia.

Finalment, la tercera i última pregunta d'investigació, es va observar com encara són necessaris més suports visuals a les aules d'educació infantil dels centres de l'Alt Penedès si es vol aconseguir una AC real als centres que potenciï el desenvolupament autònom de tot el seu alumnat, ja que tot i que es tracta d'una etapa educativa on la presència de suports i indicacions visuals és quelcom força comú, encara es van detectar mancances en aquesta línia.

Pel que fa al primer objectiu específic (O.E.1) que feia referència als **espais i desplaçaments en els centres**.

Es van observar respostes força contraposades entre els participants, evidenciant certes mancances en aquest sentit en la majoria dels seus centres educatius, on s'hi troba a faltar la presència de diversos suports que facilitin la comprensió dels espais i desplaçaments, sobretot pel que fa a un tipus de suports més específics i no tant comunament presents ni coneguts als centres, com poden ser la senyalització de les transicions entre els diferents espais dels centres o els suports visuals per indicar certes seqüències d'acció o normes socials rellevants en alguns espais i transicions. Aquest fet també es va poder veure influenciat per la manca de formació o coneixement dels docents en relació amb aquests aspectes, ja que només un/a dels/de les participants disposava d'estudis de màster en psicopedagogia i dificultats de l'aprenentatge i trastorns del llenguatge.

D'altra banda, aquests resultats van ser similars al que s'exposen a Plena Inclusión (2018) quan afirmen que algunes de les principals barreres d'AC que es troben a l'entorn són els accessos i trajectes no identificats correctament, les senyalitzacions mal situades o informació desactualitzada.

En addició, cal destacar que un dels centres participants, de titularitat concertada, va englobar gairebé la meitat dels/de les participants en l'estudi, fet que va poder influenciar en la tendència general que van seguir els resultats d'aquest indicador, ja que era la tendència que també van seguir els resultats d'aquest centre.

No obstant, els resultats d'aquest indicador variaven notablement si valoràvem els resultats centrant l'atenció en la titularitat d'aquests. Pel que fa als 4 centres de titularitat concertada, van presentar millors resultats en relació a l'anàlisi dels espais i desplaçaments del que s'ha exposat als resultats globals (veure [annex 4](#)). D'altra banda, els altres 4 centres de titularitat pública, van presentar resultats inferiors als globals pel que fa a l'anàlisi d'aquest indicador ([veure annex 4](#)). Així doncs, partint de les dades que es van assolir en aquest estudi, es va observar com els centres públics presenten més mancances relacionades amb suports que facilitin la comprensió dels espais i desplaçaments. Aquest fet es pot relacionar amb la manca de determinats recursos, ja que en l'estudi de Martín et al. (2021), s'exposa aquest fet com a una de les principals dificultats expressades pels docents per aplicar l'AC a l'aula.

En la discussió referida al segon objectiu específic (O.E.2) sobre **l'organització temporal i de les activitats dels centres**, els participants van seguir mostrant opinions força contraposades en els/les docents que van participar a l'estudi, evidenciant també certes mancances en aquesta línia en la majoria dels seus centres, sobretot pel que fa al desenvolupament d'aquelles mesures que requereixen la preparació d'uns suports visuals (senyalitzar les activitats diàries, les transicions entre aquestes, els esdeveniments extraordinaris, suports visuals que ajudin a l'enteniment de les tasques, etc), resultat que va

concordar amb el de Torralbo (2021), qui conclou que el professorat d'educació infantil i primària compta amb poques eines a l'aula per facilitar l'AC.

En aquesta línia, Martín et al. (2021) mostren com el nivell de formació dels participants influeix inevitablement en el tipus de recursos que apliquin a l'aula per tal que sigui cognitivament accessible, i per tant, aquest fet es va poder relacionar novament amb la manca de formació o coneixement dels docents en relació amb aquests aspectes.

Així mateix, els/les participants de més edat (entre 61-70 anys) són els/les que clarament van evidenciar més mancances en aquesta línia ([veure annex 5](#)), i per tant, l'edat també va poder ser un variable que hagi influït en l'adopció d'aquest tipus de mesures afavoridores d'AC.

En l'anàlisi d'aquesta variable, la titularitat dels centres no va influir tant com en l'anterior, ja que els resultats en ambdós casos (concertats i públics) es van comportar igual que la tendència general.

Atenent a la discussió en referència a les conductes i rols dels/ de les docents (O.E.3) dels centres participants, es va poder observar com els resultats assolits en l'anàlisi d'aquest indicador van ser notablement millors als de la resta, evidenciant que als centres participants en l'estudi, les conductes i rols assumits pels/per les docents afavoreixen l'AC freqüentment des del punt de vista dels/ de les docents enquestats/des.

L'alt percentatge de respostes en les opcions "Sempre" o "Sovint" en aquest bloc del qüestionari es van poder relacionar amb el fet que es tractava d'una variable relacionada directament amb la manera de fer del personal dels centres, avaluant qüestions més conductuals o d'hàbits, que possiblement van resultar més conegudes i comunes pels/per les docents i no requereixen de la creació ni preparació de suports addicionals com en el cas de les variables anteriors.

En l'anàlisi d'aquesta variable, no es van observar incidències rellevants relacionades amb la titularitat dels centres ni l'edat de les persones participants en l'estudi.

Finalment, pel que fa a la discussió de l'últim dels objectius específics referit **als coneixements dels/ de les docents** (O.E.4) enquestats **respecte l'AC**, es va trobar que els coneixements dels docents respecte l'AC encara presenten limitacions evidents. Es va constatar la pobre coneixença del concepte, prèvia la realització del qüestionari, que en part pot ser deguda a la poca oferta formativa i desconeixement global que hi ha al respecte, tal i com han mostrat autors com Torralbo (2021) o Martín et al. (2021).

Tot i això, la majoria de les persones enquestades es va mostrar d'acord amb la importància de l'AC com a aspecte potenciador de l'autonomia de l'alumnat, fet que va coincidir amb els resultats de l'anàlisi del tercer objectiu específic de l'estudi i amb els exposats per Martín et al. (2021). Així mateix, es va evidenciar l'existència d'un factor que segons Jaime (2021) és primordial si es vol millorar

l'AC a un centre educatiu: la conscienciació dels seus membres sobre el concepte i la seva implementació.

D'altra banda, es va poder observar que alguns grups d'edat també presentaven un coneixement superior al que mostraven els resultats generals de l'indicador, però no ho van fer seguint cap criteri de proporcionalitat ni coherència, pel que no es va considerar l'edat com a una variable incident en el coneixement docent respecte l'AC ([veure annex 6](#)).

Adicionalment, també es va veure com la majoria de les persones enquestades va exposar que els seus respectius centres són majoritàriament poc accessibles o presenten limitacions al respecte, fet que guardava coherència amb els resultats assolits en els anteriors blocs del qüestionari i amb els de l'estudi de Martín et al. (2021).

Finalment, fixant l'atenció en els recursos per fomentar l'AC més emprats pels/per les docents enquestats/des, es va poder detectar una petita incoherència en els resultats assolits; tot i que els pictogrames són un dels recursos que no van presentar un alt nivell d'implementació (ni en aquest bloc, ni en els altres), les agendes i panells visuals, suports elaborats principalment amb pictogrames, van presentar un nivell d'implementació notable. Aquest fet es va poder relacionar amb una possible confusió o desconeixement del suport en qüestió, essent entès pels participants com a una agenda escolar ordinària, element que s'empra amb freqüència als centres d'infantil.

Pel que fa a la resta de recursos, es va observar que succeïa el mateix que en el cas del primer indicador: aquells recursos que presentaven un major grau o freqüència d'implementació acostumaven a ser aquells més comuns o coneguts dins el món educatiu de l'educació infantil (fotografies d'alumnes, estructuració de l'aula o cartells informatius). Novament doncs, es va evidenciar com el poc coneixement o formació respecte l'AC va poder incidir en aquest fet, fent que aquells recursos o suports més específics siguin menys presents als centres educatius participants, com s'ha vist en els anteriors blocs del qüestionari.

Per tant, el coneixement docent va poder ser una variable que hagi influenciat en algunes de les mancances detectades als anteriors blocs del qüestionari, fet que concorda amb l'estudi de Torralbo (2021), on es conclou que ens trobem davant d'un professorat poc competent en matèria d'AC i poca oferta formativa al respecte, així com amb les afirmacions de Martín et al. (2021) relacionades amb la influència del nivell de formació i coneixement vers els recursos aplicats per millorar l'AC a les aules.

Ja per acabar, i fent referència **l'objectiu general de l'estudi**, es va veure com el coneixement respecte l'AC i l'atenció al tipus de necessitats relacionades amb aquesta són aspectes que encara presenten diverses mancances als centres i les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès, tal i com també mostra l'estudi de Martín et al. (2021). Aquest fet va poder veure's influenciat per l'escassetat d'investigacions en matèria d'AC en l'àmbit educatiu i la desconexença del concepte, així com per la dificultat de concretar suports per

a les dificultats de comprensió (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015; Pineda et al., 2020).

No obstant, les mancances i limitacions que es van observar al llarg del present estudi, són menors a les detectades en estudis similars com el de Martín et al. (2021). Aquest fet es va poder veure influenciat per l'etapa educativa on es va centrar la present investigació, ja que els altres estudis consultats no centren l'atenció únicament a l'etapa d'educació infantil, on els recursos visuals acostumen a ser molt més presents en les rutines i activitats dels centres.

8. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

A continuació, s'exposen les conclusions de l'estudi relacionades amb les preguntes d'investigació, els objectius i el marc teòric. Així mateix, també es faran visibles les limitacions del present estudi juntament les propostes de millora que es plantejarien per a donar-hi resposta i la perspectiva de la investigació realitzada.

8.1 Conclusions en relació a les preguntes d'investigació, objectius i marc teòric.

- En relació a les **preguntes d'investigació** plantejades es conclou que:
 1. Els docents de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès tenen un coneixement baix del concepte AC però són conscients de la seva importància de cara al desenvolupament autònom de tot l'alumnat i expressen saber com millorar-la als seus centres.
 2. Els docents de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès fan us de diversos recursos organitzatius i suports que fomenten l'AC però es detecten mancances importants al respecte, sobretot pel que fa a l'ús de suports visuals més específics i que requereixen de més recursos i preparació.
 3. Les aules d'educació infantil de l'Alt Penedès no compten amb tots els suports visuals adients i necessaris per fomentar el desenvolupament autònom d'alumnat amb diversos perfils cognitius o possibles NESE.

- En relació als **objectius de l'estudi** es conclou que:
 1. S'evidencien mancances en la presència de suports que facilitin la comprensió dels espais i desplaçaments als centres de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès, sobretot pel que fa a aquells suports més específics i desconeguts.
 2. Els centres de titularitat concertada presenten menys mancances que els públics pel que fa a la presència de suports que facilitin la comprensió dels espais i desplaçaments.
 3. S'evidencien mancances pel que fa a l'adopció de mesures més específiques i que requereixen de la creació de suports visuals relacionats amb l'organització temporal i de les activitats de les aules. Aquestes mancances incrementen amb l'edat.
 4. Des del punt de vista de les persones enquestades, les conductes i rols dels/ de les docents dels centres participants afavoreixen l'AC de manera freqüent, sobretot pel que fa a aspectes conductuals i hàbits que es relacionen amb la manera de fer de les persones i no tant amb la creació d'uns suports més específics.
 5. El concepte d'AC era poc conegut entre els/les docents participants abans de realitzar el qüestionari.
 6. La majoria de docents enquestats/de creuen que l'AC és necessària i important si es vol fomentar el desenvolupament

autònom de tot l'alumnat, fet que concorda amb les conductes i rols mostrats per aquests.

7. La majoria de docents enquestats/des expressen ser coneixedors/es de com millorar l'AC a les seves aules, no obstant, es centren en emprar recursos comuns als centres d'infantil en detriment d'aquells més específics.

8. En general, els centres de segon cicle d'educació infantil encara són poc accessibles a nivell cognitiu o presenten limitacions al respecte.

9. L'AC, el coneixement al respecte i l'atenció al tipus de necessitats relacionades amb aquesta són aspectes que encara presenten diverses mancances als centres educatius i les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès.

- En relació al **marc teòric** es conclou que:

1. Les principals barreres d'AC que s'han detectat als espais i desplaçaments dels centres participants concorden amb les exposades per Plena Inclusión (2018).

2. La manca de recursos, exposada a l'estudi de Martín et al. (2021) com a una de les principals dificultats expressades pels docents en implementar mesures d'AC, podria explicar la diferència apreciada entre centres públics i concertats en l'anàlisi del primer objectiu específic.

3. Les mancances que s'han detectat en els diversos objectius específics relacionades amb la presència de determinats recursos i suports potenciadors d'AC als centres participants i el coneixement vers aquesta concorden amb els resultats d'estudis com el de Torralbo (2021) o Martín et al. (2021). A més, aquestes podrien relacionar-se amb la manca de formació i la novetat del terme en el món de la investigació educativa (Martín et al., 2021; Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2015; Pineda et al., 2020).

4. El fet que la majoria de participants siguin conscients de la importància de l'AC i es mostrin conductes i rols en favor d'aquesta als seus respectius centres educatius es tracta d'un factor molt important si volen incentivar millores en AC (Jaime, 2021).

5. Les mancances i limitacions que s'han observat al llarg del present estudi, són menors a les detectades en estudis similars com el de Martín et al. (2021), fet que es pot relacionar amb l'etapa educativa on s'ha centrat la present investigació.

8.2 Limitacions, suggeriments i propostes de millora

D'entrada, una de les limitacions principals de l'estudi, a la qual ja s'ha fet referència anteriorment, ha estat la mida de la mostra. El temps disposat per a realitzar l'estudi, les dates en les que s'han administrat els qüestionaris, els recursos disponibles i el tipus de mostreig escollit en conseqüència van generar finalment una mostra petita, lluny de ser representativa del conjunt de la població estudiada i molt esbiaixada segons els centres participants (en alguns hi ha hagut una participació alta i en d'altres molt menor).

Aquest aspecte es podria millorar disposant de més temps per a la realització de l'estudi així com optant per un tipus de mostreig probabilístic, més típic d'estudis quantitius, i que permetés una assolir una mostra representativa i una major generalització dels resultats obtinguts (Hernández et al., 2014).

Una altra limitació vindria donada pel qüestionari. En aquest sentit, s'ha detectat un error de formulació d'un ítem en concret (indicador 4 de l'ítem 36) que ha pogut provocar biaixos en algunes de les respostes assolides. Això ha comportat que algunes de les dades obtingudes puguin no ajustar-se ben bé a la realitat. D'altra banda, la longitud del qüestionari el pot haver fet un pèl feixuc de respondre, aspecte que també pot haver incidir en el nombre de la mostra. Així mateix, s'han detectat alguns ítems que han recollit informació similar. A més, la no obligatorietat de respondre a tots els ítems ha pogut incidir en alguns dels valors perduts identificats, fent que alguns dels participants hagin omès determinades respostes. Finalment, ha mancat algun element que permetés assegurar que tots els participants fossin de l'Alt Penedès, donat que se n'ha detectat un/a que no ho era i s'ha hagut de comptar com a valor perdut.

Les solucions a aquests problemes passarien per fer una anàlisi més detallada del qüestionari i els diferents ítems que el componen abans d'administrar-lo als/ a les participants. En aquesta línia, seria convenient depurar-lo més, per tal de fer-lo més curt i atractiu de cara als participants, tot eliminant o reformulant aquells ítems que recullen informació similar o poden presentar confusions als/ a les participants. En addició, caldria configurar com a obligatòria la resposta a tots els ítems així com afegir una casella obligatòria a les dades sociodemogràfiques on s'hagués d'afirmar que es treballa a un centre de segon cycle d'educació infantil de l'Alt Penedès.

Per últim, disposant de més temps i/o recursos, hauria estat interessant obtenir informació contrastada i més específica, tot plantejant un estudi mixt, on mitjançant observacions als centres participants es poguessin comparar les dades recollides amb el qüestionari.

8.3 Perspectives de futur (Prospectiva)

Com bé apunten diversos dels referents en la temàtica (veure marc teòric), actualment són escasses les investigacions en aquest àmbit així com també resulta complex concretar i definir amb claredat aquells aspectes o principis que influeixen en l'AC. En aquest sentit, la present investigació podria obrir el camí a seguir profunditzant en aspectes relacionats amb l'AC, per tal d'incrementar la presència d'estudis i normatives que la recolzin i la facin més present dins el món educatiu així com també ajudin a definir-la i concretar-la amb claredat per tal de poder fer front a les necessitats que se'n deriven.

Així mateix, aquesta investigació podria obrir noves línies d'estudi relacionades amb la formació docent respecte l'AC, on a partir dels coneixements i eines de què disposa el professorat es dissenyessin els corresponents plans formatius per tal d'assegurar l'existència d'una formació adequada en relació a aquest àmbit.

Una altra línia de treball complementaria consistiria a continuar estudiant la presència de l'AC a les aules, com ara realitzar investigacions semblants que es centrin en tota l'educació primària o en algun cicle d'aquesta, el que permetria contrastar les dades recollides entre diferents etapes educatives i valorar-ne possibles necessitats diferents. En aquesta línia, també seria interessant recollir dades relacionades amb l'AC als centres directament dels alumnes, el que permetria contrastar les seves vivències amb el punt de vista dels docents. Aquest fet podria ajudar a detectar altres possibles factors a tenir en compte a l'hora de plantejar millores en AC, ja que segons Plena Inclusión (2018), l'opinió de les persones amb dificultats de comprensió és la font més fiable d'informació a l'hora de valorar l'AC dels entorns.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Associació Catalana d'Atenció Precoç. (2001). *Llibre blanc de l'atenció precoç*. Diputació de Barcelona.
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. & Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://blog.intef.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/ACCESIBILIDAD-COGNITIVA-EN-LOS-CENTROS-EDUCATIVOS.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Bouzas, A.N., Carreiro, P. & Arcero, M. (2014). *Comprendo mi entorno. Manual de accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro del autismo*. FeraciónAutismo Galicia. http://www.autismo.org.es/sites/default/files/comprendo_mi_entorno_manual_de_accesibilidad_cognitiva_para_personas_con_tea.pdf
- Brusilovsky, B. (2015). *Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñarespaciosaccesibles (2ª edición)*. Asociación accesibilidad para todos - La ciudad accesible. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4641>
- Busquets, L., Vaimberg, L., Basañez, M., Blas, R., Coca, R., Pàmies, C., Serras, L., Vidal, R.M., Pardo, M. & Villanueva, R. (2021). Estudi de la prevalença del Trastorn de l'Espectre Autista i del risc de TEA en atenció precoç. Reflexions sobre el diagnòstic i la pràctica clínica. *Desenvolupa. La Revista d'Atenció Precoç*. <http://www.desenvolupa.net/index.php/cat/Articles/Estudi-de-la-prevalencia-del-Trastorn-de-l-Espectre-Autista-i-del-risc-de-TEA-en-atencio-precoc.-L.-Busquets-L.-Vaimberg-M.-Basanez-R.-Blas-R.-Coca-C.-Pamies-L.-Serras-R.M.-Vidal-M.-Pardo-R.-Villanueva-06-2021-Nou>
- Cano, M.A. & Gómez, M.I. (2020). Actitudeshacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos*, 46, (1), 241-255. DOI: 10.4067/S0718-07052020000100241
- Correa, P. (2021). *Accesibilidad cognitiva y comunicativa en un centro escolar de La Gomera*. [Treball de fi de grau]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25329/Accesibilidad%20cognitiva%20y%20comunicativa%20en%20un%20centro%20escolar%20de%20la%20gomera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Departament de la Presidència. *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5422 (2009).
- Departament de la Presidència. *Llei 13/2014, de 30 d'octubre, d'accessibilitat de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6742 (2014).

- Departament d'Educació. *Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 5317 (2009).
- Departament d'Ensenyament. *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 7477 (2017).
- Diputació de Barcelona. (2021). *Informe econòmic local de la província de Barcelona. Alt Penedès*. <https://www.diba.cat/web/informe-economic-local-de-la-provincia-de-barcelona/alt-pened%C3%A8s#poblacio>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC. ISBN: 978-84-9116-325-1. DL: B-10.577-2016. <http://www.editorialuoc.cat/tecnicas-de-investigacion-social-y-educativa>
- FEVAS Plena Inclusión Euskadi. (2018). *Accesibilidad cognitiva: únete al reto*. <http://fevas.org/wp-content/uploads/2018/01/Accesibilidad-cognitiva.-%C3%A9nete-al-reto.pdf>
- Fundación Empresa y Sociedad. (2013). *Entornos Inteligentes, accesibles y amigables. Conclusiones e ideas para debatir*. Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. <http://ciapat.org/biblioteca/pdf/920-Entornos-inteligentes-accesibles-y-amigables-conclusiones-e-ideas-para-debatir.pdf>
- García-Sánchez, F.A. (2002). Investigación en atención temprana. *Revista de Neurología*, 34(1), S151-S155. https://webs.um.es/fags/docs/2002revneurologia_invest.pdf
- Gargallo, L. (2021). *L'accessibilitat cognitiva com a element facilitador d'un context amigable que promogui la inclusió i qualitat de vida dels infants amb TEA [Pràcticum]*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Hernández, R, Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Institut d'estadística de Catalunya (IDESCAT). (2020). *IDESCAT*. <https://www.idescat.cat/emex/?id=03>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE nº 96. 21 de abril de 2008.
- Jaime, S. (2021). *Modelo de intervención a través de la accesibilidad cognitiva en las aulas ordinarias para una educación inclusiva*. [Treball de fi de grau]. Universidad de Zaragoza.

<https://zaguan.unizar.es/record/108841/files/TAZ-TFG-2021-3875.pdf?version=1>

Jefatura del Estado. *Instrument de Ratificació de la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat, fet a Nova York el 13 de desembre de 2006*. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 96 (2008).

Jefatura del Estado. *Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la que es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació*. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 340 (2020).

Martín, L., Vela, E. & Suárez, M. (2021). La accesibilidad cognitiva y su implantación en los centros educativos. A Cotán, A. & Ruiz, J.C., *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 1618-1638). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8255349>

Milláa, M.G. & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), S47-S52. https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/326.2-atencion_temprana.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Reial Decret 95/2022, d'1 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Infantil*. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 28 (2022).

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. *Reial Decret Legislatiu 1/2013, pel que s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social*. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 289 (2013).

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2015). *La Accesibilidad Cognitiva en España: estado de la situación*. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4955/La_accesibilidad_cognitiva_en_Espa%c3%b1a.pdf?sequence=1&rd=0031680572099465

Pérez, L.C. (2020). *Atenció precoç i desenvolupament infantil catalunya 2020. Per una atenció precoç avançada dins d'un sistema integral de suport al desenvolupament infantil*. Grupo Editorial Cinca. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5529/Atenci%c3%b3_preco%c3%a7_i_desenvolupament_infantil_Catalunya_2020.pdf?sequence=1&rd=0031295591344886

Pineda, J., Brusilovsky, B. & López, D. (2020). *Estudio de Indicadores de Accesibilidad Cognitiva e Entornos y Edificios*. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación. <https://www.lasallecentrouniversitario.es/wp-content/uploads/2020/02/MONOGRAFIA-XIII.pdf>

Plena Inclusión. (2018). *Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos*. Plena Inclusión España.

http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5446/Gu%c3%ada_evaluaci%c3%b3n_accesibilidad_cognitiva_entornos.pdf?sequence=1&rd=003185703936968

Reial Decret Legislatiu 1/2013 [Ministerio de Sanidad]. Por el que se aprueba el TextoRefundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. 29 de noviembre de 2013.

Rodríguez-Gómez, D. & Vallderiola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FUOC.

Rodríguez-Gómez, D. (2020). El projecte d'investigació A *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Barcelona: FUOC.

Sánchez, M.A., Martínez-Gualb, E., Moriana, J.A., Luque, B & Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista. *Psicología Educativa*, 21, 55.-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.04.001>

Sañudo, L.E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>

Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. SaveTheChildren España. <https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia de Buenas Practicas en Educacion Inclusiva vOK.pdf>

Tejeda, J.M. (2020, 28 de gener). Discapacidad intelectual y accesibilidad cognitiva. *CEDEC*. <https://cedec.intef.es/discapacidad-intelectual-y-accesibilidad-cognitiva/>

Torrallbo, M. (2021). *Docencia y accesibilidad cognitiva. Una revisión bibliográfica*. [Treball final de màster]. Universidad de Jaén. <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13916>

Ugalde, N. & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de ciencias económicas*, 31 (2), 179-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512073>

Valero, S. (s.d.). L'informe d'investigació. Barcelona: FUOC.

Verdugo, M.A., Arias, B., Guillén, V.M., Amor, A.M., Aguayo, V., Vicente, E. & Jiménez, P. (2021). *Escala SIS-C de Evaluación de las Necesidades de Apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Publicaciones del INICIO. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2021/02/Herramientas18-2021.pdf>

Vidriales, R., Hernández, C., Plaza, M., Gutiérrez, C. & Cuesta, J.L. (2017). *Calidad de vida y trastorno del Espectro del Autismo*. Autismo España.

[http://www.autismo.org.es/sites/default/files/calidad de vida y tea coleccion calidad de vida web.pdf](http://www.autismo.org.es/sites/default/files/calidad_de_vida_y_tea_coleccion_calidad_de_vida_web.pdf)

Villaescusa, I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *JONED Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98.
<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39660/37948>

10. ANNEXOS

Annex 1. Taula 1. Relació entre els objectius, instruments i preguntes.

Taula 13.

Relació entre els objectius, instruments i preguntes

OBJECTIUS GENERALS	OBJECTIUS ESPECÍFICS	INSTRUMENTS	ÍTEMS/PREGUNTES
O.G.1 Investigar de quina manera es contempla l'accessibilitat cognitiva en els centres i a les aules de segon cycle d'educació infantil de l'Alt Penedès.	O.E.1 - Analitzar els escenaris i desplaçaments del centre.	Qüestionari	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
	O.E.2 - Analitzar l'organització temporal i de les activitats de les aules.	Qüestionari	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
	O.E.3 - Analitzar les conductes i rols dels docents del centre.	Qüestionari	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
	O.E.4 Investigar el coneixement docent respecte el tema.	- Qüestionari	33, 34, 35, 36, 37, 38

*Nota.*Elaboració pròpia

Annex 2. Qüestionari

CONSENTIMENT INFORMAT

Aquest escrit vol informar-vos sobre el treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura del treball final de màster de psicopedagogia de la UOC i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest escrit amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: L'accessibilitat cognitiva a les aules d'Educació Infantil. Anàlisi de les pràctiques i coneixements docents.

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és investigar de quina manera es contempla l'accessibilitat cognitiva en els centres i a les aules d'educació infantil de l'Alt Penedès.

Per això, volem analitzar els suports presents en els escenaris i desplaçaments del centre, en l'organització temporal i de les activitats de les aules i l'accessibilitat mostrada en les conductes i rols dels docents del centre. Així mateix, també s'investigaran els coneixements docents respecte el tema.

Responsable de l'estudi: Laura Gargallo Colomé

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meva participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en respondre els diversos ítems d'un qüestionari que recullen dades sociodemogràfiques i sobre l'accessibilitat cognitiva al meu centre. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és Laura Gargallo Colomé.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meva identitat a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da a través de les xarxes socials i del present accés al qüestionari sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran, i he consentit a participar en aquest Estudi.
- En el cas que l'estudi requereixi recollir dades d'imatge, aquestes dades es recolliran a través dels mitjans de gravació que utilitzi l'estudiant, i només es faran servir amb la finalitat de realitzar la investigació en el marc de l'Estudi. Aquestes gravacions només duraran el temps necessari i indispensable per a l'elaboració del treball, i no es rebrà cap

contraprestació econòmica. En cap cas suposaran una intromissió il·legítima ni una vulneració dels drets al meu honor, intimitat personal i pròpia imatge.

- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

SELECCIONANT L'OPCIÓ "ACCEPTAR", autoritzo al Sr./Sra. Laura Gargallo Colomé, Responsable de l'estudi, amb DNI número 77118031C i correu electrònic personal **lauragargallo@gmail.com**, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat.

- ACCEPTAR
- NO ACCEPTAR

INTRODUCCIÓ

El present qüestionari forma part d'un projecte d'intervenció psicopedagògic realitzat en el marc de les pràctiques curriculars del màster de psicopedagogia de la UOC. Pretén investigar de quina manera es contempla l'accessibilitat cognitiva en els centres i a les aules de segon cicle d'educació infantil de l'Alt Penedès.

Pel que fa a l'accessibilitat cognitiva, aquesta és definida per Leal (2021) com el conjunt d'elements que faciliten que totes les persones puguin comprendre la informació que els hi ofereixen els productes, objectes, serveis, dispositius, espais, textos o qualsevol element del seu context. No es centra tan sols en els espais, sinó també en les activitats o seqüències d'acció que s'espera que s'hi realitzin. Resulta imprescindible i necessària per a aquelles persones amb afectacions cognitives o problemes de processament de la informació, però beneficia a tota la població.

La majoria de preguntes es presenten formulades en mode d'afirmació en les quals s'ha d'expressar una resposta relacionada amb la freqüència en que es donen.

DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

1. Nom del centre educatiu on exerceixes
2. Titularitat del centre (privat, concertat, públic)
3. Nivell educatiu que atens (tutor/a P3, tutor/a P4 o tutor/a p5)
4. Edat
5. Formació

BLOC 1. ENTORNS I DESPLAÇAMENTS

A l'hora de respondre els diferents ítems, és important pensar sobretot en els diversos espais del centre on habitualment es desenvolupa l'alumnat d'infantil: l'entrada al centre, l'aula (o aules on acostumin a estar), el pati, el menjador i els lavabos.

SUPORTS FORA DE L'EDIFICI

6. Hi ha suports visuals que faciliten la identificació externa de l'edifici (cartells, símbols, etc).
 - Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre

7. Hi ha suports visuals que faciliten la identificació de l'entrada i/o sortida del centre.
 - Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre

8. Les diferents zones o espais del pati estan senyalitzades i/o s'identifiquen clarament (zones de joc diverses, espai on esperar per organitzar l'entrada a l'aula, lavabos, etc).
 - Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre

SUPORTS DINS DE L'EDIFICI

9. A l'entrada o vestíbul hi ha senyalitzada la distribució dels diversos passadissos i espais del centre (plànol visual, fletxes, indicacions, senyals, etc).
 - Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre

10. Hi ha suports visuals a les portes o al costat d'aquestes que permeten identificar de manera clara els diversos espais del centre (lavabos, aules, pati, menjador, entrada, etc).
- Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre
11. S'eviten les interferències visuals que poden dificultar la transició en els diferents espais del centre o provocar sobrecàrregues visuals.
- Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre
12. Hi ha senyalitzacions que permeten orientar les transicions entre els diferents espais del centre (camins visuals, pictogrames, indicacions, etc).
- Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre
13. A l'aula, els diferents objectes i materials estan senyalitzats de manera visual i s'incorporen clarificacions del seu us en cas que sigui necessari (aigua freda/calenta, joguines, calaixos etiquetats, penjador, cubells de brossa, etc).
- Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre
14. Hi ha suports visuals que mostren les seqüències d'acció principals a desenvolupar a cada espai (rentar-se les mans, fer pipi, penjar la jaqueta, etc).
- Mai
 - Poc
 - Sovint
 - Sempre
15. Hi ha suports visuals que mostren les normes socials que cal complir (no llençar tovallotes al vàter, tancar l'aixeta en finalitzar-ne l'ús, aixecar la ma, coses que no es poden tocar, espais on no es pot accedir, etc).

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

16. Les diferents zones o espais de l'aula estan senyalitzades.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

17. El soroll, la temperatura i la il·luminació son adequats per afavorir el correcte benestar i concentració dels infants.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

18. Els suports visuals presents als espais són coherents (clars, predictius, simples, a una alçada que en facilita la visibilitat dels usuaris i sempre seguint un mateix patró) i eviten la generalització.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

BLOC 2. ORGANITZACIÓ TEMPORAL I DE LES ACTIVITATS

A l'hora de respondre els diferents ítems, és important pensar tant el que succeeix a la pròpia aula com a les altres aules de segon cicle d'educació infantil del centre, oferint una visió global.

19. Es fan visibles les transicions d'una classe a la següent? (mostrant o canviant un pictograma, fotografia del docent que vindrà, etc).

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

20. Es senyalitzen de manera clara i visual totes les activitats que es realitzaran durant el dia (horari visual)?

- Mai
- Poc

- Sovint
- Sempre

21. S'anticipen de manera visual els esdeveniments extraordinaris (excursions, sortides, anar amb autocar, etc)?

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

22. Es facilita l'enteniment, amb ajuda de suports visuals, de l'estructura de les diferents tasques? (seqüenciar les activitats a realitzar en petits passos i fer-los visibles, afegir algun suport visual a les activitats si cal, etc.).

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

23. Es diversifiquen les activitats a realitzar.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

24. Es simplifiquen les tasques (eliminar passos innecessaris).

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

25. S'empra alguna senyalització per indicar el final del pati.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

BLOC 3. PERSONES I ROLS

26. Hi ha alguna persona a qui poder-se dirigir a l'entrar a l'edifici.

- Mai
- Poc
- Sovint

- Sempre

27. S'identifiquen fàcilment les persones que vigilen el pati.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

28. Es senyalitzen les persones que trobarem a cada espai (fotografies i nom, etc).

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

29. El personal del centre es mostra accessible i ajuda a l'enteniment de l'entorn.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

30. S'ofereix suficient temps de resposta als alumnes.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

31. Es comprova el grau de comprensió dels espais, desplaçaments i activitats de manera periòdica.

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

32. Les explicacions s'acompanyen de diferents recursos per facilitar-ne la comprensió (visuals, digitals, gestuals, textos, dibuixos, etc).

- Mai
- Poc
- Sovint
- Sempre

BLOC 4. CONEIXEMENTS SOBRE ACC

33. Prèviament a la realització d'aquest qüestionari, coneixia el significat d'accessibilitat cognitiva.

- Gens
- Poc
- Bastant
- Molt

34. Considero important i necessari contemplar l'accessibilitat cognitiva en un centre educatiu.

- Gens
- Poc
- Bastant
- Molt

35. Sé com podria millorar l'accessibilitat cognitiva de la meua aula/centre.

- Gens
- Poc
- Bastant
- Molt

36. Quins dels següents recursos per poder fomentar l'accessibilitat cognitiva utilitzes i en quin grau?

	Gens	Poc	Bast	molt
Pictogrames				
Cartells informatius				
Aula estructurada				
Agendes de comunicació/panells comunicatius				
Horaris visuals				
Fotografies d'alumnes				
Fotografies de professors				
Lectura fàcil				

37. L'accessibilitat cognitiva pot ajudar a què els alumnes fomentin la seva autonomia i independència a l'hora de desplaçar-se a una altra aula, al pati, etc.

- Gens
- Poc
- Bastant
- Molt

38. El meu centre és cognitivament accessible.

- Gens
- Poc
- Bastant
- Molt

Al següent enllaç es pot consultar el qüestionari de en format digital que es va fer arribar als participants de la mostra:

https://docs.google.com/forms/d/1EH9JyODdv5-VH9yIZUOJtnSndauPUcUFOIEDaJyyoso/edit?usp=drive_web

Annex 3. Bases de dades del qüestionari

Figura 10.

Base de dades sociodemogràfiques del qüestionari

DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES					
	NOM DEL CENTRE	TITULARITAT CENTRE	PERFIL PROFESSIONAL	EDAT	FORMACIÓ
1	Col·legi Sant Josep	Concertat	Tutora i3	63	Mestra d'educació infantil
2	Vedruna el Carme	Concertat	Tutora i3	60	Mestra d'educació infantil
3	Col·legi Sant Josep	Concertat	Tutora i4	56	Mestra d'educació infantil
4	Escola Pau Boada	Públic	Suport i5	36	Mestra d'educació infantil
5	Escola Montagut	Concertat	Tutora i4	51	Mestra d'educació infantil
6	ant Ramón de Penyafor	Concertat	Tutora i3	29	Mestra d'educació infantil
7	Escola Dr. Samaranch i Fir	Públic	Tutora i5	51	Mestra d'educació infantil
8	X	Públic	Tutora i5	39	Mestra d'educació infantil
9	ant Ramón de Penyafor	Concertat	Tutora	49	Mestra d'educació infantil
10	Escola El Montcau	Públic	Tutora	39	Mestra d'educació infantil, mestra d'educació primària i anglès. Màster d'espanyol com a llengua estrangera.
11	Escola Salvador Espriu (Bada	Públic	Suport a infantil	27	Mestra d'educació infantil i mestra d'educació primària.
12	Col·legi Sant Josep	Concertat	Especialista de Tecnologia i A	54	Mestra d'educació infantil i mestra d'educació primària
13	Col·legi Sant Josep	Concertat	ordinadora i suport a infa	48	Mestra d'educació infantil (música)
14	Col·legi Sant Josep	Concertat	Tutora i3	37	Mestra d'educació infantil i mestra d'educació primària.
15	Col·legi Sant Josep	Concertat	Tutora i5	45	Mestra d'educació infantil i mestra d'educació primària.
16	Col·legi Sant Josep	Concertat	Tutora i4	63	Mestra d'educació infantil
17	Col·legi Sant Josep	Concertat	Tutora i5	35	Mestra d'educació infantil
18	Escola Subirats	Públic	ora aula multigradu de i3	41	Mestra d'educació primària, psicopedagoga i màster en dificultats d'aprenentatge i trastorns del llenguatge
19	Col·legi Sant Josep	Concertat	Especialista de música	24	Mestra d'educació infantil i mestra d'educació primària.
20	Escola Subirats	Públic	Especialista de música	60	Mestra d'educació infantil, mestra d'educació primària i música.
21	Escola Subirats	Públic	Especialista d'anglès	28	Mestra d'educació infantil

Nota. La franja vermella indica valors perduts. Font. Elaboració pròpia

Figura11.

Base de dades dels resultats del qüestionari

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8	Participant 9	Participant 10		Participant 12	Participant 13	Participant 14	Participant 15	Participant 16	Participant 17	Participant 18	Participant 19	Participant 20	Participant 21
1.1	SP	SP	SP	P	S	S	S	P	S	P		SP	SP	P	P	S	M	S	S	P	P
1.2	SP	S	SP	P	S	S	P	P	SP	P		SP	SP	M	P	SP	P	P	P	P	P
1.3	SP	S	P	P	S	S	P	S	SP	M		S	S	S	P	SP	M	P	P	S	P
1.4	P	S	P	M	SP	M	P	P	SP	S		S	M	M	P	S	P	M	P	P	P
1.5	SP	SP	S	P	SP	M	S	S	SP	M		S	SP	M	P	S	P	SP	S	S	S
1.6	P	S	S	M	S	P	M	P	SP	S		P	M	M	P	P	S	SP	S	P	SP
1.7	P	S	P	M	S	S	S	P	S	M		P	M	P	P	P	P	M	P	M	P
1.8	S	S	S	M	SP	SP	SP	S	S	M		S	SP	S	SP	S	S	P	P	S	P
1.9	P	S	P	P	SP	P	SP	S	SP	M		S	M	M	SP	P	M	M	S	P	M
1.10	P	S	P	P	S	P	SP	S	SP	M		S	M	M	P	M	M	M	P	P	M
1.11	P	S	M	M	S	P	P	P	S	M		S	M	S	S	S	P	M	S	P	M
1.12	S	SP	P	P	S	SP	SP	S	S	S		SP	S	S	S	S	S	SP	S	S	S
1.13	S	S	P	P	S	S	S	S	SP	SP		S	S	S	P	S	P	S	S	P	P
2.1	P	S	M	S	P	M	SP	SP	P	M		P	M	M	P	P	M	P	P	P	M
2.2	P	S	M	P	P	P	SP	SP	S	M		P	M	M	P	S	P	M	S	P	M
2.3	SP	S	P	P	SP	P	SP	SP	S	M		S	M	P	S	S	S	M	P	P	M
2.4	P	S	M	P	S	P	S	SP	S	M		P	S	S	S	SP	P	P	P	P	P
2.5	S	S	S	P	SP	S	SP	SP	S	S		S	P	S	S	S	S	S	S	S	SP
2.6	P	SP	S	S	S	S	S	SP	SP	S		P	S	S	S	S	S	S	S	S	SP
2.7	P	S	P	S	S	SP	SP	SP	SP	SP		M	M	M	M	SP	M	M	P	SP	P
3.1	SP	SP	SP	M	SP	SP	SP	SP	SP	P		SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	SP	S	S
3.2	SP	SP	S	S	SP	SP	SP	SP	SP	P		S	SP	SP	SP	SP	S	SP	SP	SP	S
3.3	P	P	M	M	P	P	SP	S	P	SP		P	M	M	M	M	M	M	P	P	M
3.4	S	SP	SP	S	S	SP	S	S	SP	S		S	SP	SP	SP	SP	S	SP	S	S	S
3.5	SP	S	S	S	S	S	SP	S	SP	S		P	SP	S	SP	S	S	S	S	SP	S
3.6	P	S	S	M	P	P	S	SP	S	P		P	M	M	SP	P	M	S	S	P	P
3.7	SP	S	SP	S	SP	S	SP	SP	SP	S		P	S	SP	S	S	S	S	S	P	S
4.1			P	G	B	P	B	B	B	G		P	B	P	B	G	P	B	P	G	P
4.2	M	M	B	B	M	M	M	M	B	B		M	B	M	M	B	M	B	M	M	B
4.3	B	M	P	P	B	B	B	B	B	G		B	B	B	B	B	B	B	P	B	P
4.4.1	G	M	P	P	B	P	M	M	P	P		P	G	B	P	G	P	B	M	B	M
4.4.2	P	M	B	P	B	B	M	P	B	B		B	B	B	B	P	P	P	M	B	P
4.4.3	P	M	P	P	B	B	B	M	B	M		B	P	B	B	P	G	B	M	B	B
4.4.4	P	M	B	G	P	P	M	M	B	G		B	B	B	B	P	G	G	M	B	B
4.4.5	P	M	P	B	P	P	M	M	B	G		B	P	G	P	P	G	P	M	B	P
4.4.6	P	M	B	B	M	B	P	B	B	M		M	B	M	B	P	P	M	M	P	M
4.4.7	G	B	P	P	P	B	B	B	P	M		P	G	G	G	G	G	P	M	B	M
4.4.8	P	M	P	G	B	P	P	P	B	P		P	P	G	P	P	G	B	M	P	M
4.5	B	M	M	M	M	B	B	M	B	B		G	B	M	B	B	M	M	M	B	M
4.6	B	M	P	P	B	P	B	P	B	G		P	P	G	P	B	P	P	P	P	P

Nota.(SP) Sempre, (S) Sovint, (P) Poc, (M, blocs 1-3) Mai, (M, bloc 4) Molt, (B) Bastant, (G) Gens. La franja vermella indica valors perduts. Font. Elaboració pròpia

Annex 4. Taula 14. Resultats del bloc 1 del qüestionari segons la titularitat dels centres.

Taula 14

Resultats del bloc 1 del qüestionari segons la titularitat dels centres.

PÚBLICS	F	%
SEMPRE	9	9,89010989
SOVINT	22	24,1758242
POC	38	41,7582418
MAI	22	24,1758242
	91	100
CONCERTATS		
SEMPRE	34	20,1183432
SOVINT	70	41,4201183
POC	45	26,6272189
MAI	20	11,8343195
	169	100

Nota. Elaboració pròpia

Annex 5. Taula 15. Resultats del bloc 2 del qüestionari segons el rang d'edat dels/ de les participants.

Taula 15

Resultats del bloc 2 del qüestionari segons el rang d'edat dels/ de les participants.

DE 20 A 30		
ANYS	F	%
SEMPRE	3	14,2857143
SOVINT	5	23,8095238
POC	9	42,8571429
MAI	4	19,047619
	21	100
DE 31 A 40		
ANYS		
SEMPRE	9	21,4285714
SOVINT	17	40,4761905
POC	12	28,5714286
MAI	4	9,52380952
	35	100
DE 41 A 50		
ANYS		
SEMPRE	2	7,14285714

SOVINT	12	42,8571429
POC	6	21,4285714
MAI	8	28,5714286
	28	100
DE 51 A 60 ANYS		
SEMPRE	9	21,4285714
SOVINT	17	40,4761905
POC	12	28,5714286
MAI	4	9,52380952
	42	100
DE 61 A 70 ANYS		
SEMPRE	1	7,14285714
SOVINT	3	21,4285714
POC	7	50
MAI	3	21,4285714
	14	100

Nota. Elaboració pròpia

Annex 6. Taula 16. Resultats del bloc 4 del qüestionari segons el rang d'edat dels/ de les participants.

Taula 16

Resultats del bloc 4 del qüestionari segons el rang d'edat dels/ de les participants.

DE 20 A 30 ANYS		
	F	%
MOLT	16	41,025641
BASTANT	8	20,5128205
POC	15	38,4615385
GENS	0	0
	39	100
DE 31 A 40 ANYS		
MOLT	15	23,0769231
BASTANT	16	24,6153846
POC	17	26,1538462
GENS	17	26,1538462
	65	100
DE 41 A 50 ANYS		
MOLT	3	5,76923077
BASTANT	31	59,6153846
POC	14	26,9230769

GENS	4	7,69230769
	52	100
DE 51 A 60 ANYS		
MOLT	23	29,5
BASTANT	31	39,7
POC	2	2,5
GENS	21	27
SENSE RESPOSTA	1	1,3
	78	100
DE 61 A 70 ANYS		
MOLT	3	11,5
BASTANT	9	34,6
POC	10	38,5
GENS	3	11,5
SENSE RESPOSTA	1	3,9
	26	100

Nota. Elaboració pròpia