



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Facultat de Ciències de l'Educació i la Psicologia

TREBALL FINAL DE GRAU

**MÉS ENLLÀ DE L'AULA: IMPACTE DELS AMBIENTS D'APRENENTATGE I
DEL MODEL TRADICIONAL EN LA CÀRREGA LABORAL I EL BENESTAR
EMOCIONAL DEL DOCENT AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL**

GRAU EN EDUCACIÓ INFANTIL

Aroa Parrón Gómez

Tutor: Antoni Santandreu Mayol

Curs: 2025-2026

Seu del Baix Penedès, 29 de maig de 2026



AGRAÏMENTS

Arribar fins aquí ha estat un viatge intens, ple de reptes i aprenentatges que m'han marcat profundament. Tanmateix, ha estat un camí compartit, i no podria tancar aquesta etapa sense donar les gràcies a qui m'ha acompanyat.

En primer lloc, vull agrair al meu tutor de TFG, l'Antoni. Gràcies pel teu suport, la teva paciència i per creure en aquest projecte quan jo més dubtava. La teva guia ha estat un element clau en aquest procés.

A les meves tutores de pràctiques, per obrir-me les portes de les seves aules i compartir el seu saber fer amb tanta generositat i compromís. Gràcies per guiar-me amb cura en el meu primer contacte amb la realitat docent. De la mateixa manera, als meus dos grups d'infants on he realitzat les pràctiques. Gràcies per ser els meus "petits mestres", per regalar-me la vostra espontaneïtat i per tot el que m'heu ensenyat sense saber-ho.

Vull agrair a la meua família, que són el meu pilar. No heu dubtat mai de mi i sempre heu estat al meu costat, així que gràcies per la vostra confiança, per escoltar-me i per estimar-me incondicionalment en cada pas que faig.

I no puc concloure aquests agraïments sense fer dues mencions especials. Al meu avi, que tot i no estar present físicament, sé que la seva presència m'ha acompanyat en silenci, donant-me força des d'allà on sigui. Sé que se sentiria orgullós del meu procés i de la persona en qui m'he convertit. I, a la meua àvia, que ens ha deixat just abans d'arribar a la meta.



RESUM

Aquest treball parteix del supòsit que la innovació pedagògica i, en especial, els ambients d'aprenentatge, poden aportar grans beneficis educatius per als infants, però també incrementar la càrrega de treball i el desgast emocional dels docents.

L'objectiu principal de la investigació és analitzar l'impacte del model pedagògic en la càrrega laboral i el benestar emocional dels docents del segon cicle d'educació infantil. Per fer-ho, s'han comparat dues realitats educatives diferents: una escola que treballa a través d'ambients d'aprenentatge i una altra amb una metodologia més tradicional.

La investigació es basa en un marc teòric sobre els ambients d'aprenentatge, el rol del docent i el benestar emocional del docent. A continuació, s'ha desenvolupat una metodologia quantitativa basada en una enquesta dirigida als docents dels dos centres educatius esmentats anteriorment.

Els resultats mostren que els docents que treballen per ambients d'aprenentatge perceben una major càrrega laboral, més dedicació fora de l'horari laboral i més dificultats per desconnectar emocionalment de la feina. Tanmateix, també manifesten satisfacció amb la seva pràctica docent. En canvi, els docents que treballen amb metodologies més tradicionals presenten una organització més estable i una menor percepció de sobrecàrrega, tot i que també apareixen indicadors de cansament emocional.

Les conclusions mostren la necessitat de garantir condicions laborals sostenibles perquè la innovació educativa no depengui únicament de l'esforç dels docents. I, finalment, es plantegen diverses propostes de millora orientades a reduir la percepció de sobrecàrrega laboral i afavorir el benestar emocional del professorat.

Paraules clau: *educació infantil, ambients d'aprenentatge, metodologia tradicional, docents, càrrega de treball, benestar emocional.*



RESUMEN

Este trabajo parte de la idea de que la innovación pedagógica y, en especial, los ambientes de aprendizaje, pueden aportar grandes beneficios educativos para los niños y niñas, pero también incrementar la carga de trabajo y el desgaste emocional de los docentes.

El objetivo principal de la investigación es analizar el impacto del modelo pedagógico en la carga laboral y el bienestar emocional de los docentes del segundo ciclo de educación infantil. Para ello, se han comparado dos realidades educativas diferentes: una escuela que trabaja a través de ambientes de aprendizaje y otra con una metodología más tradicional.

La investigación se basa en un marco teórico sobre los ambientes de aprendizaje, el rol del docente y el bienestar emocional del docente. A continuación, se ha desarrollado una metodología cuantitativa basada en una encuesta dirigida a los docentes de los dos centros educativos mencionados anteriormente.

Los resultados muestran que los docentes que trabajan mediante ambientes de aprendizaje perciben una mayor carga laboral, una mayor dedicación fuera del horario laboral y más dificultades para desconectar emocionalmente del trabajo. Sin embargo, también manifiestan satisfacción con su práctica docente. En cambio, los docentes que trabajan con metodologías más tradicionales presentan una organización más estable y una menor percepción de sobrecarga, aunque también aparecen indicadores de cansancio emocional.

Las conclusiones muestran la necesidad de garantizar condiciones laborales sostenibles para que la innovación educativa no dependa únicamente del esfuerzo de los docentes. Finalmente, se plantean diversas propuestas de mejora orientadas a reducir la percepción de sobrecarga laboral y favorecer el bienestar emocional de los docentes.

Palabras clave: *educación infantil, ambientes de aprendizaje, metodología tradicional, docentes, carga de trabajo, bienestar emocional.*



ABSTRACT

This study is based on the assumption that educational innovation, especially learning environments, can provide significant educational benefits for children, but may also increase teacher's workload and emotional exhaustion.

The main objective of this research is to analyze the impact of pedagogical models on teacher's workload and emotional well-being in the second cycle of early childhood education. To achieve this, two different educational contexts were compared: one school working through learning environments and another following a more traditional methodology.

The research is based on a theoretical framework focused on learning environments, the teacher's role and teacher's emotional well-being. Subsequently, a quantitative methodology was developed through a questionnaire addressed to teachers from two educational centers mentioned above.

The results show that teachers working with learning environments perceive a higher workload, greater dedication outside working hours and more difficulties disconnecting emotionally from work. However, they also report satisfaction with their teaching practice. In contrast, teachers working with more traditional methodologies present a more stable organization and a lower perception of workload, although indicators of emotional exhaustion are also observed.

The conclusions highlight the need to guarantee sustainable working conditions so that educational innovation does not depend exclusively on the teacher's personal effort. Finally, several improvement proposals are presented to reduce teacher's perception of workload and promote teacher's emotional well-being.

Keywords: *early childhood education, learning environments, traditional teaching methods, teachers, workload, emotional well-being.*



ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ.....	8
1.1. Justificació.....	9
1.2. Objectius d'investigació.....	11
1.2.1. Objectiu general.....	11
1.2.2. Objectius específics.....	11
2. MARC TEÒRIC.....	12
2.1. Ambients d'aprenentatge.....	12
2.1.1. Definició i característiques.....	12
2.1.2. Antecedents teòrics.....	16
2.1.3. Organització de l'espai, el temps, el material i els agrupaments.....	18
2.1.4. Paper del docent.....	20
2.2. Metodologia tradicional.....	21
2.2.1. Definició i característiques.....	21
2.2.2. Organització de l'espai, el temps, el material i els agrupaments.....	23
2.2.3. Paper del docent.....	23
2.3. Nivell de treball dels docents.....	24
2.3.1. Les condicions laborals del professorat segons la UGT Servicios Públicos.....	24
2.3.2. La síndrome de burnout.....	25
2.3.3. El repte del canvi metodològic.....	26
2.3.4. La gestió de la incertesa i la càrrega en els ambients d'aprenentatge.....	26
3. MARC METODOLÒGIC.....	28



3.1. Disseny.....	28
3.1.1. Temporalització.....	28
3.1.2. Població i mostra.....	29
3.1.3. Variables.....	30
3.1.4. Instrument de recollida de dades.....	33
3.2. Resultats.....	34
3.2.1. Discussió.....	43
3.2.2. Proposta de millora.....	48
4. CONCLUSIONS.....	51
5. LIMITACIONS DE L'ESTUDI.....	53
6. BIBLIOGRAFIA.....	54
7. ANNEXOS.....	57
ANNEX 1. Guia pràctica per als docents d'ambients d'aprenentatge.....	57



1. INTRODUCCIÓ

L'educació infantil, actualment, es troba en un moment de transformació. El pas d'un model tradicional, en què el mestre és l'únic eix de transmissió de coneixements, cap a metodologies actives que situen a l'infant al centre del seu propi aprenentatge, genera noves situacions a les escoles de Catalunya.

Tal com defensa Dewey, l'aprenentatge adquireix significat quan parteix de l'experiència activa de l'infant i també de la interacció amb l'entorn proper. En aquesta línia, Montessori considera que l'espai educatiu i els materials han de permetre a l'infant desenvolupar l'autonomia i l'espontaneïtat.

Un dels principals referents d'aquesta renovació pedagògica és el treball per ambients d'aprenentatge. Aquesta metodologia redefineix l'ús de l'espai i el temps i, seguint l'ideari de Malaguzzi, entén l'entorn com un tercer educador que provoca interaccions, recerques i aprenentatges significatius mitjançant el joc i l'exploració lliure. No obstant això, el pas de la seguretat que ofereix el control del model tradicional cap a la incertesa i el rol d'acompanyament que exigeixen els ambients d'aprenentatge, suposa un esforç d'adaptació per part de l'equip docent.

Tot i els beneficis pedagògics associats a aquestes metodologies, alguns autors assenyalen que la innovació educativa també comporta exigències professionals. Carbonell (2002), afirma que qualsevol procés innovador requereix temps, coordinació i recursos per tal de sostenir-se en el temps. Així que, quan aquests elements no estan garantitzats, el canvi metodològic pot generar més càrrega de treball i desgast emocional en els docents.

L'interès per dur a terme aquest Treball de Final de Grau neix de l'observació directa durant el segon període de pràctiques, on s'ha constatat que els ambients d'aprenentatge ofereixen una riquesa educativa. Tanmateix, també exigeixen una preparació constant, una elevada implicació emocional i una capacitat d'adaptació per part dels docents que, sovint, topa amb la realitat de les ràtios elevades, la manca de temps i la limitació de recursos disponibles als centres educatius catalans.

L'objectiu principal d'aquest treball és estudiar la relació entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents del segon cicle d'educació infantil, comparant els ambients d'aprenentatge amb la metodologia tradicional.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Per poder assolir aquest objectiu, el treball s'estructura en diferents apartats. En primer lloc, es presenta un marc teòric on es defineixen els conceptes d'ambients d'aprenentatge i els seus antecedents teòrics amb autors com Montessori, Dewey, Malaguzzi o Rebeca Wild. També es presenten les característiques del model tradicional, el rol del docent en cada metodologia i la influència de les condicions laborals en el benestar emocional dels docents, afegint conceptes com l'estrès laboral i la síndrome de *burnout*.

Seguidament, es desenvolupa el marc metodològic de la investigació, on s'exposa el procés de recollida de dades a través d'una enquesta dirigida als docents del segon cicle d'educació infantil de dos centres educatius amb models pedagògics diferents. Posteriorment, es presenten els resultats obtinguts i la seva anàlisi, relacionant-los amb els objectius específics plantejats i amb les aportacions del marc teòric.

Finalment, es conclou amb una discussió dels resultats, unes conclusions finals i una proposta de millora encaminada a afavorir el benestar emocional i reduir la percepció de sobrecàrrega de treball dels docents que treballen mitjançant els ambients d'aprenentatge.

1.1. Justificació

L'elecció d'aquest tema neix de la meva experiència durant l'estada de pràctiques realitzades en dos centres educatius diferents del Baix Penedès, moment en què es va poder observar dues realitats pedagògiques diferents. D'una banda, un centre educatiu que treballava per ambients d'aprenentatge i per altra banda, un amb una metodologia més tradicional. A partir d'aquesta experiència, vaig decidir que el meu Treball de Final de Grau s'havia de centrar en la figura que, sovint, és oblidada.

Al llarg de la meva formació, he descobert que l'educació és un organisme viu que depèn, en gran manera, de l'equilibri de qui la sosté, els docents. Malgrat que habitualment posem el focus en el desenvolupament de l'infant i en les metodologies innovadores, a vegades, oblidem que la qualitat educativa també depèn del benestar dels mestres. Quan el docent treballa sota una pressió elevada, amb manca de temps o amb dificultats per gestionar la càrrega emocional de la feina, la innovació pedagògica corre risc de convertir-se en una exigència difícil de sostenir.



En aquest sentit, Mérida-López i Extremera (2017) exposen que la dificultat per desconnectar emocionalment de la feina, la sobrecàrrega percebuda i l'esgotament cognitiu, són factors relacionats amb el benestar docent i amb el risc de *burnout*. Aquesta realitat, resulta rellevant en contextos educatius en què la innovació pedagògica té més implicació emocional i d'organització per part dels docents.

Per tant, aquest present estudi respon a la necessitat d'analitzar la viabilitat real de les metodologies actives en el sistema educatiu actual. Tot i que els nous corrents pedagògics, com els ambients d'aprenentatge, es presenten com una eina clau per afavorir el desenvolupament integral de l'infant, no sempre s'analitza l'impacte que aquesta transformació metodològica té en els docents. Sovint es produeix una bretxa entre el que defensa la teoria i el que permet la realitat a les aules, i s'oblida que aquest canvi metodològic recau directament sobre les espatlles dels docents.

A diferència d'investigacions que donen èmfasi als beneficis per a l'alumnat, aquest treball considera que el docent és l'eix fonamental que sosté qualsevol projecte educatiu. Amb referents com Ribas (2011), descriu la riquesa d'aquests espais, la realitat ens mostra que l'exigència d'adoptar un rol de guia i acompanyament pot generar inseguretat i desgast. En un escenari de ràtios elevades i manca de recursos i temps de preparació, el risc de patir la síndrome de *burnout* augmenta.

Per altra banda, el present estudi també neix d'una inquietud personal i professional. Com a futura mestra, es considera important reflexionar sobre quin tipus de pràctica educativa es vol desenvolupar i quines condicions són necessàries perquè sigui sostenible. La diferència observada entre el model tradicional i el treball per ambients d'aprenentatge m'ha permès qüestionar la meua pròpia mirada pedagògica i entendre que innovar en l'educació no només és transformar espais o metodologies, sinó cuidar les persones que ho fan.

Per tant, aquest Treball de Final de Grau neix de la necessitat d'analitzar fins a quin punt el model pedagògic pot influir en la pràctica docent especialment en relació amb la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels mestres d'educació infantil. És per això que es planteja la següent pregunta d'investigació: “Quina relació s'observa entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents del segon cicle d'educació infantil, comparant els ambients d'aprenentatge amb la metodologia tradicional?”



En definitiva, aquest present treball vol contribuir a com podem oferir una educació de qualitat als infants sense oblidar el benestar de les persones que la fan possible, els docents.

1.2. Objectius d'investigació

Amb l'objectiu de donar resposta a la recerca, aquesta proposta metodològica consta d'un objectiu general i tres d'específics, fet que ajuda a abordar la temàtica des de diferents enfocaments i obtenir una visió més àmplia de la realitat educativa observada:

1.2.1. Objectiu general

- Estudiar la relació entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents del segon cycle d'educació infantil, comparant els ambients d'aprenentatge amb la metodologia tradicional.

1.2.2. Objectius específics

- Estudiar la relació entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda pels docents del segon cycle d'educació infantil.
- Estudiar la relació entre el model pedagògic emprat i el benestar emocional dels docents del segon cycle d'educació infantil.
- Comparar la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents segons si treballen amb ambients d'aprenentatge o amb metodologia tradicional.

La millor eina educativa sempre serà un docent que se sent cuidat i valorat.



2. MARC TEÒRIC

CAPÍTOL I

2.1. Ambients d'aprenentatge

2.1.1. Definició i característiques

Abans de començar a parlar sobre què són els ambients d'aprenentatge i les seves característiques, parlem del concepte i significat d'ambient. El terme ambient, segons la Real Academia Española, prové del llatí *ambiens*, *ambientis* que vol dir envolta o a prop. Etimològicament, és tot allò que envolta una persona, el conjunt de condicions físiques, socials i culturals que influeixen en el seu desenvolupament.

En l'àmbit educatiu, el concepte varia i adquireix una dimensió més complexa. No es limita únicament a l'espai físic on es desenvolupen les activitats, sinó que és tot l'entorn que integra dimensions físiques, temporals, funcionals i relacionals (Iglesias, 1996). En aquest sentit, l'espai, té dues funcions complementàries, el fet d'oferir un entorn i un espai per a l'aprenentatge i també intervenir com a agent en els processos d'ensenyament i aprenentatge (García, 2014).

Duarte (2003) amplia aquesta visió i assenyala que en els ambients d'aprenentatge s'ha de considerar l'organització i disposició de l'espai, les relacions entre els elements, les pautes de comportament, les relacions entre les persones i el material, les interaccions que es creen entre les persones, els rols que s'estableixen, i les activitats o propostes que es duen a terme. Així doncs, l'ambient és un aspecte clau en el procés educatiu perquè genera interaccions, experiències i aprenentatges per al desenvolupament global de l'infant.

Suavé (1994), afegeix la identificació de diverses concepcions del concepte ambient amb implicacions en l'ensenyament i l'aprenentatge que són:

- L'ambient com a problema per solucionar, centrat en la identificació de problemes ambientals a partir de la investigació.
- L'ambient com a recurs per administrar i conservar el benestar col·lectiu.
- L'ambient com a natura per apreciar, respectar i preservar.
- L'ambient com a biosfera per viure junts i promoure la comprensió global i la responsabilitat ciutadana.



- L'ambient com a mitjà de vida per conèixer i per administrar. Està relacionat amb els entorns quotidians i la construcció del sentiment de pertinença.
- L'ambient comunitari per participar activament, amb solidaritat i a partir d'una acció conjunta.

Així que l'ambient implica considerar una realitat complexa i un terme ampli que no només implica un espai físic (García, 2014), sinó que influeixen aspectes físics, socials, culturals i emocionals.

Arran del pas del temps, el paper de l'educació en la societat ha anat evolucionant i canviat a causa del sorgiment de nous paradigmes educatius. Davant d'aquests canvis i la nova realitat, l'educació necessita fer front i transformar-se per complir i donar resposta a les necessitats i expectatives d'aquesta nova societat.

Aquesta transformació implica replantejar la manera d'entendre l'aprenentatge, allunyant-se del model tradicional basat en la transmissió de continguts i la memorització, per avançar cap a mètodes que permetin la construcció activa i significativa dels coneixements. D'aquesta manera, també es dona valor i es té en compte el desenvolupament integral de l'infant.

Els ambients d'aprenentatge són diferents espais d'aprenentatge, de relació i de comunicació. És a partir de diferents propostes que els infants actuen, observen, experimenten, construeixen, inventen, imaginen, comparteixen, es relacionen, s'emocionen i interactuen amb altres iguals. (Generalitat de Catalunya, s.d.). Aquest tipus de metodologia pretén:

- Potenciar la comunicació, el llenguatge oral espontani i ampliar el vocabulari.
- Afavorir les relacions socials i de convivència.
- Desenvolupar els hàbits socials; compartir espais, jocs, joguines, propostes i posar-se d'acord els uns amb els altres; establir normes de comportament i de gestió de la situació de joc/aprenentatge.
- Aprendre dels companys i companyes, no només de les persones adultes.
- Oferir propostes diversificades per poder investigar, observar i manipular de manera constant i lliure.
- Expressar els seus sentiments, emocions i sensacions de forma espontània.
- Respectar les persones i els materials.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Com s'ha esmentat anteriorment, Iglesias (1996) entén l'ambient com una estructura amb quatre dimensions interrelacionades que són:

- La dimensió física: referint-se que hi ha en l'espai físic i com aquest està organitzat, com el cas del mobiliari, els materials, la distribució...
- La dimensió temporal: referint-se a quan i com s'utilitza el temps de les activitats.
- La dimensió funcional: té a veure a com es fa servir l'espai i per a què serveix, ja que un espai pot ser per treball en grup, per experimentar...
- La dimensió relacional: referint-se a qui usa l'espai i en quines circumstàncies, és a dir, quin tipus de relació es generen en l'espai.

En canvi, més endavant, Duarte (2003), entén l'ambient d'aprenentatge com un espai de construcció, d'intercanvi, d'estimulador i també de reflexió, tant per l'alumnat com també pel docent.

Riera, et. al (2014) exposen que els ambients d'aprenentatge són espais disponibles que es converteixen en un ambient preparat per a un determinat tipus de proposta educativa. La seva aplicació consta de diferents característiques, ja que suposa organitzar l'espai, el temps i els recursos per aconseguir un espai ric que contribueix a l'experimentació, la investigació, el joc i la relació (Ribas, 2011).

Altres característiques destacables dels ambients d'aprenentatge són que, es troben infants de totes les edats i amb diferents adults, són espais en què l'alumnat escull on anar i què fer, les activitats són lliures, és a dir, no són dirigides pel professorat. A més a més, els espais i els materials són els que conviden els infants a interactuar, i és el joc i l'exploració lliure els protagonistes. I, són àmbits d'experiències que afavoreixen diferents llenguatges comunicatius i expressius de manera interrelacionada. (Riera, et. al 2014).

Per altra banda, el treball per ambients, tal com esmenta Ribas (2011), consisteix a organitzar espais, temps i fer agrupaments de forma que cada aula es transforma i es converteix en un espai que permet dur a terme diferents activitats. Cada aula és especialitzada i dissenyada per a un tipus d'activitat concreta, com a tall d'exemple hi ha el joc simbòlic, les construccions, la biblioteca o el taller. Llavors, a partir d'aquesta petita distribució, els infants decideixen lliurement a quin ambient anar-hi, i que es trobaran amb altres infants de diferents edats que compartiran el mateix espai.



Ribas (2011) també assenyala que el treball per ambients, per una banda, és globalitzador, atès que les experiències significatives viscudes pels infants estan completament relacionades amb aspectes curriculars. I, per altra banda, també és inclusiu, ja que els ambients s'ajusten a cada infant, trobant la seva manera de fer i respectant el nivell maduratiu i les seves necessitats individuals.

Altres autores, guiades per Rebeca Wild, exposen que els ambients d'aprenentatge es poden organitzar tant dins d'una aula com en els espais exteriors del centre escolar. Aquests són espais dissenyats perquè sigui educatiu, on es pugui experimentar, descobrir i aprendre aspectes nous a partir dels interessos i plaers dels infants i mitjançant materials atractius i estimulants. Així mateix, l'aspecte més important és que els infants gaudeixin aprenent a partir de la manipulació, l'experimentació, el pensament, l'assaig-error i a expressar-se lliurement per sentir-se protagonistes del seu aprenentatge. (Cifre-Mas i Adrover, 2012).

Tanmateix, els ambients d'aprenentatge poden comportar crítiques significatives:

Smith (2019), assenyala que tot i el reconeixement i la popularitat que han adquirit en certs entorns educatius, no hi ha suficients estudis rigorosos que validin els efectes positius del treball per ambients en l'aprenentatge infantil.

A més, la posada en pràctica del treball per ambients depèn sovint dels recursos existents a cada escola, i podria generar diferències en la qualitat i la diversitat dels ambients disponibles per als infants (González, 2020). Aquesta situació, suscita preocupació en relació amb la igualtat educativa, atès que les oportunitats dels infants per participar en experiències enriquidores poden variar segons l'escola a la qual assisteixen (Lozano, 2023-2024).

En la mateixa línia, Ribas (2011) exposa que, tot i ser una eina valuosa per als infants, la seva aplicació no ha de ser automàtica ni rutinària, perquè si no pot acabar convertint-se en una pràctica mecànica que no afavoreixi els aprenentatges significatius.



2.1.2. Antecedents teòrics

El treball per ambients no sorgeix del no-res, sinó que s'incorpora dins dels corrents de renovació pedagògica del segle XX per imposar-se i qüestionar el model tradicional d'ensenyament, situant l'infant al centre del procés educatiu. Així que, per poder entendre i conèixer d'on sorgeix aquesta metodologia, analitzarem quins són els pioners que van renovar les influències pedagògiques per crear de noves.

Un dels autors destacats és **John Dewey (1859 - 1952)**. Va crear l'Escola Dewey i va ser un referent de la pedagogia moderna, sent promotor de l'educació progressista vers als models tradicionals. Es basava en la idea que l'educació no ha de ser un procés d'ensenyament mecànic, sinó una experiència activa i integrada en la vida quotidiana dels alumnes. A més, veia necessari construir una escola en què les activitats fossin situacions problemàtiques quotidianes que es resolguessin a partir de coneixements tant teòrics com pràctics, d'aquesta manera, l'escola seria un entorn orientat a la construcció del coneixement i no únicament a la transmissió d'informació (Carreras, 2014).

Per altra banda, **Maria Montessori (1870 - 1952)** defensava que els infants aprenen millor en un ambient preparat, estimulante, ordenat, natural i ric en materials manipulatius (Montessori, 1909), en què aquests materials havien d'estar adaptats a les seves edats i ritmes. També introdueix el concepte de lliure elecció, fomentant l'autonomia i el descobriment. Montessori fa un canvi de mirada quant al rol del docent, en què aquest deixa de ser transmissor de continguts i passa a ser orientador i facilitador, que observa, acompanya i dissenya perquè l'infant aprengui per si mateix i tingui una participació activa en comptes de passiva. (Raventós, 2018).

García (2014) fa altres aportacions de Maria Montessori referents al rol de l'educador:

- Fer de guia que prepara l'ambient.
- Estar atent als interessos de l'infant per proporcionar ajuda quan sigui necessari.
- Generar una relació positiva i d'afecte amb l'infant.
- Valorar els èxits de l'infant.
- Escoltar i comprendre el procés de desenvolupament de l'infant per ajustar el material a les seves capacitats.
- Estructurar l'ensenyament mitjançant els interessos i necessitats de l'infant.
- Tenir en compte el procés d'aprenentatge de l'infant.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Un altre referent important és **Loris Malaguzzi (1920 - 1994)**, qui va ser l'impulsor de Reggio Emilia, el qual anava més enllà de l'etapa de la primera infància i aspirava a renovar el conjunt de l'educació pública i del sistema escolar (Cagliari, et. al 2017).

Malaguzzi, mestre i pedagog, va dedicar la seva vida a construir una experiència de qualitat educativa partint d'una gran escolta, del respecte i de la consideració de les potencialitats dels infants. Va aconseguir reconèixer el dret dels nens i nenes perquè poguessin tenir una educació digna i de qualitat. (Malaguzzi, 2011).

També va introduir la idea de l'ambient com a tercer educador, el qual, no es tracta únicament d'un espai, sinó d'un entorn on cada infant pot potenciar els seus interessos (Rodríguez, 2014). I la pedagogia reggiana defensa els “cent llenguatges de l'infant”, reconeixent les diferents formes d'expressió (Cagliari, et. al 2017).

I, finalment, també es troba a **Rebeca Wild (1939 - 2015)**. Ella i el seu marit Mauricio Wild, van crear el jardí d'infància Pestalozzi seguint els corrents pedagògics de Piaget, Montessori, Pestalozzi i altres. (Riera et. al 2014). Cifre-Mas i Adrover (2012) destaquen que Wild va centrar-se en la teoria de la intel·ligència sensoriomotriu de Piaget, en la concepció social de Dewey impulsat per la pràctica directa de la democràcia, i tenen el mateix objectiu de Illich per desinstitucionalitzar l'escola. A més a més, en l'àmbit metodològic es basen en la idea de Pestalozzi per les formes actives, en Montessori per la importància dels materials i en Freinet per la seva pedagogia, en què l'expressió lliure beneficia els infants.

En aquest sentit, Rebeca i Mauricio Wild, van arribar a la conclusió que l'objectiu fonamental de l'escola és donar resposta a les necessitats de l'infant, fomentant d'aquesta manera un ambient de respecte envers un mateix, els altres i l'entorn (Wild, 1999). Aposten per formar grups heterogenis on es troben infants de dos a sis anys, en què aprenen més fàcilment amb altres infants abans que amb les persones adultes, atès que els més petits observen als grans com treballen i els grans s'ofereixen com a “mestres”. (Riera, et. al 2014)

En definitiva, van posar en pràctica el seu model d'educació per ambients en El Pesta que la seva pedagogia promou una escola caracteritzada per ser lliure, democràtica, participativa i també activa. En aquest cas, també, el docent actua com a acompanyant per poder satisfer les necessitats de l'alumnat i vetlla pel compliment i respecte de les normes (Cifre-Mas i Adrover, 2012).



2.1.3. Organització de l'espai, el temps, el material i els agrupaments

En el marc dels ambients d'aprenentatge, l'organització de l'espai és un element clau de la metodologia que cal donar valor en la pràctica educativa. Tant l'espai com els materials són la principal estratègia d'intervenció dels ambients d'aprenentatge. És molt important utilitzar tota mena de materials (accessibles, flexibles, naturals, efímers, durs, tous, continus...), creant, d'aquesta manera, espais atractius i susceptibles d'aprenentatge. (Generalitat de Catalunya, s.d.). Lligat a aquesta idea, Nielsen, et. al (2020) afegeixen que és fonamental que els materials provoquin interrogants, experiments i descobriments. A més, que aquests siguin atractius i estiguin a l'abast dels infants per potenciar l'autonomia, promoure la investigació, l'exploració, la manipulació i el desenvolupament de la creativitat.

Loughlin i Suina (2002) defineixen els ambients d'aprenentatge com les relacions que es produeixen entre l'entorn físic i la conducta i, l'estructuració dels ambients i l'aprenentatge que adquireixen els infants en cadascun d'ells.

Aquests autors assenyalen que el docent ha de tenir i assumir quatre tasques principals, que són l'organització de l'espai, la dotació per a l'aprenentatge, la disposició dels materials i l'organització per a propòsits especials. Tot aquest conjunt evidencien que la planificació de l'espai requereix intencionalitat, reflexió i coherència.

Cada escola organitza els espais segons la seva metodologia, i aquesta organització ha de facilitar i promoure que l'alumnat aprengui de manera significativa, per això és imprescindible tenir una bona organització que respongui a la manera d'entendre l'educació. L'escola s'entén com una globalitat en què tots els espais són educatius, promouen valors i afavoreixen els aprenentatges (Pérez, 2011).

A més a més, tal com s'afirma a Pérez (2011) la disposició de l'espai influeix en els processos d'aprenentatge i, per aquest motiu, cal estudiar tant les característiques com l'ús que se'n fa. La forma com s'organitzen els espais depèn de la concepció que tenim de l'aprenentatge i de les metodologies emprades, ja que reflecteix una determinada manera d'entendre aspectes com l'infant, la comunicació o el mateix aprenentatge, i alhora possibilita unes accions o unes altres.



Quan s'organitza l'espai, i també el temps, cal tenir en compte la necessitat de crear contextos per afavorir, provocar i organitzar relacions dels infants entre ells i l'entorn. L'espai ha de permetre el plantejament de preguntes, la formulació d'hipòtesis, la creació de vincles i la connexió entre els sabers que tenen assolits amb els nous coneixements per construir aprenentatges significatius (Pérez, 2011).

Ribas (2011) determina quines són les variables organitzatives per fer el treball per ambients, entre els quals esmenta l'organització de l'espai. Tots els espais han d'estar disponibles per fer els ambients, que es comparteixen, perquè d'aquesta manera tots els infants s'aprofiten de la diversitat dels recursos. Permet optimitzar els recursos del centre educatiu, evitar la repetició innecessària dels materials i oferir propostes més riques i significatives, ja que en comptes de reproduir els mateixos racons a cada aula, cada ambient proporciona materials específics que afavoreixen l'exploració, l'autonomia i el joc.

Per altra banda, Ribas (2011) també esmenta l'organització del temps. Aquest es gestiona autònomament per l'infant, qui decideix quant temps dedicar-hi a una activitat, quan la comença i quan l'acaba. S'ofereix la continuïtat de l'activitat escollida per l'infant perquè pugui provar, equivocar-se, crear... sense la necessitat d'obtenir un resultat concret. De tal manera, aquestes experiències són enriquidores per assimilar i consolidar aprenentatges nous.

També cal conèixer l'organització de l'agrupament dels infants (Ribas, 2011). Aquest agrupament s'organitza per grups d'edats heterogènies, és a dir, en un mateix ambient d'aprenentatge hi ha infants de tres, quatre i cinc anys amb diferents nivells maduratius. Comporta diferents beneficis, tant per als nens i nenes d'I3 com per als d'I5, ja que la barreja d'infants possibilita la creació de noves relacions. Altrament, la interacció que fan els grans amb els petits és la d'oferir ajuda, responsabilitat i cura, mentre que la relació que es crea entre petits vers als grans és la d'oferir models d'aprenentatge i referents. Per tant, es fomenta una convivència més rica i inclusiva, en què els infants comparteixen interessos, motivacions i experiències noves.

Ascaso i Cabrero (2010) esmenten altres avantatges de treballar per grups internivells:

- Suposa educar a l'infant des d'una base de col·lectivitat on tot és de tots. Adonant-se de l'existència de l'altre i ajudant a superar l'etapa de l'egocentrisme
- Afavoreix l'aprenentatge amb els altres, fomentant la cooperació i la interacció.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

- Fomenta l'autonomia de l'infant respecte a l'adult, deixant activitats de lliure elecció perquè reguli les seves pròpies normes socials.
- Aprenen jugant a partir d'activitats flexibles, obertes i dinàmiques.
- Desenvolupen el coneixement espacial i temporal en haver de canviar i situar-se no només en la seva aula, sinó en tots els espais dels ambients.
- Fomenta hàbits d'organització, d'ordre, d'escolta, de participació, de diàleg, de consideració de diferents punts de vista i de desenvolupament personal.
- Estimula la investigació i la curiositat a partir de l'experimentació i la manipulació.
- Desenvolupa la creativitat i la imaginació a través de propostes plàstiques, lingüístiques i gestuals.
- Motiva, atès que es varia d'espai i d'activitat amb freqüència.

I pel que fa a l'organització del material i propostes, es té en compte donar resposta a les necessitats bàsiques dels infants com són el joc, l'experimentació i les relacions. Amb aquestes propostes flexibles no es pretén que els infants assoleixin els mateixos objectius, sinó que es vol aconseguir que cada infant pugui viure i interpretar segons el seu ritme d'aprenentatge, els seus interessos i el moment evolutiu (Ribas, 2011). En aquest sentit, cada infant pot escollir on anar i què fer, ja que són els espais, els companys i companyes i els materials els que conviden a interactuar mitjançant el joc i l'exploració lliure (Nielsen, et. al 2020).

2.1.4. Paper del docent

El paper del docent dins de la metodologia dels ambients d'aprenentatge es transforma. Deixa de ser un rol actiu i dirigit per passar a ser un rol de guia i acompanyament. Aquest canvi de rol, requereix una preparació emocional que si no es gestiona correctament pot causar estrès.

Ribas (2011) assenyala que el docent s'ha de mantenir com a espectador i facilitador per tal que l'infant pugui fer i decidir segons el que vulgui, fomentant d'aquesta manera l'autonomia i la lliure elecció. Per tant, la funció que té el docent és la de planificar, organitzar, orientar i concedir a l'infant el paper central en el seu procés d'acció i aprenentatge.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

A més, el treball per ambients implica superar la idea que cada docent gestiona la seva aula de manera individual. Fer aquest canvi de mirada implica concebre l'entorn com un espai comú que l'equip docent ha d'assumir com una responsabilitat conjunta (Ribas, 2011).

Es pretén que els infants construeixin els seus propis aprenentatges a partir del joc, l'experimentació i el treball cooperatiu, amb el suport dels docents que cedeixen el protagonisme a l'alumnat. Així que, la funció dels docents és centrar-se en l'observació i la guia dels infants, garantir el respecte de les normes comunes i preparar ambients amb propostes atractives i educativament riques (Nielsen, et. al 2020).

Seguint aquesta línia, Cifre-Mas i Adrover (2012) també apunten que el docent és l'encarregat de dissenyar i preparar l'espai dels treballs tenint en compte els interessos de l'alumnat i les competències bàsiques, com també els objectius del currículum. D'aquesta manera, es deixa enrere la concepció del mestre que ho sap tot i dona pas a la figura d'un model en què no dirigeix ni s'imposa a l'aprenentatge.

Si més no, els infants són els qui decideixen investigar allò que els interessa mitjançant els materials i els recursos oferts pel docent. I, a més a més, aprenen a treballar en equip, a conviure amb persones diferents, a relacionar-se amb altres iguals i altres docents i a entendre l'error com un procés necessari d'aprenentatge.

CAPÍTOL II

2.2. Metodologia tradicional

2.2.1. Definició i característiques

La metodologia tradicional ha estat durant molts anys el model dominant en el nostre sistema educatiu i, a diferència de les metodologies actives, el model tradicional no va ser inventar per una sola persona, sinó que és el resultat de l'evolució de la institució escolar.

Ceballos (2004) exposa tres característiques principals de l'escola tradicional, que són les següents:

- Magistrocentrisme: la base i la clau d'èxit de l'educació és el mestre. Aquest és el model a seguir i, a més, s'encarrega d'organitzar els sabers, preparar els continguts,



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

establir l'itinerari i guiar l'alumnat al llarg del procés. En aquest punt també s'explica que la disciplina i els exercicis escolars són l'única font per al desenvolupament de les virtuts humanes de l'alumnat.

- Enciclopedisme: tot està organitzat i programat, i el manual escolar és el material en què es troba tot el que els infants han d'aprendre.
- Verbalisme i passivitat: tot l'alumnat rep el mateix tipus d'ensenyament i la repetició del que diu el mestre és clau en aquesta metodologia.

Varela (1992), esmenta que l'examen permet a les institucions disciplinàries observar, mesurar i registrar l'alumnat transformant cada individu en un cas. Aleshores, aquest fet reflecteix una de les principals característiques del model tradicional que s'ha esmentat anteriorment, en què el docent és el centre, l'alumnat rep els continguts homogeniament i la disciplina es manté gràcies a les normes i els registres.

En l'escola tradicional es considera que la millor manera de preparar als infants per a la vida és mitjançant la formació de la intel·ligència, la capacitat per resoldre problemes i les possibilitats d'atenció i esforç. Tanmateix, es pot contemplar com un sistema rígid i poc dinàmic (Ceballos, 2004).

Segons Trilla (1985), l'escola tradicional té una característica clau i és que té un espai delimitat. La separació amb l'entorn, mitjançant les aules tancades, fa que els infants s'aïllin i no tinguin distraccions del món exterior. D'aquesta manera, tindran l'avantatge de centrar la seva atenció única i exclusivament a les explicacions del docent.

Es pot considerar que aquesta metodologia es caracteritza per tenir un enfocament de transmissió de coneixements, en què el docent és l'encarregat d'explicar els continguts i l'alumnat ho assimila, per després memoritzar, repetir i enfrontar-se a una avaluació determinada.

Per tant, es configura com un model estructurat, centrat en el docent i en la transmissió de continguts, amb un ritme d'aprenentatge igualitari per a tot l'alumnat, on es pressuposa que aquests tenen el mateix punt de partida i les mateixes capacitats. Aquest mètode entén la diversitat com un obstacle per al ritme de la classe, busca crear ciutadans obedients i es prioritza els aspectes acadèmics en comptes del benestar emocional dels infants.



2.2.2. Organització de l'espai, el temps, el material i els agrupaments

L'organització d'aquests aspectes en la metodologia tradicional necessita tenir un control i una eficiència en la transmissió de continguts.

Pel que fa a l'organització de l'espai, Varela (1992) exposa que l'escola tradicional té un espai homogeni i jerarquitzat, on l'alumnat, doncs, té un lloc fix que permet que estiguin vigilats. Trilla (1985) també dona suport a aquesta idea i esmenta que la disposició de l'espai és frontal i fixa i, a més, hi existeix una predominança de la visibilitat i autoritat del docent vers la de l'alumnat que està immòbil i passiu.

Partint de les idees d'Escolano (1992), l'organització del temps en aquesta metodologia és fragmentat, inflexible, rígida i homogènia. Es basa en la divisió de la jornada en períodes fixos dedicats a les diferents assignatures que provenen dels models educatius del segle XIX. Aquesta organització fa que es responguin als criteris institucionals i no pas a les necessitats dels infants i els seus ritmes d'aprenentatge, atès que el canvi d'activitats es fan a partir del rellotge.

El material que té més valor i pes en aquest mètode és el llibre de text. No se centra en objectes reals de la natura o la societat, sinó que els aspectes importants estan escrits en el manual escolar, per tant, aquest fet provoca l'aprenentatge memorístic per part dels i de les alumnes (Trilla, 1985). Altrament, hi ha el suport de la pissarra i els quaderns.

I quant als agrupaments, Varela (1992) exposa que es distribueixen per edats, separant els grans dels petits. També coincideix amb aquesta idea Trilla (1985), qui assenyala que els infants de la mateixa edat han d'aprendre el mateix. A més, es formen grups grans amb poca variabilitat i flexibilitat, en què hi ha una manca de cooperació, ja que això obstaculitza la disciplina i l'esforç individual.

2.2.3. Paper del docent

En aquesta metodologia, el mestre simplifica, organitza, ordena i actua com a guia i mediador entre els sabers i els infants. El docent és el centre i, per tant, és qui té el coneixement i qui transmet la informació a l'alumnat, amb la funció d'escoltar, d'entendre el que es diu i de memoritzar (Ceballos, 2004).



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Aquesta funció de transmissió es pot relacionar amb l'educació bancària de Paula Freire, que segons Freire (1970) en el model tradicional l'educació es basa en la transferència de coneixements. Així doncs, el docent és el dipositant, qui sap i qui transmet els coneixements, i l'alumnat és el dipositari, és a dir, qui no sap i qui rep la informació, l'arxiva i la memoritza.

Com s'ha comentat anteriorment, a les característiques, la disciplina és un element fonamental dins d'aquest model educatiu. A més, el compliment de les normes i regles ajuda l'alumnat a adquirir valors, formació moral i autocontrol per tal de controlar els impulsos i l'espontaneïtat. Quan no es compleixen aquestes normes, el docent imposa un càstig per corregir i restablir l'obediència. (Ceballos, 2004).

Si més no, Ceballos (2004) assenyala que hi ha una barrera entre docent i alumnat, ja que es considera necessari que el mestre no mostri una actitud propera amb l'infant per marcar la seva autoritat.

Altrament, el docent és qui assumeix un altre paper important, l'avaluació de l'alumnat, en què es comprova els coneixements adquirits mitjançant exàmens. Aquest fet reforça la idea de la relació unidireccional, ja que el docent és qui controla el procés d'ensenyament i els resultats. L'avaluació, per tant, és un instrument de control i classificació. El mestre és qui decideix què és correcte i que no ho és, utilitzant una nota quantitativa. Aquesta avaluació fa que l'infant aprengui per la por al fracàs i per obtenir l'aprobat en comptes d'aprendre per curiositat o interès (Perrenoud, 1990).

CAPÍTOL III

2.3. Nivell de treball dels docents

2.3.1. Les condicions laborals del professorat segons la UGT Servicios Públicos

Segons la UGT Servicios Públicos (2023), l'horari dels docents d'infantil i primària a Catalunya és el següent:

- Horari laboral: 37 hores i mitja. 7 hores i mitja són per preparar classes, corregir activitats, assistir a cursos i activitats de formació.



- Permanència en el centre: 30 hores setmanals, de les quals 23 hores són d'atenció directa a grups i 7 hores complementàries amb horari fix.

Si s'observa amb altres comunitats autònomes de l'Estat Espanyol, es troba que Catalunya assoleix 25 alumnes per aula, fet que suposa un impacte negatiu en la salut laboral, un augmenta de sobrecàrrega i el desgast col·lectiu.

Així doncs, la càrrega de treball del docent no és tan sols impartir classes. S'ha de tenir en compte, per analitzar la càrrega de treball, altres aspectes com el temps a corregir, assessorar o revisar el treball dels estudiants, preparar les classes, la formació personal, les reunions de claustre, les feines de gestió, la comunicació i coordinació amb les famílies i altres docents, la participació en projectes o innovació, entre altres. Aleshores, atès que compten amb menys temps per fer totes aquestes tasques esmentades, els i les docents han de dur a terme part de la feina fora de l'horari establert per la legislació (UGT Servicios Públicos, 2017).

2.3.2. La síndrome de burnout

En les metodologies actives, com és el cas dels ambients d'aprenentatge, el docent a vegades sent que no arriba a tot, la qual cosa augmenta l'esgotament emocional.

A més, es troba que hi ha un nombre excessiu d'hores lectives, juntament amb ràtios cada vegada més elevades, que sotmeten als docents a tenir una sobrecàrrega. La síndrome de *burnout* s'ha convertit en un tema present en el món de la docència i es caracteritza per tres símptomes (Mérida-López i Extremera, 2017):

- L'esgotament emocional, que és la sensació d'estar sobrecarregat, tant en l'àmbit físic com emocional.
- La despersonalització, la qual és tenir una actitud distant i freda amb l'alumnat. Aquesta distància provoca que no hi hagi un vincle afectiu, que és la base de les metodologies actives.
- La pèrdua d'autoconfiança i falta de realització personal.

Si ens centrem en la manca de recursos i les elevades ràtios que s'exposen a la UGT (2023) amb la teoria de Mérida-López i Extremera (2017), el context actual de Catalunya és un escenari de risc del *burnout* en els mestres d'infantil i primària.



2.3.3. *El repte del canvi metodològic*

Carbonell (2002) assenyala que les innovacions educatives poden fracassar o generar estrès, ja que passar d'un model tradicional a un per ambients d'aprenentatge no només suposa un canvi d'espais, sinó de mentalitat, que pot generar inseguretat en els docents.

El model tradicional ofereix una seguretat basada en el control i la rutina, en què el mestre té el control absolut del temps i del silenci, però en el cas dels ambients d'aprenentatge el docent s'ha d'exposar a situacions menys previsibles que requereixen més esforç emocional i intel·lectual.

La innovació requereix temps, conversar amb la resta de docents, redefinir el mateix rol i adaptar-se a aquest. Però quan les condicions laborals, com les esmentades anteriorment per la UGT (2023), només prioritzen les hores lectives i la burocràcia, el docent sembla que només tingui l'opció d'innovar sobre la marxa. D'aquesta manera, es deriva la fatiga crònica, la sensació de no arribar a tot i conseqüentment la síndrome de *burnout*.

Carbonell (2002) també destaca que la innovació requereix tres elements:

- El temps per a la reflexió: tenir espai per analitzar la pròpia pràctica amb la resta de companys per no tenir una sobrecàrrega de feina.
- La col·laboració vers l'individualisme: es trenca la idea del docent tancat en la seva aula i es necessita una coordinació entre els membres de l'equip docent per no augmentar l'estrès laboral.
- La formació permanent: molts docents no han rebut una formació específica de metodologies actives i pot provocar incompetència.

Així doncs, innovar necessita el suport institucional i que es garanteixin les condicions laborals adequades.

2.3.4. *La gestió de la incertesa i la càrrega en els ambients d'aprenentatge*

En la metodologia tradicional, el docent té control i predictibilitat gràcies als materials tancats com els llibres o les fitxes (Trilla, 1985), mentre que la implementació d'ambients d'aprenentatge l'infant és el protagonista. Aquest fet, afecta la càrrega del mestre, atès que no pot preveure quines interaccions o conflictes sorgiran o quins materials es faran servir.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Aquesta realitat genera incertesa, que segons Carbonell (2002), qualsevol innovació educativa requereix un esforç d'adaptació constant que ha d'anar acompanyat de recursos i temps de qualitat per evitar l'estrès laboral, el *burnout*. A diferència de la metodologia tradicional, el treball per ambients d'aprenentatge suposa:

- Mantenir i renovar els materials: els ambients sovint utilitzen elements fungibles, naturals o reciclats (Riera, et. al 2014) que es desgasten, per tant, obliguen al docent a invertir temps extra fora de l'horari lectiu.
- Dissenyar materials atractius: el paper facilitador (Ribas, 2011) implica pensar constantment com presentar els materials perquè siguin atractius pels infants. Aquesta tasca és més exigent que la distribució de fitxes preestablertes, com és en el cas del mètode tradicional.
- Atenció a la diversitat en temps real: el docent ajusta la seva intervenció al ritme de cada infant, la qual cosa requereix una flexibilitat mental i capacitat de reacció.

En definitiva, l'èxit d'una proposta en els ambients d'aprenentatge no podria dependre únicament de l'enfocament pedagògic, sinó de la capacitat de l'organització per gestionar la càrrega que comporta.



3. MARC METODOLÒGIC

En aquest marc, es torna a formular la pregunta de recerca:

“Quina relació s’observa entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents del segon cicle d’educació infantil, comparant els ambients d’aprenentatge amb la metodologia tradicional?”.

A partir d’aquest plantejament, s’estableix la següent hipòtesi:

“Els docents del segon cicle d’educació infantil que treballen mitjançant els ambients d’aprenentatge mostren més estrès i sobrecàrrega de treball en comparació amb els de la metodologia tradicional”.

3.1. Disseny

El disseny utilitzat en el present estudi és un **mètode quantitatiu**, amb un disseny no experimental de caràcter comparatiu correlacional. Això permet analitzar i comparar les diferències en els nivells de sobrecàrrega laboral i el benestar emocional dels docents del segon cicle d’educació infantil entre les dues escoles pel seu model pedagògic, sense manipular directament les variables.

3.1.1. Temporalització

Taula 1. Cronograma de l’organització

PERÍODE	FASES
Primer trimestre (2025)	Fase 1. Delimitació i plantejament de recerca de TFG.
	Fase 2. Fonamentació teòrica.
Segon trimestre (2026)	Fase 2. Fonamentació teòrica.
	Fase 3. Disseny de la metodologia de la recerca.
	Fase 4. Disseny de l’instrument per a la recollida de dades.



Tercer trimestre (2026)	Fase 5. Aplicació de l'instrument.
	Fase 6. Exposició dels resultats.
	Fase 7. Anàlisi i interpretació dels resultats.
	Fase 8. Disseny de proposta en base als resultats obtinguts.
	Fase 9. Elaboració de les conclusions de la recerca.

Elaboració pròpia

3.1.2. Població i mostra

La **població** d'aquest present treball són els docents del segon cicle d'educació infantil, i tal com es va establir en el supòsit de partida, aquesta investigació es duu a terme en dues escoles públiques de la comarca del Baix Penedès.

Per protegir la privacitat dels centres educatius, tota la informació es tracta de manera anònima, així que, per referir-nos a aquests, s'utilitza Escola A per al centre escolar de Coma-ruga i Escola B per al del Vendrell.

- Escola A (Coma-ruga):

És un centre d'alta complexitat que ofereix les etapes d'educació infantil, educació primària i educació secundària. No treballen amb llibres de text, sinó que tenen una metodologia més activa i, a infantil, treballen per projectes, per TODs (Tasques Obligatòries Diversificades), per tallers (teatre a I5) i per ambients d'aprenentatge.

A més a més, tenen una pedagogia centrada en l'infant i en el seu procés educatiu i emocional on el docent no és el centre de l'educació sinó que es converteix en un guia (PEC, 2022).

Pel que fa a les ràtios de les aules d'infantil, són al voltant de quinze o divuit infants per cada aula.



- Escola B (el Vendrell)

Aquesta escola és de màxima complexitat i és per aquesta raó que formen part del programa PROA+ per reduir l'absentisme escolar i millorar l'èxit educatiu de tot l'alumnat, especialment del més vulnerable.

Són Comunitat d'Aprenentatge que duen a terme Actuacions Educatives d'Èxit, de la Comunitat Científica Internacional. Moltes famílies participen de manera activa en les activitats proposades i se senten implicades i importants en el procés educatiu. (PEC, 2019).

Hi ha al voltant de 470 alumnes, on s'imparteix educació infantil i primària, però en aquest cas les ràtios oscil·len entre 20 i 25-26 alumnes a cada aula.

La **mostra** de 14 docents està formada pels mestres i les mestres del segon cicle d'educació infantil que desenvolupen la seva tasca en els centres educatius esmentats anteriorment. Cal afegir que, en el cas de l'escola A (Coma-ruga), s'ha exclòs a tot aquell docent que no realitza la seva tasca en els ambients d'aprenentatge, com és el cas del mestre de psicomotricitat i de la mestra de música.

La selecció s'ha fet per conveniència i amb la tècnica de la bola de neu tenint en compte la disponibilitat i accessibilitat dels docents. S'ha proporcionat el qüestionari a un membre de l'equip directiu i docent de l'escola A per correu electrònic i a una mestra de l'escola B via *WhatsApp* per tal d'arribar a la resta de docents.

Es pretén incloure docents que treballin tant per metodologies basades en ambients d'aprenentatge com per metodologies més tradicionals perquè, d'aquesta manera, es pot establir comparacions entre els dos models pedagògics.

3.1.3. Variables

Com a **variable independent** de l'estudi es considera la metodologia de treball emprada a l'aula i com a **variables dependents** la càrrega de treball percebuda i el benestar emocional docent.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Pel que fa a les **variables de control** són les dades contextuais, la sobrecàrrega de treball, el benestar emocional i les metodologies. A continuació, es desglossen amb més detall cadascuna d'elles.

- Dades contextuais

Definició conceptual: Són les dades que permeten situar i contextualitzar la realitat professional de la mostra d'estudi.

Definició operativa: es mesura amb les següents preguntes:

- Nivell educatiu en què desenvolupes la teva docència (I3, I4, I5).
- Escull a quina localitat treballes (Coma-ruga, El Vendrell).
- Indica els anys d'experiència docent (0-1 any, 2-5 anys, 6-10 anys, 11-15 anys, 16-20 anys, més de 20 anys).
- Quants infants hi ha actualment al teu grup? (10 o menys, 11-15, 16-20, 21-15, 26 o més).

Naturalesa: Qualitativa nominal (localitat), quantitativa discreta (nivell educatiu, anys d'experiència, infants al grup).

- Sobrecàrrega de treball

Definició conceptual: Fa referència a la percepció que tenen els docents sobre la quantitat de tasques, responsabilitats i dedicació professional que ha d'assumir en relació amb el temps disponible.

Definició operativa: es mesura amb les següents preguntes:

- La quantitat de tasques que he d'assumir és adequada al temps de què dispo.
- Part de la preparació de l'activitat docent la faig fora de l'horari laboral.
- La varietat de tasques que he d'atendre durant la jornada és assumible.
- Acabo la jornada amb sensació de càrrega acumulada.
- Fora de l'horari laboral, continuo pensant en qüestions relacionades amb la feina.

Naturalesa: Quantitativa ordinal (escala Likert 1-5).



- **El benestar emocional**

Definició conceptual: Fa referència a l'estat emocional del docent en relació amb la seva pràctica professional.

Definició operativa: es mesura amb les següents preguntes:

- Acostumo a sentir-me emocionalment bé.
- Quan una situació m'afecta, em costa recuperar l'equilibri emocional.
- Em resulta fàcil expressar com em sento quan ho necessito.
- Els contratemps quotidians m'afecten emocionalment més del que voldria.
- De vegades, les meves emocions condicionen la manera com em relaciono amb els altres.

Naturalesa: Quantitativa ordinal (escala Likert 1-5).

- **Organització metodològica i pràctiques d'aula.**

Definició conceptual: Són les formes d'organització pedagògica utilitzades pels docents dins de l'aula, incloent els materials, els espais, els agrupaments i les propostes metodològiques predominants.

Definició operativa: es mesura amb les següents preguntes:

- Quins materials utilitzes de manera habitual a l'aula? Marca màxim 3 opcions (fixes o quaderns impresos, llibres i contes impresos, material manipulatiu estructurat: bloc, peces, encaixos..., material sensorial o d'experimentació: textures, sorra, aigua, elements naturals..., material visual no narratiu: làmines, pictogrames, fotografies, targetes, murals..., material reciclat o no estructurat: capsos, taps, tubs, elements reutilitzats..., jocs educatius analògics: jocs de taula, cartes, memòria, dòmino..., recursos digitals/TIC: pissarra digital, tauletes, apps, vídeos interactius... o altres).
- Habitualment, quin format d'agrupament de treball predomina a l'aula? Marca una única opció (tot el grup classe, mig grup classe, petits grups, parelles, treball individual o altres).



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

- Habitualment, quina disposició de l'espai predomina en la teva pràctica d'aula? Marca una única opció (espai estable amb taules i cadires com a estructura principal, aula organitzada en racons d'activitats delimitats, aula organitzada en ambients d'aprenentatge, espai polivalent que es modifica segons la proposta, ús habitual d'espais complementaris: pati, passadís, sala de psicomotricitat, biblioteca... o altres).
- Quin tipus de proposta metodològica és més habitual a la teva aula? Marca una única opció (aprenentatge a partir de rutines i hàbits, modelatge i pràctica guiada, experimentació i descoberta, aprenentatge basat en el joc, treball per projectes, activitats amb consigna concreta i resultat esperat o altres).

Naturalesa: Qualitativa nominal (materials utilitzats, agrupament habitual dels infants, disposició habitual de l'espai, proposta metodològica habitual).

3.1.4. Instrument de recollida de dades

El present treball utilitza el qüestionari com a instrument de recollida de dades.

Com s'ha comentat anteriorment, mitjançant les observacions que s'han fet durant les pràctiques es va voler dur a terme el qüestionari a aquests dos centres educatius.

- El qüestionari

El qüestionari s'ha dissenyat mitjançant la plataforma en línia *Google Forms* per facilitar la seva difusió i recollida de dades. S'ha realitzat a 14 mestres d'educació infantil: set de l'escola del Vendrell i altres set del centre educatiu de Coma-ruga.

Segons Cohen, et. al (2018), els qüestionaris constitueixen una eina molt valuosa en la recerca educativa, atès que ajuden a recopilar informació d'un gran nombre de participants i generar dades comparables i quantificables, facilitant, doncs, l'anàlisi i comprensió dels fenòmens socials i educatius.

El qüestionari està format per 18 preguntes amb preguntes de selecció i amb preguntes d'escala de tipus **Likert**.

- 1 = Gens d'acord.
- 5 = Totalment d'acord.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Per altra banda, el qüestionari s'ha dissenyat amb ítems per poder analitzar la percepció de càrrega de treball, l'impacte segons el tipus de metodologia i el benestar emocional, així doncs, és divideix en els següents quatre blocs:

- Bloc 1. Dades contextuais.
- Bloc 2. Càrrega de treball docent.
- Bloc 3. Benestar emocional docent.
- Bloc 4. Organització metodològica i pràctiques d'aula.

Les preguntes s'han elaborat de manera indirecta, per tal d'identificar amb més sinceritat els factors d'estudi d'esgotament emocional i la realització personal de Maslach (Maslach & Jackson, 1981).

3.2. Resultats

A continuació, es mostren els resultats de l'enquesta realitzada als docents d'ambdues escoles del Baix Penedès, on es manté l'anonimat dels docents, atès que la codificació és l'hora de la realització de l'enquesta.

Bloc 1. Dades contextuais

Pregunta 1.

Nivell educatiu en què desenvolupes la teva docència

14 respuestas

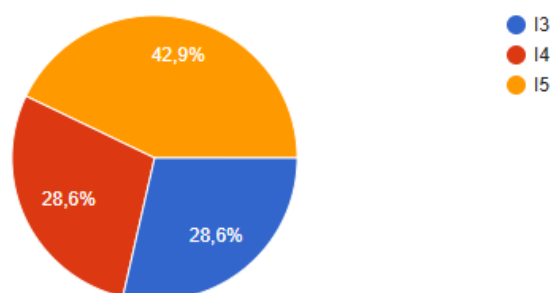


Figura 1. Extret *Google Forms*

Les dades obtingudes exposen que el 42,9% (sis docents) treballen en I5, i els altres 28,6% són docents d'I4 i d'I3.



Pregunta 2.

Escull a quina localitat treballes

14 respuestas

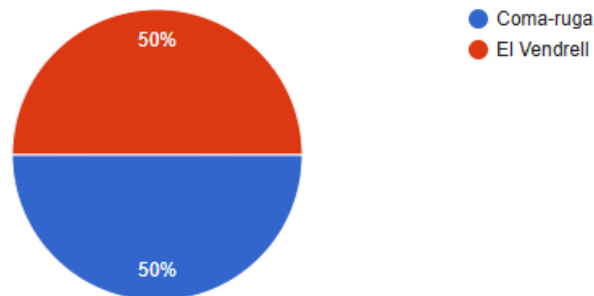


Figura 2. Extret *Google Forms*

La meitat de la mostra treballen a l'escola de Coma-ruga i l'altra meitat a la del Vendrell.

Pregunta 3.

Indica els anys d'experiència docent

14 respuestas

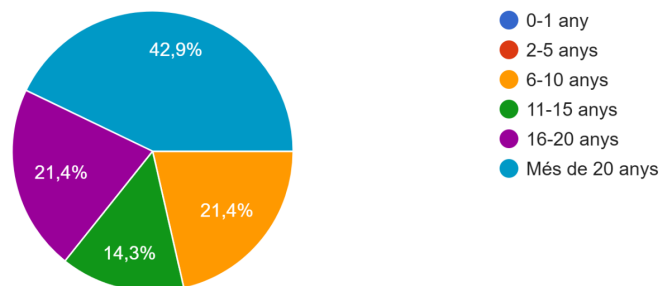


Figura 3. Extret *Google Forms*

La mostra presenta un grau elevat d'experiència professional, superant els setze anys, gairebé el 65% dels docents. A l'Escola A (Coma-ruga) la majoria dels docents superen els deu anys d'experiència, i en l'Escola B (el Vendrell) es troba una alta concentració de docents amb més de vint anys de docència.



Pregunta 4.

Quants infants hi ha actualment al teu grup?

14 respuestas

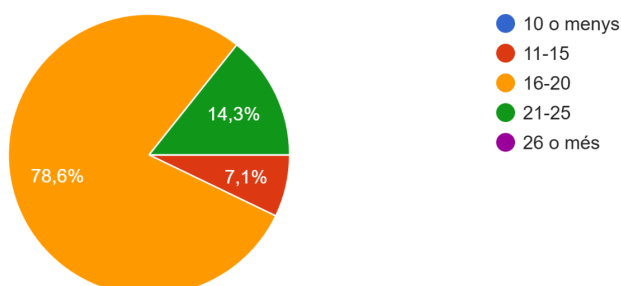


Figura 4. Extret *Google Forms*

Pel que fa a les ràtios, s'observa que en la gran majoria de classes (78,6%) el nombre d'infants oscil·la entre els setze i els vint infants. Es troba que l'Escola A les ràtios són més baixes, entre onze i vint infants, mentre que a l'Escola B les ràtios són més superiors, situant-se de manera general entre vint-i-un i vint-i-cinc infants.

Bloc 2. Càrrega de treball docent

Pregunta 5.

La quantitat de tasques que he d'assumir és adequada al temps de què dispo.

14 respuestas

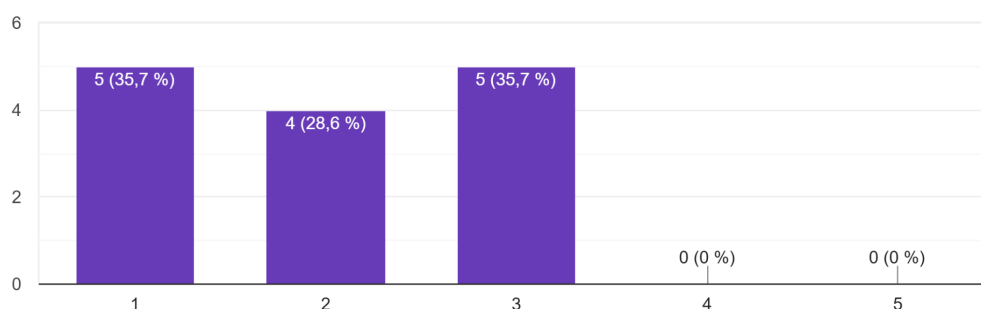


Figura 5. Extret *Google Forms*

Es pot observar com el 64,3% dels docents està en desacord (entre u i dos), mentre que el 35,9% restant no està d'acord ni en desacord.



Pregunta 6.

Part de la preparació de l'activitat docent la faig fora de l'horari laboral.

14 respuestas

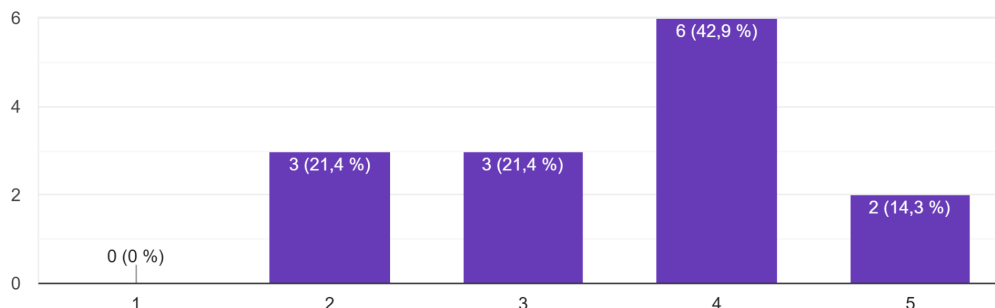


Figura 6. Extret *Google Forms*

La majoria indiquen que part de la preparació de l'activitat docent la realitzen fora de l'horari laboral, tot i que el 100% dels docents de l'Escola A (Coma-ruga) ho puntuen amb un quatre o cinc (molt d'acord). En canvi, l'Escola B (el Vendrell) les puntuacions són més diverses i baixes, amb dos o tres.

Pregunta 7.

La varietat de tasques que he d'atendre durant la jornada és assumible.

14 respuestas

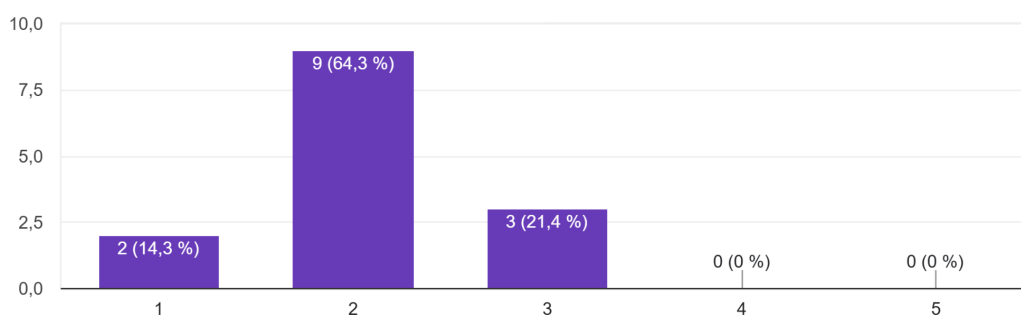


Figura 7. Extret *Google Forms*

S'observa que onze docents, amb un total de 78,3%, indiquen que estan totalment en desacord (u) i en desacord (dos) amb aquesta oració, mentre que els altres tres docents restants (21,4%) no estan ni d'acord ni en desacord.



Pregunta 8.

Acabo la jornada amb sensació de càrrega acumulada

14 respuestas

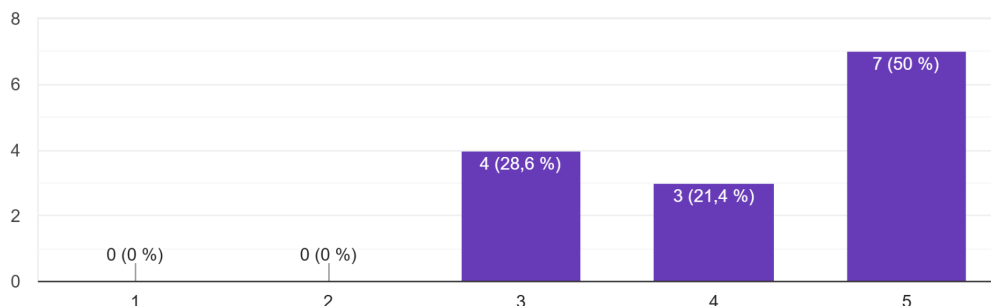


Figura 8. Extret *Google Forms*

La meitat de la mostra (50%) està totalment d'acord (cinc) amb la sensació d'acabar la jornada amb càrrega acumulada i el 21,4% està d'acord (quatre). En aquest cas, no es troba cap docent que mostri disconformitat ni discrepàncies.

Pregunta 9.

Fora de l'horari laboral, continuo pensant en qüestions relacionades amb la feina.

14 respuestas

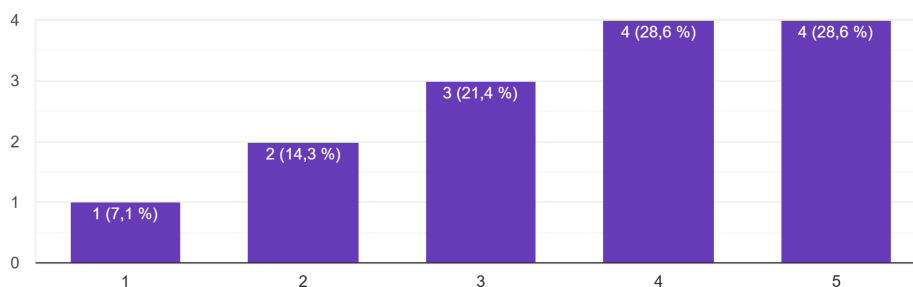


Figura 9. Extret *Google Forms*

Sis respostes (42,8%) oscil·len entre gens d'acord i ni d'acord ni en desacord, i vuit respostes (57,2%) que estan d'acord i totalment d'acord. Per altra banda, s'indica que els docents de l'Escola A (Coma-ruga) tenen més dificultats per desconnectar, veient la seva puntuació màxima, amb els valors de quatre o cinc en tots els casos.



Bloc 3. Benestar emocional docent

Pregunta 10.

Acostumo a sentir-me emocionalment bé.

14 respuestas

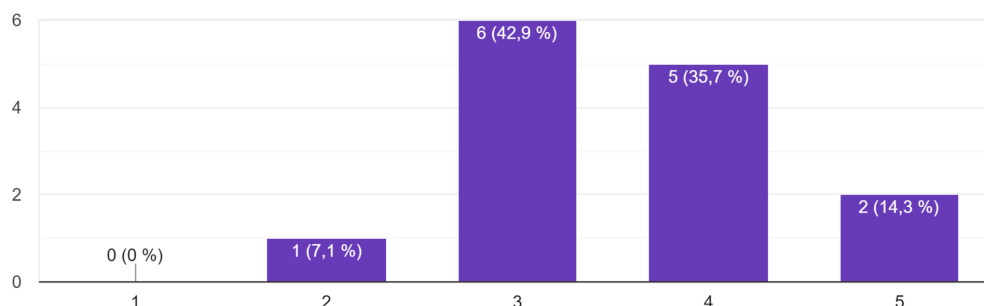


Figura 10. Extret *Google Forms*

S'observa que la meitat dels docents està d'acord (quatre) i totalment d'acord (cinc), mentre que el 42,9% (tres) s'absté en la decisió de si s'acostuma a sentir-se emocionalment bé. I, cal destacar que un o una docent ha marcat que no està d'acord (dos).

Pregunta 11.

Quan una situació m'afecta, em costa recuperar l'equilibri emocional.

14 respuestas

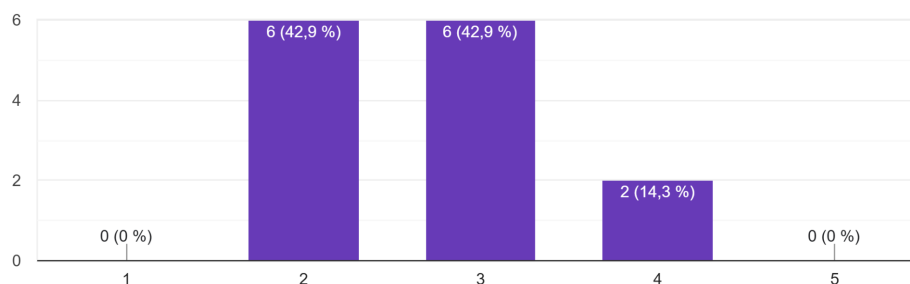


Figura 11. Extret *Google Forms*

Dos docents (14,3%) estan d'acord, mentre que sis respostes (42,9%) no estan d'acord i les altres sis respostes (42,9%) no estan ni d'acord ni en desacord, s'abstenen.



Pregunta 12.

Em resulta fàcil expressar com em sento quan ho necessito.

14 respuestas

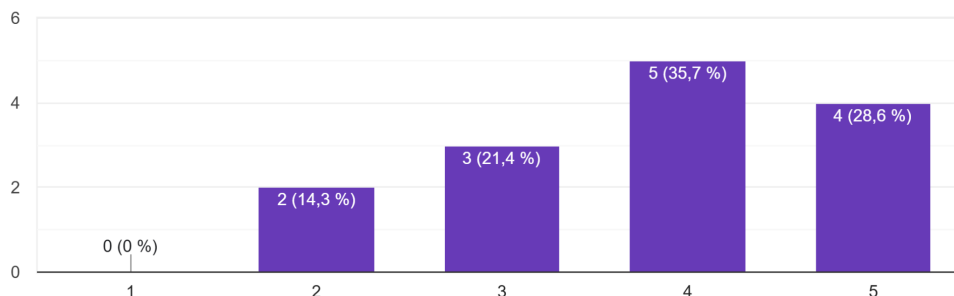


Figura 12. Extret *Google Forms*

La gran majoria dels docents, entre la puntuació quatre i cinc (64,3%) li resulta fàcil expressar com en sent quan ho necessita, i només un 14,3% no està d'acord.

Pregunta 13.

Els contratemps quotidians m'afecten emocionalment més del que voldria.

14 respuestas

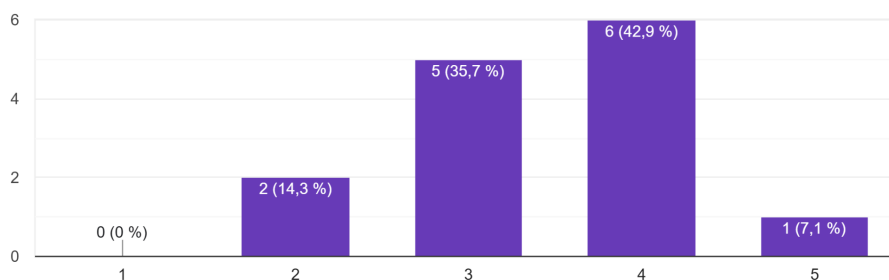


Figura 13. Extret *Google Forms*

Tant l'Escola A (Coma-ruga) com l'Escola B (el Vendrell) tenen puntuacions intermèdies i elevades quant a l'afectació emocional dels contratemps, principalment entre tres i cinc amb un total de 85,7%.



Pregunta 14.

De vegades, les meves emocions condicionen la manera com em relaciono amb els altres.

14 respuestas

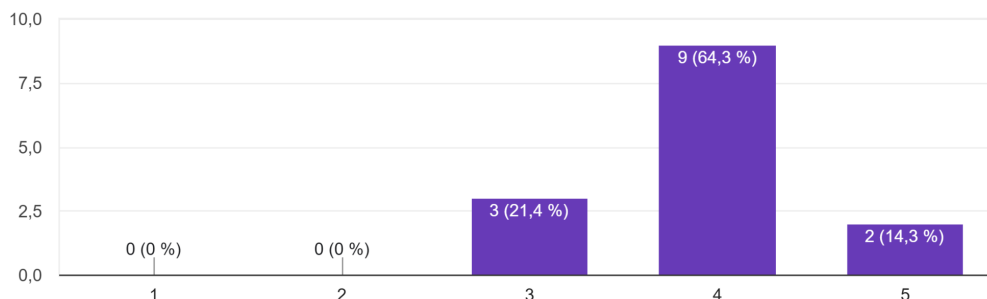


Figura 14. Extret *Google Forms*

Gairebé el 80% de la mostra està d'acord i totalment d'acord (quatre i cinc), i cap d'ells i elles està en desacord.

Bloc 4. Organització metodològica i pràctiques d'aula

Pregunta 15.

Quins materials utilitzes de manera habitual a l'aula? Marca màxim 3 opcions.

14 respuestas

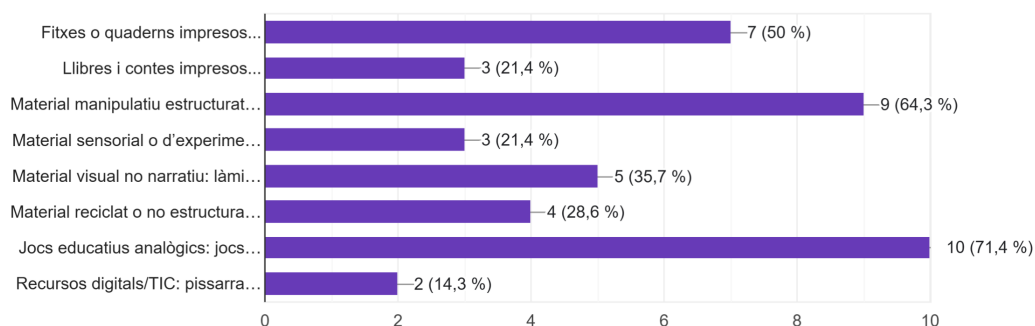


Figura 15. Extret *Google Forms*

Pel que fa als materials utilitzats habitualment a l'aula, a l'Escola A (Coma-ruga), fan servir materials manipulatius estructurals, sensorials, reciclats, visuals i no estructurats, així com jocs educatius analògics. En canvi, a l'Escola B (el Vendrell), es destaca una presència més gran en fitxes (set respostes obtingudes), recursos digitals/TIC i també jocs educatius analògics.



Pregunta 16.

Habitualment, quin format d'agrupament de treball predomina a l'aula? Marca una única opció.

14 respuestas

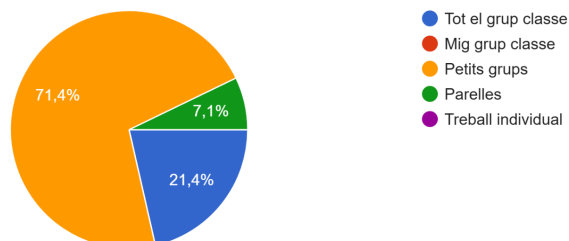


Figura 16. Extret *Google Forms*

El 71,4% de les respostes obtingudes afirmen que, habitualment, treballen per petits grups, seguit del 21,4% en què treballen amb tot el grup classe i amb un 7,1% que treballen per parelles.

Pregunta 17.

Habitualment, quina disposició de l'espai predomina en la teva pràctica d'aula? Marca una única opció.

14 respuestas

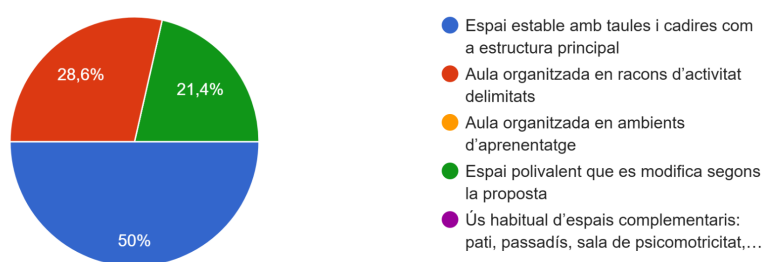


Figura 17. Extret *Google Forms*

A l'Escola A predominen les aules organitzades en racons i els espais polivalents s'adapten segons la proposta educativa, mentre que a l'Escola B prevalen els espais estables amb taules i cadires fixes com a estructura principal.



Pregunta 18.

Quin tipus de proposta metodològica és més habitual a la teva aula? Marca una única opció.

14 respuestas



Figura 18. Extret *Google Forms*

La majoria dels docents de l'Escola A indiquen que l'aprenentatge basat en el joc és la proposta metodològica més habitual en la seva aula.

En l'Escola B predominen les activitats amb consigna clara i resultat esperat, així com el modelatge i la pràctica guiada. I, en ambdós centres educatius (28,6%) fan aprenentatges a partir de rutines i hàbits.

3.2.1. Discussió

A continuació, es presenta l'anàlisi de les dades i la seva interpretació.

Discussió 1. Estudiar la relació entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda pels docents del segon cicle d'educació infantil.

Els resultats del qüestionari mostren algunes diferències significatives quant a la percepció de sobrecàrrega de treball entre els docents de l'Escola A (Coma-ruga) i els de l'Escola B (el Vendrell).

D'una banda, es troba que els docents de l'Escola A, on predominen els ambients d'aprenentatge, puntuen, la gran majoria, amb valors baixos la pregunta relacionada amb si la quantitat de tasques és adequada al temps disponible (figura 5).



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Això fa que el 100% dels participants d'aquest centre educatiu, entre els nivells quatre i cinc de l'escala Likert, facin la preparació de l'activitat docent fora de l'horari laboral (figura 6) i, a més, continuïn pensant en qüestions relacionades amb la feina quan s'acaba la jornada laboral (figura 9).

Aquestes dades es poden relacionar amb les característiques dels ambients d'aprenentatge, tal com indica Ribas (2011) qui defensa que aquesta metodologia requereix preparació constant dels espais, dels materials i de les propostes educatives per tal que siguin atractives, flexibles i adaptades als interessos dels infants. A diferència del model tradicional, que solen ser més pautats i reutilitzables, el treball per ambients d'aprenentatge implica observar contínuament i adaptar les propostes a les necessitats que sorgeixen en el dia a dia.

A més, tal com apunta Carbonell (2002), qualsevol innovació educativa implica un esforç d'adaptació constant, i gràcies als resultats sembla que es confirma aquesta idea, ja que els docents de l'Escola A (Coma-ruga) mostren més percepció de càrrega laboral i una elevada dificultat per desconnectar de la feina.

També, la sensació de càrrega acumulada al final del dia (figura 8) és més elevada en l'Escola A. Tot i tenir ràtios més baixes (figura 4), els docents valoren amb un cinc el seu nivell de sensació, mentre que l'Escola B tot i tenir més alumnes a l'aula, la percepció de càrrega té valors més moderats, entre el tres i el quatre.

Resulta important perquè suggereix que la sobrecàrrega dels docents no depèn únicament del nombre d'alumnat, sinó també del tipus de metodologia. Així doncs, els ambients d'aprenentatge exigeixen atenció constant, flexibilitat i capacitat d'adaptació davant les necessitats dels infants, fet que pot augmentar la sensació de desgast professional.

Per altra banda, els docents de l'Escola B (el Vendrell), les puntuacions són més moderades i es pot observar com els docents perceben una estructura de treball més estable i predictable, la qual cosa pot ajudar a l'organització de les tasques docents. El fet de reutilitzar materials i treballar amb activitats pautades sembla reduir part del temps de preparació fora de la jornada laboral, però, no obstant això, no significa que hi hagi manca de càrrega laboral, sinó que és una manera diferent de gestionar-la.



Aleshores, les dades permeten afirmar que els docents que treballen mitjançant ambients d'aprenentatge perceben una càrrega més elevada de treball i una dedicació més elevada fora de l'horari laboral en comparació amb els docents de la metodologia més tradicional.

Discussió 2. Estudiar la relació entre el model pedagògic emprat i el benestar emocional dels docents del segon cicle d'educació infantil.

Els resultats del qüestionari mostren diferències entre els dos centres educatius que influeixen en la pràctica docent.

Pel que fa a l'organització de l'espai, a l'Escola A (Coma-ruga) predominen les aules organitzades en racons i els espais polivalents (figura 17), que es transformen segons les necessitats de les propostes. Aquesta flexibilitat obliga el docent a mantenir una observació constant i una capacitat d'adaptació durant la jornada laboral. Segons Malaguzzi, l'espai actua com a “tercer educador”, ja que participa activament en el procés d'aprenentatge.

En canvi, l'Escola B (el Vendrell) predominen espais més estables i estructurats amb una distribució fixa de les taules i les cadires (figura 17). Això permet facilitar una dinàmica de treball més predictable i guiada pel docent.

Respecte als agrupaments (figura 16), la gran majoria de respostes afirmen que treballen habitualment en petits grups, mentre que una petita part ho fa amb tot el grup classe. Aquest tipus d'organització afavoreix una atenció més propera als infants i facilita l'observació dels aprenentatges. Tanmateix, les dades obtingudes no permeten establir diferències significatives entre els dos centres educatius respecte a aquesta variable.

En referència als materials, en l'Escola A (Coma-ruga), els docents que utilitzen habitualment materials manipulatius, sensorials, visuals i no estructurats són també els que mostren puntuacions més baixes en la pregunta “La quantitat de tasques que he d'assumir és adequada al temps de què dispo” (figura 5), amb valors d'u o dos en algunes respostes. Aquests materials poden comportar una major sensació de sobrecàrrega laboral i podria relacionar-se amb la necessitat constant de preparar, adaptar i renovar els recursos, a més d'organitzar els espais i les propostes.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Els materials sensorials i no estructurats sembla que s'associen amb una major dedicació docent, atès que requereixen més temps de planificació i observació al llarg dels dies.

A més, aquestes mateixes respostes mostren puntuacions més moderades o baixes en la qüestió “Acostumo a sentir-me emocionalment bé” (figura 10), especialment en alguns docents que puntuen amb un dos o tres el seu benestar emocional.

Així doncs, tal com exposa Ribas (2011) i Nielsen, et. al (2020), els ambients d'aprenentatge exigeixen crear propostes flexibles i obertes, tenint en compte els interessos dels infants i afavorint l'experimentació i la descoberta. És per aquesta raó que es podria indicar que no només incrementa la càrrega organitzativa, sinó també el desgast emocional associat a la necessitat d'adaptació constant.

Per contra, a l'Escola B (el Vendrell) hi ha més presència de fitxes, activitats pautades i materials estructurats amb una consigna concreta i un resultat esperat (figura 18), aspectes vinculats a metodologies més tradicionals centrades en la transmissió de continguts i en l'estructuració de les activitats (Ceballos, 2004). En aquest cas, permeten tenir una organització per part del docent més estable i faciliten la reutilització de materials, tal com assenyala Trilla (1985), la qual cosa pot reduir el temps de preparació fora de l'horari laboral. A més, les puntuacions relacionades amb la sobrecàrrega laboral tendeixen a ser més moderades, entre els dos i el tres, aleshores, els materials utilitzats en aquest centre educatiu poden facilitar la planificació i reduir part del temps de preparació docent.

Pel que fa al benestar emocional, els docents d'aquest centre educatiu acostumen a puntuar amb valors més elevats l'afirmació relacionada amb sentir-se emocionalment bé (figura 10), especialment aquells que fan servir materials més estructurats i activitats guiades.

Per tant, els resultats indiquen que l'organització dels espais i els materials condicionen la pràctica docent i el nivell de dedicació requerit en cada model pedagògic.



Discussió 3. Comparar la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents segons si treballen amb ambients d'aprenentatge o amb metodologia tradicional.

Quant al benestar emocional, els resultats obtinguts reflexen que els docents dels dos centres educatius presenten indicadors relacionats amb desgast emocional relacionat amb la seva pràctica docent.

Les dades mostren major intensitat de desgast en els docents que treballen amb ambients d'aprenentatge (Escola A, Coma-ruga). Es destaca la dificultat per desconnectar de la feina quan s'acaba la jornada laboral afirmant que continuen pensant en qüestions de la feina (figura 9) o amb sentiment de càrrega acumulada (figura 8).

Aquest fet es pot relacionar amb el que assenyalen Mérida-López i Extremera (2017), que exposen que la dificultat per desconnectar cognitivament de la jornada laboral és un dels indicadors relacionats amb l'esgotament emocional docent.

Tanmateix, aquesta investigació no pot afirmar l'existència de síndrome de *burnout*, sinó únicament identificar indicadors de cansament emocional i sobrecàrrega professional.

Altrament, s'observa una paradoxa interessant de comentar en l'Escola A i, és que, tot i mostrar una càrrega laboral més elevada i dificultats per desconnectar en acabar la feina, molts docents afirmen sentir-se emocionalment bé amb la seva feina (figura 10). Pot relacionar-se amb el component vocacional i la satisfacció personal associada a les metodologies actives i al treball per ambients d'aprenentatge.

En aquesta línia, Nielsen, Romance i Chinchilla (2020) expliquen que el rol del docent en els ambients d'aprenentatge implica tenir una actitud d'acompanyament, d'observació i d'adaptació a les necessitats dels nens i nenes, fet que comporta més implicació emocional.

A més, aquesta dedicació pot generar satisfacció en l'àmbit professional, però alhora, augmentar el desgast cognitiu i emocional en un llarg termini.

Per altra banda, els docents de l'Escola B (el Vendrell) també mostren situacions de cansament emocional i afectació davant dels contratemps quotidians (figura 13). Per tant, això manifesta que el malestar docent no depèn únicament del model pedagògic aplicat, sinó també d'altres factors estructurals del sistema educatiu.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Així doncs, les aportacions de la UGT Servicios Públicos (2023) permeten contextualitzar els resultats, ja que assenyalen que les ràtios elevades, la manca de temps i l'augment de les tasques burocràtiques afecten directament el benestar laboral dels docents del servei educatiu català.

Per tant, els resultats del qüestionari mostren que els dos models pedagògics presenten indicadors relacionats amb estrès i cansament emocional laboral. Tot i això, aquestes situacions solen ser amb més intensitat en l'Escola A (Coma-ruga) que treballa per ambients d'aprenentatge.

3.2.2. Proposta de millora

Arran de l'anàlisi dels resultats i la discussió d'aquests, la proposta de millora va dirigida als docents del segon cicle d'educació infantil de l'Escola A (Coma-ruga) que són els que treballen mitjançant la metodologia d'ambients d'aprenentatge, amb l'objectiu de reduir la percepció de sobrecàrrega laboral i afavorir el benestar emocional.

Els resultats de l'enquesta mostren que els docents de l'Escola A tot i manifestar satisfacció amb la seva pràctica docent, perceben més càrrega de feina, més dificultats per desconnectar de la feina i més dedicació fora de la jornada laboral.

És per aquesta raó, que es considera necessari plantejar algunes mesures que permetin fer més sostenible els ambients d'aprenentatge:

- Creació del banc compartir de materials

Es proposa crear un banc de recursos compartit, digital o físic, pels docents del centre per tal que, en lloc de crear-ne de nous cada vegada, es reutilitzen i es transformen. Dins d'aquest espai es poden incloure els següents aspectes:

- Propostes d'ambients ja preparades.
- Materials reutilitzables.
- Activitats classificades per edats i objectius.
- Fotografies d'organització dels diferents espais.
- Documents de planificació comuns.



La proposta pot ser adequada perquè, com es mostra als resultats, els docents de l'Escola A perceben una elevada càrrega de treball en relació amb la preparació constant de materials i activitats, fora de la jornada. I, tal com s'ha comentat a la discussió, els ambients d'aprenentatge requereixen una organització flexible i una renovació dels recursos educatius (Ribas, 2001), la qual cosa pot fer augmentar la sensació de sobrecàrrega.

Per això, tenir disponible un banc compartit de materials podria facilitar la reutilització de recursos i reduir el temps de preparació individual.

- Planificació conjunta i coordinació docent

Els resultats mostren que alguns docents continuen pensant en qüestions laborals fora de l'horari laboral, fet que evidencia dificultats per desconnectar emocionalment de la tasca docent, per això, es proposa crear o establir espais de coordinació pedagògica dins de l'horari laboral. En aquest sentit, podrien ajudar a distribuir millor les responsabilitats i deduir la càrrega individual. A més, tal com assenyala Carbonell (2002), els processos d'innovació educativa requereixen espais de reflexió i coordinació per garantir una implementació pedagògica sostenible i evitar que tota la responsabilitat recaigui sobre el docent de manera individual.

D'aquesta manera, les reunions poden servir per planificar conjuntament els ambients d'aprenentatge, repartir tasques de preparació, compartir dificultats o inquietuds, revisar els materials i els espais. Aquesta mesura podria afavorir una millor organització i reduir la sensació de desgast emocional.

- Suport emocional i espais de benestar docent

Aquesta proposta de millora sorgeix arran dels resultats sobre el benestar emocional docent, ja que alguns participants manifesten sensació de cansament emocional, dificultat per desconnectar de la feina i els hi afecta els contratemps quotidians.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Tot i que els docents mostren satisfacció amb la seva pràctica educativa, les dades indiquen indicadors compatibles amb desgast emocional. Segons Mérida-López i Extremera (2017), la dificultat per desconnectar cognitivament de la feina pot relacionar-se amb processos d'esgotament emocional docent.

Per aquesta raó, es veu necessari crear espais de suport emocional i benestar dins dels centres educatius per tal d'afavorir la salut emocional dels docents i prevenir situacions de càrrega professional.

Algunes d'aquestes propostes serien:

- Espais de conversa entre els docents.
- Reunions de suport emocional.
- Activitats de cohesió de grup.
- Formacions sobre gestió de l'estrès.

Així doncs, per fer aquestes mesures més accessibles i aplicables a la tasca educativa, s'ha elaborat una guia pràctica dirigida als docents ([vegeu annex 1](#)).



4. CONCLUSIONS

La present investigació ha permès donar resposta a la pregunta d'investigació plantejada inicialment sobre la relació entre el model pedagògic emprat i la càrrega laboral percebuda i el benestar emocional dels docents del segon cicle d'educació infantil, comparant els ambients d'aprenentatge amb la metodologia tradicional.

A través de l'anàlisi comparativa entre l'Escola A (Coma-ruga), basada en la metodologia dels ambients d'aprenentatge, i l'Escola B (el Vendrell), amb una metodologia més tradicional, s'ha pogut observar com la metodologia emprada condiona la pràctica docent, la percepció de sobrecàrrega laboral, el desgast emocional i, en conseqüència, en les vivències professionals dels docents.

Les conclusions que s'extreuen no només donen resposta a la pregunta de recerca plantejada, sinó que també aporten evidències que permeten confirmar parcialment la hipòtesi inicial. Les dades obtingudes permeten reflexionar sobre el fet que la innovació pedagògica no sempre va acompanyada de condicions laborals sostenibles per als docents i, en aquest sentit, els resultats han anat en línia del que es planteja a la fonamentació teòrica, especialment, pel que fa a la necessitat de preparació constant, flexibilitat i adaptació que requereixen els ambients d'aprenentatge.

Tanmateix, la realitat observada als centres educatius posa de manifest que aquestes exigències, poden generar situacions de sobrecàrrega quan no hi ha prous recursos, temps de coordinació o suport institucional.

Per aquest motiu, a partir dels resultats obtinguts de l'enquesta, s'han elaborat algunes propostes de millora dirigides als docents de l'Escola A (Coma-ruga), com és el cas de la creació d'un banc compartit de materials, la potenciació de la coordinació docent i la creació d'espais de suport emocional i benestar laboral. Aquestes propostes tenen per objectiu reduir la percepció de sobrecàrrega i afavorir unes condicions de treball més sostenibles dins dels ambients d'aprenentatge.



MÉS ENLLÀ DE L'AULA

Aquesta investigació permet reflexionar sobre la necessitat de garantir unes condicions laborals adequades per tal que les metodologies innovadores siguin sostenibles i perdurin en el temps. La metodologia dels ambients d'aprenentatge aporten grans beneficis pedagògics i afavoreixen aprenentatges significatius per als infants. Si més no, la seva implementació requereix recursos, temps de coordinació i suport institucional perquè la innovació no recaigui únicament sobre l'esforç personal dels docents.

Com a tancament d'aquest Treball de Final de Grau queda evident la necessitat de situar el benestar del docent com a prioritat política i educativa. Perquè l'infant pugui ser el centre del seu aprenentatge, qui l'acompanya ha de tenir les condicions laborals i emocionals que li permetin fer-ho amb plenitud i sense esgotament.



5. LIMITACIONS DE L'ESTUDI

La present recerca té algunes **limitacions** que s'han de considerar importants per entendre i interpretar millors els resultats obtinguts.

D'una banda, la manca de temps. El temps disponible per dur a terme la recerca ha estat ajustat i, com a conseqüència, ha fet que la mostra de docents no sigui més elevada centrant-me només en les dues escoles de pràctiques.

Per tant, els resultats no es poden generalitzar, ja que una mostra més àmplia i diversa hauria permès obtenir unes conclusions amb més precisió, però, no obstant això, malgrat aquesta limitació, les dades obtingudes són significatives per analitzar de prop la realitat d'aquests dos models pedagògics i poden servir com a base per a futures línies d'investigació.

Per altra banda, tot i que la investigació compara dos models pedagògics diferents, les diferències observades no depenen exclusivament de la metodologia aplicada, sinó també d'altres factors propis de cada centre educatiu, com pot ser l'organització interna, els recursos disponibles o les característiques dels equips docents.



6. BIBLIOGRAFIA

- Ascaso, L. i Cabrero, M.A. (2010). *El aprendizaje en grupos interniveles*. Revista del Museo Pedagógico de Aragón.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. i Moss, P. (Edit.). (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Ediciones Morata.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carreras Planas, C. (2014). *John Dewey i l'educació democràtica*. Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO). [PDF]
- Ceballos, A. (2004). *La escuela tradicional*. Universidad Abierta.
- Cifre-Mas, J. i Adrover Alcover, J.M. (2012). *Aprender a través de los ambientes. Una propuesta para una escuela activa y competencial*. (Aula de Innovación Educativa, núm. 217, pp. 16-19). [PDF].
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8a ed.). Routledge.
- Duarte D., J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Estudios Pedagógicos, (29), 97-113.
- Educacat (2013, 14 d'agost). *John Dewey*.
- E. Loughlin C. & H. Suina, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Quinta edición.
- Escola Àngel Guimerà. (2019). *Projecte educatiu de centre (PEC)* [PDF]. CEIP Àngel Guimerà
https://agora.xtec.cat/ceip-aguimera-vendrell/wp-content/uploads/usu102/2019/12/PEC_28-11-2019_Escola%C3%80ngelGuimer%C3%A0ElVendrell.pdf
- Escolano, A. (1992). *Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*. Revista de Educación, (298), 55-79.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.



García-Chato, G.I. (2014). *Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar*.

Generalitat de Catalunya. (s.d.). *Ambients / Espais*. Mesures i suports universals en el centre educatiu. Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals. Departament d'Educació.

González, A. (2020). Desafiaments en la implementació del treball per ambients en educació infantil. *Revista d'Educació*, 25(2), 89-104.

Institut Escola Coma-ruga. (setembre 2022). *Projecte Educatiu de Centre (PEC) Institut Escola Coma-ruga*.
<https://drive.google.com/file/d/1Qm-cqI9ET7L1ymXHGB5KZJdPkgTe67qZ/view>

Lozano Abad, Marta (2023-2024). *Els ambients d'aprenentatge en educació infantil: proposta de millora d'un cas real*. Treball fi de grau. Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears.

Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro (6.ªed.).

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Mérida.López, S. i Extremera, N. (2017). *Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review*. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Montessori, M. (1909). *Ideas generales sobre mi método. Manual práctico* (8.ª ed.). Scribd.

Nielsen Rodríguez, A., Romance García, A.R. i Chinchilla Minguet, J.L. (2020). *Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso*.

Pérez, L. (2011). *Planificació dels espais, els temps i els recursos en educació infantil*. Didàctica de l'educació infantil. Recuperat a:
https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Recursos/fp_edi_m02_/web/fp_edi_m02_htmlindex/media/fp_edi_m02_u3_pdfindex.pdf

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata



- Raventós Garcia, P. (2018). *La introducció dels ambients d'aprenentatge a les escoles públiques. Estudi de cas*. Comunicació Educativa, 31, 21-31. <https://doi.org/10.17345/comeduc201821-31> (Original work published 2020).
- Real Academia Española. (s.d.). *Ambiente*. Diccionario de la lengua española. Recuperat de: <https://www.rae.es/tdhle/ambiente>
- Ribas Mas, C. (2011). *Trabajar por ambientes en educación infantil como estrategia de innovación*. Indivisa: Boletín de estudios e investigación (12), 99-108.
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M. i Ribas Mas, C. (Agosto 2014). *La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones*. Universidad de las Islas Baleares, España.
- Rodríguez, P. (2014, 17 de març). *Els ambients, el tercer educador*. El Diari de l'Educació.
- Sauve, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Serie Documentos Especiales MEN, Santafé de Bogotá.
- Smith, J. (2019). Avaluant l'eficàcia de l'aprenentatge basat en l'entorn en educació infantil. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 35-50
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- UGT Servicios Públicos. (2023, octubre). *Boletín de Enseñanza Pública: Condiciones laborales del profesorado*. <https://ugt-sp.es/wp-content/uploads/Boletin-condiciones-laborales-del-profesorado-2023.pdf>
- Varela, J. (1992). *Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. Revista de Educación, (298), 7-29.
- Wild, R. (1999). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.



7. ANNEXOS

ANNEX 1. Guia pràctica per als docents d'ambients d'aprenentatge

<https://canva.link/0uu5ivud0z061nh>

Aroa Parrón Gómez UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI GUIA PRÀCTICA PER ALS DOCENTS D'AMBIENTS D'APRENTATGE PROPOSTES DE MILLORA PER REDUIR LA SOBRECÀRREGA I AFAVORIR EL BENESTAR DOCENT  Treball Final de Grau - Més enllà de l'aula	ÍNDEX • INTRODUCCIÓ..... 1 • BANC COMPARTIT DE MATERIALS.....2 • COORDINACIÓ I PLANIFICACIÓ DOCENT..... 4 • BENESTAR EMOCIONAL DOCENT.....6 • TANCAMENT..... 8
--	---



INTRODUCCIÓ

PER QUÈ S'HA ELABORAT AQUESTA GUIA?

→ Aquesta guia neix a partir dels resultats obtinguts en la investigació sobre la càrrega de treball i el benestar emocional docent en el segon cicle d'educació infantil.

Les propostes presentades tenen com a finalitat afavorir una pràctica educativa més sostenible i cuidar el benestar dels docents que treballen mitjançant ambients d'aprenentatge.

1

BANC COMPARTIT DE MATERIALS



QUÈ S'HA DETECTAT?

Els docents preparen activitats fora de l'horari laboral. Aquesta preparació constant pot incrementar la sensació de càrrega laboral docent.

FONAMENT TEÒRIC

Els ambients d'aprenentatge requereixen una renovació constant dels materials i les propostes educatives (Ribas, 2011).

2

BANC COMPARTIT DE MATERIALS

QUÈ ÉS PROPOSA?

- Crear una carpeta compartida digital o física
- Reutilitzar propostes d'ambients
- Compartir materials entre docents
- Organitzar recursos per edats o espais



3



COORDINACIÓ I PLANIFICACIÓ DOCENT



QUÈ S'HA DETECTAT?

La dificultat per desconnectar de la feina i la sensació de sobrecàrrega acumulada poden indicar la necessitat de distribuir i planificar conjuntament algunes tasques docents.

FONAMENT TEÒRIC

Carbonell (2002) afirma que la innovació educativa necessita espais de coordinació i reflexió compartida.

4

COORDINACIÓ I PLANIFICACIÓ DOCENT

QUÈ ÉS PROPOSA?

- Establir espais de coordinació setmanals
- Repartir tasques de preparació
- Planificar conjuntament els ambients
- Compartir dificultats i estratègies



5

BENESTAR EMOCIONAL DOCENT



QUÈ S'HA DETECTAT?

La majoria dels docents afirmen continuar pensant en qüestions laborals fora de l'horari de feina.

FONAMENT TEÒRIC

La dificultat per desconnectar cognitivament de la feina pot afavorir situacions d'esgotament emocional docent (Mérida-López i Extremera, 2017).

6

BENESTAR EMOCIONAL DOCENT

QUÈ ÉS PROPOSA?

- Espais de suport emocional
- Activitats de cohesió grupal
- Estratègies de desconnexió laboral
- Formacions sobre gestió de l'estrès



7



TANCAMENT

CAP A UNA INNOVACIÓ EDUCATIVA SOSTENIBLE

Els ambients d'aprenentatge ofereixen grans possibilitats pedagògiques per als infants, però també impliquen una elevada dedicació docent.

Per aquest motiu, es considera necessari impulsar mesures que afavoreixin una pràctica educativa sostenible, equilibrada i compatible amb el benestar emocional dels docents.