



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

inefc
Barcelona



Generalitat
de Catalunya

Treball de Final de Màster

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes.

**Anàlisi comparatiu de la motivació segons el gènere en una Situació d'Aprenentatge
de futbol a través de metodologies tradicionals i ABR**

Lucía Pi Martínez

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Universitat de Barcelona

Tutora: Catalina Lecumberri

Barcelona, juny 2025

Agraïments

Vull agrair a la Dra. Catalina Lecumberri el seu suport i disponibilitat al llarg d'aquest procés. La seva orientació en moments clau m'ha ajudat a enfocar millor el treball i avançar amb més seguretat.

També estic molt agraïda a l'escola IPSI, i especialment al professor Jordi Serrano, per donar-me l'oportunitat de portar a terme el treball de camp durant les classes d'Educació Física. Ha estat una experiència molt enriquidora que m'ha ajudat a créixer com a futura docent.

Finalment, gràcies a la meva família pel suport i l'acompanyament de sempre.

RESUM

Aquest treball analitza les diferències en la motivació de l'alumnat de primer de batxillerat segons el gènere en una Situació d'Aprenentatge de futbol, comparant dues metodologies didàctiques: la tradicional i l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR). Mitjançant un enfocament quantitatiu amb suport qualitatiu, es recullen dades a partir d'un qüestionari Likert aplicat a una mostra de 19 alumnes (9 nois i 10 noies) després de dues sessions amb cada metodologia.

Els resultats mostren que, tot i que la mitjana global de motivació és lleugerament superior amb la metodologia tradicional, poden existir diferències significatives segons el gènere. Els nois presenten una motivació més alta amb l'enfocament tradicional, mentre que les noies mostren una millora amb l'ABR, fet que redueix les desigualtats motivacionals entre gèneres. Això suggereix que l'ABR pot afavorir una vivència més equitativa i inclusiva dins l'àrea d'Educació Física, especialment en continguts com el futbol, fortament influïts per estereotips de gènere.

Aquest estudi posa de manifest la necessitat de revisar les pràctiques docents i adaptar-les a les diverses realitats de l'alumnat, promovent metodologies que afavoreixin la participació, l'autonomia i la motivació de tots els estudiants, amb especial atenció a la perspectiva de gènere.

Paraules clau: motivació, gènere, Educació Física, Aprenentatge Basat en Reptes, metodologia tradicional, futbol.

ABSTRACT

This master's thesis analyzes gender-based differences in student motivation during a football learning situation, comparing two teaching methodologies: the traditional approach and Challenge-Based Learning (CBL). The study follows a quantitative approach with qualitative support, using a Likert-scale questionnaire administered to 19 first-year upper secondary school students (9 boys and 10 girls) from the IPSI school in Barcelona, after completing two sessions with each methodology.

Results show that although the overall average motivation was slightly higher in the traditional methodology, significant differences emerged when analyzed by gender. Boys demonstrated greater motivation with the traditional approach, while girls showed an increase in motivation with the CBL methodology. This suggests that CBL may help foster a more equitable and inclusive learning experience in Physical Education, particularly in football — a subject often influenced by gender stereotypes.

The study highlights the importance of reviewing and adapting teaching practices to the diverse realities of students, promoting methodologies that enhance participation, autonomy, and motivation, with a critical and gender-sensitive perspective.

Keywords: motivation, gender, Physical Education, Challenge-Based Learning, traditional methodology, football.

ÍNDIX

1. Introducció.....	6
1.1 Context i justificació del treball	6
2. Objectius general i específics.....	6
3. Marc teòric	10
3.1 Models d'ensenyament aprenentatge	10
3.1.1. Metodologies tradicionals.....	12
3.1.2 L'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR)	12
3.2. Teories de la motivació en l'educació física	15
3.2.2. Factors que influeixen en la motivació a l'Educació Física	16
3.3. Conceptualització del gènere	18
3.3.1. Diferències de gènere en la percepció i experiència esportiva.....	18
3.3.2. El futbol i els biaixos de gènere en l'Educació Física.....	19
4. Metodologia	22
4.1. Enfocament metodològic quantitatiu	22
4.2. Mostra.....	22
4.3. Disseny de l'estudi	23
4.4. Instruments de recollida de dades.....	23
5. Resultats	23
5.1 Anàlisi dels resultats	29
6. Discussió.....	33
7. Conclusions	39
7.1. Aportacions principals del treball	39
7.2. Limitacions de l'estudi.....	40
7.3. Línies de futur	40
8. Bibliografia	42

1. Introducció

1.1 Context i justificació del treball

Aquest treball sorgeix d'una inquietud personal i acadèmica per aprofundir en l'impacte que poden tenir les metodologies actives en la motivació de l'alumnat d'Educació Física a l'etapa de secundària. Com a estudiant en procés de formació docent, i després de diverses experiències d'observació i intervenció educativa en el marc del Màster de Formació del Professorat, he pogut constatar com la metodologia emprada pot influir directament en el grau d'implicació, gaudi i autonomia de l'alumnat a l'aula. Durant les pràctiques realitzades al centre IPSI de Barcelona vaig tenir l'oportunitat de dissenyar i aplicar una Situació d'Aprenentatge de futbol utilitzant el model d'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR), una metodologia que, segons la recerca actual, promou un aprenentatge més actiu, contextualitzat i centrat en l'alumnat. Cal destacar que la tria del contingut —el futbol— no va ser una decisió pròpia, sinó que formava part de la programació establerta pel centre, que ja havia planificat treballar aquest esport durant el període de pràctiques. En aquest sentit, em vaig trobar amb un marc tancat que no em permetia modificar els continguts a tractar, però sí dissenyar la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dins d'aquesta temàtica. Aquest fet, lluny de ser una limitació, va obrir una oportunitat d'anàlisi molt significativa: aprofitant que el futbol és un dels esports més presents —i alhora més polèmics— dins l'àrea d'Educació Física pel seu fort component simbòlic i estereotipat, em va semblar pertinent centrar la recerca en la vivència d'aquest contingut segons el gènere. El futbol continua sent percebut per molts alumnes com una pràctica associada a la masculinitat, i és habitual que les noies mostrin una menor participació o motivació envers aquest esport, sovint a causa de mancances d'experiència prèvia o per una percepció de manca de competència. Així doncs, investigar com responen nois i noies a metodologies diferents dins d'un mateix contingut potencialment desigual es va revelar com una via idònia per observar fins a quin punt la didàctica pot contribuir a revertir o reforçar aquestes diferències.

Aquesta experiència em va despertar l'interès per analitzar si aquest tipus d'enfocaments tenen el mateix efecte motivacional en tot l'alumnat, o si, per contra, es poden observar diferències en funció del gènere. Aquest plantejament inicial em va conduir a formular la pregunta de recerca que vertebrava aquest estudi:

Quines diferències hi ha en la motivació de l'alumnat segons el gènere en una Situació d'Aprenentatge de futbol quan s'utilitzen metodologies tradicionals i l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR)?

Aquesta qüestió neix del convenciment que, en un sistema educatiu que pretén ser equitatiu i inclusiu, cal examinar com les metodologies no són neutres i poden afectar de manera diferenciada l'experiència educativa de nois i noies. En aquest sentit, el treball no només pretén comparar l'eficàcia de dues metodologies didàctiques —la tradicional i l'ABR— en termes de motivació, sinó també incorporar una mirada crítica i sensible al gènere, especialment en un context com el del futbol escolar, sovint carregat d'estereotips i desigualtats de participació. Aquest projecte es fonamenta, doncs, en una experiència real de pràctica docent i en una voluntat clara d'aportar una anàlisi rigorosa i contextualitzada que pugui ser útil per a altres futurs docents, així com per a equips educatius que busquen generar espais d'aprenentatge més motivadors, justos i sensibles a la diversitat. A través d'aquesta recerca es vol contribuir, encara que sigui de forma modesta, a una Educació Física més reflexiva, transformadora i adaptada a les necessitats reals de tot l'alumnat.

2. Objectius general i específics

Aquest estudi té com a objectiu general analitzar la motivació dels estudiants segons el gènere al curs de primer de batxillerat en una Situació d'Aprenentatge de futbol segons la metodologia emprada (Aprenentatge Basat en Reptes i metodologia tradicional).

Aquesta anàlisi permet aprofundir en la comprensió de com diferents enfocaments didàctics poden influir en la motivacional de l'alumnat, i com aquestes vivències poden variar segons el gènere, una variable fonamental en el context educatiu actual.

Segons la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991), la motivació d'un individu depèn del grau de satisfacció de tres necessitats bàsiques: l'autonomia, la competència percebuda i la vinculació social. Aquest model teòric proporciona una base sòlida per analitzar com diferents metodologies poden influir en el desenvolupament d'una motivació intrínseca.

D'altra banda, la variable gènere s'ha mostrat clau en la recerca educativa, ja que nombrosos estudis evidencien que nois i noies poden viure de manera molt diferent les activitats físiques i esportives, especialment aquelles que han estat històricament masculinitzades, com el futbol (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; García-Ceberino et al., 2021). Per aquest motiu, l'enfocament del present treball no només parteix de l'interès per les metodologies actives, sinó també per la equitat educativa i la igualtat d'oportunitats.

A partir d'aquest plantejament, es formulen els següents objectius específics:

1. Comparar el nivell de motivació de l'alumnat en funció de la metodologia didàctica aplicada (ABR vs. tradicional) durant una Situació d'Aprenentatge de futbol.

Aquest objectiu permet analitzar com la metodologia didàctica pot influir directament en el compromís, la percepció de control i l'interès de l'alumnat, aspectes fonamentals per promoure una participació activa i significativa.

2. Examinar si existeixen diferències en la motivació percebuda segons el gènere dels estudiants, independentment de la metodologia emprada.

Aquesta anàlisi és essencial per identificar possibles desigualtats estructurals que poden persistir dins l'àrea d'Educació Física, fins i tot quan es canvia la metodologia, i per visibilitzar les barreres que poden limitar l'experiència educativa de les noies.

3. Analitzar com varia la motivació de nois i noies en relació amb la metodologia didàctica aplicada, per detectar possibles interaccions entre el gènere i el tipus de metodologia emprada.

Aquest objectiu es fonamenta en la necessitat de detectar si certes metodologies poden actuar com a elements compensadors de desigualtats, i així oferir pautes pedagògiques més inclusives i equitatives per a la pràctica docent.

3. Marc teòric

Aquest marc teòric recull els principals conceptes i enfocaments que donen suport al treball i que m'han ajudat a construir una mirada crítica i fonamentada sobre la realitat educativa que he pogut viure durant les pràctiques. A través de la revisió de la literatura especialitzada, es desenvolupen tres grans àmbits: els models d'ensenyament-aprenentatge en Educació Física, les teories de la motivació i la influència del gènere en la vivència d'activitats físiques i esportives, especialment en el cas del futbol escolar.

En primer lloc, s'aborden les diferents metodologies emprades en l'àrea d'Educació Física, posant èmfasi en la comparació entre els enfocaments tradicionals i els actius. Aquesta distinció és clau per entendre com les estratègies didàctiques poden condicionar la participació i l'interès de l'alumnat, i per què metodologies com l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR) poden suposar una alternativa més inclusiva i motivadora.

En segon lloc, es presenten les principals teories sobre la motivació, amb especial atenció a la Teoria de l'Autodeterminació, que proporciona un marc útil per entendre com es pot afavorir la implicació de l'alumnat a través de la satisfacció de necessitats com l'autonomia, la competència percebuda i la vinculació social. Aprofundir en aquests factors ajuda a interpretar millor com i per què determinades metodologies poden tenir més impacte que d'altres.

Finalment, es dedica un apartat a reflexionar sobre la influència del gènere a les classes d'Educació Física, especialment en activitats tradicionalment masculinitzades com el futbol. Aquesta perspectiva és imprescindible per comprendre com les experiències de nois i noies poden diferir dins d'un mateix context, i per què és necessari tenir una mirada coeducativa a l'hora de dissenyar les propostes didàctiques.

A través d'aquests tres eixos, el marc teòric ofereix el context necessari per interpretar els resultats i justificar les decisions preses al llarg de la recerca.

3.1 Models d'ensenyament aprenentatge

Els models d'ensenyament-aprenentatge són enfocaments pedagògics que orienten la manera com el professorat estructura, gestiona i desenvolupa les sessions, especialment en l'àmbit de l'Educació Física. L'objectiu principal d'aquests models és proporcionar un marc coherent i estructurat per assolir competències motrius, cognitives, socials i afectives, adaptades a les necessitats dels alumnes. En aquest context, és important destacar la

diversitat de models disponibles i com aquests s'han anat adaptant a les demandes socials, culturals i educatives dels últims anys.

Un dels referents clau en l'anàlisi dels estils d'ensenyament és l'"Espectre d'estils d'ensenyament" desenvolupat per Mosston (1966, citat per Pill et al., 2023). Aquest espectre proposa una classificació que va des de l'ensenyament més centrat en el professor (com l'estil de comandament) fins a formes d'aprenentatge més centrades en l'alumnat (com la descoberta guiada o l'ensenyament per recerca) (Pill et al., 2023). A través d'aquesta proposta, s'entén que els estils no són excloents, sinó que formen part d'un continu que el professorat pot utilitzar segons els objectius educatius i el context.

Aquest model (Mosston, 1966, citat per Pill et al., 2023), ha estat àmpliament utilitzat com a referència en l'ensenyament de l'Educació Física, i ha contribuït a consolidar la importància de reflexionar sobre el rol docent i les decisions pedagògiques en funció de les característiques de l'alumnat. Tal com assenyalen Pill et al. (2023), l'espectre ha estat reinterpretat i adaptat en múltiples contextos internacionals, oferint una base teòrica sòlida per analitzar pràctiques educatives des d'una perspectiva pedagògica.

Tot i la importància d'aquest espectre, en els darrers anys s'ha observat una tendència creixent cap a l'ús de models pedagògics més estructurats, com els anomenats models basats en la pràctica (MBP), que inclouen el model de responsabilitat personal i social, el model cooperatiu, el model d'instrucció per comprensió i el model d'aprenentatge basat en reptes (ABR), entre d'altres (Pill et al., 2023). Aquests models tenen en comú una estructura definida, objectius clars i un enfocament centrat en l'alumne, sovint amb l'objectiu de fomentar la participació activa, la reflexió i el desenvolupament integral dels estudiants.

Segons Lund i Tannehill (2010, citat per Curtner-Smith et al., 2018), l'ús de models pedagògics proporciona una guia clara per al professorat, afavorint una millor planificació i avaluació de les sessions. A més, aquests models permeten adaptar els continguts a diferents realitats educatives, com per exemple l'ús del model cooperatiu per fomentar la inclusió o el model de responsabilitat personal per treballar valors i normes de convivència. Aquesta flexibilitat és una de les grans fortaleeses dels models basats en la pràctica.

L'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR), se situa dins d'aquesta tipologia de models centrats en l'alumne i orientats a contextos reals. Aquest model respon a la següent lògica pedagògica: plantejar situacions complexes i reals que interpel·lin l'alumnat a participar activament en la resolució de problemes (Curtner-Smith et al., 2018).

D'altra banda, Curtner-Smith et al. (2018) aporten dades rellevants sobre la presència real d'aquests models a les aules. Destaquen que, tot i la popularitat teòrica dels models basats en la pràctica, a la pràctica educativa diària encara predomina l'ús de models tradicionals. Aquest fet pot respondre a diversos motius, com la manca de formació específica del professorat, la inèrcia institucional o la percepció que els models actius requereixen més temps i recursos per ser implementats amb èxit.

Amb tot, l'evidència recollida apunta cap a la necessitat de transitar cap a metodologies més actives, que posin l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge i afavoreixin la seva implicació, autonomia i capacitat crítica. Tal com assenyalen Pill et al. (2023), la combinació entre l'espectre d'estils d'ensenyament i els models basats en la pràctica pot ser una eina potent per enriquir la pràctica docent i contribuir a una educació física més significativa i transformadora.

3.1.1. Metodologies tradicionals

Les metodologies tradicionals es caracteritzen per un enfocament centrat en el docent com a transmissor principal del coneixement, mentre que l'alumnat assumeix un rol passiu en el procés d'aprenentatge (Gili-Moneo et al., 2021). Aquest tipus d'ensenyament prioritza la memorització de continguts i la repetició d'informació, estructurant les activitats educatives de manera estandarditzada i homogenia per a tot l'alumnat.

En el model tradicional, l'organització del temps i de l'espai respon a esquemes tancats, amb una estructura rígida on el contingut curricular es presenta de manera seqüencial i fragmentada (Torres, 2019). L'avaluació, habitualment, es realitza mitjançant examens finals o proves objectives que valoren fonamentalment la capacitat de recordar dades concretes, sense contemplar processos més amplis com la reflexió o la transferència d'aprenentatges.

Aquest enfocament metodològic considera l'ensenyament com una transmissió de coneixements ja establerts, donant escassa importància a la participació activa de l'alumnat en la construcció del seu propi saber. A més, la metodologia tradicional tendeix a uniformitzar el ritme i la manera d'aprendre, sense adaptar-se a les diferents necessitats, interessos o capacitats de l'alumnat (Torres, 2019).

3.1.2 L'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR)

Fonaments teòrics i aplicació en Educació Física

L'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR), conegut en anglès com a Challenge-Based Learning (CBL), s'ha consolidat com una metodologia educativa innovadora que busca implicar

activament l'alumnat en la resolució de problemes reals mitjançant el treball col·laboratiu i la reflexió crítica (Galdames-Calderón, Pedersen, & Rodriguez-Gomez, 2024). Aquesta metodologia es basa en la immersió de l'alumnat en reptes que requereixen el desenvolupament d'habilitats cognitives complexes, promovent la seva autonomia i capacitat d'autoregulació de l'aprenentatge (self-regulated learning) en entorns autèntics (Gyldendahl, Georgsen, & Dau, 2023; Gallagher & Savage, 2020).

L'ABR és una metodologia activa en què l'estudiant participa en l'exploració d'un tema específic que presenta una problemàtica relacionada amb el seu entorn. Aquesta estratègia requereix la formulació inicial d'un repte estimulant i el desenvolupament, per part de l'alumnat, de propostes viables per resoldre'l (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2025). L'ABR s'articula en tres fases principals: "Engage" (Compromís), "Investigate" (Investigació) i "Act" (Acció), que permeten que l'alumnat analitzi problemes complexos, formuli estratègies d'intervenció i apliqui solucions en contextos pràctics (Van den Beemt et al., 2023).

Dins l'àmbit de l'Educació Física, l'ABR pot ser una eina pedagògica fonamental per fomentar la participació activa de l'alumnat, ja que transforma la seva experiència d'aprenentatge, desplaçant el focus des de la recepció passiva de coneixements cap a una construcció activa del seu propi aprenentatge (Galdames-Calderón et al., 2024). Segons diversos estudis, aquest model potencia el desenvolupament de competències essencials com la resolució de problemes, la presa de decisions, el treball en equip i l'autoregulació de l'aprenentatge (Franco et al., 2023; Gudoniene et al., 2021). En Educació Física, aquest paradigma es pot traduir en activitats on l'alumnat assumeix rols actius en la planificació i execució d'activitats esportives, com ara la presa de decisions tàctiques en un partit o la creació de sistemes d'entrenament adaptats als seus objectius (Pepin & Kock, 2021).

Un aspecte fonamental de l'ABR és el rol del professorat, que es transforma en un facilitador de l'aprenentatge, guiant l'alumnat en l'exploració de solucions en lloc de proporcionar respostes directes (Agüero et al., 2023). Aquest canvi de paradigma implica una transició cap a un aprenentatge més autònom i col·laboratiu, on l'alumnat ha de gestionar recursos, prendre decisions i reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge (Kohn Radberg et al., 2021). A més, l'ABR facilita la interacció entre l'alumnat i contextos professionals reals, com l'entrenament esportiu o la gestió d'activitats físiques (Dieck-Assad et al., 2023).

Comparació amb les metodologies tradicionals

L'educació ha experimentat una evolució constant, passant d'un model tradicional basat en la transmissió de coneixements a metodologies més participatives i orientades al desenvolupament competencial. Les pedagogies actives responen a la necessitat de transformar l'ensenyament per potenciar l'autonomia, la reflexió i la implicació activa de l'alumnat (Torres, 2019).

El model tradicional d'ensenyament es caracteritza per una estructura unidireccional, en què el professorat actua com a transmissor de coneixement i l'alumnat com a receptor passiu. Aquesta metodologia se centra en l'explicació magistral, l'ús de materials predefinits i una avaluació basada en la memorització i la repetició de continguts (Torres, 2019). Tot i que aquest enfocament ha estat predominant durant dècades, diversos estudis assenyalen que pot limitar el desenvolupament d'habilitats crítiques i la capacitat de resolució de problemes per part de l'alumnat. Aquest enfocament es basa en un model directiu i repetitiu, on les activitats estan fortament estructurades i orientades al compliment d'ordres específiques, com per exemple la pràctica repetida d'habilitats motrius en situacions descontextualitzades. (Pill et al., 2023). Segons Curtner-Smith et al. (2018), aquest tipus d'ensenyament continua sent predominant a moltes escoles i instituts, especialment per la seva facilitat d'implementació i per la tradició arrelada entre la comunitat educativa.

L'ABR es diferencia de les metodologies tradicionals per la seva orientació competencial i el seu enfocament en la resolució de situacions reals, promovent una participació activa de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge. A diferència de les metodologies tradicionals, que sovint es basen en la transmissió unidireccional del coneixement i l'aprenentatge memorístic, l'ABR situa l'alumnat en el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge i fomenta el desenvolupament de competències transversals com el treball en equip, el pensament crític i la presa de decisions (Gili-Moneo et al., 2021).

Un altre aspecte clau de diferenciació entre l'ABR i les metodologies tradicionals és el model d'avaluació. En el sistema tradicional, l'avaluació és generalment quantitativa i basada en proves objectives, mentre que en l'ABR s'utilitzen eines com les rúbriques d'avaluació, les reflexions personals i els productes finals dels reptes, promovent una avaluació formativa i contínua (Gili-Moneo et al., 2021). Aquesta modalitat d'avaluació permet als estudiants ser conscients del seu propi procés d'aprenentatge i ajustar les seves estratègies segons les necessitats detectades durant el desenvolupament del repte.

A més, en les metodologies tradicionals, els continguts solen estar fragmentats i l'aprenentatge es desenvolupa de manera aïllada, amb una estructura tancada que no sempre reflecteix situacions reals. En canvi, en l'ABR, l'aprenentatge es basa en reptes

interdisciplinaris, permetent als estudiants construir coneixement de manera integrada i significativa (Gili-Moneo et al., 2021). Aquest canvi d'enfocament també transforma el paper del professorat, que deixa de ser un simple transmissor de coneixements per actuar com a facilitador de l'aprenentatge, guiant i acompanyant els estudiants en el procés de resolució de reptes (Gili-Moneo et al., 2021).

D'altra banda, l'ABR es relaciona amb altres metodologies actives com l'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) i el Treball per Projectes, però es diferencia d'aquestes perquè els reptes que es plantegen als estudiants no tenen una única solució correcta. En lloc d'això, requereixen processos d'investigació, creativitat i justificació per part de l'alumnat (Gili-Moneo et al., 2021). Això converteix l'ABR en un enfocament especialment adequat per a la formació de futurs professionals, ja que els prepara per enfrontar-se a situacions canviants i complexes en l'àmbit laboral.

Un dels principals avantatges de les metodologies actives com l'ABR és el seu impacte en la motivació de l'alumnat. Mentre que en les classes tradicionals l'estudiant sovint es veu desmotivats per la manca de participació activa, en models com l'ABR se li ofereix un paper central, fent que l'aprenentatge sigui percebut com un repte atractiu i aplicable a situacions reals (Torres, 2019). A més, el treball cooperatiu que implica l'ABR afavoreix el desenvolupament d'habilitats socials i comunicatives, aspectes fonamentals en l'educació actual.

Amb tot, l'ús combinat de metodologies pot ser una opció estratègica per al professorat. Tal com exposa Pill et al. (2023), no es tracta de substituir totalment un model per un altre, sinó d'adaptar els enfocaments segons els objectius, els continguts i les característiques de l'alumnat. Així, la integració progressiva de metodologies com l'ABR dins d'un marc més tradicional pot afavorir una transició cap a pràctiques més actives i significatives dins l'Educació Física.

3.2. Teories de la motivació en l'educació física

La motivació és un element fonamental en el procés d'aprenentatge i desenvolupament en l'educació i l'esport. Des d'una perspectiva històrica, Aristòtil ja plantejava que els processos motivacionals estan guiats per dos pols: el grat i el desgrat, considerant que la ment humana tendeix a buscar el plaer i evitar el que resulta desagradable. Aquesta visió ha influenciat profundament la concepció occidental de l'aprenentatge i la motivació (Coral, 2011).

Dins de les teories contemporànies de la motivació en l'aprenentatge, es destaca la importància de l'atenció i la motivació com a factors clau per a l'assimilació del coneixement i el desenvolupament d'un aprenentatge significatiu. Això és especialment rellevant en el context de l'educació física, on l'activitat motriu es pot utilitzar com a mitjà per facilitar l'adquisició de coneixements (Coral, 2011).

Dins de la classificació de la motivació, es distingeix entre motivació intrínseca i motivació extrínseca. La motivació intrínseca es defineix com aquella que neix de la pròpia satisfacció per realitzar una activitat i es pot dividir en tres tipus: la motivació per conèixer, basada en el gaudi d'aprendre coses noves; la motivació per assolir, orientada a l'autosuperació més enllà dels resultats externs; i la motivació per l'estímul d'una experiència, vinculada al plaer sensorial que pot aportar una activitat (Vallerand & Rousseau, 2001, citat per Coral, 2011). En canvi, la motivació extrínseca es dona quan una activitat es realitza com a mitjà per assolir un fi i es pot manifestar en quatre tipus de regulacions: la regulació externa, determinada per premis o sancions; la regulació per introjecció, en què les raons per actuar es relacionen amb evitar un sentiment de culpa; la regulació identificada, que es produeix quan l'individu valora l'activitat com a important malgrat que no sigui del seu grat; i la regulació integrada, en què l'activitat es percep com coherent amb altres aspectes de la seva vida (Coral, 2011).

En el context de l'educació física, és fonamental generar un ambient d'aprenentatge on els alumnes percebin les tasques com a reptes assolibles, fet que pot augmentar la seva motivació i afavorir el seu compromís amb l'activitat. Un factor determinant en aquest sentit és la manera com es presenten les tasques. Quan aquestes són poc exigents i amb molt suport, poden resultar avorrides, mentre que si són massa difícils i tenen poc suport, poden generar frustració. L'ideal és plantejar tasques amb un grau de dificultat moderat que permetin generar expectatives d'èxit i motivació per continuar aprenent (Gibbons, 2009, citat per Coral, 2011).

3.2.2. Factors que influeixen en la motivació a l'Educació Física

La motivació en l'àmbit de l'educació física està influenciada per diversos factors, que poden classificar-se en globals, contextuais i situacionals (Vallerand, 2001, citat per Puigarnau et al., 2015). Els factors globals inclouen aspectes socioculturals i familiars que condicionen la percepció de l'activitat física i el valor que l'alumnat li atorga. Els factors contextuais fan referència a elements específics de l'entorn educatiu, com el tipus de metodologia emprada pel professorat o el clima motivacional establert a classe. Finalment, els factors situacionals

es relacionen amb experiències immediates, com la retroalimentació rebuda durant la sessió o les condicions específiques d'una activitat concreta.

Un dels aspectes clau en la motivació de l'alumnat és la satisfacció de les necessitats psicològiques bàsiques, tal com estableix la Teoria de l'Autodeterminació (TAD) (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015). Segons aquest model teòric, la motivació augmenta quan es compleixen tres necessitats fonamentals: la competència percebuda, l'autonomia i la relació social. La competència percebuda es refereix a la sensació de l'alumnat de tenir la capacitat d'assolir els objectius proposats en les sessions d'educació física. Quan es proporciona informació sobre els progressos individuals i es vincula l'esforç amb la millora del rendiment, la motivació intrínseca tendeix a augmentar (Goudas, Biddle & Fox, 1994, citat per Puigarnau et al., 2015).

D'altra banda, l'autonomia juga un paper fonamental en la motivació, ja que els estudiants han de percebre que tenen cert grau de control sobre les activitats que realitzen. Un enfocament pedagògic menys directiu i més flexible pot afavorir aquest aspecte, permetent que l'alumnat participi activament en la presa de decisions i desenvolupant així un aprenentatge més significatiu. La relació social també és un factor determinant, ja que un clima de suport i cooperació entre companys i professorat contribueix a una experiència d'aprenentatge més motivadora. La creació d'un ambient positiu i col·laboratiu pot tenir un impacte directe en l'augment de la motivació intrínseca (Cox & Williams, 2008, citat per Puigarnau et al., 2015).

D'acord amb Puigarnau et al. (2015), la planificació de sessions d'educació física que siguin accessibles, diverses i participatives pot millorar la motivació. Estratègies com fomentar la presa de decisions per part de l'alumnat i afavorir activitats col·laboratives permeten establir un compromís més gran amb la pràctica esportiva. A més, les activitats que inclouen retroalimentació positiva i desafiaments adequats al nivell dels estudiants han demostrat ser més efectives per fomentar la motivació autodeterminada.

En aquest sentit, diversos estudis han destacat que l'ús de metodologies actives i enfocaments centrats en l'alumne augmenten la satisfacció i la motivació per l'activitat física (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003, citat per Puigarnau et al., 2015). Per contra, estratègies excessivament directives o avaluacions centrades únicament en el rendiment poden generar efectes negatius en la motivació, especialment en aquells estudiants amb una percepció baixa de competència, ja que poden sentir-se frustrats i desmotivats davant la impossibilitat d'assolir determinats objectius.

3.3. Conceptualització del gènere

En aquest apartat s'aborda el concepte de gènere i la seva influència en l'àmbit educatiu i esportiu. L'objectiu és analitzar com els estereotips i les construccions socials poden afectar l'experiència i la participació de l'alumnat a les classes d'Educació Física.

3.3.1. Diferències de gènere en la percepció i experiència esportiva

Les diferències de gènere en la percepció i l'experiència esportiva dins l'àmbit educatiu han estat objecte d'anàlisi per nombroses investigacions, les quals han posat de manifest la persistència d'estereotips i desigualtats en l'accés, la participació i la vivència de l'activitat física a les escoles. Alvariñas-Villaverde i Pazos-González (2018) mostren com aquests estereotips es transmeten a través de diferents agents socialitzadors, com la família, els mitjans de comunicació o l'escola, condicionant la manera com els i les alumnes perceben i viuen les classes d'Educació Física.

Els rols socials assignats tradicionalment a nois i noies continuen influint en la manera com aquests s'apropen a l'activitat física. Mentre que la masculinitat s'ha associat històricament amb el domini, la competitivitat i la força, la feminitat ha estat vinculada al control corporal, l'estètica o la cura (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018). Aquestes associacions simbòliques es reflecteixen directament en la participació dels alumnes a les classes, on sovint es poden observar dinàmiques de desconexió o desmotivació per part de les noies, especialment en activitats esportives considerades "masculines".

Tot i que es constata una evolució cap a una visió més neutra i menys estereotipada de l'esport, alguns estigmes encara persisteixen. Encara hi ha una percepció generalitzada que hi ha esports més adequats per a nois i d'altres per a noies, cosa que condiona la selecció de continguts a l'aula i la implicació de l'alumnat (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018). Per exemple, el futbol continua sent identificat com un esport masculí, i això pot generar inseguretats o desinterès en moltes alumnes, tot i que elles mateixes considerin que poden practicar qualsevol disciplina esportiva. Tanmateix, iniciatives com la professionalització del primer equip femení del FC Barcelona han contribuït de manera significativa a visibilitzar el talent femení, generar nous referents i naturalitzar la presència de la dona en entorns històricament masculinitzats com el futbol. Aquest procés no només ha tingut un impacte esportiu, sinó que ha anat acompanyat d'una estratègia comunicativa i institucional que ha reforçat l'empoderament individual i col·lectiu de les jugadores i ha contribuït a trencar estereotips, redefinint el paper de la dona i el seu lideratge dins i fora del camp (Fuentes Rodríguez & Brenes Peña, 2022).

A més, les conseqüències dels estereotips no només afecten les noies. Els nois que s'allunyen del model tradicional de masculinitat, per exemple, aquells interessats en disciplines com la dansa o la gimnàstica, poden patir estigmatització o burles per part dels companys (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018). Aquestes pressions socials poden limitar la llibertat de tria i l'expressió corporal, afectant negativament l'experiència esportiva de tot l'alumnat.

La por al judici dels altres o al rebuig social és també un factor clau que condiciona la participació, especialment en aquells continguts que es perceben com a "impropis" segons el gènere. Això pot derivar en una menor implicació, menys gaudi i una pitjor percepció de competència per part de l'alumnat, reforçant així les desigualtats existents (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018).

Davant d'aquesta realitat, es destaca la importància de promoure una Educació Física més equitativa i inclusiva, que combati els estereotips i ofereixi a tot l'alumnat l'oportunitat de participar activament, amb independència del seu gènere. Aquest objectiu requereix no només ajustar els continguts i les metodologies, sinó també revisar el paper del professorat com a possible agent reproductor de rols tradicionals (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018).

Vilanova et al. (2025) posen l'accent en la importància de visibilitzar la diversitat afectivosexual i de gènere dins les pràctiques esportives escolars, tot assenyalant que la por al judici social per trencar amb les normes tradicionals pot limitar la participació d'una part de l'alumnat. La guia destaca que aquestes discriminacions no només es donen per motius de gènere, sinó també per l'orientació sexual i la identitat de gènere, la qual cosa afecta també els joves LGTBIQ+, que sovint es troben amb entorns esportius marcats per l'heteronormativitat i el masclisme, i que poden haver viscut situacions de rebuig o manca de referents positius. Aquestes condicions poden provocar una vivència negativa de l'activitat física i afavorir-ne l'abandonament. Davant aquesta realitat, es defensa la necessitat de generar espais educatius segurs, inclusivament i lliures de pressions normatives, on tot l'alumnat es pugui sentir reconegut i valorat.

3.3.2. El futbol i els biaixos de gènere en l'Educació Física

El futbol, com a esport àmpliament practicat i valorat socialment, ha estat tradicionalment vinculat a un context masculinitzat que ha dificultat la participació equitativa de les noies dins l'àmbit de l'Educació Física. Aquesta realitat ha estat analitzada per diversos estudis que posen de manifest els biaixos de gènere que afecten la percepció i la vivència esportiva de

les alumnes. Les noies solen presentar una menor percepció de competència en el futbol, la qual cosa influeix directament en la seva intencionalitat de continuar practicant aquest esport, especialment fora de l'àmbit escolar. Aquest fet es vincula a una manca d'experiència prèvia, així com a les expectatives socials i culturals que tradicionalment han associat el futbol a la masculinitat. (García-Ceberino et al., 2021).

García-Ceberino et al., (2021) realitzen un estudi on es destaca que cap de les alumnes participants tenia experiència prèvia en futbol fora de l'escola, fet que les situa en desavantatge respecte als seus companys. Aquest desequilibri inicial es tradueix en una menor percepció de competència i, per tant, en una menor adherència a la pràctica esportiva. Aquest fenomen evidencia la importància d'introduir metodologies pedagògiques que promoguin la igualtat de gènere i reforcin l'autoeficàcia de les noies, especialment en esports com el futbol, fortament marcats pel gènere.

D'altra banda, l'estudi de Ventaja-Cruz et al. (2024) reforça aquesta perspectiva des d'un context diferent, centrant-se en la motivació de nenes federades en el futbol. Els resultats mostren que la percepció del futbol com a activitat positiva, juntament amb factors com el suport social, la diversió i l'èxit personal, són elements clau per mantenir la motivació i la continuïtat en la pràctica esportiva. Tot i això, també s'observa una tendència a la baixa en la motivació a mesura que augmenta l'edat, fet que evidencia la necessitat d'enfocaments educatius personalitzats que mantinguin l'interès i l'autoconfiança de les noies a llarg termini (Ventaja-Cruz et al., 2024).

Aquestes dades se sumen a les aportacions de Pérez-Samaniego et al. (2021), que indiquen que la construcció social del futbol com a pràctica masculina influeix en la manera com les noies viuen i interpreten aquesta activitat dins del context escolar. La manca de referents femenins, l'absència d'un tractament pedagògic sensible al gènere i la poca flexibilitat metodològica contribueixen a generar desconexió i baixa participació. Els autors subratllen que moltes alumnes perceben el futbol com una activitat aliena o imposada, sovint vinculada a experiències prèvies negatives.

A més, es destaca la importància d'evitar l'homogeneïtzació de les preferències esportives dins l'aula d'Educació Física, tot reconeixent la diversitat d'interessos i habilitats entre els i les alumnes. Un enfocament pedagògic inclusiu hauria d'incorporar pràctiques flexibles, promoure espais de diàleg i visibilitzar referents femenins dins del món esportiu. També es proposa integrar l'anàlisi crítica de gènere dins de les activitats per fomentar la reflexió i la consciència col·lectiva sobre la desigualtat de gènere en l'esport (Pérez-Samaniego et al., 2021). Programes com el *Futbol per a la igualtat* (Soler et al., 2020) ofereix un marc educatiu

específic per combatre les desigualtats de gènere a través de la pràctica esportiva, i especialment mitjançant el futbol. El programa defensa que les desigualtats de gènere en l'àmbit esportiu poden i s'han de combatre a través d'una educació transformadora, on el futbol esdevingui una eina pedagògica per a la justícia social. Per aconseguir-ho, proposa una intervenció educativa basada en tres pilars: en primer lloc, la formació del professorat amb una mirada crítica i coeducativa, capaç de detectar i qüestionar desigualtats dins la pràctica esportiva; en segon lloc, l'ús del futbol per treballar valors com la igualtat, el respecte o la corresponsabilitat, trencant amb els rols de gènere que tradicionalment s'hi associen; i, finalment, la incorporació d'activitats i recursos didàctics concrets que ofereixin referents femenins, fomentin la reflexió crítica i assegurin espais segurs i inclusius per a tot l'alumnat (Soler et al., 2020).

Aquestes aportacions coincideixen en la necessitat d'un canvi metodològic i actitudinal dins les pràctiques d'Educació Física. El repte educatiu consisteix a garantir que l'activitat física, i en particular el futbol, esdevingui un espai de creixement i reconeixement per a tothom. Això implica adoptar estratègies educatives que valorin la participació significativa, el respecte mutu i el trencament d'estereotips (García-Ceberino et al., 2021; Ventaja-Cruz et al., 2024; Pérez-Samaniego et al., 2021).

4. Metodologia

Aquest estudi segueix un enfocament metodològic quantitatiu, amb l'objectiu d'analitzar la motivació de l'alumnat de primer de batxillerat en una Situació d'Aprenentatge de futbol, comparant l'impacte de dues metodologies didàctiques: l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR) i la metodologia tradicional.

El treball s'emmarca dins la modalitat B del Treball de Fi de Màster, ja que es tracta d'una recerca empírica aplicada centrada en l'anàlisi de la motivació de l'alumnat en funció del gènere i de la metodologia didàctica emprada. A partir d'una intervenció didàctica ja dissenyada, s'han recollit dades mitjançant un qüestionari i s'ha realitzat un estudi comparatiu per identificar possibles diferències en la motivació percebuda segons les variables establertes.

4.1. Enfocament metodològic quantitatiu amb elements qualitatius

L'estudi segueix un enfocament quantitatiu descriptiu-comparatiu, amb un disseny quasi-experimental de mesures repetides sobre un mateix grup classe. Es comparen les mitjanes de motivació percebuda segons dues metodologies didàctiques (tradicional i ABR) i el gènere de l'alumnat, sense assignació aleatòria.

La recollida de dades es realitza mitjançant un qüestionari mixt: 8 ítems tancats amb escala de Likert i 2 preguntes obertes de suport qualitatiu. L'anàlisi es centra en l'estadística descriptiva (mitjanes per ítem), amb un ús exploratori de les respostes obertes per enriquir la interpretació.

4.2. Mostra

La mostra estarà formada per 19 estudiants, 10 noies i 9 nois, de primer de batxillerat del centre IPSI que participen en la Situació d'Aprenentatge de futbol. La selecció de participants es farà garantint la seva inclusió dins del grup classe, sense exclusions,. La participació en l'estudi comptarà amb el consentiment del centre educatiu, assegurant el compliment dels protocols ètics establerts per a la investigació en entorns escolars.

Aquest estudi utilitza un mostreig no probabilístic per conveniència, ja que la selecció dels participants es basa en la disponibilitat del grup classe ja format, sense assignació aleatòria. (Séoane et al., 2007)

4.3. Disseny de l'estudi

L'estudi es desenvoluparà al llarg de quatre sessions d'Educació Física amb el mateix grup classe. Les dues primeres sessions seguiran una metodologia tradicional, amb instruccions directives, pràctica repetitiva i poca autonomia per part de l'alumnat. Les dues següents aplicaran l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR), promovent la presa de decisions, el treball cooperatiu i la resolució de situacions reals.

4.4. Instruments de recollida de dades

Per a la recollida de dades, s'ha elaborat un qüestionari específicament dissenyat per aquest estudi, inspirat en els principis de la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015), que constitueix el marc teòric principal per comprendre els factors que influeixen en la motivació de l'alumnat en l'àmbit de l'Educació Física. Aquesta teoria estableix que la motivació intrínseca es veu afavorida quan es satisfan tres necessitats psicològiques bàsiques: autonomia, competència i relació. Així, el qüestionari ha estat construït per captar indicadors vinculats a cadascun d'aquests tres pilars, a més de considerar variables contextuais rellevants com l'ambient de grup o la percepció d'equitat.

El qüestionari inclou 10 ítems, cadascun formulat per avaluar una dimensió clau de la vivència educativa de l'alumnat durant les sessions de futbol, amb una escala de tipus Likert de 5 punts (1 = "totalment en desacord" i 5 = "totalment d'acord"). A continuació es justifica la inclusió de cada ítem segons els fonaments teòrics ja desenvolupats en el treball:

Ítem 1: "M'he sentit motivat/da per participar activament". Aquest ítem mesura la motivació general percebuda per part de l'alumnat durant la sessió, i ofereix una visió global de la seva implicació emocional, cognitiva i conductual. Es tracta d'un indicador clau que permet captar, d'una manera sintètica però significativa, el grau amb què l'alumnat s'ha sentit impulsat a participar per voluntat pròpia, més enllà de l'obligació externa. Des del marc de la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015), aquest ítem s'emmarca dins de la dimensió de la motivació intrínseca, ja que reflecteix si l'activitat ha estat viscuda com a atractiva, gratificant o estimulante per si mateixa. També permet observar si s'han satisfet les tres necessitats bàsiques que sustenten aquest tipus de motivació: autonomia, competència i vinculació social. A més, aquest ítem és útil per fer comparacions entre metodologies, ja que funciona com a termòmetre global de l'efecte que ha tingut cada enfocament sobre la vivència motivacional de l'alumnat. Tal com assenyalen Curtner-Smith et al. (2018), la participació activa i autogestionada és una de les millors expressions de la motivació intrínseca, i resulta especialment rellevant en entorns educatius on es vol promoure l'autonomia i la implicació real de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

Ítem 2: “Les activitats proposades m’han semblat interessants i estimulants”. Aquest ítem s’associa directament amb la motivació intrínseca, una forma de motivació autònoma que, segons la Teoria de l’Autodeterminació (Deci & Ryan, 2000, citat per Puigarnau et al., 2015), sorgeix quan les persones participen en una activitat pel simple plaer o interès que aquesta els genera. Sentir que allò que es fa és atractiu, significatiu o estimulants és un dels factors clau per afavorir la implicació voluntària i sostinguda de l’alumnat. La percepció d’estímul i novetat dins les activitats no només ajuda a captar l’atenció de l’alumnat, sinó que també incrementa la seva curiositat i compromís, afavorint una vivència més enriquidora i menys lligada a la pressió externa o a recompenses. A més, activitats que es perceben com interessants tenen més potencial per ser viscudes amb emocions positives, fet que contribueix al desenvolupament d’una actitud favorable envers l’activitat física i l’aprenentatge. Aquest ítem és especialment rellevant en contextos com l’Educació Física, on les experiències prèvies, els estereotips o les preferències individuals poden influir molt en com es viu una proposta didàctica. A través d’aquest enunciat, es pot mesurar si l’alumnat ha connectat amb el contingut i si aquest ha estat percebut com a rellevant i motivador, fet fonamental per valorar l’eficàcia de la metodologia emprada.

Ítem 3: “He tingut l’oportunitat de prendre decisions”. Aquest ítem mesura el grau d’autonomia percebuda per l’alumnat durant la sessió, una de les tres necessitats psicològiques bàsiques segons la Teoria de l’Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015). Segons aquest model, sentir que es tenen opcions i que es poden prendre decisions pròpies dins del procés d’aprenentatge incrementa la motivació intrínseca. Quan l’alumnat percep que té control sobre les seves accions i que pot influir en l’activitat que està realitzant, augmenta el seu compromís i la seva implicació. Aquest ítem és clau per analitzar si l’alumnat se sent partícip i amb capacitat d’autogestió en les sessions.

Ítem 4: “He sentit que tenia llibertat per expressar la meua manera de jugar”. Aquest ítem complementa el precedent (ítem 3) i també s’inscriu dins la dimensió de l’autonomia, però des d’un enfocament més vivencial i expressiu. No es tracta només de prendre decisions concretes, sinó de sentir que un pot ser un mateix mentre participa en l’activitat física. Tal com recull Puigarnau et al. (2015), aquesta sensació de llibertat per actuar segons els propis interessos, estils i maneres de fer reforça el sentit d’agència i afavoreix una implicació més profunda i significativa. Quan l’alumnat percep que pot adaptar el joc a la seva manera de ser, moure’s sense ser jutjat o jutjada, i expressar-se amb llibertat dins el context educatiu, augmenta la seva motivació intrínseca.

Ítem 5: “M’he sentit capaç de completar les activitats”. Aquest ítem s’associa directament amb la percepció de competència, una de les tres necessitats psicològiques bàsiques identificades per la Teoria de l’Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015). Sentir-se competent té un impacte directe en la motivació intrínseca: quan l’alumnat percep que és capaç de fer front als reptes proposats i assolir els objectius plantejats, augmenta el seu interès i la seva implicació en l’activitat. Per això, aquest ítem permet detectar fins a quin punt les activitats proposades resulten accessibles i motivadores per a tot l’alumnat, independentment del seu nivell previ o del seu gènere. Una puntuació baixa en aquest aspecte podria indicar la necessitat de revisar el disseny de les tasques per fer-les més adaptatives i inclusives, i així garantir que tothom pugui experimentar sensacions d’èxit i satisfacció.

Ítem 6: “He entès bé els objectius de les activitats”. Aquest ítem s’emmarca dins de la dimensió de la competència percebuda, una necessitat bàsica de la motivació segons la Teoria de l’Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015). Sentir-se competent no només implica ser capaç d’executar una tasca, sinó també comprendre els objectius que la sustenten. Entendre què es demana i quin sentit té allò que es fa contribueix a generar una vivència més coherent i satisfactòria per part de l’alumnat. Tal com exposa Torres (2019), la claredat en la proposta didàctica és un factor fonamental per promoure l’aprenentatge significatiu i evitar situacions de confusió o desconexió. Quan l’alumnat entén els objectius de l’activitat, es redueix la incertesa i s’incrementa la percepció de control sobre allò que fa, fet que reforça la sensació d’eficàcia i, en conseqüència, la motivació. Aquest ítem permet captar si les instruccions i finalitats de les tasques han estat comunicades de manera accessible, comprensible i adaptada al nivell del grup. En el cas d’intervencions breus, com la d’aquest estudi, assegurar aquesta comprensió és especialment rellevant per no comprometre l’impacte de la metodologia aplicada i garantir que l’alumnat pugui connectar amb el sentit de les activitats proposades.

Ítem 7: “He pogut col·laborar i treballar en equip amb altres companys/es”. Aquest ítem mesura la dimensió de relació o vinculació social, una de les tres necessitats psicològiques bàsiques que sustenten la motivació segons la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 2000, citat per Puigarnau et al., 2015). Sentir-se connectat amb els altres i formar part d'un grup cohesionat són aspectes clau per afavorir una vivència motivadora i satisfactòria de l'activitat física. La possibilitat de col·laborar, dialogar i construir conjuntament l'experiència d'aprenentatge no només afavoreix el sentiment de pertinença, sinó que també reforça altres dimensions com l'autonomia i la competència, especialment quan la cooperació implica escoltar, negociar i prendre decisions conjuntes. Tal com indiquen Franco et al. (2023), en contextos d'aprenentatge actiu, la interacció social esdevé un motor per al desenvolupament personal i la motivació intrínseca. Aquest ítem permet detectar fins a quin punt l'alumnat ha viscut l'activitat com un espai col·lectiu i inclusiu, on la participació conjunta ha estat real. En activitats com el futbol, sovint marcades per rols jeràrquics o dinàmiques individualistes, promoure la col·laboració pot ser clau per equilibrar la participació i fer que tothom se senti integrat i valorat dins del grup.

Ítem 8: “M'he sentit còmode dins del grup”. Aquest ítem aprofundeix en la dimensió de relació, centrant-se especialment en el clima emocional i la seguretat afectiva que percep l'alumnat durant l'activitat. Segons la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 2000, citat per Puigarnau et al., 2015), el fet de sentir-se acceptat i còmode dins del grup és fonamental per satisfer la necessitat de vinculació social i, per tant, per afavorir la motivació intrínseca. A diferència d'altres ítems més orientats a la cooperació activa o a la participació formal, aquest posa el focus en com se sent l'alumne/a en relació amb el grup, tenint en compte aspectes com la confiança, l'absència de judici, la inclusió i el respecte. Aquest tipus de benestar relacional és especialment important per a aquells col·lectius que poden sentir-se més exposats o invisibilitzats, com les noies en contextos esportius tradicionalment masculinitzats. Tal com exposen Pérez-Samaniego et al. (2021), la sensació de comoditat i seguretat dins del grup afavoreix una participació més lliure i genuïna, ja que redueix les pors socials i facilita la implicació personal. Per tant, aquest ítem és clau per entendre fins a quin punt l'alumnat percep l'espai educatiu com un entorn segur i acollidor, cosa que repercuteix directament en la qualitat de la seva experiència d'aprenentatge.

Ítem 9: “He percebut que totes les persones del grup hem tingut les mateixes oportunitats de participar”. Aquest ítem aborda la percepció d'equitat dins el grup classe, una dimensió fonamental per garantir una Educació Física inclusiva i motivadora per a tot l'alumnat. Tot i que no forma part estrictament dels tres pilars de la Teoria de l'Autodeterminació (competència, autonomia i relació), aquesta percepció d'igualtat d'oportunitats pot influir de manera indirecta en cadascun d'ells: si una persona sent que té menys opcions de participar o de ser escoltada, es pot veure afectada la seva autonomia, la seva relació amb els altres i fins i tot la seva percepció de competència. Aquest ítem és especialment rellevant en activitats com el futbol, on les dinàmiques de gènere poden tenir un pes molt significatiu. Tal com exposen Soler et al. (2021), les noies solen experimentar una menor visibilitat, reconeixement o protagonisme en aquest tipus d'activitats, fet que pot limitar la seva participació i, en conseqüència, la seva motivació. Quan l'alumnat percep que no hi ha igualtat real en les oportunitats de participar, això pot derivar en sensacions d'injustícia, desconexió o fins i tot rebuig cap a l'activitat física. Així doncs, aquest ítem permet detectar possibles desigualtats de gènere o altres formes de discriminació implícites dins del grup, i aporta informació clau per valorar la qualitat inclusiva de l'experiència d'aprenentatge. També ajuda a entendre com aquestes percepcions poden afectar la vivència emocional i la implicació de l'alumnat en funció del seu gènere, identitat o nivell de confiança.

Ítem 10: “He sentit que la meua opinió era escoltada”. Aquest ítem integra dues de les necessitats psicològiques bàsiques establertes per la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 2000, citat per Puigarnau et al., 2015): l'autonomia i la relació. Per una banda, escoltar l'alumnat i tenir en compte les seves opinions reforça la seva sensació de control i capacitat d'incidència en el desenvolupament de les activitats, fet que enforteix la seva autonomia. Per l'altra, sentir-se escoltat implica també reconeixement i validació dins del grup, aspectes que contribueixen a la vinculació social i al sentiment de pertinença. Tal com apunten Gili-Moneo et al. (2021), el fet que l'alumnat percebi que les seves aportacions tenen valor és un element clau per promoure un aprenentatge significatiu i personalitzat. Quan l'alumne sent que la seva veu compta, augmenta el seu compromís amb l'activitat i es crea un clima més horitzontal, en què la comunicació és bidireccional i es trenca amb la visió tradicional del professorat com a únic emissor de coneixement. Aquest ítem permet valorar fins a quin punt el context educatiu promou una participació real de l'alumnat, més enllà de l'execució de tasques. Això resulta especialment rellevant en entorns on històricament determinats col·lectius han estat menys escoltats o menys protagonistes. Recollir la percepció sobre si l'opinió ha estat escoltada ajuda a avaluar la qualitat democràtica i inclusiva del procés educatiu, clau per fomentar la motivació i l'empoderament de tot l'alumnat.

Els qüestionaris es passaran de forma anònima a tot l'alumnat en finalitzar cadascuna de les dues fases metodològiques, per captar la motivació percebuda de manera immediata després de l'experiència i evitar biaixos de memòria. El format utilitzat serà un formulari de Google, el qual es compartirà amb l'alumnat mitjançant un enllaç al final de cada sessió. Cada estudiant respondrà el qüestionari individualment des del seu dispositiu mòbil personal, assegurant així un entorn de resposta privat i sense interferències. Aquesta modalitat de recollida permet preservar l'anonimat i fomentar la sinceritat en les respostes, tot reduint la pressió social o la influència del grup. A més, el fet d'emplenar-lo immediatament després de la sessió assegura una millor fiabilitat en les respostes, ja que l'experiència està recent i present a la memòria de l'alumnat. Així mateix, es recolliran dades diferenciades per gènere per identificar possibles diferències en la percepció i vivència de l'alumnat segons la metodologia emprada, amb l'objectiu de detectar bretxes i oferir propostes pedagògiques més equitatives. Aquesta diferenciació permet aprofundir en l'anàlisi de la motivació no només des d'una perspectiva metodològica, sinó també des d'una mirada crítica que contempli les desigualtats de gènere que poden estar presents en les sessions d'Educació Física.

5. Resultats

En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts a través dels qüestionaris sobre la motivació de l'alumnat durant les sessions de futbol. L'objectiu principal era analitzar com varia la motivació segons el gènere i segons la metodologia utilitzada (tradicional o ABR), així com observar si hi ha interaccions entre aquests dos factors.

Per fer-ho, es va passar el mateix qüestionari després de finalitzar les dues sessions amb metodologia tradicional i, posteriorment, les dues amb metodologia basada en reptes. A partir de les respostes, s'han agrupat i analitzat les dades per obtenir una visió general i detectar possibles diferències entre nois i noies, i també entre metodologies.

Els resultats s'organitzen en tres parts: primer, s'analitza la motivació en funció del gènere; després, segons la metodologia emprada, i finalment, es presenta una mirada conjunta per veure si la metodologia afecta de manera diferent segons si l'alumne és noi o noia.

5.1 Anàlisi dels resultats

Primer es presenten els resultats obtinguts de les mitjanes corresponents a cada ítem del qüestionari aplicat, diferenciats per gènere, sobre la aplicació pràctica amb el mètode tradicional. En una escala del 1 al 5, sent el 5 entès com al nivell de motivació més alt, i 1 el nivell de motivació més baix.

A partir de les mitjanes obtingudes en cada ítem del qüestionari, s'ha calculat la mitjana global per metodologia, sense diferenciar per gènere, amb l'objectiu de determinar el nivell general de motivació percebut per l'alumnat segons el tipus d'enfocament didàctic.

En la metodologia tradicional, la mitjana global ha estat de 4,26, mentre que en la metodologia d'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR) ha estat lleugerament inferior, amb una mitjana de 4,21.

Ítem	Nois	Noies	Mitjana conjunta
Motivació general	4,66	4,09	4,375
Activitats interessants	4,9	4	4,45
Presa de decisions	4,5	3,8	4,15
Llibertat expressiva	4,1	3,2	3,65
Autoeficàcia (sentir-se capaç)	4,9	4,28	4,59

Comprensió i presa de decisions	4,65	3,9	4,275
Treball en equip	4,38	3,73	4,055
Ambient de grup	5	4	4,5

Taula 1. Mitjanes de motivació percebuda per ítem segons el gènere en la metodologia tradicional.

Ítem	Nois	Noies	Mitjana conjunta
Motivació general	4,26	4,27	4,265
Activitats interessants	4,37	4,33	4,35
Presa de decisions	4,11	4,13	4,12
Llibertat expressiva	3,9	3,87	3,885
Autoeficàcia	4,16	4,19	4,175
Comprensió i presa de decisions	3,73	3,95	3,84
Treball en equip	3,84	3,9	3,87
Ambient de grup	4,21	4,13	4,17

Taula 2. Mitjana global de motivació percebuda per l'alumnat segons la metodologia didàctica emprada.

Tot i que les diferències són petites, es pot observar que la metodologia tradicional ha obtingut una puntuació lleugerament més alta en termes de motivació global. Tanmateix, tal com es detalla més endavant, aquesta diferència no és homogènia entre nois i noies.

En relació amb la pregunta “M’he sentit motivat/da per participar activament en aquestes sessions d’Educació Física”, la mitjana obtinguda pels homes ha estat de 4,66, mentre que la de les dones ha estat de 4,09. Pel que fa a “Les activitats proposades m’han semblat interessants i estimulants”, els homes han assolit una mitjana de 4,9, i les dones, una mitjana de 4,00. En l’ítem “He tingut l’oportunitat de prendre decisions sobre com jugar i organitzar-me dins del camp”, els homes han obtingut una mitjana de 4,5, enfront de 3,8 de les dones. Quant a la percepció de llibertat, a la pregunta “He sentit que tenia llibertat per expressar la meua manera de jugar”, els homes han valorat amb una mitjana de 4,1, mentre que les dones ho han fet amb 3,2. Respecte a la pregunta “M’he sentit capaç de completar les activitats proposades amb èxit”, els homes han mostrat una mitjana de 4,9, i les dones, de 4,28. En

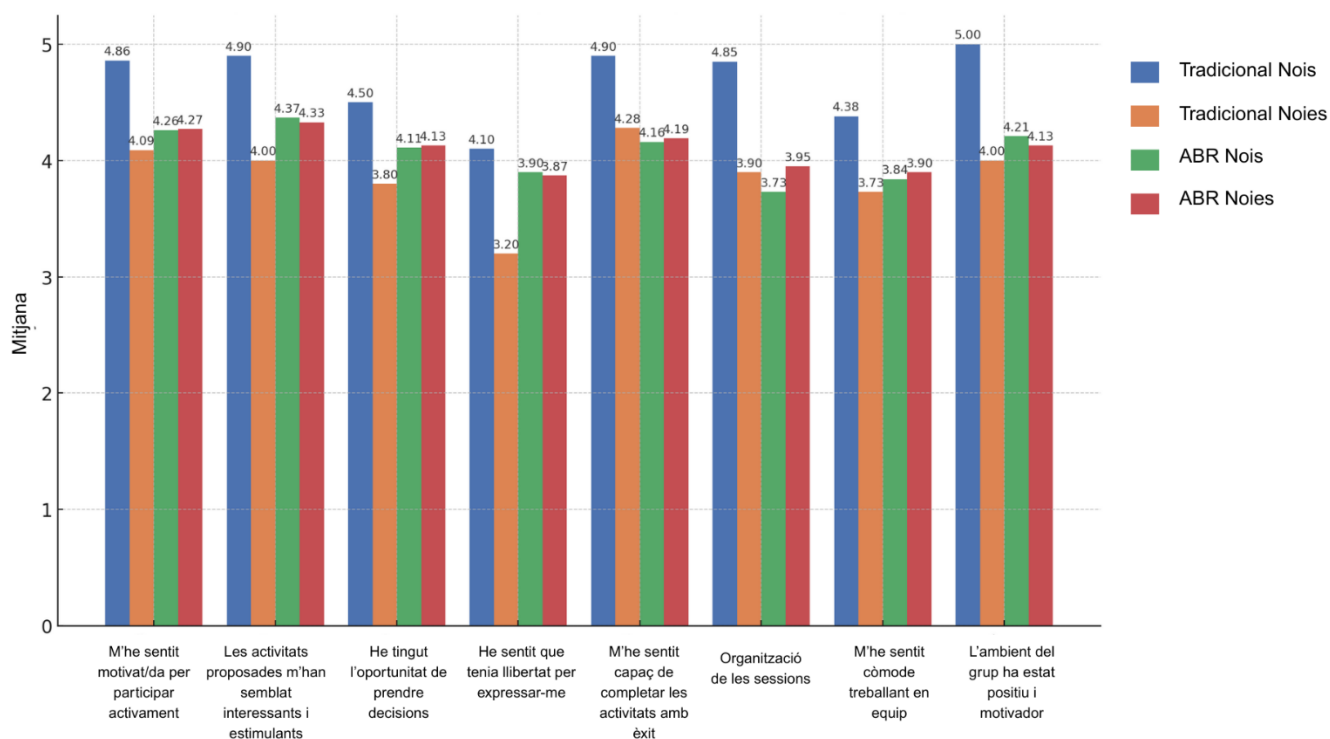
relació amb l'organització de les sessions, en l'ítem "L'organització de les sessions m'ha ajudat a comprendre millor com jugar i prendre decisions dins del camp", els homes han obtingut una mitjana de 4,65, i les dones, 3,9. Pel que fa al treball en equip, a la pregunta "M'he sentit còmode treballant i col·laborant amb els meus companys/es", la mitjana dels homes ha estat de 4,38, i la de les dones, 3,73. Finalment, en l'ítem "L'ambient del grup ha estat positiu i m'ha motivat a participar activament", els homes han valorat amb una mitjana de 5,00, mentre que les dones amb 4,00. De forma general, en l'aplicació de la metodologia tradicional, la mitjana global de les respostes dels homes ha estat de 4,64, mentre que la de les dones ha estat de 3,83.

Ara, es presenten els resultats i mitjanes obtingudes, separades per gènere, sobre l'aplicació pràctica utilitzant el mètode d'ABR. En relació amb la pregunta "M'he sentit motivat/da per participar activament en aquestes sessions d'Educació Física", la mitjana de les respostes dels nois va ser de 4,26, mentre que la mitjana de les noies va ser de 4,27. Per a la pregunta "Les activitats proposades m'han semblat interessants i estimulants", la mitjana dels nois va ser de 4,37 i la de les noies de 4,33. En la pregunta "He tingut l'oportunitat de prendre decisions sobre com jugar i organitzar-me dins del camp", els nois van obtenir una mitjana de 4,11 i les noies una mitjana de 4,13. En la pregunta "He sentit que tenia llibertat per expressar la meua manera de jugar", la mitjana dels nois va ser de 3,90 i la de les noies de 3,87. Per a la pregunta "M'he sentit capaç de completar les activitats proposades amb èxit", la mitjana dels nois va ser de 4,16 i la de les noies de 4,19. A la pregunta "L'organització de les sessions m'ha ajudat a comprendre millor com jugar i prendre decisions dins del camp", la mitjana obtinguda va ser de 3,73 en nois i 3,95 en noies. Pel que fa a la pregunta "M'he sentit còmode treballant i col·laborant amb els meus companys/es", la mitjana dels nois va ser de 3,84 i la de les noies de 3,90. Finalment, en la pregunta "L'ambient del grup ha estat positiu i m'ha motivat a participar activament", la mitjana dels nois va ser de 4,21 i la de les noies de 4,13. La mitjana general de les respostes ha estat de 4,07 en el cas dels nois i de 4,09 en el cas de les noies.

A la Taula 3 es presenten les mitjanes obtingudes per cada ítem del qüestionari de motivació, diferenciades per gènere (nois i noies) i per metodologia didàctica emprada (tradicional i Aprenentatge Basat en Reptes, ABR). Cada valor correspon a la mitjana aritmètica de les respostes sobre una escala de Likert de 1 a 5, on 1 indica una motivació molt baixa i 5 una motivació molt alta. Així com també es presenten a la Gràfica 4.

Ítem	Tradicional - Nois	Tradicional - Noies	ABR - Nois	ABR - Noies
M'he sentit motivat/da per participar activament	4,66	4,09	4,26	4,27
Les activitats proposades m'han semblat interessants i estimulants	4,9	4	4,37	4,33
He tingut l'oportunitat de prendre decisions	4,5	3,8	4,11	4,13
He sentit que tenia llibertat per expressar-me	4,1	3,2	3,9	3,87
M'he sentit capaç de completar les activitats amb èxit	4,9	4,28	4,16	4,19
L'organització de les sessions m'ha ajudat a comprendre millor com jugar i prendre decisions	4,65	3,9	3,73	3,95
M'he sentit còmode treballant en equip	4,38	3,73	3,84	3,9
L'ambient del grup ha estat positiu i motivador	5	4	4,21	4,13

Taula 3. Comparativa de les mitjanes de motivació per ítem segons el gènere i la metodologia aplicada



Gràfic 4. Comparativa de les mitjanes de motivació per ítem segons el gènere i la metodologia aplicada

6. Discussió

En primer lloc, la mitjana general de motivació percebuda en les sessions desenvolupades amb metodologia tradicional ha estat de 4,26, mentre que en les sessions amb metodologia ABR ha estat de 4,21. Aquesta diferència numèrica de 0,05 punts en una escala de 5 podria suggerir, a primera vista, que no hi ha un avantatge clar d'una metodologia sobre l'altra. No obstant això, aquesta lectura superficial no recull matisos importants que apareixen quan es desglossen els resultats per ítems i per gènere.

Si es comparen els valors globals per ítem, es pot observar que la metodologia tradicional obté puntuacions lleugerament superiors en aspectes com la motivació general, la percepció de competència i l'ambient del grup. Concretament, l'ítem "M'he sentit motivat/da per participar activament" ha rebut una puntuació mitjana de 4,375 en la metodologia tradicional, per sobre del 4,265 obtingut en l'ABR. De la mateixa manera, en l'ítem referit a l'autoeficàcia ("M'he sentit capaç de completar les activitats"), la metodologia tradicional obté una mitjana conjunta de 4,59, superior al 4,175 en l'ABR. També cal destacar que l'ambient de grup és valorat lleugerament millor en el cas de la metodologia tradicional (4,5 vs. 4,17).

Aquest conjunt de dades pot semblar contradictori amb les expectatives teòriques establertes al marc teòric, on es defensa àmpliament que l'ABR afavoreix la motivació mitjançant la participació activa, la presa de decisions i la connexió amb reptes significatius (Curtner-Smith et al., 2018; Galdames-Calderón et al., 2024; Gili-Moneo et al., 2021). No obstant això, diversos factors poden explicar aquests resultats.

En primer lloc, la naturalesa del contingut pot haver condicionat l'impacte de l'ABR. Tal com exposa Torres (2019), l'eficàcia de les metodologies actives no depèn només de la seva estructura, sinó de la relació entre metodologia, contingut i context de l'alumnat. En aquest cas, el futbol és un esport que una part significativa de l'alumnat, especialment els nois, ja coneix prèviament i amb el qual se sent còmode. Aquesta familiaritat pot haver generat una sensació d'eficàcia i control més gran durant les sessions tradicionals, que, encara que més directives, potser han estat percebudes com més estructurades i previsibles. Això coincidiria amb les aportacions de Goudas et al. (1994, citat per Puigarnau et al., 2015), que indiquen que la motivació s'incrementa quan els estudiants se senten competents per assolir els objectius proposats.

D'altra banda, l'aplicació de l'ABR en un temps limitat (dues sessions) pot no haver estat suficient per desplegar tot el seu potencial. L'ABR requereix una fase inicial de compromís i investigació abans que l'alumnat assumeixi un rol realment actiu i autònom (Departament d'Educació, 2025; Van den Beemt et al., 2023). És probable que el curt termini

d'implementació no hagi permès consolidar un grau d'autonomia o participació prou significatiu perquè l'alumnat experimentés els beneficis motivacionals associats a aquesta metodologia.

També cal tenir en compte que certs ítems associats a la participació activa, com “He tingut l'oportunitat de prendre decisions” o “He sentit que tenia llibertat per expressar la meua manera de jugar”, han rebut puntuacions similars o lleugerament superiors en l'ABR (per exemple, 4,12 en ABR vs. 4,15 en tradicional per a la presa de decisions, i 3,885 vs. 3,65 en llibertat expressiva). Això indica que, malgrat la igualtat en els valors globals, l'ABR podria haver tingut un impacte qualitatiu positiu en la percepció de control i expressió personal, elements fonamentals per fomentar l'autonomia i la motivació intrínseca segons Deci & Ryan (1991, citat per Puigarnau et al., 2015).

Finalment, cal considerar el paper del professorat com a facilitador. Tal com exposen Agüero et al. (2023) i Kohn Radberg et al. (2021), el rol docent en contextos ABR no és directiu, sinó de guia i acompanyant. Si l'alumnat no està acostumat a aquest tipus d'interacció, pot sentir-se desorientat o insegur en les primeres fases del procés, fet que pot reduir la seva percepció d'eficàcia i, per tant, la seva motivació. Així, els resultats podrien reflectir una manca de familiaritat o adaptació temporal a l'ABR.

En quant a l'anàlisi centrat en examinar si existeixen diferències en la motivació percebuda segons el gènere dels estudiants, independentment de la metodologia emprada, els resultats evidencien una desigualtat remarcable, especialment quan s'aplica la metodologia tradicional. En l'aplicació de model tradicional, la mitjana global de motivació percebuda per part dels nois ha estat de 4,64, mentre que en el cas de les noies ha estat de 3,83. Aquesta diferència de 0,81 punts sobre una escala de 5 suposa una bretxa motivacional significativa, sobretot tenint en compte la curta durada de la intervenció.

Aquest resultat es veu reforçat per l'anàlisi detallada de diversos ítems específics del qüestionari. Per exemple, en la pregunta sobre si s'han sentit capaços de completar les activitats amb èxit (mètode tradicional), els nois han puntuat amb un 4,9, mentre que les noies amb un 4,28. Aquesta diferència suggereix una menor percepció de competència entre les noies, un aspecte clau per a la motivació intrínseca segons la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015). A més, en l'ítem referit a la llibertat per expressar la seva manera de jugar, les noies han obtingut una puntuació mitjana de 3,2, molt per sota del 4,1 dels nois, cosa que pot reflectir una sensació de menor autonomia o comoditat dins del context de la sessió.

Aquestes dades confirmen allò que el marc teòric ja anticipava: els estereotips de gènere continuen condicionant profundament la vivència de les sessions d'Educació Física, especialment en esports com el futbol, històricament associats a la masculinitat (Alvariñas-Villaverde i Pazos-González, 2018). Aquesta construcció social pot generar en moltes noies una percepció de desconexió o d'inseguretat, especialment quan el context d'aprenentatge no contempla les seves necessitats específiques. Així, no sorprèn que, en la metodologia tradicional, les noies hagin valorat l'ambient de grup amb un punt menys que els nois, un fet que pot estar relacionat amb sensacions de manca de referents, por al judici o exclusió (Pérez-Samaniego et al., 2021).

García-Ceberino et al. (2021) també apunten que moltes alumnes arriben a aquestes activitats amb poca o nul·la experiència prèvia en futbol, la qual cosa repercuteix en la seva percepció de competència i, per extensió, en la seva motivació. Aquesta dificultat inicial es veu agreujada quan s'aplica una metodologia poc flexible com la tradicional, en què el professorat exerceix un rol directiu i l'adaptació a les característiques de l'alumnat és escassa (Torres, 2019; Gili-Moneo et al., 2021). En aquest escenari, la combinació de manca d'experiència, baixa autonomia i un context educatiu poc inclusiu pot afavorir una vivència menys satisfactòria de l'activitat física per part de les noies.

Des d'aquesta perspectiva, és probable que moltes de les alumnes no només no es veiessin representades en el tipus d'activitat proposada, sinó que també percebessin poca capacitat de control sobre la seva pròpia participació. Això s'alinea amb el model de la Teoria de l'Autodeterminació (Deci & Ryan, 1991, citat per Puigarnau et al., 2015), que postula que una baixa percepció de competència, d'autonomia i de vinculació social pot reduir de forma significativa la motivació intrínseca de l'alumnat. En aquest cas, les noies podrien haver experimentat un triple desajust en aquestes tres dimensions: (1) una menor competència percebuda en un esport socialment masculinitzat, (2) poca autonomia dins un model metodològic directiu, i (3) una relació social menys satisfactòria si van percebre judicis o incomoditat dins el grup classe.

Aquest patró es repeteix en gairebé tots els ítems analitzats dins la metodologia tradicional: per exemple, en "Les activitats proposades m'han semblat interessants i estimulants", la mitjana dels nois és de 4,9 i la de les noies 4,0; en "He tingut l'oportunitat de prendre decisions", els nois obtenen un 4,5 i les noies 3,8. Aquestes dades no només evidencien una diferència quantitativa en les puntuacions, sinó també una diferència qualitativa en l'experiència educativa viscuda per nois i noies.

Per últim, s'analitza com varia la motivació de nois i noies en funció de la metodologia didàctica aplicada.

D'entrada, els nois han mostrat una mitjana de motivació més alta amb la metodologia tradicional (4,64) que amb l'ABR (4,07). En canvi, les noies han experimentat un increment, tot i que molt lleu, de 3,83 en tradicional a 4,09 en ABR. Aquestes diferències mostren com mentre que la motivació dels nois disminueix amb l'ABR, la de les noies augmenta lleugerament. Aquesta observació s'alinea amb les aportacions d'Alvariñas-Villaverde i Pazos-González (2018), que assenyalen com les construccions socials i culturals condicionen la manera en què nois i noies viuen l'Educació Física, especialment en esports com el futbol, sovint associats a la masculinitat. Aquesta càrrega simbòlica pot fer que moltes noies no se sentin representades ni segures, afavorint una percepció de menor competència i una vivència menys motivadora, especialment en entorns tradicionals i poc adaptatius com els descrits per Torres (2019).

Tal com indiquen Gili-Moneo et al. (2021) i Franco et al. (2023), metodologies actives com l'ABR fomenten un aprenentatge més significatiu i personalitzat, que dona veu a l'alumnat i els implica com a protagonistes del procés educatiu. És probable que les noies, en sentir-se més implicades i amb més marge per adaptar les activitats a les seves necessitats i interessos, hagin percebut l'experiència d'una manera més positiva, incrementant la seva motivació.

Pel que fa als nois, el descens en la motivació amb l'ABR podria estar vinculat a la ruptura amb les dinàmiques habituals de l'ensenyament del futbol, on probablement se senten còmodes i reconeguts. L'ABR modifica el seu rol habitual, ja que implica replantejar el joc, negociar en equip i prendre decisions col·lectives, cosa que pot suposar un repte per a aquells estudiants que es beneficien del model directiu tradicional, en què poden destacar per les seves habilitats prèvies. Això podria generar una certa resistència al canvi o una disminució de la percepció de control, la qual cosa impactaria negativament en la motivació.

És especialment rellevant observar que, en l'ABR, les diferències entre nois i noies pràcticament desapareixen: la mitjana és de 4,07 per als nois i 4,09 per a les noies. Aquest resultat és especialment valuós des del punt de vista de l'equitat educativa. Si bé la metodologia tradicional amplia les desigualtats motivacionals entre gèneres, l'ABR tendeix a igualar la vivència emocional i motivacional de nois i noies. Aquesta troballa reforça el valor pedagògic de metodologies actives que promouen la inclusió i el reconeixement de la diversitat a l'aula, tal com han defensat Pérez-Samaniego et al. (2021) i Ventaja-Cruz et al. (2024).

Aquests resultats també posen de manifest la necessitat de no aplicar metodologies de forma neutra o descontextualitzada, sinó tenint en compte les experiències, interessos i percepcions de cada grup d'alumnes. En un contingut com el futbol, fortament carregat de simbologia de gènere, les metodologies centrades en l'alumnat poden actuar com a eina de transformació educativa. En aquest sentit, el present estudi evidencia que l'ABR no només pot incrementar la motivació, sinó que pot esdevenir una estratègia per reduir les bretxes de gènere, contribuint a una Educació Física més equitativa i inclusiva. Aquest estudi també convida a reflexionar sobre la persistència de patrons educatius que, malgrat les bones intencions del professorat, continuen afavorint dinàmiques desiguals. El fet que la metodologia tradicional, sovint centrada en la transmissió tècnica i el lideratge del docente, generi una bretxa motivacional tan clara entre nois i noies apunta a una manca d'adaptació del model a la diversitat de l'alumnat. Com apunten Soler et al. (2021), cal revisar de manera crítica les pràctiques que poden semblar neutres però que, en la pràctica, reforcen jerarquies i desigualtats. En aquest sentit, no es tracta només de canviar activitats, sinó d'analitzar quines expectatives projectem sobre cada alumne segons el seu gènere i com aquestes afecten el seu sentiment de competència i pertinença dins l'aula.

Alhora, l'ABR mostra un gran potencial per reduir les diferències de vivència entre nois i noies, però el seu èxit depèn d'un acompanyament docent ferm i sostingut. Tal com indiquen Van den Beemt et al. (2023), aquestes metodologies requereixen temps, pràctica i una cultura d'aula participativa per desenvolupar-se plenament. En contextos on l'alumnat no està familiaritzat amb rols actius i cooperatius, el procés pot generar incerteses inicials, però també una oportunitat educativa per transformar les dinàmiques habituals. En aquest sentit, la recerca reforça la idea que les metodologies actives no són solucions màgiques, sinó eines que, ben aplicades, poden contribuir a una educació més justa, però que requereixen d'una formació específica del professorat i d'un disseny pedagògic coherent amb els seus valors.

Per últim, els resultats obtinguts posen en evidència la importància de formar el professorat perquè desenvolupi una mirada crítica i compromesa amb la igualtat de gènere en l'àmbit de l'Educació Física. Tal com assenyala Soler et al. (2021), molts docents encara reproduïen pràctiques educatives que mantenen rols de gènere tradicionals, sovint de forma inconscient, especialment en esports com el futbol, on les normes socials i culturals han generat una forta masculinització del joc. Aquesta situació requereix que la formació inicial i contínua del professorat incorpori eines que permetin identificar aquestes desigualtats i actuar-hi pedagògicament. Per generar un canvi real a les aules, no n'hi ha prou amb canviar la metodologia; cal també revisar actituds, continguts, agrupaments, rols i expectatives que s'atribueixen a l'alumnat en funció del gènere. En aquesta línia, Vilanova et al. (2025)

remarquen que l'Educació Física pot esdevenir un espai privilegiat per visibilitzar la diversitat i trencar amb les normes hegemòniques de gènere, sempre que el professorat assumeixi el seu paper com a agent de canvi social . Per fer-ho, és fonamental que s'incorporin estratègies pedagògiques que fomentin la participació activa i segura de tot l'alumnat, així com que es qüestionin els models esportius tradicionals, que sovint invisibilitzen o exclouen certes identitats. Així es destaca la importància de construir un ambient on es treballi des del respecte, la inclusió i la reflexió crítica, promovent l'autonomia i el desenvolupament personal de cada estudiant més enllà de les normes imposades pel gènere. Així, només des d'un posicionament pedagògic conscient es podrà avançar cap a una Educació Física més equitativa, on la diversitat no sigui un obstacle, sinó un valor central del procés educatiu.

7. Conclusions

7.1. Aportacions principals del treball

Aquest estudi ha permès analitzar com varia la motivació de l'alumnat de primer de batxillerat en una Situació d'Aprenentatge de futbol en funció del gènere i de la metodologia didàctica emprada. El resultat més rellevant és que el gènere i la metodologia no actuen de manera independent, sinó que la seva interacció condiciona profundament la vivència motivacional de l'alumnat. Tanmateix, cal subratllar que l'estudi s'ha dut a terme amb una mostra reduïda, fet que limita la generalització dels resultats. Així, les conclusions obtingudes han de ser interpretades com a indicis preliminars, que poden orientar futures recerques amb mostres més àmplies.

Pel que fa a la comparació entre metodologies, s'ha observat que la tradicional genera una motivació lleugerament superior en termes globals. No obstant això, aquesta dada amaga diferències significatives segons el gènere. Així doncs, es constata que la metodologia tradicional afavoreix més els nois, mentre que les noies manifesten una vivència menys positiva en aquest enfocament, especialment pel que fa a la percepció de competència, l'autonomia i l'ambient social. En canvi, l'ABR afavoreix una experiència més equitativa: redueix les diferències motivacionals entre nois i noies i promou una participació més activa i significativa per part de les noies.

Aquestes observacions donen resposta al primer i tercer objectiu específic, ja que mostren com la motivació no depèn únicament del tipus de metodologia, sinó de com aquesta metodologia és percebuda i viscuda per nois i noies de manera diferenciada. L'ABR, en aquest sentit, no només fomenta un aprenentatge més actiu, sinó que té un potencial compensador en termes de gènere.

D'altra banda, l'anàlisi transversal segons el gènere –independentment de la metodologia aplicada– ha confirmat una bretxa motivacional persistent: les noies, en general, perceben menys autonomia, menys seguretat i menys reconeixement dins les sessions de futbol. Aquest resultat dona resposta al segon objectiu específic i reforça la necessitat de revisar els continguts i les pràctiques d'Educació Física des d'una perspectiva sensible al gènere.

En conjunt, el treball posa de manifest que les metodologies didàctiques no són neutres, sinó que tenen un impacte diferenciat segons el gènere de l'alumnat. Apostar per models com l'ABR pot contribuir a reduir les desigualtats existents i avançar cap a una Educació Física més inclusiva, motivadora i justa per a tot l'alumnat.

7.2. Limitacions de l'estudi

Tot i les aportacions del present estudi, cal tenir en compte diverses limitacions que en condicionen la generalització dels resultats i que obren la porta a futures línies de recerca.

En primer lloc, la mida de la mostra és reduïda (19 alumnes d'un mateix centre educatiu), fet que limita la representativitat dels resultats i la seva extrapolació a altres contextos educatius. A més, es tracta d'un mostreig per conveniència, la qual cosa pot implicar un cert biaix en la composició del grup, tant pel que fa al nivell de familiaritat amb el futbol com a les dinàmiques de classe prèvies.

Una altra limitació important és la durada de la intervenció, que ha estat breu: només dues sessions per cada metodologia. Aquesta curta temporalitat pot no haver estat suficient per desplegar tot el potencial motivacional de l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR), especialment si tenim en compte que aquest model requereix fases de compromís, investigació i acció progressiva. Això podria haver influït negativament en la percepció d'autonomia o comprensió de la metodologia per part de l'alumnat.

També cal considerar que l'experiència prèvia de l'alumnat amb el contingut (el futbol) no ha estat controlada. Aquesta variable pot haver influït en la percepció de competència i, en conseqüència, en la motivació, especialment en el cas de les noies, que en molts estudis han manifestat menor familiaritat i seguretat en aquest esport.

Malgrat això, l'anàlisi ha permès identificar diferències rellevants que poden servir de base per a futurs treballs amb mostres més àmplies, dissenys més robustos i intervencions de més durada.

7.3. Línies de futur

A partir de les limitacions identificades i dels resultats obtinguts, sorgeixen diverses línies de futur que podrien ampliar i aprofundir l'anàlisi de la motivació segons el gènere i la metodologia didàctica a l'àrea d'Educació Física.

En primer lloc, seria pertinent replicar aquest estudi amb mostres més àmplies i diversificades, incorporant alumnat de diferents centres educatius, nivells i contextos socials. Això permetria obtenir una visió més representativa i contrastar si les tendències observades es mantenen en altres realitats educatives.

També seria interessant augmentar la durada de la intervenció, especialment pel que fa a l'ABR. Desenvolupar Situacions d'Aprenentatge més prolongades permetria consolidar les fases pròpies del model (compromís, investigació, acció) i observar amb més precisió el seu impacte en la motivació de l'alumnat al llarg del temps.

Una altra línia de futur és la possibilitat d'incorporar instruments qualitius més aprofundits, com entrevistes o grups de discussió, que ajudin a entendre millor l'experiència subjectiva de les noies. Aquest enfocament permetria captar aspectes emocionals, percepcions de justícia, expectatives o inseguretats que els qüestionaris no poden reflectir amb prou detall.

A més, caldria explorar altres continguts esportius més neutres o menys marcats simbòlicament pel gènere, per contrastar si les diferències observades en la motivació també es produeixen en contextos menys condicionats per estereotips. Això ajudaria a analitzar amb més precisió el pes del contingut en la vivència motivacional de nois i noies.

8. Bibliografia

Agüero, I., López-Pastor, V. M., & Castejón, F. J. (2023). The role of teachers in challenge-based learning environments: A systematic review. *Educational Review*, 75(3), 315–332. <https://doi.org/10.15178/va.2019.149.1-24>

Alvariñas-Villaverde, M. & Pazos-González, M. (2018). *Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. . <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>

Coral Mateu, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: Educació física en AICLE al cicle superior de primària* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. TDX

Curtner-Smith, M. D., Li, C., & Kim, J. (2018). What's going on out there? An exploration of K–12 PE curricular models and content taught in public schools. *Kinesiology Review*, 7(4), 343–350

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2025). *Aprenentatge basat en reptes impulsFP*. XTEC. Recuperat el 13 de gener de 2025, de <https://projectes.xtec.cat/impulsfp/impulsfp/activafp/abr-aprenentatge-basat-en-reptes/>

Dieck-Assad, M. F., Flores, A., & Rivas, L. M. (2023). Integrating challenge-based learning in physical education: Impacts on student engagement and skill development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(2), 201–219. <https://doi.org/10.3390/su131910721>

Franco, M., Torres, C., & Molina, P. (2023). Challenge-Based Learning and student autonomy: A new perspective in physical education. *International Journal of Learning and Teaching*, 39(1), 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijlste.2023.100432>

Fuentes Rodríguez, C., & Brenes Peña, E. (Eds.). (2022). *Comunicación estratégica para el ejercicio del liderazgo femenino* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003305224>

Galdames-Calderón, M., Pedersen, A. S., & Rodriguez-Gomez, D. (2024). Systematic review: Revisiting challenge-based learning teaching practices in higher education. *Education Sciences*, 14(1008). <https://doi.org/10.3390/educsci14091008>

Gallagher, S. E., & Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 25(6), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>

García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). Impacto de la motivación, percepción y autoconcepto de niñas hacia la intencionalidad de práctica de fútbol en edad escolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 661–668

Gili-Moneo, S., Carrera González, B., & Larraz Rada, V. (2021). L'aprenentatge basat en reptes al bàtxelor en Ciències de l'educació – Universitat d'Andorra. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, (Monogràfic), 50-68. <https://doi.org/10.17345/ute.2021.1.3206>

Gudoniene, D., Tamosiunas, A., & Mikulskis, D. (2021). Active methodologies in physical education: The impact of challenge-based learning. *European Physical Education Review*, 27(4), 509–525. <https://doi.org/10.3390/su13158495>

Gyldendahl, J., Georgsen, M., & Dau, S. (2023). Self-regulated learning in challenge-based education: A theoretical framework. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 214–230.

Kohn Radberg, J., Lundqvist, K., & Lättman, K. (2021). The teacher's role in facilitating challenge-based learning in sports education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1178–1192. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1441265>

Pepin, B., & Kock, Z. (2021). Challenge-based learning in sports science: Enhancing decision-making skills in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 43(5), 615–629. <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00136-x>

Pill, S., Haerens, L., Wallhead, T., Sinelnikov, O., Barker, D., & Casey, A. (2023). The spectrum of teaching styles and models-based practice for physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(2), 123–139. :10.1177/1356336X231189146

Puigarnau, S., Camerino, O., Hilenó, R., & Castañer, M. (2015). Estratègies pedagògiques i activitat física, un estudi amb adults per incentivar hàbits de vida saludable. *Temps d'Educació*, 49, 187-197. Universitat de Barcelona.

Seoane, T., Martín, J. L. R., Martín-Sánchez, E., Lurueña-Segovia, S., & Alonso Moreno, F. J. (2007). *Selección de la muestra: técnicas de muestreo y tamaño muestral*. SEMERGEN, 33(7), 356-361.

Soler Prat, S. (Coord.), Hinojosa-Alcalde, I., Lecumberri Gómez, C., Sánchez Hernández, N., Serra Payeras, P., Vilanova Soler, A., & Solé Tomàs, M. (2020). *Futbol per a la igualtat: Programa educatiu*. Federació Catalana de Futbol; Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.

Torres Carceller, A. (2019). *Innovación o moda: Las pedagogías activas en el actual modelo educativo*. *Voces de la Educación*, 4(8), 1-16.

Van den Beemt, A., Stoyanov, S., & Fischer, F. (2023). Collaborative challenge-based learning in higher education: Pedagogical implications. *Journal of Learning Sciences*, 32(3), 418–440. <https://doi.org/10.3390/educsci13030234>

Ventaja-Cruz, J., Cuevas Rincón, J. M., Tejada-Medina, V., Martín-Moya, R., & Portillo Sánchez, R. (2024). Impacto de la motivación, percepción y autoconcepto de niñas jugadoras de fútbol en contextos multiculturales: Un estudio en Melilla. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 60, 632–642.

Vilanova, A., Martos-García, D., Serra, P., & Soler, S. (2025). *La diversidad afectivo-sexual y de género en la Educación Física: Buenas prácticas y prácticas buenas*. Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretaria General de l'Esport i de l'Activitat Física.

Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (2021). Motivation in the classroom: Creating effective learning environments. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 3–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_2

Annexes

Qüestionari

1. M'he sentit motivat/da per participar activament en aquestes sessions d'Educació Física.
2. Les activitats proposades m'han semblat interessants i estimulants
3. He tingut l'oportunitat de prendre decisions sobre com jugar i organitzar-me dins del camp
4. He sentit que tenia llibertat per expressar la meva manera de jugar
5. M'he sentit capaç de completar les activitats proposades amb èxit
6. L'organització de les sessions m'ha ajudat a comprendre millor com jugar i prendre decisions dins del camp
7. M'he sentit còmode treballant i col·laborant amb els meus companys/es.
8. L'ambient del grup ha estat positiu i m'ha motivat a participar activament
9. Explica breument què t'ha motivat més durant aquestes dues sessions d'Educació Física.
10. Hi ha alguna cosa que hauria fet que et sentissis més motivat/da per participar? Explica per què.

Respostes:

1. Totalment en desacord
2. En desacord
3. Ni d'acord ni en desacord
4. D'acord
5. Totalment d'acord

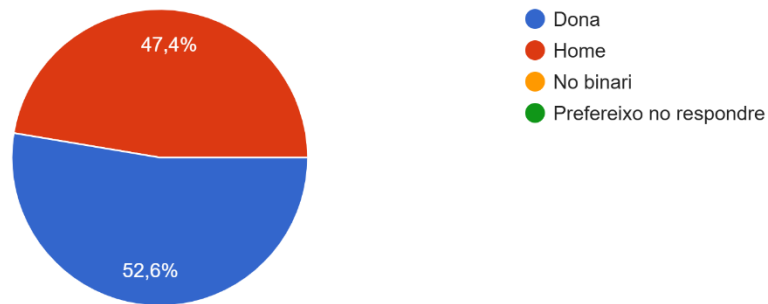
Resultats dels qüestionaris

-Després d'aplicar el mètode tradicional:

Pregunta 1:

Sexe

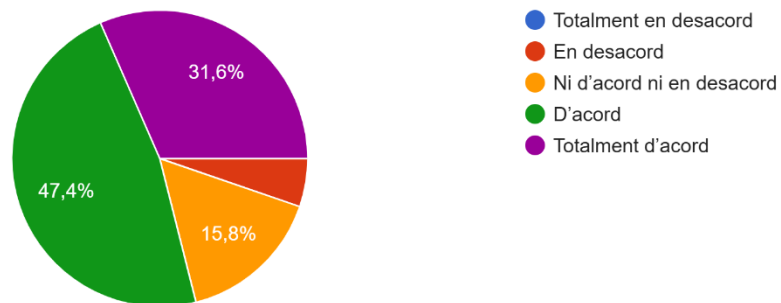
19 respuestas



Pregunta 2:

M'he sentit motivat/da per participar activament en aquestes sessions d'Educació Física

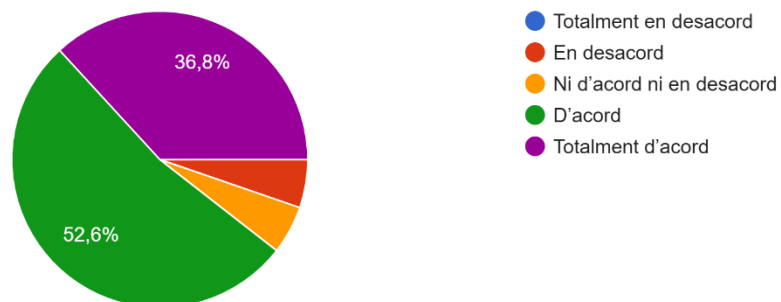
19 respuestas



Pregunta 3:

Les activitats proposades m'han semblat interessants i estimulants

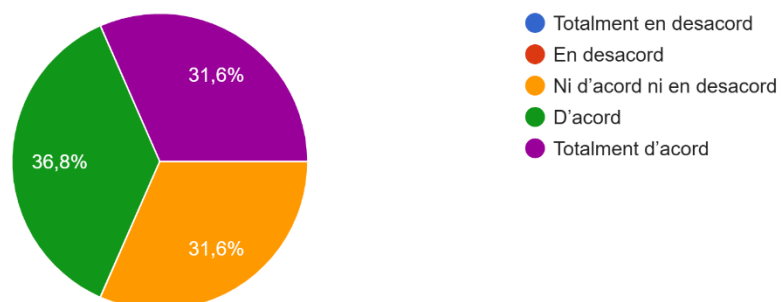
19 respuestas



Pregunta 4:

He tingut l'oportunitat de prendre decisions sobre com jugar i organitzar-me dins del camp

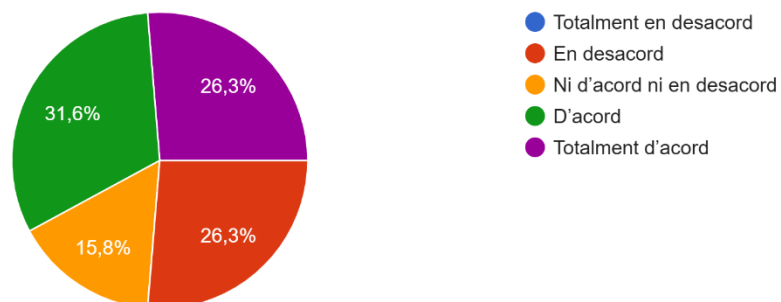
19 respuestas



Pregunta 5:

He sentit que tenia llibertat per expressar la meva manera de jugar

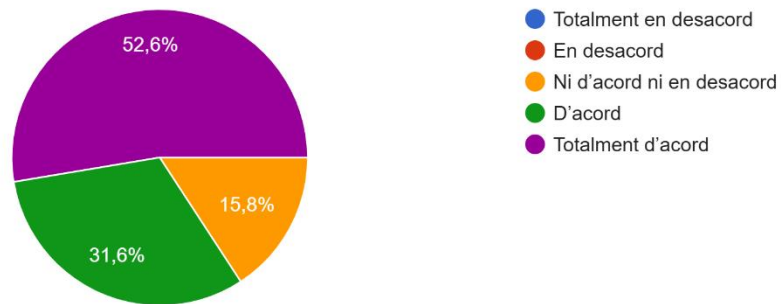
19 respuestas



Pregunta 6:

M'he sentit capaç de completar les activitats proposades amb èxit

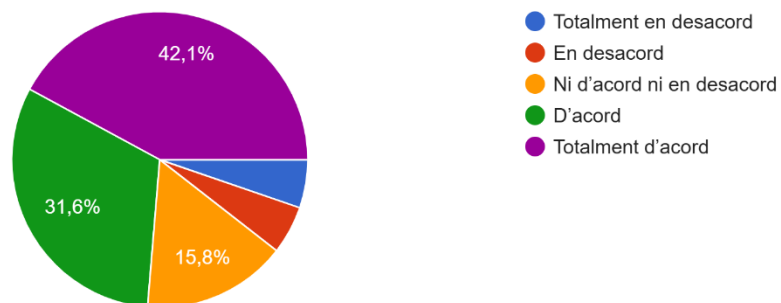
19 respuestas



Pregunta 7:

L'organització de les sessions m'ha ajudat a comprendre millor com jugar i prendre decisions dins del camp

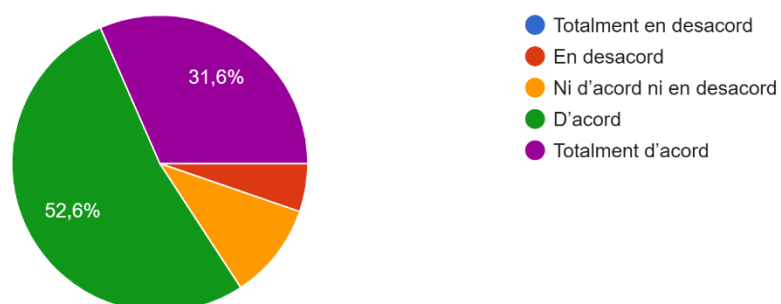
19 respuestas



Pregunta 8:

M'he sentit còmode treballant i col·laborant amb els meus companys/es.

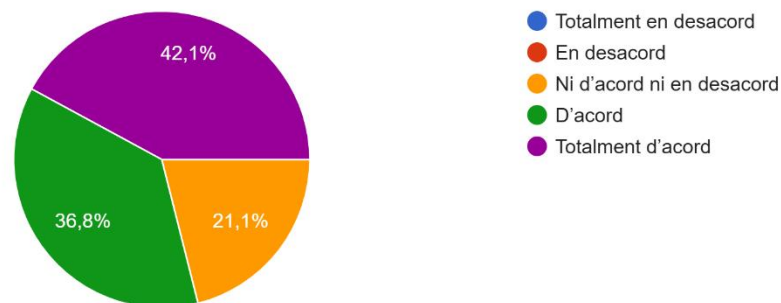
19 respuestas



Pregunta 9:

L'ambient del grup ha estat positiu i m'ha motivat a participar activament

19 respuestas



Pregunta 10:

Explica breument què t'ha motivat més durant aquestes dues sessions d'Educació Física.

Jugar a futbol

Millorar la meva tècnica en el futbol

Posar en pràctica tot el que hem après

La llibertat de córrer x un camp

Els exercicis

Poder fer nosaltres els grups per fer els exercicis.

Aprendre a jugar a futbol i fer esport

jugar amb els meus amics

Que hi hagues gent igual de perduda que jo

Jugar amb les amigues i amics, i no estar sol

Estar a l'aire lliure

Poder jugar un partit al final de la classe.

Actitud positiva

Les activitats per saber com xutar bé.

Els exercicis de football

la pilota

Tot

Pregunta 11:

Hi ha alguna cosa que hauria fet que et sentissis més motivat/da per participar? Explica per què:

no

No

Sí, que els companys confiessin més en mi en el joc

crec que ha estat tot molt bé

Fer el partit només amb les meves amigues i no amb uns animals.

Que els companys d'equip haguessin passat més la pilota.

Més temps de partit

Jugar amb els equips que fem nosaltres

El fet que els meus companys m'ajudesin durant les leccions

Poder tocar més pilota, joc més individual

Mes estona de partit

Més temps per a jugar el partit perquè és el que més m'interessa

Fer partits de fútbol en grups més petits.

Fer mes partits

mes temps per partit

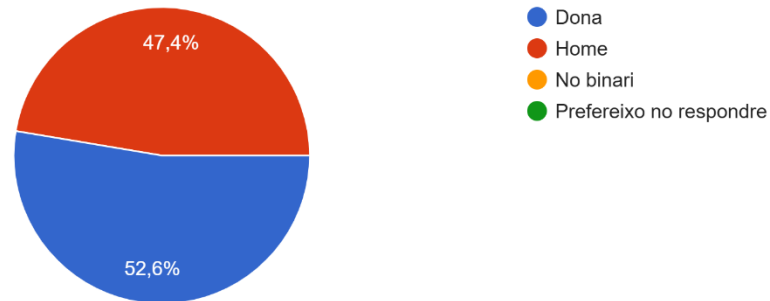
Tot

Qüestionari 2: Després d'aplicar metodologia ABR

Pregunta 1:

Sexe

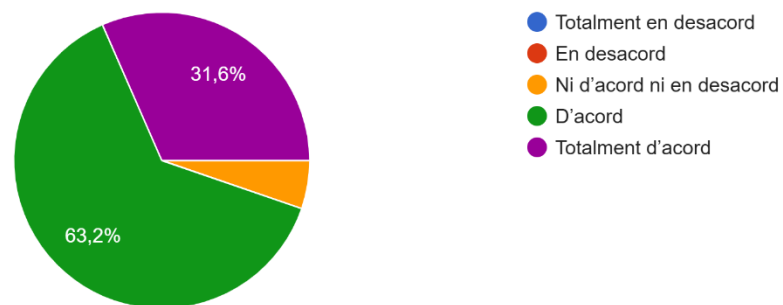
19 respuestas



Pregunta 2:

M'he sentit motivat/da per participar activament en aquestes sessions d'Educació Física

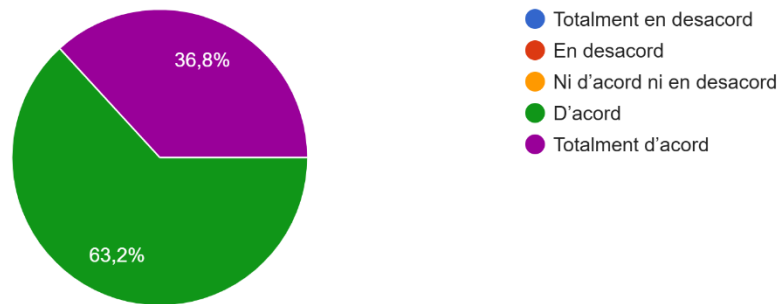
19 respuestas



Pregunta 3:

Les activitats proposades m'han semblat interessants i estimulants

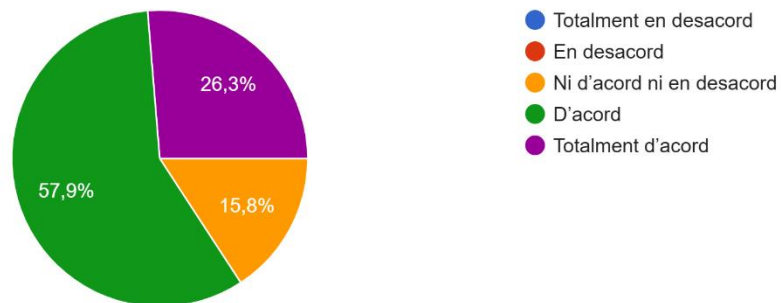
19 respuestas



Pregunta 4:

He tingut l'oportunitat de prendre decisions sobre com jugar i organitzar-me dins del camp

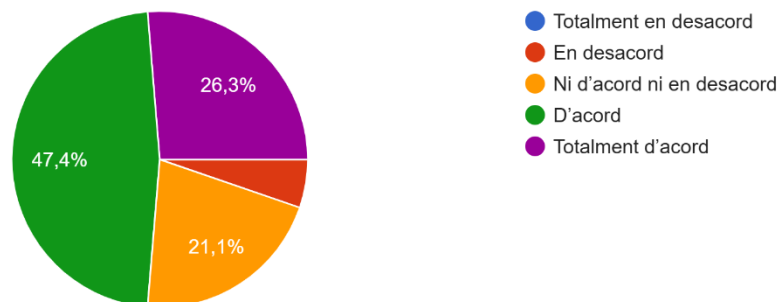
19 respuestas



Pregunta 5:

He sentit que tenia llibertat per expressar la meva manera de jugar

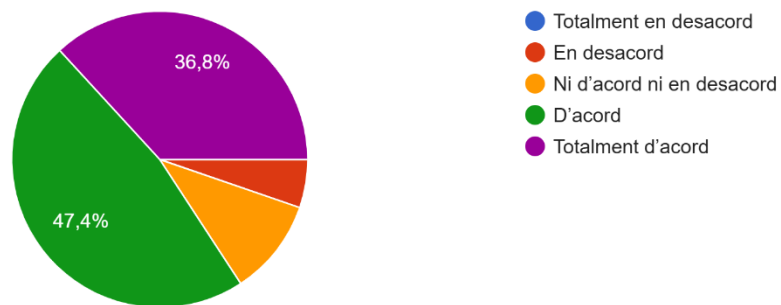
19 respuestas



Pregunta 6:

M'he sentit capaç de completar les activitats proposades amb èxit

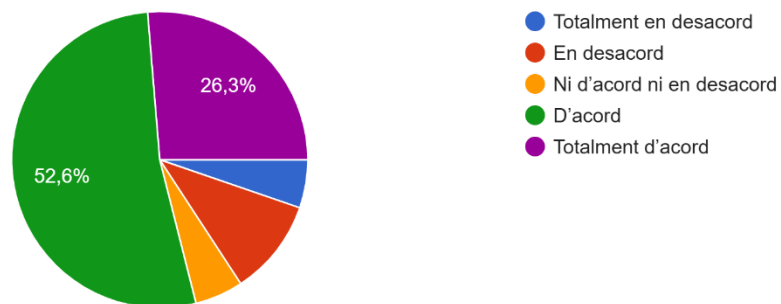
19 respuestas



Pregunta 7:

L'organització de les sessions m'ha ajudat a comprendre millor com jugar i prendre decisions dins del camp

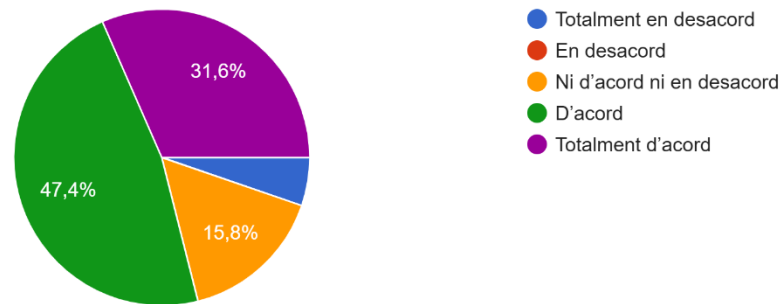
19 respuestas



Pregunta 8:

M'he sentit còmode treballant i col·laborant amb els meus companys/es.

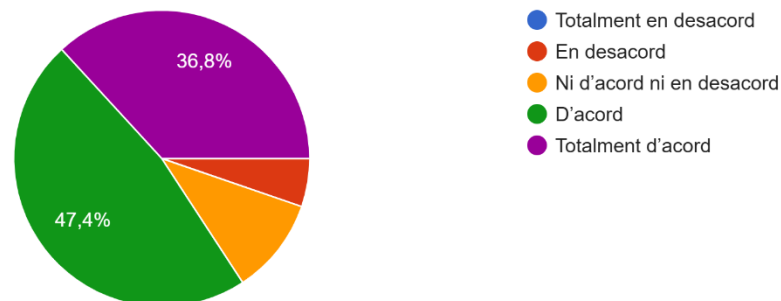
19 respuestas



Pregunta 9:

L'ambient del grup ha estat positiu i m'ha motivat a participar activament

19 respuestas



Pregunta 10:

Explica breument què t'ha motivat més durant aquestes dues sessions d'Educació Física:

Tot

Estar amb amics i amigues

L'esport

Els partits

el grup

tot

He vist de més aprop com es juga

Els partits del final de l'entreno

Millorar en tots els aspectes del futbol

saber manejar la pilota molt millor del que sabia fer abans

El partit de fútbol

Poder jugar amb els meus companys

jugar a futbol

Millorar i jugar lliurement

He entrenat a l'equip i hem guanyat

Partit

Fer diversos partits

el futbol

estar amb els meus amics

Pregunta 11:

Hi ha alguna cosa que hauria fet que et sentissis més motivat/da per participar? Explica per què:

No

no

Que el fútbol hagués sigut sense les normes de que algú no pot passar des del mitg camp

Fer equips masc i fem

Poder tenir més la pilota

Normes rares als partits no!

més partit

sense normes, futbol de barro, callejero

Potser algun premi pels guanyadors del partits

Jugar el partit

Poder jugar amb les meves amigues i aprendre futbol

els partits

La inclusió dels companys al joc

Mes partit

No ho se

Jugar cada partit amb amics