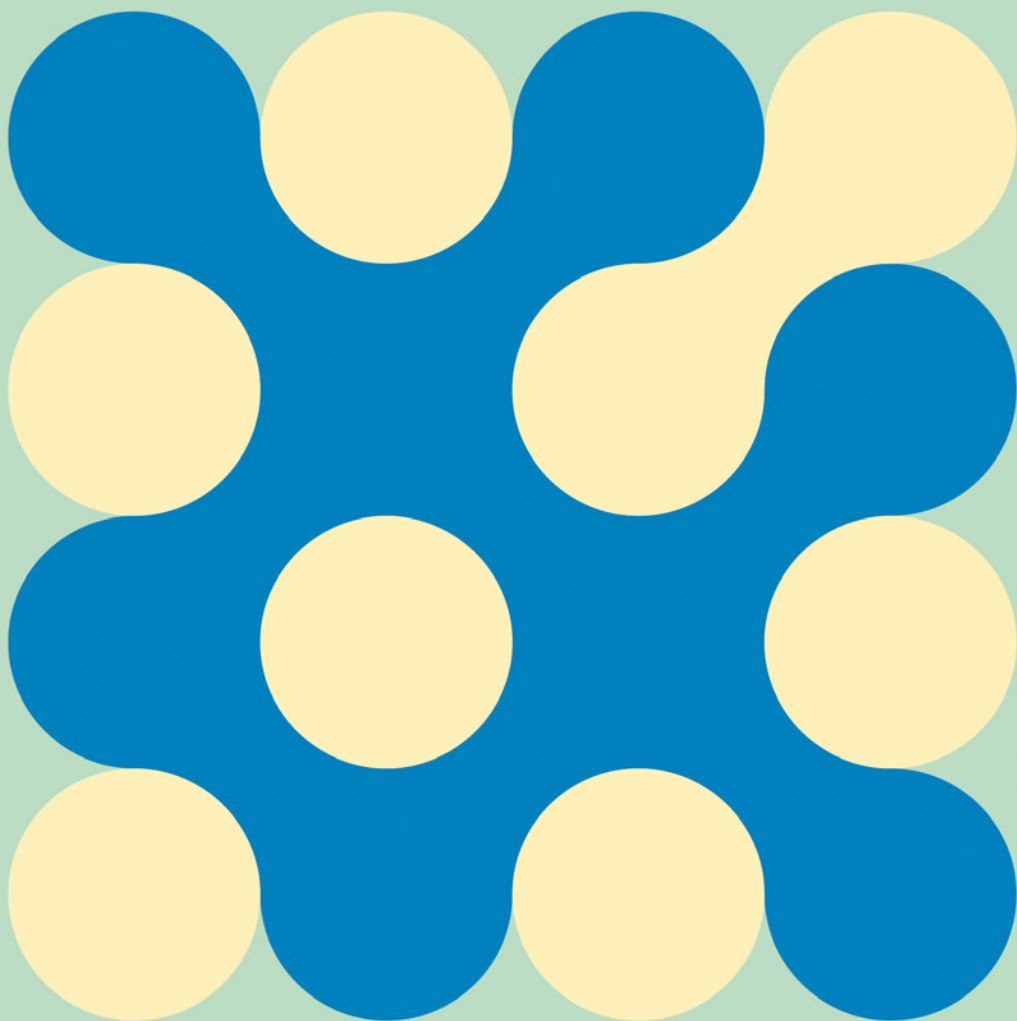


La docència universitària avui

Reflexions de les Xarxes i els Grups d'Innovació Docent de la Universitat de Girona



David Ballester-Ferrando
Sílvia Aznar Suñer (coord.)



La docència universitària avui
Reflexions de les Xarxes i els
Grups d'Innovació Docent de
la Universitat de Girona

David Ballester-Ferrando
Sílvia Aznar Suñer (coord.)

Dades CIP recomanades per la Biblioteca de la UdG

CIP 378.14 DOC

La docència universitària avui : reflexions de les xarxes i els grups d'Innovació docent de la Universitat de Girona / David Ballester-Ferrando, Sílvia Aznar Suñer (coord.). – Girona : Documenta Universitaria : Universitat de Girona, desembre de 2025. – 1 recurs en línia (248 pàgines)
ISBN 978-84-8458-764-4 (Universitat de Girona). ISBN 978-84-9984-727-6 (Documenta Universitaria)

I. Ballester Ferrando, David, editor literari II. Aznar, Sílvia, editor literari III. Contenidor de (Obra): Patiño Masó, Josefina. Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat
1. Ensenyament universitari – Innovacions tecnològiques
2. Ensenyament – Innovacions 3. Llibres electrònics

CIP 378.14 DOC

Correcció del text original: Universitat de Girona
Disseny de la coberta: Documenta Universitaria
Il·lustració de la coberta: Documenta Universitaria
© del text: els seus autors i les seves autores
© de l'edició: Documenta Universitaria*
www.documentauniversitaria.com
info@documentauniversitaria.com
Documenta Universitaria* d'Edicions a Petició, SL

ISBN UdG: 978-84-8458-764-4
ISBN DU: 978-84-9984-727-6
DOI: 10.33115/b/9788499847276

Girona, desembre de 2025



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari— a una llicència Creative Commons de tipus Reconeixement-NoComercial (BY-NC) v.4.0. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font i que no en feu un ús comercial. La llicència completa es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Universitat
de Girona



Documenta
Universitaria

@DocUniv
documentauniversitaria.com

Índex

Pròleg	7
---------------------	---

Introducció	9
--------------------------	---

Sílvia Aznar Suñer, David Ballester-Ferrando

Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat	19
---	----

Josefina Patiño-Masó, Laura Serra Saurina, Anna Amadó Codony,
Helena Benito Mundet, Cristina Bosch-Farré, Laura Clarós Jorge,
Aleix Díaz Herrera, Josep Duran Carpintero, Francisco Javier
Espinach Orús, Fernando Julián Pérez, Albert Lladó Martínez,
Maria del Carmen Malagón-Aguilera, Gemma Renart-Vicens,
Manel Alcalà Vilavella, Marianna Soler Ortega, Lluïsa Escoda
Acero, Jesús Planella Morató

Trencar les parets de l'aula per a un aprenentatge actiu, col·laboratiu, interdisciplinari i amb la comunitat	43
--	----

Dolors Cañabate, Jordi Colomer, Esther Hernández, Lluís Nogué,
Marta Planas, Carol Puyaltó, Carme Trull, Tong Zhou

Metodologies actives: sí o no i perquè?	63
--	----

Jaume Puig i Bargués, Anna Amadó Codony, Helena
Benito Mundet, Cristina Bosch-Farré, Maria del Carmen
Malagón-Aguilera, Josefina Patiño-Masó, Luz María Pérez
Muñoz, Gemma Renart-Vicens, Laura Serra Saurina, Rosa Suñer
Soler, Paula Vilalta Gallart

Reflexions sobre l'avaluació en la docència universitària	79
--	----

Gerard Arbat, Lidia Feliu, Isaac Besalú, Núria Giralt, Sara Malo,
Afra Masià, José Alberto Méndez, Anna Planas-Lladó, Joan Pujol,
Eva Serrat, Joan Josep Sunyol, Enrique Verdú

Acció tutorial: Com acompanyar l'estudiant universitari	99
--	----

Núria Felip Jacas, Montserrat Heras Corominas, Mònica Iglesias
Juncà, Eva Marguá Grabulosa, David Pavon Gamero, Dolors
Verdaguer Murlà, Marcel Vergés Aiguaviva

Docència en anglès, i ara què?	115
Mònica Puntí-Brun, Julie Waddington, Natàlia Ferrer-Roca, Maria Miranda Gómez, Marc Yeste	
Internacionalització, interculturalitat i metodologia COIL	135
Elena Rondós Casas, Pilar Morera Basuldo, Jordi Serra Simón, Marc Yeste Oliveras, Alícia Bets Avila, Isabel Paulino, Joan Solé	
Com podem introduir la perspectiva de gènere en la docència universitària	157
Pilar Albertín-Carbó, Concepció Fuentes-Pumarola, Maria Lluïsa Faxedas-Brujats, David Cámara-Liebana, Oriol Vidal-Fàbrega, Mariona Masgrau-Juanola, Eva Bussalleu-Muntada, Laura Clarós-Jorge, Nil Sánchez-Quiroga, Nora Navarro-Badosa, Paula Abril-Sasso, Saray Espinosa	
Els objectius de desenvolupament sostenible i l'educació per la sostenibilitat a la docència	183
Leslie Mahe Collazo Expósito, Jesús Granados Sánchez, Anna Serra Salvi, Meriam Boulahrouz Lahmidi, Maria Rosa Terradellas	
La perspectiva en salut, un contingut per incorporar en la docència universitària	197
Fabiana S. Scornik, Enrique Bitchachi Agay, Francis García Collado, Josep Garre Olmo, Alessandro Lalli, Mireia López Siles, Marc Pérez Burriel, Guillermo J. Pérez, Marta San Millan Alonso, Xavier Xifró Collsamata	
Intel·ligència artificial i educació a la universitat	219
Paco Abril, Esther Argelagós, Jerónimo Hernández-González, Alba Abras, Josep Garre, Gonzalo Besuievsky, Mireia López Siles, Núria Mallorquí-Bagué, Adrià Vilà-Ballo, Ana Gallego, Jordi Cicres, Albert Lladó, Susana Mantas, Rosa Noell, Natàlia Ferrer-Roca, Ronald Márquez, Liliana Vargas-Murga, Llorenç Burgas, Joaquim Massana, Ivan Contreras, Marta San Millán, Diana Xixiang Comas Álvarez, Sara Casas Fernández, Jesús Marí Gorreto, Adriana Becerra	

Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat

Josefina Patiño-Masó,¹ Laura Serra Saurina,¹ Anna Amadó Codony,² Helena Benito Mundet,² Cristina Bosch-Farré,¹ Laura Clarós Jorge,³ Aleix Díaz Herrera,⁴ Josep Duran Carpintero,¹ Francisco Javier Espinach Orús,⁵ Fernando Julián Pérez,³ Albert Lladó Martínez,¹ Maria del Carmen Malagón-Aguilera,¹ Gemma Renart-Vicens,¹ Manel Alcalà Vilavella,³ Marianna Soler Ortega,⁶ Lluïsa Escoda Acero,⁶ Jesús Planella Morató⁶

1 Xarxa d'Innovació Docent sobre Classe Inversa (XID-CI). La XID-CI es va constituir el curs acadèmic 2018-2019. Durant aquests anys s'ha reunit regularment per reflexionar sobre el model de classe inversa i sobre la pròpia pràctica i experiència dels seus membres. També es fa recerca sobre classe inversa, a partir de la qual s'ha publicat un manual docent, un article de revisió sistemàtica sobre l'enfocament de la classe inversa i, recentment, un altre article sobre els estils d'aprenentatge i la satisfacció de l'alumnat amb l'ús de la metodologia de CI, a part d'altres publicacions que es treballen cada curs. Es desenvolupen i implementen accions i projectes relacionats amb el model de classe inversa i es participa també en activitats formatives i divulgatives del treball de la xarxa. Finalment, la xarxa pretén crear sinergies i promoure intercanvis amb altres experts en el tema.

2 Xarxa d'Innovació Docent en Aprenentatge Basat en Problemes (XID-ABP). La XID-ABP es va constituir el curs acadèmic 2009-2010 i està formada per professors amb un interès comú pel mètode ABP en la docència universitària i de l'ensenyament secundari. Actualment està formada per professors dels àmbits d'educació musical, infermeria, psicologia, economia, empresa, dret, biologia, medicina i algunes enginyeries. Els membres de la xarxa es reuneixen periòdicament amb l'objectiu de realitzar activitats formatives i per reflexionar sobre la seva pròpia pràctica educativa. El seu treball com a grup ha servit per a implementar diferents projectes d'innovació docent en àmbits universitaris i de secundària. Aquestes pràctiques innovadores s'han divulgat en diverses publicacions i comunicacions a congressos. Una d'aquestes pràctiques ha estat guardonada amb el Premi Escola Normal de la Generalitat 2010.

3 Estudiant del Grau en Infermeria de la Universitat de Girona.

4 Estudiant del Grau en Educació Infantil de la Universitat de Girona.

5 Xarxa d'Innovació Docent d'Aprenentatge Basat en Projectes (XID-APP). La XID-APP es va constituir el curs 2010-2011 amb l'objectiu d'aprofundir en aquesta metodologia i estendre la seva utilització en la docència universitària. La XID-APP està formada, en aquests moments, per professors de diferents àmbits de coneixement que imparteixen la seva docència a la Facultat de Turisme, la Facultat d'Infermeria i l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona. Inicialment, les activitats de la XID-APP es van centrar a definir i aplicar un APP pluridisciplinari comú en alguns graus i màsters d'àmbits d'estudi diferents per adquirir competències transversals diverses. Del projecte inicial se'n van realitzar diverses proves pilot amb estudiants. Posteriorment, fruit de l'experiència assolida, s'ha redactat una guia bàsica que serveixi d'ajuda i orientació per a tots els docents que vulguin implementar l'APP. També s'ha analitzat el grau d'ús de l'APP a la UdG. Actualment, s'està desenvolupant un repositori d'experiències d'APP.

6 Professor de l'Escola Politècnica Superior (EPS) de la Universitat de Girona.

Motivació a l'educació superior: reptes i oportunitats

La bibliografia acadèmica recent evidencia un canvi de paradigma en la comprensió de la motivació a l'educació superior. L'entorn universitari contemporani es caracteritza per una complexitat creixent, marcada per transformacions socials, tecnològiques i pedagògiques que afecten profundament tant l'alumnat⁷ com el professorat. En aquest context canviant, comprendre i fomentar la motivació mai no ha estat tan crucial. Les universitats es troben en un procés constant d'adaptació, intentant respondre a necessitats emergents mentre preserven la qualitat i el sentit transformador de l'educació.

Les aules universitàries actuals són espais altament heterogenis, en els quals convergeix alumnat amb bagatges culturals, socioeconòmics i educatius molt diversos. Aquesta diversitat, tot i ser una font de riquesa i dinamisme, també planteja dificultats a l'hora de dissenyar experiències d'aprenentatge realment inclusives i estimulants. Tal com exposa Kahu (2013), cada estudiant arriba a la universitat amb motivacions i expectatives pròpies, moltes de les quals són de caràcter extrínsec. És habitual que una part significativa de l'alumnat vegi els estudis com un mitjà per accedir al món laboral, més que com una oportunitat de desenvolupament personal i intel·lectual. Aquesta orientació pot derivar en un compromís superficial, manca de persistència i, eventualment, abandó (Ryan i Deci, 2020).

A aquesta realitat complexa, cal afegir-hi l'impacte profund de la pandèmia de la COVID-19, els efectes de la qual encara són presents en el dia a dia de les institucions d'educació superior. Els resultats d'un estudi recent (Sahu, 2020) mostren com l'estrès, l'ansietat i la desmotivació van augmentar considerablement durant la crisi sanitària, tant entre l'alumnat com entre el professorat. Molts estudiants continuen tenint dificultats per concentrar-se, presenten problemes de salut mental i han perdut hàbits d'estudi fonamentals, cosa que complica la seva capacitat de comprometre's activament amb l'aprenentatge i afecta negativament la qualitat de la seva experiència universitària. En aquesta línia, el professorat tampoc no ha quedat exempt d'aquests impactes. La sobrecàrrega de treball, les exigències de la digitalització sobtada i la necessitat de respondre a estudiants emocionalment i acadèmicament desbordats han generat situacions de desgast professional. Segons Duarte-Santiago *et al.* (2023), molts docents han experimentat una pèrdua de motivació, agreujada per la manca de recursos i de suport institucional. Aquesta erosió del benestar docent no només afecta la seva

7 En aquest text, els termes *alumne*, *alumnat*, *estudiant* i *estudiantat* (i els seus plurals) s'utilitzen sempre per referir-se a estudiants universitaris.

tasca quotidiana, sinó que també limita la seva capacitat de crear entorns d'aprenentatge inspiradors i resilients.

En aquest context, esdevé necessari revisar els fonaments dels processos educatius i analitzar com es pot reconstruir i enfortir la motivació a l'àmbit universitari, ja que aquesta és un dels factors més decisius per a l'èxit educatiu a la universitat. En aquesta etapa, l'aprenentatge requereix un alt grau d'autonomia, persistència i capacitat d'autoregulació, i és la motivació la que actua com a motor impulsor d'aquestes competències (Zimmerman, 2002). D'una banda, la motivació intrínseca, la que neix de l'interès genuí per aprendre, està estretament lligada a l'aprenentatge significatiu i afavoreix una comprensió més profunda i una aplicació més eficaç dels coneixements (Biggs i Tang, 2011). De l'altra, la motivació extrínseca està més present a l'aula i se centra en les notes o recompenses. Tot i que les recompenses externes poden tenir un paper com a estratègia motivadora, se n'ha de fer un ús precís i conscient per evitar interferir amb la motivació intrínseca. Quan es combinen ambdós tipus de motivació és més probable que l'alumnat desenvolupi una motivació autèntica, sostinguda i transformadora, capaç de fer front als desafiaments actuals i futurs de l'educació superior.

La teoria de l'autodeterminació (TAD) (Ryan i Deci, 2000) destaca tres necessitats psicològiques bàsiques com a fonaments de la motivació intrínseca: autonomia, competència i relació. Quan se satisfan aquestes necessitats, la motivació emergeix de manera natural i sostinguda.

A partir d'aquest enfocament, diversos autors han proposat estratègies per fomentar la motivació a l'aula universitària. Urdan i Turner (2005) recomanen desenvolupar activitats rellevants i de dificultat moderada, promoure l'autonomia i el control, centrar-se en el procés d'aprenentatge més que en els resultats, proporcionar retroalimentació significativa i valorar l'esforç per sobre de la competència comparativa. Més endavant, Linnenbrink-Garcia *et al.* (2016), basant-se en la teoria del valor de les emocions (Pekrun, 2006), destaquen la importància d'un entorn emocionalment positiu com a clau per a la motivació, i afegeixen altres principis rellevants com per exemple donar suport a la competència, centrar-se en la comprensió i fomentar el sentiment de pertinença. Aquesta darrera dimensió ha estat àmpliament confirmada per estudis com el d'Andermann *et al.* (2011), que mostren que l'alumnat se sent més motivat quan percep que el seu professorat li dona suport emocional i el tracta amb afecte i respecte.

Segons Radil *et al.* (2023), el professorat considera com a essencials per motivar l'alumnat la rellevància, l'interès, les relacions humanes, l'esforç, la creació d'un entorn segur, l'establiment d'objectius significatius i assolibles, la regulació de l'autoaprenentatge, la presentació variada del contingut i el reconeixement.

Per tal de donar resposta als reptes exposats i als diversos factors que influeixen en la motivació, tant del professorat com de l'alumnat, és

imprescindible que les institucions educatives adoptin una mirada integral i transformadora. Això suposa situar, d'acord amb la TAD, tres de les necessitats psicològiques bàsiques (autonomia, competència i relació) al centre del disseny educatiu, i traduir aquest enfocament en accions concretes. Cal repensar no només com s'organitzen les classes i s'avalua l'aprenentatge, sinó també com es promou un suport emocional genuí a l'alumnat i com es vetlla pel benestar del professorat.

Revitalitzar la motivació no pot ser un objectiu puntual ni reactiu; ha de convertir-se en un principi estructural del sistema educatiu. Aquesta revitalització ha d'anar acompanyada de polítiques institucionals que reconguin que la motivació de l'alumnat està profundament connectada amb la motivació i el compromís del professorat. En aquest sentit, Gao *et al.* (2025) assenyalen la importància de dissenyar estratègies de gestió educativa que potenciïn la implicació docent, com ara oferir suport institucional, promoure lideratges educatius empàtics i propers i garantir oportunitats reals de desenvolupament professional i participació activa en la presa de decisions.

Per tant, responsables educatius i polítics tenen l'oportunitat i la responsabilitat de crear entorns d'aprenentatge més equitatius, motivadors i eficients. Només mitjançant una mirada sistèmica que concebi alumnat i el professorat com a actors centrals, i que valori el vincle humà com a motor de l'aprenentatge, es podrà avançar cap a una educació superior realment transformadora, resilient i significativament humana.

Aquest capítol examina, doncs, aquests reptes polifacètics des d'una doble perspectiva teòrica i pràctica. A partir de l'anàlisi de l'evidència existent i l'experiència del context postpandèmic, es proposen accions concretes i viables, que promoguin una cultura de la motivació autèntica i sostenible. En fer-ho, s'aspira no només a recuperar allò que s'ha perdut, sinó a imaginar noves formes de viure i compartir l'aprenentatge universitari.

Factors que influeixen en la motivació de l'alumnat i del professorat

A continuació s'analitzen alguns factors fonamentals que tenen un impacte directe en la motivació i en la participació dins l'aula.

Alumnat

Interès personal per aprendre

L'interès personal per aprendre constitueix un dels pilars fonamentals de la motivació intrínseca de l'alumnat. Aquest interès no és estàtic: pot variar,

evolucionar i transformar-se al llarg del temps segons diversos factors, com ara l'experiència educativa prèvia de l'alumnat, el seu context social i cultural, o la manera com el professorat presenta els continguts (Radil *et al.*, 2023).

Quan el contingut acadèmic es vincula amb les expectatives, experiències o objectius personals de l'alumne augmenta significativament la seva implicació i la seva predisposició a aprendre. Aquest interès pot estar relacionat amb la rellevància percebuda de la matèria per al futur professional, amb l'estímul intel·lectual que representa o, simplement, amb el plaer d'explorar coneixements nous. Per aquest motiu és important que el professorat presenti els continguts de manera clara, contextualitzada i vinculada a situacions reals.

Quan l'estudiant percep que allò que aprèn està relacionat amb els seus interessos, valors o objectius vitals o professionals es mostra més disposat a participar activament en el procés d'aprenentatge. A més, l'enfocament metodològic del professorat pot reforçar aquest interès. Les metodologies actives ajuden l'alumnat a comprendre la importància de la matèria, a veure'n l'aplicabilitat i a despertar la curiositat per aprofundir-hi.

En aquest sentit, és fonamental que el professorat conegui els interessos i les motivacions del seu alumnat, i que sigui capaç d'establir connexions entre els continguts curriculars i les seves experiències personals. Aquest exercici de contextualització és especialment rellevant en entorns diversos, on els referents culturals i socials poden ser molt diferents.

En resum, fomentar l'interès personal per aprendre no depèn només d'una bona transmissió dels continguts, sinó també d'una actitud oberta i flexible del professorat, capaç d'adaptar-se als perfils i necessitats de l'alumnat i de generar un entorn segur d'aprenentatge significatiu i motivador (Andermann *et al.*, 2011; Radil *et al.*, 2023).

Autoconfiança, autoregulació i autonomia

L'autoconfiança i la capacitat d'autoregulació són dues dimensions profundament interrelacionades que exerceixen un impacte directe en la motivació de l'alumnat.

D'una banda, l'autoconfiança fa referència a la percepció que té l'estudiant sobre la seva pròpia capacitat per afrontar amb èxit les tasques acadèmiques. Aquesta percepció influeix tant en la predisposició a iniciar activitats d'aprenentatge com en la persistència davant les dificultats. L'alumnat amb un alt nivell d'autoconfiança tendeix a veure els reptes com a oportunitats de creixement, mentre que els que tenen un baix nivell d'autoconfiança sovint eviten situacions per por al fracàs o a la frustració.

De l'altra, l'autoregulació de l'aprenentatge implica la capacitat de gestionar de manera activa i autònoma el propi procés d'aprenentatge. Aquesta competència inclou habilitats com ara la planificació, l'elecció d'estratègies d'estudi i la gestió del temps i de l'atenció, així com l'avaluació crítica del propi rendiment. Aquest conjunt d'habilitats no només contribueix a una millor

organització de l'estudi sinó que també reforça la sensació de control sobre l'aprenentatge, un aspecte clau per mantenir la motivació a llarg termini. L'autoregulació adquireix encara més rellevància en entorns que promouen l'autonomia a través de metodologies pedagògiques actives (Pekrun, 2006; Radil *et al.*, 2023).

En aquest procés, el paper del professorat és essencial. A través de metodologies docents adequades, es pot crear un clima d'aula segur que ajudi l'alumnat a prendre consciència dels seus progressos, entendre els errors com a part natural de l'aprenentatge i consolidar, progressivament, la seva autonomia.

Per tant, fomentar l'autoconfiança, la capacitat d'autoregulació i l'autonomia no només afavoreix un aprenentatge més efectiu i significatiu, sinó que també contribueix a formar estudiants més responsables i compromesos amb el seu desenvolupament personal i acadèmic.

Professorat

Domini de la matèria, rellevància del contingut i claredat en la transmissió

El domini profund i ampli de la matèria per part del professorat i la claredat en la seva transmissió són factors essencials que incideixen directament en la qualitat de l'ensenyament i en la motivació tant del docent com de l'alumnat. Quan el professorat domina el tema que ensenya pot transmetre la informació de manera precisa, coherent i contextualitzada.

Aquesta competència li permet adaptar els continguts i el desenvolupament de les sessions a les necessitats del grup, i el fa capaç de respondre de manera rigorosa i eficaç les preguntes i inquietuds de l'alumnat. Això no només afavoreix l'adquisició de coneixements, sinó també el desenvolupament d'habilitats per aplicar-les en situacions pràctiques. A més, aquest domini contribueix a generar un clima de confiança i seguretat a l'aula, en què l'alumnat se sent motivat i amb ganes de participar activament.

Un altre aspecte important és el caràcter dinàmic del coneixement. És important que el professorat es mantingui actualitzat mitjançant processos de formació contínua que, a més d'enriquir la pràctica docent, funcionin com a model d'aprenentatge permanent per a l'alumnat. Participar en cursos, seminaris o congressos, entre d'altres, permet incorporar noves perspectives i recursos que enriqueixen la comprensió i l'interès de l'alumnat. Quan el professorat mostra un interès palpable pel seu àmbit de coneixement, aquest entusiasme sovint es transmet i pot despertar en l'alumnat la curiositat i les ganes d'aprendre més enllà dels continguts curriculars (Urdan i Turner, 2005; Radil *et al.*, 2023).

Competència metodològica

La comoditat i seguretat del professorat en l'aplicació del model d'ensenyament escollit són factors fonamentals que incideixen directament en la seva motivació i en l'eficàcia del procés d'aprenentatge. Quan el professorat se sent còmode amb les metodologies pedagògiques que utilitza és més probable que les implementi amb eficiència i entusiasme, fet que es tradueix en una experiència educativa més positiva per a l'alumnat (Ryan i Deci, 2020).

Per contra, la manca de familiaritat amb determinats enfocaments pot generar resistències, estrès i una sensació de desconexió que repercuteix en la qualitat de la docència i en el clima a l'aula.

Disposar de la formació, l'experiència i els recursos necessaris per posar en pràctica un determinat model d'ensenyament facilita un entorn d'aprenentatge més dinàmic i interactiu. L'alumnat percep aquest context com a més dinàmic, actualitzat i proper a les seves necessitats, fet que afavoreix la seva implicació i motivació (Ryan i Deci, 2020).

En aquest sentit, és important també que el professorat sigui capaç d'adaptar-se als canvis en els models pedagògics i sigui flexible en l'adopció de noves tècniques i enfocaments metodològics (Pekrun, 2006). Aquest fet és essencial per adaptar-se a les necessitats canviants de l'alumnat i als avenços en la recerca educativa.

D'altra banda, el grau de comoditat amb el model d'ensenyament està estretament vinculat amb l'autonomia professional. Quan el professorat té la llibertat per dissenyar i adaptar les seves unitats didàctiques, activitats i sistemes d'avaluació dins del marc curricular se sent més empoderat per prendre decisions pedagògiques més significatives. Aquesta autonomia fomenta un sentit de propietat sobre el procés educatiu, fet que incrementa la motivació intrínseca del professorat per innovar i millorar la seva pràctica.

En definitiva, un professorat còmode, motivat i autònom és clau per generar un entorn d'aprenentatge positiu, flexible i ric en oportunitats de creixement, tant per a ell mateix com per als seus estudiants.

Estudiants i professorat

Expectatives

Les expectatives mútues entre professorat i alumnat exerceixen una influència significativa en la dinàmica de l'aula i en els resultats educatius. Quan el professorat estableix expectatives altes però realistes, clares i accessibles, transmet confiança en les capacitats dels estudiants i genera un marc de referència que orienta l'esforç i la implicació. Aquesta confiança explícita actua com un motor motivacional, ja que l'alumnat percep que el professorat creu en el seu potencial i sovint respon amb més compromís i esforç per estar a l'altura (Linnenbrink-Garcia *et al.*, 2016).

Aquesta dinàmica ha estat àmpliament estudiada en l'àmbit educatiu, especialment a través de l'efecte Pigmalí, que mostra com les creences del professorat poden esdevenir profecies autocomplertes que condicionen el rendiment de l'alumnat.

Tanmateix, les expectatives no només neixen del professorat. L'alumnat també desenvolupa expectatives envers els seus docents, basades en el seu estil d'ensenyament, la seva actitud i la seva capacitat de crear un entorn d'aprenentatge just i estimulant. Quan l'alumnat percep el professorat com a competent, compromès i respectuós augmenta la seva confiança en el procés educatiu i en la seva pròpia capacitat d'aprendre. Per contra, expectatives baixes respecte al professorat o al contingut del curs poden reduir la motivació i el grau de participació (Radil *et al.*, 2023).

En definitiva, quan les expectatives entre estudiants i professorat estan ben alineades i són coherents amb els objectius educatius es crea un entorn de treball més efectiu, motivador i propici per al desenvolupament integral de l'alumnat.

Relacions, suport emocional i clima positiu

A l'àmbit universitari, la qualitat de la relació entre professorat i estudiants és clau per al rendiment acadèmic. L'estil docent influeix directament en la motivació, i el clima motivacional de l'aula actua com a mediador entre aquest estil i la satisfacció o frustració de l'estudiant (Granero-Gallegos *et al.*, 2021).

Segons la TAD (Ryan i Deci, 2020), l'estil docent es pot situar en un continuu que va del suport a l'autonomia, que afavoreix la motivació intrínseca i la satisfacció de les necessitats psicològiques bàsiques, fins a un estil controlador, que tendeix a generar motivació extrínseca i frustració. El suport a l'autonomia implica que el professorat consideri la perspectiva de l'estudiant, reconegui les seves emocions i ofereixi opcions i informació, fomentant la iniciativa i la presa de decisions. En canvi, l'estil controlador es basa en l'autoritat i la imposició, que limita la llibertat i redueix la implicació de l'alumnat.

Estils docents que donen suport a l'autonomia indueixen una major percepció de competència i compromís (Reeve, 2016), mentre que estils controladors tendeixen a generar frustració i una motivació centrada únicament en el rendiment individual. Això subratlla la importància de crear climes que promoguin relacions positives, implicació activa i autoregulació de l'aprenentatge (Haerens *et al.*, 2015).

A més, diferents estils docents poden influir de manera diversa en la motivació. Estils com ara el facilitador (que fomenta un ambient d'aprenentatge interactiu), el demostrador (que contextualitza amb exemples) o el delegador (que dona més responsabilitat a l'estudiant) fomenten la participació activa, l'autonomia i l'aprenentatge significatiu. L'estil híbrid, que combina diversos enfocaments, permet adaptar-se millor a les necessitats de grups diversos. Fins i tot l'estil d'autoritat formal, tot i ser

menys motivador per a alguna part de l'alumnat, pot oferir una estructura útil. S'assenyala que una combinació equilibrada d'estils tendeix a ser més efectiva per mantenir l'interès i la motivació dins l'aula (Granero-Gallegos *et al.*, 2021).

Per fomentar aquests estils, es recomanen estratègies com ara:

- L'aprenentatge basat en projectes amb objectius progressius.
- L'ús de metodologies actives com, per exemple, la classe inversa o *flipped classroom* i l'aprenentatge cooperatiu amb responsabilitat individual i col·lectiva.
- L'avaluació formativa i compartida.

En conclusió, per augmentar la motivació, el compromís i la satisfacció de l'alumnat universitari cal promoure estils docents basats en el suport a l'autonomia i que connectin amb els seus interessos, per fomentar un aprenentatge profund i significatiu (Granero-Gallegos *et al.*, 2021).

Disseny i desenvolupament de continguts i activitats d'aprenentatge

La motivació de l'alumnat també està vinculada a com es dissenyen i imparteixen els continguts de la matèria. La majoria d'estudiants responen positivament quan el curs està ben organitzat i és impartit per un professorat entusiasta, que demostra interès tant pel contingut com per l'alumnat. Per tal de promoure l'aprenentatge és fonamental crear un entorn que afavoreixi la motivació des del primer moment (Jafari, 2023).

Diversos elements del disseny de l'assignatura poden incidir directament en la motivació: la claredat i actualització dels materials docents, la definició explícita dels objectius d'aprenentatge, l'adequació de la dificultat dels continguts, la participació activa de l'alumnat i la varietat en l'ús de metodologies i recursos didàctics. També és important connectar els nous continguts amb coneixements previs, provinents tant de l'assignatura en qüestió com d'altres (Aguirre, 2024).

Un bon punt de partida és conèixer l'alumnat i la seva situació inicial, tant en termes d'interessos com d'estils d'aprenentatge. Explicar la rellevància de l'assignatura i vincular-la a contextos significatius afavoreix la implicació. A més, la introducció de variacions metodològiques dins les sessions, com per exemple alternar exposicions, activitats participatives i debat, ajuda a mantenir l'atenció i estimula l'aprenentatge (Aguirre, 2024; Jafari, 2023).

És recomanable utilitzar una combinació de recursos: classes magistrals breus, discussions, panels d'experts, pluja d'idees, vídeos, anàlisi de casos, *role-playing*, simulacions o pràctiques en entorns reals. Especialment útil és el treball en grup, que fomenta la reflexió, el diàleg i la construcció col·lectiva del coneixement a partir de la interacció; es pot plantejar en forma de parelles,

resolució de casos, jocs o aprenentatge basat en problemes (ABP), en què l'alumnat afronta un repte abans de disposar de tot el coneixement necessari per resoldre'l (Caeiro-Rodríguez *et al.*, 2025).

També és important oferir materials que facilitin l'estudi autònom. Una estratègia eficaç consisteix a combinar apunts elaborats pel professorat amb espais en blanc que l'alumnat hagi de completar a partir de la bibliografia recomanada. Aquesta estratègia promou l'ús de diverses fonts i estimula una actitud activa envers l'aprenentatge. En canvi, materials desfasats o poc cuidats poden transmetre desinterès i desmotivar l'alumnat.

Quant a les classes magistrals, convé recordar que poden ser útils, especialment per transmetre continguts recents o complexos, si s'utilitzen de manera estratègica. És recomanable dividir-les en blocs de 15-20 minuts i combinar-les amb altres activitats per mantenir l'atenció. Iniciar la sessió amb un esquema visible dels continguts pot ajudar a estructurar la classe i facilitar la comprensió.

Finalment, l'avaluació ha de contribuir també a la motivació. Informar l'alumnat dels seus resultats amb rapidesa, oferir comentaris útils i mostrar exemples de treballs ben resolts són accions que fomenten la millora contínua. L'avaluació ha de servir per guiar l'aprenentatge i ajudar a connectar conceptes nous amb els ja adquirits.

A part, hi ha autors que assenyalen que el disseny de les assignatures ha d'incloure la implementació d'activitats didàctiques amb fonament psicològic per transformar actituds i creences que tenen els i les estudiants sobre si mateixos, a fi d'influir en la seva motivació i, en conseqüència, en el seu rendiment acadèmic; es tracta d'un enfocament prometedori però poc explorat per millorar la motivació i l'aprenentatge.

Context socioeconòmic

A escala europea, i també a Catalunya, el nivell socioeconòmic es reconeix com un dels principals factors determinants del rendiment acadèmic. Segons els informes PISA de l'OCDE (2022), l'alumnat procedent de famílies amb ingressos més elevats tendeix a obtenir millors resultats, sovint per un major accés a recursos educatius, suport familiar i activitats extraescolars. La UNESCO (2021) també alerta que els estudiants en situació de pobresa afronten barreres significatives, com ara la inestabilitat de l'entorn familiar o la manca de suport institucional, que dificulten la seva trajectòria educativa.

A Catalunya i a la resta de l'Estat espanyol aquesta correlació també és evident. *L'Informe d'Equitat Educativa* (Fundació Bofill, 2022) confirma que les desigualtats d'origen socioeconòmic es reflecteixen en l'èxit educatiu i perpetuen dinàmiques de desigualtat intergeneracional. L'alumnat de famílies amb menys recursos pot tenir dificultats d'accés a espais d'estudi

adequats, activitats culturals o tecnologia, factors que condicionen el seu rendiment i motivació.

Tot i que el sistema educatiu català disposa de mecanismes de compensació (beques, programes de suport o recursos per a la inclusió), la realitat és que l'origen social continua essent rellevant en l'itinerari educatiu de l'alumnat (Associació Catalana d'Universitats Públiques, 2024). En l'àmbit universitari, pot afectar tant la continuïtat dels estudis com la qualitat de l'experiència educativa. L'alumnat de famílies amb més recursos pot accedir a oportunitats complementàries (tutories, estades a l'estranger o materials especialitzats), mentre que el que prové de contextos desfavorits pot veure's obligat a compatibilitzar els estudis amb feina, fet que genera estrès, fatiga i desmotivació.

Aquesta situació s'agreuja en absència de suport social o emocional. En canvi, un entorn familiar estable i que valori l'educació es relaciona amb millors resultats. Comprendre aquesta relació entre nivell socioeconòmic, motivació i rendiment és clau per oferir polítiques educatives inclusives, sensibles a la diversitat i orientades a garantir la igualtat d'oportunitats. La funció tutorial, la personalització dels aprenentatges i l'acompanyament emocional són elements essencials per compensar desigualtats i promoure una motivació sostinguda, especialment en entorns d'alta pressió acadèmica.

Suport institucional

El suport institucional exerceix un paper fonamental en la motivació del professorat. Quan les institucions educatives proporcionen formació contínua, recursos adequats (materials didàctics, temps per a la preparació o accés a la tecnologia i suport tecnològic) i promouen un entorn de col·laboració, el personal docent se sent més capacitat i segur per aplicar metodologies innovadores i adaptar-les a les necessitats específiques dels seus grups d'estudiants. Alhora, la creació de xarxes d'intercanvi entre docents afavoreix la circulació de bones pràctiques i l'enfortiment de la confiança col·lectiva.

A més, l'entorn d'aprenentatge i els recursos disponibles incideixen directament en la motivació i el rendiment acadèmic de l'alumnat. Així doncs, el suport institucional no només repercuteix en el professorat, sinó que té un efecte directe sobre la qualitat educativa. La gestió proactiva dels recursos humans, una planificació pressupostària transparent i una aposta decidida per la transformació digital poden representar una diferència significativa.

En aquest sentit, la motivació de l'alumnat universitari no pot ser entesa com una qüestió purament individual, sinó que ha d'emmarcar-se en un context institucional que assumeixi la seva responsabilitat activa en el procés educatiu. Les universitats han de comprometre's decididament amb el disseny de polítiques i pràctiques que afavoreixin el desenvolupament integral de l'alumnat, alhora que impulsin la formació i la recerca del

professorat en metodologies que estimulin una major motivació i implicació de l'estudiant. Tot plegat requereix posar a disposició els recursos necessaris per garantir un entorn d'aprenentatge enriquidor i motivador (Galindo-Domínguez *et al.*, 2023).

Estratègies per millorar la motivació a l'aula

Un entorn universitari que promou la motivació mitjançant metodologies actives, *feedback* formatiu i objectius clars i transparents contribueix a reduir l'ansietat i millora la implicació de l'alumnat (Núñez *et al.*, 2015). La motivació està estretament vinculada amb habilitats essencials com ara el pensament crític, la creativitat i la transferència de coneixement, competències fonamentals per a l'educació superior i la preparació per a un món professional en canvi constant.

A continuació es presenta una llista d'estratègies per motivar estudiants universitaris, juntament amb els seus punts forts i febles. Aquestes estratègies són àmpliament reconegudes en la bibliografia de pedagogia i psicologia educativa.

Aprenentatge actiu

L'aprenentatge actiu es basa en la participació directa de l'estudiant en el procés educatiu. A diferència de les classes magistrals tradicionals, aquest enfocament anima els estudiants a analitzar, discutir, debatre i resoldre problemes en temps real. Es pot implementar a través de debats, preguntes obertes, resolució de casos, jocs de rol o treballs col·laboratius.

Aquesta estratègia millora la comprensió i la retenció del coneixement, ja que connecta el contingut amb l'experiència de l'alumne. A més, reforça la motivació intrínseca, ja que els estudiants tenen un rol més actiu en el seu propi procés d'aprenentatge. El professorat actua com a guia i facilitador més que com a transmissor d'informació (Zhong, 2011). Tanmateix, pot generar resistències inicials, especialment si l'alumnat està acostumat a formats més passius. També pot ser exigent en temps i planificació docent.

Una metodologia destacada és la classe inversa o *flipped classroom*, que inverteix la seqüència tradicional d'ensenyament: els estudiants aprenen els conceptes bàsics fora de l'aula (mitjançant vídeos, lectures o recursos en línia) i aprofiten la classe per dur a terme activitats pràctiques i discussió i aplicació de conceptes.

Descripció: Implica l'alumnat activament en el procés d'aprenentatge mitjançant debats, jocs de rol, simulacions i resolució de problemes.

Punts forts:

- Millora la retenció de coneixements.
- Estimula la participació i el compromís amb la tasca.
- Fomenta l'autonomia.

Punts febles:

- Requereix esforç de planificació i adaptació tant per part del professorat com de l'alumnat.
- Pot generar resistència si l'alumnat no hi està familiaritzat.

Ludificació⁸

La ludificació consisteix a incorporar dinàmiques pròpies dels jocs (reptes, puntuacions, rànquings, premis) en entorns educatius amb l'objectiu d'incrementar la motivació i la implicació de l'alumnat. Aquesta metodologia pot aplicar-se a través de plataformes interactives, aplicacions mòbils, qüestionaris amb recompenses o fins i tot videojocs educatius.

La percepció de l'aprenentatge com una experiència atractiva i interactiva pot augmentar la participació, millorar l'assistència i facilitar el *feedback* immediat. No obstant això, si el disseny no està ben alineat amb els objectius d'aprenentatge pot convertir-se en un simple entreteniment superficial. També cal vigilar la competitivitat excessiva o la desmotivació dels qui no aconsegueixen resultats destacats.

Descripció: Ús de mecàniques de joc en contextos d'aprenentatge (insígnies, punts, rànquings, reptes) (Domínguez *et al.*, 2013).

Punts forts:

- Augmenta la motivació intrínseca i extrínseca.
- Pot fer l'aprenentatge més atractiu i rellevant.
- Proporciona *feedback* immediat, que afavoreix l'autoeficàcia.

Punts febles:

- Pot disminuir l'interès si els jocs no estan ben integrats.
- Pot provocar desmotivació si la competitivitat no es gestiona amb respecte i suport.

⁸ *Ludificació* és el terme normalitzat pel Termcat. Tot i això, molts docents utilitzen l'anglicisme *gamificació* en el seu lloc.

«Feedback» formatiu i constructiu

El *feedback* formatiu i constructiu consisteix a proporcionar comentaris útils, detallats i orientadors durant tot el procés d'aprenentatge, no només en el moment final de l'avaluació. L'objectiu és ajudar l'alumnat a identificar fortaleces i àrees de millora, per afavorir l'autoregulació i l'aprenentatge metacognitiu. És una eina poderosa per augmentar la motivació, ja que ajuda l'estudiant a entendre que l'error és part natural del procés.

Un bon *feedback* ha de ser específic, constructiu i oportú, centrat en el rendiment i no en la persona. També pot ser bidireccional, fomentant la reflexió i el diàleg. El repte principal és que ofereix un retorn personalitzat que pot ser laboriós per al professorat. Si es comunica malament, pot ser mal interpretat o tenir un efecte negatiu sobre la confiança de l'estudiant.

Descripció: Proporcionar comentaris continus i específics sobre el progrés de l'estudiant (Hamari *et al.*, 2014).

Punts forts:

- Fomenta l'aprenentatge autoregulat i ajuda a identificar àrees de millora.
- Fomenta el *feedback* personalitzat i significatiu.
- Afavoreix un entorn emocional segur.

Punts febles:

- Pot ser mal interpretat si no es comunica bé i afectar negativament l'entorn emocional.
- Requereix temps i atenció personalitzada.
- També pot afectar la percepció de competència de l'estudiant.

Aprenentatge basat en projectes (APP)

L'APP (aprenentatge per projectes) proposa que l'alumnat desenvolupi projectes reals o simulats que impliquin una recerca, una planificació i una execució autònomes. S'hi treballen competències transversals com ara el treball en equip, la creativitat, la gestió del temps i la comunicació.

Aquesta metodologia connecta l'aprenentatge amb la realitat, cosa que augmenta la rellevància percebuda del contingut i, per tant, la motivació. L'alumnat sol assumir més responsabilitat en el seu procés formatiu i millora la seva autonomia. Sovint es desenvolupa en grups, fet que afavoreix la interacció social. El professorat actua com a mentor. Tot i això, pot ser difícil d'avaluar de forma justa, i si no es gestiona bé, alguns membres poden implicar-se menys. També requereix temps per planificar i per assegurar que es compleixin els objectius d'aprenentatge.

Descripció: Aprenentatge mitjançant la planificació i execució de projectes reals o simulats (Caeiro-Rodríguez *et al.*, 2025).

Punts forts:

- Desenvolupa habilitats transversals.
- Afavoreix l'autonomia i el compromís.

Punts febles:

- Pot ser difícil d'avaluar. L'avaluació pot ser complexa i poc clara si no s'estableixen criteris clars des del principi.
- Requereix molta coordinació i seguiment.
- Sense una bona gestió pot dificultar l'autoregulació.

Tecnologia educativa

La integració de la tecnologia a l'aula permet incorporar recursos interactius com ara vídeos, qüestionaris en línia, fòrums, simuladors, aplicacions educatives, intel·ligència artificial, etc. Aquestes eines poden fer l'aprenentatge més dinàmic, accessible i personalitzat. L'estudiant pot treballar al seu propi ritme, repetir continguts o explorar materials addicionals. També afavoreix l'ensenyament híbrid o en línia, fet que n'amplia la flexibilitat temporal i espacial. A més, es poden utilitzar plataformes per seguir el progrés individualitzat. No obstant això, la tecnologia pot comportar distraccions, especialment si no està ben integrada o si hi ha una manca de disciplina digital. També existeixen desigualtats d'accés o de competència digital. A més, no substitueix el valor de la interacció humana i requereix formació docent adequada.

D'altra banda, la combinació de tecnologies digitals amb metodologies actives, com ara la classe inversa, fomenta la interacció i l'autoaprenentatge, i millora sovint els resultats acadèmics i la percepció d'eficàcia personal. Eines com ara simuladors, aplicacions interactives i plataformes de ludificació poden afavorir tant la motivació intrínseca com l'extrínseca i reforçar l'autonomia, la planificació i l'autoregulació dels processos d'aprenentatge.

Descripció: Integració d'eines digitals (vídeos interactius, fòrums, aplicacions) per enriquir l'aprenentatge (Bosch-Farré *et al.*, 2024).

Punts forts:

- Pot personalitzar i flexibilitzar el ritme d'aprenentatge.
- Fomenta l'autoaprenentatge i l'autoregulació.

Punts febles:

- Pot generar distraccions, dificultats en la tasca o dependència tecnològica.
- Pot agreujar la bretxa digital.

Aprentatge cooperatiu

Aquesta estratègia es basa a estructurar activitats en què l'alumnat ha de col·laborar per assolir objectius comuns. Tots els membres han de participar-hi activament, compartir responsabilitats i ajudar-se mútuament. Això afavoreix la cohesió del grup, el desenvolupament d'habilitats socials i comunicatives i la resolució de conflictes. La motivació augmenta perquè l'estudiant se sent part d'un equip i es veu reconegut pel grup. També es potencia l'empatia i el suport entre iguals. Però és essencial establir rols clars i mecanismes de responsabilitat individual per evitar que alguns estudiants quedin despenjats. El professorat ha de monitorar molt bé la dinàmica per assegurar que sigui realment cooperativa i no competitiva o desequilibrada.

Descripció: Activitats que requereixen treball de col·laboració entre l'alumnat per assolir objectius comuns.

Punts forts:

- Fomenta habilitats socials i de lideratge. Potencia el respecte mutu, el suport emocional i un entorn segur.
- Pot reduir l'ansietat i pot millorar l'autoestima.
- Estimula l'interès, la motivació i l'autoeficàcia.

Punts febles:

- Pot generar desigualtats en la participació.
- Pot generar conflictes interpersonals si no hi ha una bona gestió del clima de l'aula.

Objectius clarament definits i expectatives transparents

Establir des del principi de curs uns objectius clars, criteris d'avaluació definits i metodologies explícites proporciona un marc clar i estable per a l'alumnat i li redueix l'ansietat i augmenta la seva confiança. A més, ajuda a fixar metes específiques i realistes, la qual cosa incrementa la motivació i la sensació de control.

Aquesta transparència fomenta la responsabilitat de l'estudiant i evita malentesos. També permet al professorat ser coherent i just en les seves valoracions. Tot i això, un enfocament massa rígid pot deixar poc espai a la creativitat o a l'adaptació al ritme de l'alumnat. Cal combinar claredat amb una certa flexibilitat pedagògica.

Descripció: Establir objectius clars d'aprenentatge i criteris d'avaluació des del principi.

Punts forts:

- Augmenta la sensació de control i seguretat.
- Millora el rendiment acadèmic, la planificació personal i l'autoregulació.
- Millora la percepció del reconeixement del procés d'aprenentatge.

Punts febles:

- Pot semblar massa rígid a alguns estudiants.
- Cal una comunicació molt clara.

Opinió del professorat i de l'estudiantat

Professorat (Marianna Soler Ortega, Lluïsa Escoda Acero, Jesús Planella Morató)

Les metodologies actives (classe inversa, aprenentatge basat en problemes, etc.) es fonamenten en dos aspectes bàsics: un fa referència al paper del professorat com a guia del procés d'aprenentatge centrat en l'estudiant, i l'altre està relacionat amb el grau de compromís o responsabilitat que l'alumnat assumeix en aquest procés d'autoaprenentatge. Aquest compromís de l'alumnat ha de seguir una seqüència d'aprenentatge de forma autònoma, basada en una reflexió crítica dels sabers previs, la cerca de nous sabers, l'estructura d'aquests i, finalment, la seva aplicació en diferents entorns. En aquesta seqüenciació, el guiatge del professorat esdevé fonamental i és dinàmic, des de l'intercanvi d'opinions, passant per una orientació i acabant en l'avaluació del procés d'autoaprenentatge. Aquest paper del professorat com a guia requereix una formació específica que el dugui a desenvolupar les habilitats necessàries per a aquesta tasca professional, una formació que es pot canalitzar a través de cursos i de les xarxes d'innovació docent, com per exemple els que ofereix l'Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ICE) de la Universitat de Girona.

Les metodologies actives centren la seva aplicació en l'estudiant i es basen en la idea d'una reflexió crítica dels sabers previs per incorporar-ne de nous. Malgrat això, la realitat mostra que, en l'alumnat en general, hi manca maduresa per fer aquesta reflexió. Així doncs, aquesta manca de maduresa es reflecteix sobretot en les assignatures de primer curs, que són les que més pateixen quan es vol implantar la metodologia sense suport addicional. És necessari, doncs, conscienciar i implicar l'estudiant en el seu propi procés d'aprenentatge, sota l'acció tutorial del professorat.

Una de les claus de l'èxit de qualsevol d'aquestes metodologies és, a part del compromís de l'estudiant vers el seu procés d'aprenentatge, la interacció entre el professorat i l'estudiantat. Aquesta interacció ha de ser més intensa i continuada en les primeres etapes del procés formatiu però, a mesura que l'alumnat és més

autònom, el professorat pot reduir la seva interacció amb ell, fer que sigui més intermitent i menys profunda. La universitat, com a centre formador, ha de garantir, a través de la seva organització de centre i del repartiment de recursos, que aquest intercanvi es pugui dur a terme de manera efectiva: els resultats de l'aplicació d'aquestes metodologies mostren que són efectives sempre que es duguin a terme en entorns reduïts i en condicions favorables. Les estructures rígides de les aules tradicionals dificulten la interacció horitzontal en comparació amb aules que tinguin estructures flexibles o mòbils. A més, l'aplicació d'aquestes metodologies actives en assignatures de primer curs, amb la massificació actual d'estudiants a l'aula i la falta de recursos, fa que sigui molt difícil. Reduir ràtios i adaptar els espais són, doncs, condicions bàsiques si es vol generalitzar l'estratègia.

Per concloure, tot i que les metodologies actives són eines eficients d'estructuració cognitiva de l'estudiant, el seu èxit no és automàtic: requereix compromís i maduresa de l'alumnat i implicació del professorat, així com l'organització, la dotació i la gestió dels recursos per part de la institució acadèmica. Només així l'aprenentatge actiu deixarà de ser una moda pedagògica per esdevenir un estàndard docent sostenible i efectiu.

Estudiant de tercer curs del Grau en Infermeria (Laura Clarós Jorge)

El grau universitari és una de les propostes d'estudis superiors més llargues que es plantegen avui en dia en el nostre sistema acadèmic, fet que el converteix en tot un repte (d'esforç i constància) per a l'alumnat. Moltes vegades no és fàcil compatibilitzar els estudis de grau amb l'activitat laboral, la conciliació familiar o altres interessos i activitats que l'estudiant (que està en plena explosió de descobriment i creixement personal) necessita realitzar per a seguir desenvolupant-se en tots els àmbits, no només en l'acadèmic. És per això que penso que cal incidir i invertir molt per fer del grau universitari una proposta atractiva i motivadora, que encoratgi l'alumnat i que li permeti integrar els estudis en el seu projecte de vida.

Si parlem de motivació, més enllà dels factors intrínsecs que cadascú pot tenir, com ara l'autorealització, la superació, l'aprenentatge, el sentir-se competent, etc., crec que hi ha una sèrie de factors que s'han de plantejar des de la coordinació d'estudis, per tal d'intentar oferir un programa que faci l'alumnat protagonista i líder del seu propi aprenentatge, que li permeti prendre decisions i donar significat a allò que fa.

Penso que és fonamental que l'estudiant entengui la utilitat del que està treballant, és a dir, com podrà integrar-ho i aplicar-ho en el seu dia a dia o en la seva professió, per tal de potenciar la seva motivació i compromís amb el que estudia. Per a aconseguir-ho, crec que és molt positiu treballar els conceptes a partir de casos pràctics i reals, adaptant-ne la complexitat al nivell de coneixement assolit fins al moment. A més, em sembla molt útil

quan es treballa en petit grup i s'ofereix un espai per al debat i la reflexió, ja que en aquest intercanvi d'idees apareix el pensament crític. En aquest sentit, cobra molta importància el tipus de docència que s'imparteix, ja que, des del meu punt de vista, una de les coses que més motiva l'alumnat és que la persona docent mostri entusiasme i passió pel que ensenya, i se centri més en l'aprenentatge que en l'avaluació. Al final, la persona docent és la referència més directa que té l'estudiant sobre aquesta matèria, i s'hi veu reflectida.

D'altra banda, penso que cal ser conscients que no es pot abastar tot i que cal prioritzar contingut perquè sigui de qualitat. En la meua experiència, quan s'ha intentat encabir massa contingut en poc temps, l'estratègia ha estat de memorització de cara a l'avaluació, però a llarg termini t'adones que has oblidat la major part del contingut, perquè no l'has pogut treballar amb significat i perquè no l'has aplicat mai més a la pràctica. Per a millorar aquest aspecte, penso que es podria plantejar un disseny que inclogués allò que és essencial i transversal dins de l'àmbit de coneixement i, alhora, ampliar l'oferta d'assignatures optatives, per tal que cada alumne o alumna pugui escollir allò que més li interessa i aprofundir-hi. És una utopia pensar que tot l'alumnat pot finalitzar els estudis sent expert en tots els àmbits de coneixement; és més, penso que l'especialització és positiva perquè potencia els punts forts de cada persona per a oferir un millor exercici de la professió.

En la mateixa línia, de cara a optimitzar l'estudi i assegurar la motivació i consolidació de l'aprenentatge, jo optaria per un tipus d'avaluació més continuada, que forci l'estudiant a portar la feina al dia, per tal d'anar integrant coneixements que seran necessaris en les següents etapes d'estudi.

En resum, en la meua experiència personal en el Grau en Infermeria a la UdG, destacaria com a punts forts el desenvolupament de metodologies docents de caire pràctic, com les pràctiques de simulació, els casos clínics i els pràcticums. També valoro molt positivament la passió, accessibilitat i proximitat que mostren algunes docents, que transmeten la necessitat d'aprendre per a poder créixer. D'altra banda, com a aspectes a millorar suggeriria fer un repàs del contingut que s'exerceix a les diferents assignatures per tal d'assegurar que no es repeteix contingut de manera innecessària, ja que això és un factor important de desmotivació en l'estudiant, que no troba sentit a repetir el temari ja impartit (tenint en compte la càrrega que comporta l'avaluació). Així mateix, valoraria molt positivament poder escollir més assignatures optatives que permetessin anar creant un perfil professional que tingués sentit per a cada alumne i cada alumna.

Estudiar un grau universitari és una experiència que omple de coneixements i vivències i en la qual es troben respostes a moltes preguntes. No obstant això, des del meu punt de vista, els estudis universitaris valen la pena quan desperten el pensament crític i la curiositat, quan acabes amb més preguntes que respostes, senyal que existeix motivació per a seguir aprenent.

Estudiant de tercer curs del Grau en Educació Infantil (Aleix Díaz Herrera)

Durant aquest semestre, a l'assignatura Didàctica de l'educació musical de la menció de música, hem treballat amb la metodologia d'aprenentatge basat en reptes (ABR), i ha estat, sens dubte, una experiència significativa dins el curs. L'abordatge de diversos reptes oberts, amb sentit i vinculats a la pràctica educativa real, ens ha convidat a sortir de la zona de confort, a implicar-nos activament i a establir vincles entre teoria i pràctica d'una manera motivadora i vivencial.

El que més m'ha motivat ha estat la llibertat per explorar, el treball cooperatiu i la sensació que allò que estàvem creant tenia un valor pedagògic real. A diferència de metodologies més directives, l'ABR ens ha situat en el centre del nostre aprenentatge, afavorint la creativitat i fomentant una implicació emocional més profunda al llarg del procés. Afrontar reptes en aquest context formatiu implica aprendre a gestionar el propi aprenentatge d'una manera més autònoma i reflexiva. Ens demana identificar necessitats, buscar recursos, organitzar el temps, prendre decisions, conviure amb la incertesa i avaluar de manera contínua el propi procés. Aquest exercici d'autogestió, sovint menys present en entorns més estructurats, ens prepara per a la realitat de l'aula, on cal saber adaptar-se, innovar i actuar amb criteri pedagògic.

Tot i els molts punts forts de l'ABR, considero que podria reforçar-se amb més espais d'avaluació compartida i reflexió col·lectiva. Obrir moments per contrastar les experiències viscudes, compartir dificultats i aprenentatges amb el grup i construir criteris d'avaluació de manera conjunta enriqueix encara més el procés.

Conclusions

La motivació és un dels elements centrals en l'ensenyament i l'aprenentatge universitaris. Més enllà de ser un factor afegit, actua com el veritable motor del procés educatiu. Sense un nivell mínim de motivació, fins i tot els recursos més innovadors o el professorat més preparat poden tenir un impacte limitat.

La recerca actual evidencia que la motivació es pot basar en tres pilars:

- **Millora de l'aprenentatge i del rendiment acadèmic:**

La motivació afavoreix un aprenentatge significatiu, que va més enllà de la memorització, i millora el rendiment acadèmic, especialment en entorns que promouen l'autonomia i l'autoregulació.

- **Increment de la implicació i la responsabilitat:**

La motivació incrementa la persistència i l'esforç davant de dificultats, fomenta l'autonomia i la responsabilitat, i transforma l'alumnat en agent actiu del seu propi procés formatiu.

- **Impacte positiu en el benestar i les habilitats personals:**

Reforça el benestar emocional, afavoreix un clima positiu a l'aula i estimula la creativitat i el pensament crític, especialment en entorns de col·laboració o basats en la resolució de problemes.

Aquests efectes són especialment rellevants en el context de l'educació superior, en el qual es requereix una alta implicació personal i una gestió autònoma de l'aprenentatge.

Ara bé, la motivació no és una responsabilitat exclusiva de l'alumnat. És una construcció complexa influenciada per múltiples factors: l'estil docent, la qualitat de la relació professorat-estudiantat, les metodologies emprades, el disseny dels continguts i les activitats d'aprenentatge, el context socioeconòmic de l'alumnat i, de manera destacada, el suport institucional. En aquest marc, estratègies com l'aprenentatge actiu, la ludificació, el *feedback* constructiu, l'ús de tecnologies educatives, l'aprenentatge per projectes o el treball cooperatiu poden actuar com a eines potents per estimular la motivació, sempre que s'adaptin als contextos reals i a les necessitats de l'alumnat.

Davant dels reptes actuals, incloent-hi l'impacte de la pandèmia, la creixent diversitat a les aules i l'exigència de preparar persones crítiques per a una societat canviant, revitalitzar la motivació no pot ser un objectiu puntual ni optatiu, sinó un principi estructural de la pràctica educativa.

Tant el professorat com les institucions han de situar la motivació com a eix central de qualsevol estratègia pedagògica, amb una visió integral que connecti benestar, equitat i qualitat. No existeix una fórmula única, però una combinació d'estratègies flexibles, contextualitzades i centrades en les persones pot tenir un gran impacte positiu. La clau rau a experimentar, avaluar i ajustar contínuament per avançar cap a una educació realment transformadora, inclusiva i significativa.

Referències bibliogràfiques

- Aguirre, R. V. (2024). Didáctica, recursos y herramientas para el aprendizaje. Análisis de su adaptación a los entornos virtuales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (5), 5012-5023. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2956>
- Anderman, L. H., Andrzejewski, C. E. i Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms. *Teach. Coll. Rec.* 113, 969-1003. <https://doi.org/10.1177/016146811111300502>
- Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP) (2024). *Indicadors de formació i docència de les universitats públiques catalanes*. Informe 2023. Barcelona: ACUP.

- Biggs, J. i Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Bosch-Farré, C., Cicres, J., Patiño-Masó, J., Basuldo, P. M., Toran-Monserrat, P., Martínez, A. L. i del Carmen Malagón-Aguilera, M. (2024). Efectividad de la metodología de aula inversa en el ámbito universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 27(1), 19-56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35773>
- Caeiro-Rodríguez, M., Llamas-Nistal, M. i Mikic-Fonte, F. A. (2025). Active methodologies for learning programming: A study based on cooperative projects. *Education and Information Technologies*, 30, 89-102.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Domínguez, A. et al. (2013). *Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes*. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Duarte-Santiago, I. S., et al. (2023). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Mental Health of Teachers and Its Possible Risk Factors: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20(3), 1747; <https://doi.org/10.3390/ijerph20031747>
- Fundació Bofill (2022). *Anuari 2021: L'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill. Recuperat de: <https://fundaciobofill.cat>
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A. i Valero Esteban, J. M. (2023). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XX1*, 25(2), 173-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gao, Z., Hu, G., Akram, S., Ul Hassan, M., Shahzad, M. F. i Jan, S. A. (2025). Comparative analysis of managerial strategies for enhancing teacher motivation in Public and Private Schools. *Scientific Reports*, 15(1), 6272.
- Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. i Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-6. ISSN: 1139-613X. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666930002>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hamari, J., Koivisto, J. i Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 3025-3034.

- Jafari, A. (2023). An examination of student's motivation to learn in higher education: A study of contributing factors to undergraduate students' motivation (Tesi de màster). Pepperdine University. Recuperat de: <https://digitalcommons.pepperdine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2348&context=etd>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A. i Pekrun, R. (2016). Adaptive motivation and emotion in education: research and principles for instructional design. *Policy Insights Behav. Brain Sci.* 3, 228-236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. i Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived teacher support and student academic motivation and engagement. *The Journal of Educational Research*, 108(4), 245-257.
- OCDE. (2022). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning Outcomes in the COVID-19 Era*. París: OECD Publishing. Recuperat a: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ. Psychol. Rev.* 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Radil A. I., Goegan L. D., i Daniels L. M. (2023). Teachers' authentic strategies to support student motivation. *Front. Educ.* 8:1040996. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. A: J. C. K. Wang, W. C. Liu, i R. M. Ryan (Eds.). Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory (p. 129-152). Springer.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. Recuperat de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Urduan, T., i Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. A: *Handbook of Competence and Motivation*. A. J. Elliot i C. S. Dweck (eds.). Guilford Publications, 297-317.



Universitat de Girona
Institut de Ciències de l'Educació
Josep Pallach-Servei d'Aprenentatge
i Innovació Docent
ICE-SAID

La universitat travessa un moment de transformació profunda. La digitalització, els canvis socials, la diversitat creixent de l'estudiantat i l'impacte de la intel·ligència artificial estan redefinint el sentit mateix de la docència universitària. En aquest context, les pràctiques tradicionals ja no són suficients: cal repensar com s'ensenya, com s'aprèn i quin paper ha d'assumir el professorat en la formació de persones crítiques, compromeses i capaces d'afrontar un món complex.

Aquest llibre aborda els principals reptes de la docència universitària contemporània: la motivació i la participació de l'estudiantat, l'equilibri entre rigor acadèmic i innovació pedagògica, la incorporació crítica de les tecnologies digitals, la promoció de la igualtat de gènere i la necessitat de consolidar una universitat inclusiva, justa i socialment responsable. Lluny de receptes simplistes, les aportacions que recull defensen una pedagogia de l'acompanyament, del pensament crític i de l'aprenentatge significatiu, connectat amb la realitat i els valors democràtics.

Les reflexions que s'hi presenten neixen de la pràctica i del debat col·lectiu del professorat implicat en les xarxes i els grups d'innovació docent de la Universitat de Girona. Des d'aquesta experiència compartida, el llibre ofereix mirades, preguntes i propostes que conviden a repensar la identitat docent i a reforçar el paper de la universitat com a espai de transformació social. No es tracta només d'innovar metodologies, sinó de renovar el compromís educatiu amb el coneixement, la igualtat i el bé comú.