



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



## **Convocatoria Aprendizaje + Docencia 2025**

**Vicerrectorado de Planificación, Estudios, Calidad y Acreditación**

## ALCANCE DE LA CONVOCATORIA A+D

Las universidades afrontan hoy entornos complejos, marcados por transformaciones tecnológicas, científicas, medioambientales y socioculturales. En este contexto, la formación universitaria no puede limitarse a la obtención de un título, sino que debe preparar al estudiantado para desenvolverse en escenarios cambiantes, exigentes y, a menudo, inciertos.

La Universitat Politècnica de València (UPV), en línea con su Plan Estratégico SIRVE 2023-27, asume el compromiso de ofrecer una experiencia de aprendizaje de calidad, centrada en el desarrollo de competencias profesionales y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, es necesario repensar qué entornos de aprendizaje son más valiosos, qué prácticas educativas generan un mayor impacto y cómo aprovechar el potencial de las tecnologías de forma responsable.

La UPV cuenta con una sólida trayectoria en innovación educativa y calidad docente, reflejada en el programa DOCENTIA, que establece los marcos de actuación del profesorado para avanzar hacia la mejora continua y, con ello, hacia la docencia excelente.

En este marco, la convocatoria A+D 2025 tiene como finalidad impulsar proyectos de innovación docente que den respuesta a estos retos y orienten sus esfuerzos a:

- ▶ **Mejorar el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado**, mediante el uso responsable de tecnologías y metodologías activas que fomenten un aprendizaje profundo, habilidades cognitivas avanzadas y la transferencia del conocimiento a contextos reales y profesionales.
- ▶ **Favorecer la institucionalización de iniciativas innovadoras** en las titulaciones de la UPV.
- ▶ **Fomentar la colaboración entre equipos docentes**, promoviendo proyectos integrados que impulsen la formación multidisciplinar e interdisciplinar.
- ▶ **Avanzar hacia una docencia profesionalizada**, basada en la experimentación, el análisis de evidencias del aprendizaje y la revisión crítica compartida en la comunidad universitaria.
- ▶ **Integrar valores de responsabilidad social, sostenibilidad y equidad**, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como parte del compromiso de la universidad con la sociedad.

## LÍNEAS DE ACTUACIÓN A+D

Para conseguir los objetivos planteados, la convocatoria A+D se articula en la convocatoria:

**PIME** Convocatoria de **Proyectos de Innovación y Mejora Educativa**, en sus tres modalidades:

## FINANCIACIÓN DE LA CONVOCATORIA A+D

Las ayudas previstas en esta convocatoria se concederán con cargo al crédito disponible a tal efecto en el presupuesto de 2025 de la oficina gestora 005030000, hasta un importe máximo de 170.000 euros.

## DISPOSICIÓN FINAL

La convocatoria y sus bases, y cuantos actos administrativos se deriven de ésta, podrán ser impugnados por la persona interesada en el plazo y en la forma establecidos por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y la Ley de Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Valencia, 5 de junio de 2025  
Vicerrectorado de Planificación, Estudios, Calidad y Acreditación



A+D 2025

Convocatoria de Proyectos de  
Innovación y Mejora  
Educativa

**-PIME-**

# ÍNDICE DE LA CONVOCATORIA

---

1. <a href="#"><u>PRESENTACIÓN DE LA CONVOCATORIA</u></a>	6
2. <a href="#"><u>ASPECTOS CLAVE EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE</u></a>	7
3. <a href="#"><u>LÍNEAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: DIMENSIONES DE UNA DOCENCIA DE CALIDAD</u></a>	9
4. <a href="#"><u>MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN</u></a>	14
5. <a href="#"><u>SOLICITUD DE UN PIME</u></a>	20
6. <a href="#"><u>EVALUACIÓN DE LA SOLICITUD Y RESOLUCIÓN</u></a>	21
7. <a href="#"><u>FORMACIÓN Y SEGUIMIENTO</u></a>	27
8. <a href="#"><u>EVALUACIÓN FINAL Y CERTIFICACIÓN</u></a>	27
9. <a href="#"><u>DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u></a>	28
10. <a href="#"><u>FINANCIACIÓN Y AYUDAS</u></a>	28
11. <a href="#"><u>DERECHOS DE AUTORÍA</u></a>	29
12. <a href="#"><u>ASPECTOS ÉTICOS</u></a>	29
13. <a href="#"><u>CAUSAS DE REINTEGRO DE LA SUBVENCIÓN</u></a>	30
14. <a href="#"><u>ANEXO: GUÍA PARA ENMARCAR LAS LÍNEAS DE INNOVACIÓN</u></a>	31

## 1. PRESENTACIÓN DE LA CONVOCATORIA

La Universitat Politècnica de València, con el apoyo de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación (CESPIME) y del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), pretende seguir potenciando proyectos que promuevan la mejora y la innovación educativa desde varias líneas. Por una parte, continúa apostando por un **liderazgo institucional** en los procesos de innovación educativa y, por otra parte, sigue apoyando tanto a grupos **consolidados** como **emergentes** que trabajen en la mejora de la docencia, investigando e introduciendo cambios justificados en la práctica docente para mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes, tanto en entornos presenciales como virtuales, evaluando los resultados obtenidos, con el objetivo de ir generando una cultura docente basada en el análisis sistemático y reflexionado de la propia práctica.

Como en convocatorias anteriores, se proponen tres **modalidades de participación** en los PIME:

**PIME - I**

Proyectos de Innovación y Mejora Educativa  
Institucionales

**PIME - C**

Proyectos de Innovación y Mejora Educativa  
Consolidados

**PIME - E**

Proyectos de Innovación y Mejora Educativa  
Emergentes



## 2. ASPECTOS CLAVE EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Esta convocatoria entiende el **proyecto de innovación docente (PIME)** como cualquier **intervención planificada y fundamentada, que introduzca cambios derivados de una necesidad o demanda, con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiantado.**

Por lo tanto, los proyectos tienen que especificar claramente en la solicitud:

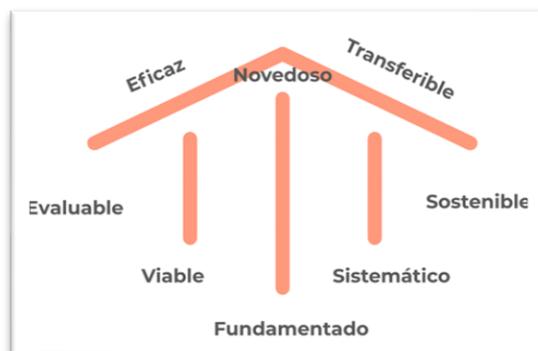
- ▶ La **situación de partida**: la necesidad, el problema o la motivación para desarrollarlo (diagnóstico inicial fundamentado).
- ▶ La **situación final** que se espera conseguir: los **impactos** (resultados esperados) y los beneficios correspondientes.
- ▶ El **diseño de la intervención**: plan de acción y metodología.
- ▶ El **diseño de la evaluación** del proyecto: indicadores de evaluación (que contrasten la situación inicial y final), recogida de información (evidencias), análisis de los resultados, etc.
- ▶ Las **acciones de difusión** para compartir los resultados derivados de la innovación docente.



Fig. 1. Infografía sobre los aspectos clave en el diseño de un PIME. Elaboración propia.

Un **PIME** tiene que responder a una serie de **criterios**, que permitan valorar la calidad del mismo. Se resumen en:

- ☑ **Fundamentado:** tiene que estar documentado, en la literatura y en evidencias, desde el inicio hasta el final del proceso.
- ☑ **Sistemático:** proceso planificado y basado en la realidad que se pretende mejorar.
- ☑ **Novedoso:** tiene que aportar nuevas formas de abordar los procesos relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- ☑ **Viable:** tiene que ser posible llevarlo a cabo con los recursos disponibles o accesibles.
- ☑ **Evaluable:** tiene que incluir la planificación del proceso de evaluación del proyecto diseñado.
- ☑ **Sostenible:** el cambio educativo propuesto tiene que ser sostenible en el tiempo y generar impacto en la organización educativa.
- ☑ **Transferible:** tendría que ser reproducible a contextos diferentes para contribuir a la mejora de otras experiencias de aprendizaje.
- ☑ **Eficaz:** hace falta que el proceso de transformación demuestre que, efectivamente, mejora el aprendizaje del alumnado.



Por el contrario, no se considera un proyecto de innovación docente aquello que:

- ✗ No parte de una necesidad o reflexión previa, ni tiene una intención de mejora del aprendizaje.
- ✗ Ya es práctica habitual y generalizada en la docencia.
- ✗ Consiste únicamente en incorporar tecnología sin rediseñar la experiencia educativa.
- ✗ No tiene un impacto claro o buscado en el aprendizaje. Se limita a cambios administrativos o técnicos sin mejora pedagógica.

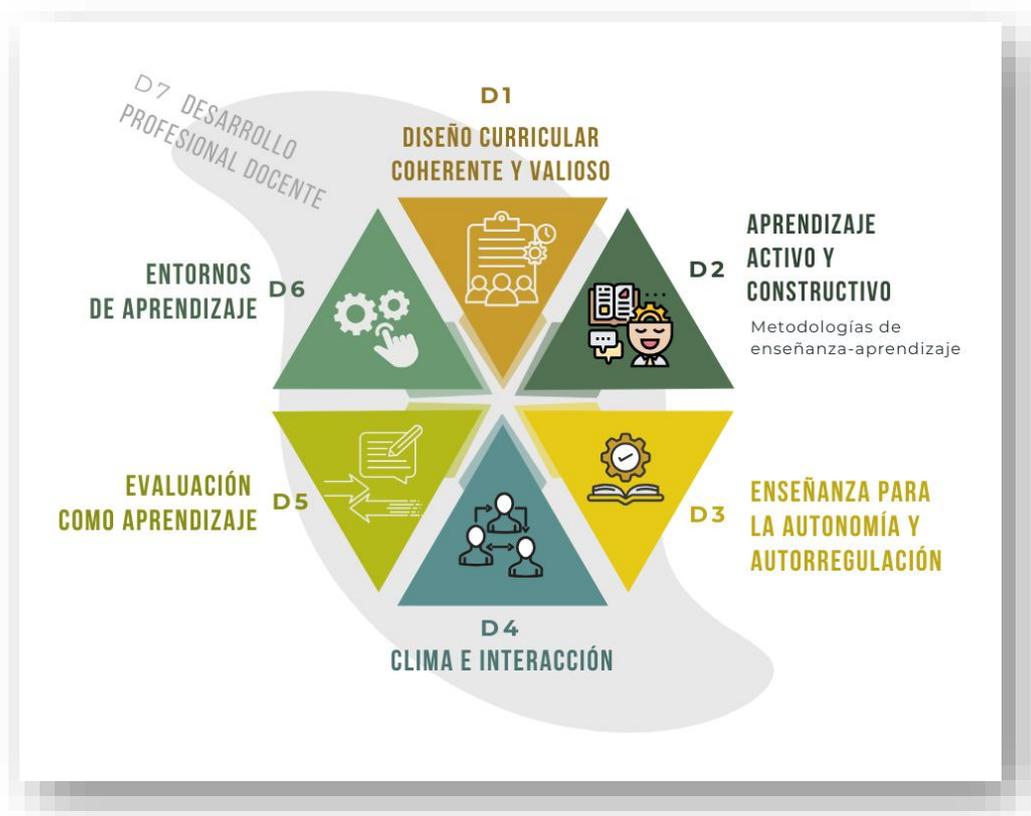


### 3. LÍNEAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Los PIME se desarrollarán en el marco de los **títulos oficiales de la UPV** y deberán tener un carácter aplicado, claramente **orientado a la mejora del aprendizaje del estudiantado**, favoreciendo la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje previstos en los planes de estudio.

Como **novedad** en esta convocatoria, los proyectos deberán alinearse con una o más de las **dimensiones** de lo que se considera una **docencia de calidad**, según el *Plan de apoyo al desarrollo profesional del profesorado de la UPV (ICE)*. Estas dimensiones forman parte del Marco de Desarrollo Académico Docente<sup>1</sup> (MDAD), que constituye un referente para la mejora de la práctica docente en la universidad y se encuentra alineado con los estándares del programa DOCENTIA UPV.

Las **dimensiones** que se proponen para **enmarcar y focalizar los PIME** pueden verse en la siguiente figura:



**Fig. 2.** Infografía sobre las 6 dimensiones en las que se puede enmarcar un PIME. Elaboración propia.

<sup>1</sup> El Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD), elaborado por la Red de Docencia Universitaria (REDU), identifica dimensiones clave para una docencia universitaria de calidad y orientada a la mejora continua. <https://red-u.org/mdad/>

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de las dimensiones, que servirá de **apoyo para contextualizar y fundamentar el análisis de la situación del PIME**, incluyendo referencias teóricas relevantes. Para una información más detallada, se puede consultar una "guía" en el anexo.

## **D1. Diseño curricular coherente y valioso**

---

La calidad de la docencia tiene su **punto de partida** en el modo en que se **concibe** y se **planifica el currículo**, en el que se debe valorar, por una parte, la **coherencia de los elementos** de dicho currículo y, por otra, el **valor formativo** de los **tipos de aprendizajes** que proponemos.

*A modo de orientación, en esta dimensión se pueden incluir propuestas de:*

- *Rediseño curricular en una titulación en su globalidad.*
- *Diseño de experiencias de aprendizaje y evaluación que integren los resultados de aprendizaje de las competencias transversales (CT) UPV con los resultados de aprendizaje de las asignaturas (derivados de los fundamentales de la titulación).*

## **D2. Aprendizaje activo y constructivo: metodologías de enseñanza-aprendizaje**

---

Esta dimensión se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje y pone el acento en el aprendizaje **activo y constructivo**, el aprendizaje **cooperativo** y el aprendizaje **profundo**.

*A modo de orientación, en esta dimensión se pueden incluir propuestas de:*

- *Diseño, implementación y evaluación de actividades formativas, basadas en **metodologías** activas, cercanas a la realidad, que favorezcan experiencias de aprendizaje de **alto impacto educativo**.*

*Algunas de las **metodologías** que pueden favorecer este tipo de aprendizaje son: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Investigación, Estudio de Casos, Ludificación/Gamificación, Docencia Inversa, Aprendizaje en Acción...*

- ***Investigación disciplinar** sobre **problemas de aprendizaje en una disciplina**: detección de **problemas de comprensión** de determinados conceptos, concepciones erróneas, **conceptos umbrales**... con la finalidad*

*de diseñar intervenciones que permitan el aprendizaje de dichos conceptos clave.*

### **D3. Enseñanza para la autonomía y autorregulación**

---

El desarrollo de **estudiantes autónomos** en su proceso de aprendizaje es uno de los aspectos más relevantes para una docencia de calidad. Las claves para potenciar esta dimensión de la docencia deben contemplar aspectos tan diversos como las **emociones**, el **control de los procesos**, las **orientaciones de logro** y las **estrategias cognitivas**.

*A modo de orientación, en esta dimensión se pueden incluir propuestas de:*

- *Diseño y desarrollo de estrategias en el estudiantado para **aprender a aprender**.*
- *Diseño y desarrollo de acciones que fomenten en el estudiantado la competencia para la **autoevaluación** y **toma de decisiones** sobre los propios **procesos de aprendizaje**.*
- *Utilización de estrategias y/o tecnologías digitales para **monitorizar** la distancia el **progreso del estudiantado** e intervenir cuando sea necesario, permitiendo, al mismo tiempo, la **autorregulación**.*
- *Desarrollo de **competencias metacognitivas** para que el alumnado pueda registrar, organizar su trabajo y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a través de recursos didácticos (utilización de portafolios, blogs...)*

### **D4. Clima e interacción**

---

Una docencia de calidad tiene como objetivo establecer una **interacción intensa** y **valiosa** en la que **estudiantes y profesores/as** participan recíprocamente en experiencias de aprendizaje, en un entorno **socioemocional seguro** y abierto.

*A modo de orientación, en esta dimensión se pueden incluir propuestas de:*

- *Diseño e implementación de actividades de **aprendizaje entre iguales**.*
- *Desarrollo de estrategias de **implicación** del estudiante en las actividades de formación.*
- *Desarrollo de estrategias de **acompañamiento** que favorezcan la integración del estudiante en la universidad.*

- Creación de entornos de aprendizaje **seguros**, en donde haya **participación activa** del estudiante.

## D5. Evaluación como aprendizaje

---

La relevancia de la evaluación queda reflejada en las concepciones y valores que se proyectan sobre ella, desde la simple **evaluación basada en criterios**, pasando por la **evaluación formativa, auténtica y participativa**, hasta concepciones más avanzadas: **evaluación compartida y negociada, evaluación para el aprendizaje** o evaluación **ligada al desarrollo de la autorregulación y la metacognición**.

A modo de orientación, en esta dimensión se pueden incluir propuestas de:

- Diseño e implementación de instrumentos, estrategias y tareas de evaluación **diversas y auténticas**.
- Desarrollo de estrategias de **retroalimentación** de calidad para Informar al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje.
- Diseño de estrategias para favorecer la implicación del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje: **autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación...**

## D6. Entornos de aprendizaje

---

La noción de entorno se refiere a **todo aquello que rodea el proceso de aprendizaje** del estudiantado, provocándolo, alimentándolo y orientándolo. La dimensión avanza, desde un nivel de desarrollo basado en los clásicos **recursos de apoyo**, hacia **entornos constructivistas y comunidades de práctica**, en las que el estudiantado se ve inmerso en un entorno social auténtico.

A modo de orientación, en esta dimensión se pueden incluir propuestas de:

- Usos de inteligencia artificial generativa (IAG) para mejorar el proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de estrategias digitales para facilitar la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje: realidad aumentada, simuladores, etc.
- Siguiendo el [Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente \(RCDD\)](#), diseño de experiencias de aprendizaje en las que el estudiantado:
  - se involucre activamente en el uso de la tecnología, en vez de sólo recibir información pasivamente de ella (Activo)

- *se utilicen las herramientas para colaborar con otros y no sólo trabajar individualmente (Colaborativo)*
- *se use la tecnología para conectar nueva información con conocimientos previos y no sólo recibirlos pasivamente (Constructivo)*
- *se utilice la tecnología para ligar actividades educativas al mundo exterior y no sólo en tareas descontextualizadas (Auténtico)*
- *se utilice la tecnología para fijar metas, planear actividades, medir su progreso y evaluar resultados y no sólo para completar actividades sin reflexión (Dirigido a metas)*

## **D7. Desarrollo profesional docente**

---

Esta dimensión es **transversal** a todas las líneas de innovación (no se enmarca el PIME en esta línea o dimensión). Se refiere a las **decisiones** sobre qué se debe aprender y enseñar, sobre **cuáles son los mejores procesos de aprendizaje** o sobre cuál debe ser el **papel y actuación del docente** en ese proceso están basadas en los **conocimientos, concepciones, intereses y actitudes del profesorado**.

Desde esta perspectiva, cuando se habla de profesionalidad docente, nos referimos no sólo la búsqueda de un buen aprendizaje del estudiantado sino también a la elaboración de productos "tangibles" que visibilicen cómo se ha conseguido ese resultado, con objeto de que la comunidad de pares pueda someterlo a escrutinio y validarlo o desecharlo. Esto nos da señales de que estamos ante **prácticas sistemáticas y rigurosas de mejora de la enseñanza**, que es lo que se pretende, ir avanzando en este sentido. (De ahí, el sentido de la transversalidad de esta dimensión)

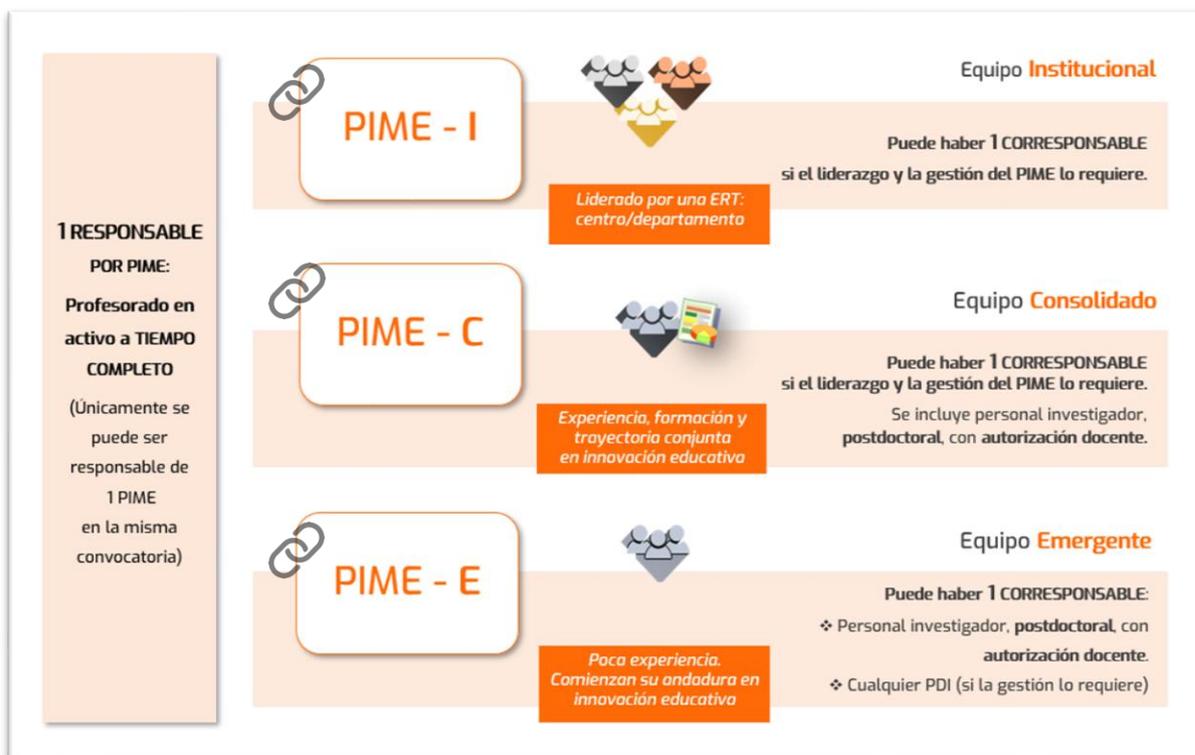


## 4. MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

En esta convocatoria se establecen **3 modalidades** de participación en PIME: equipo institucional (PIME I), consolidado (PIME C) y emergente (PIME E).

Se presenta una imagen que sintetiza aspectos clave a considerar al solicitar un PIME.

Fecha límite: 02/07/25



A continuación, se especifican los requisitos de participación en cada una de las modalidades:

## PIME I. Proyectos de innovación y mejora educativa Institucionales

El proyecto consistirá en el **diseño e implementación** de una experiencia innovadora que alcance a todos los/las estudiantes de **un curso, o un semestre... de una titulación o titulaciones, de una o varias ERT (Estructura Responsable de Título)**, ya sea Centro o Departamento. Asimismo, se considerarán en esta modalidad las experiencias de innovación o de **investigación disciplinar** promovidas desde los **departamentos**, siempre que tengan un alcance importante implicando a diferentes asignaturas y profesores/as. Desde este planteamiento, se analizará, de forma sistemática, la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje de los/as estudiantes, con el objetivo de su implantación futura en los planes de estudios.

Esta modalidad precisa de un **seguimiento por parte de la/s ERT/s** (centro y/o departamento) implicados en el PIME.

A continuación, apuntamos algunas preguntas y respuestas relacionadas con los **requisitos** exigibles a esta modalidad de PIME I:

### ? **¿Cuántos PIME I puede solicitar una titulación?**

Únicamente se puede plantear **un proyecto institucional por titulación**. Excepcionalmente puede haber varios PIME I en una titulación si se justifica el motivo.

### ? **¿Cuáles son los requisitos para formar parte de un PIME I?**

El PIME estará constituido por **PDI de la UPV** y, de forma complementaria, podrán integrarse **personal activo** de ésta u otra comunidad universitaria, es decir, de dentro o fuera de la UPV. En casos justificados, **estudiantes** podrían formar parte del equipo.

### ? **¿Quién puede coordinar y ser la persona responsable de un PIME I?**

El proyecto debe estar **coordinado por un profesorado**, con vinculación a **tiempo completo** en la UPV y con una **nota mínima de 5** en los resultados de todas las **encuestas** institucionales de los **últimos tres años**. Esta persona será la **responsable** del PIME y hará el papel de interlocutor/a con los organismos correspondientes.

? **¿Puede haber una persona corresponsable de un PIME I?**

Cabe la posibilidad de que haya una persona corresponsable del PIME si el liderazgo y la gestión del proyecto lo requiere (por la complejidad de las tareas, por el alcance significativo del proyecto -número de asignaturas, estudiantes, profesorado involucrado-, etc.)

La persona **corresponsable** puede ser cualquier perfil de profesorado, en activo, en la UPV.

? **¿Puede variar los/as componentes y asignaturas involucradas en el PIME I?**

A lo largo del desarrollo del proyecto, puede variar la composición de los/as participantes, por causas justificadas y en un período determinado. La nueva composición deberá cumplir los requisitos anteriormente señalados y solicitar el cambio siguiendo indicaciones dadas desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), una vez aprobado el PIME.

? **¿En cuántos PIME I se puede participar en esta convocatoria?**

No hay límite para participar en PIME institucionales.

### **PIME C. Proyectos de innovación y mejora educativa en equipos Consolidados**

Esta modalidad va dirigida a proyectos presentados por equipos de profesores que acrediten **experiencia, formación y una trayectoria conjunta en materia de innovación educativa** (Equipos de Innovación y Calidad Educativa -EICE- y otros equipos de investigación e innovación educativa).

El objetivo de esta modalidad es desarrollar una **docencia basada en la investigación educativa y la experimentación contrastada**. Por tanto, los proyectos de innovación tendrán una **orientación académica**, lo que en la práctica implica:

- Desarrollar un proyecto en el que **se analice de forma sistemática y rigurosa la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje del estudiante**, teniendo en cuenta las aportaciones que la **bibliografía científica** hace al respecto.
- **Difundir los resultados** sobre enseñanza y aprendizaje producidos en entornos académicos: congresos y jornadas científicas relevantes en el ámbito de la enseñanza de la disciplina/temática en cuestión. Asimismo, **el conocimiento producido se someterá a la crítica entre iguales**, con el objeto

de ser validado o relegado en las comunidades académicas correspondientes (posibilidad de publicar en revistas).

A continuación, apuntamos algunas preguntas y respuestas relacionadas con los **requisitos** exigibles a esta modalidad de PIME C:

? **¿Cuáles son los requisitos mínimos para formar parte de un PIME C?**

Estar constituido por un **mínimo de 3 PDI de la UPV**. De forma complementaria, eventualmente podrá integrarse **personal activo** de ésta u otra comunidad universitaria, es decir, de dentro o fuera de la UPV. En casos justificados, estudiantes podrían formar parte del equipo.

El proyecto debe estar **coordinado por profesorado**, con **vinculación a tiempo completo en la UPV** y con una **nota mínima de 5** en los resultados de todas las encuestas institucionales de los **últimos tres años**. Esta persona hará el papel de interlocutor/a con los organismos correspondientes.

? **¿Puede haber una persona corresponsable de un PIME C?**

Cabe la posibilidad de que haya una persona corresponsable del PIME si el liderazgo y la gestión del proyecto lo requiere (por la complejidad de las tareas, por el alcance significativo del proyecto, etc.)

La persona corresponsable puede ser cualquier perfil de profesorado en activo en la UPV. Se incluye **profesorado asociado** y personal investigador, **postdoctoral**, con **autorización** docente.

? **¿Es necesaria la autorización de la/s ERT para llevar a cabo un PIME C?**

La/s **ERT** deben conocer el proyecto y **autorizar** su realización en las asignaturas que les correspondan. Asimismo, se tiene que **comunicar la innovación a la persona responsable de la asignatura** si no está involucrada en el PIME. Para gestionar la autorización, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) contactará con las ERT responsables de los títulos involucrados en el PIME.

? **¿Puede variar los/as componentes y asignaturas involucradas en el PIME C?**

A lo largo del desarrollo del proyecto, puede variar la composición de los/as participantes y asignaturas, por causas justificadas. La nueva composición deberá cumplir los requisitos anteriormente señalados y solicitar el cambio siguiendo indicaciones dadas desde el ICE, una vez aprobado el PIME.

? **¿En cuántos PIME C se puede participar dentro de la misma convocatoria?**

En esta convocatoria se limita a participar en un **máximo de 2 PIME entre consolidados y emergentes**. Además, se podría participar en otros PIME institucionales.

### **PIME E. Proyectos de innovación y mejora educativa en equipos Emergentes**

Esta modalidad va dirigida a proyectos propuestos por **equipos de profesores que comienzan su andadura y que tienen poca experiencia en innovación educativa**. El proyecto consistirá en **diseñar e implementar** una experiencia innovadora en **una o varias asignaturas** de una o varias titulaciones, para mejorar el aprendizaje del estudiantado en el desarrollo de competencias.

Una vez implementado este conjunto de acciones, se evaluará el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, apuntamos algunas preguntas y respuestas relacionadas con los **requisitos** exigibles a esta modalidad de PIME E:

? **¿Quién puede coordinar y ser la persona responsable de un PIME E?**

El proyecto debe estar **coordinado por profesorado que no haya coordinado ningún PIME en los últimos 5 años**, con vinculación a tiempo completo en la UPV y con una **nota mínima de 5** en los resultados de todas las **encuestas** institucionales de los **últimos tres años** (en esta modalidad puede ser que el/la profesor/a sólo haya tenido encuestas en los dos últimos años o en el último año). Esta persona hará el papel de interlocutora con los organismos correspondientes.

? **¿Cuáles son los requisitos mínimos para formar parte de un PIME E?**

Estar constituido por un **mínimo de 3 PDI de la UPV**. De forma complementaria, eventualmente podrá integrarse **personal activo** de ésta u otra comunidad universitaria, es decir, de dentro o fuera de la UPV. En casos justificados, estudiantes podrían formar parte del equipo.

Como regla general, no podrá formar parte de este equipo aquella persona que haya participado en las **cinco últimas convocatorias** (2020, 2021, 2022, 2023 y 2024) **en un PIME C o E** (puede haber participado en un PIME I). No obstante, si esta persona se presenta junto a un equipo en el que más del

80% de los miembros no ha participado anteriormente en ningún proyecto de innovación educativa (a excepción de los institucionales) en los últimos cinco años, podrá formar parte del PIME. Ante algún caso excepcional, la CESPIME valorará la composición y circunstancias del equipo para autorizar la solicitud del PIME bajo esta modalidad.

? **¿Puede haber una persona corresponsable de un PIME E?**

Cabe la posibilidad de que haya **una persona corresponsable del PIME**. Puede ser **cualquier perfil de profesorado en activo en la UPV**. Se incluye profesorado **asociado** y personal investigador, **postdoctoral**, con **autorización docente**.

? **¿Es necesaria la autorización de la/s ERT para llevar a cabo un PIME E?**

La/s **ERT** deben conocer el proyecto y **autorizar** su realización en las asignaturas que les correspondan. Asimismo, se tiene que **comunicar la innovación a la persona responsable de la asignatura** si no está involucrada en el PIME. Para gestionar la autorización, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) contactará con las ERT responsables de los títulos involucrados en el PIME.

? **¿Puede variar los/as componentes y asignaturas involucradas en el PIME E?**

A lo largo del desarrollo del proyecto puede variar la composición de los/as participantes y asignaturas por causas justificadas. La nueva composición deberá cumplir los requisitos anteriormente señalados y solicitar el cambio siguiendo indicaciones dadas desde el ICE, una vez aprobado el PIME.

? **¿En cuántos PIME E se puede participar dentro de la misma convocatoria?**

En esta convocatoria se limita a participar en un **máximo de 2 PIME entre consolidados y emergentes**. Además, se podría participar en otros PIME institucionales.



## 5. SOLICITUD DE UN PIME

Los proyectos se planificarán para que se lleven a cabo prioritariamente durante **DOS CURSOS ACADÉMICOS**. Se podrá contemplar propuestas que se hayan programado para desarrollarse durante UN CURSO ACADÉMICO. Los aspectos a tener en cuenta serán los siguientes:

- Únicamente se podrá ser **responsable de un proyecto**, aunque se puede participar en varios proyectos (se recomienda centrarse en un proyecto. No obstante, se puede estar participando en un PIME I, o en uno de la convocatoria anterior, y ahora solicitar otro PIME).
- El plazo de presentación de solicitudes finalizará el **2 de julio** (inclusive) y se presentarán a través de la **intranet**, a partir del **12 de junio**, siguiendo los siguientes pasos:
  - 1º. La persona responsable tiene que entrar en su intranet > Servicios > Instituto de Ciencias de la Educación > Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME) > MONTAN.
  - 2º. Cumplimentar los **datos básicos** que se indiquen en los campos: título, resumen, ámbito, participantes (DNI) y asignaturas (código)...
  - 3º. Subir el **formulario de solicitud** del proyecto de innovación según modelo facilitado en la web del ICE > [PIME-Proyectos de Innovación y Mejora Educativa](#):
    - PIME I. Equipo **Institucional**
    - PIME C. Equipo **Consolidado**
    - PIME E. Equipo **Emergente**

Desde la fecha de publicación de la convocatoria, se abrirá un **período de asesoramiento** para aquellos solicitantes que quieran consultar cualquier tipo de duda relacionada con el proyecto en sí o con la aplicación de la intranet. Podrán solicitar asesoramiento a través de **poli[Consulta]** (ICE - Innovación educativa). Tenga en cuenta que habrá un plazo mínimo de 3 días desde que se solicita el asesoramiento hasta que se lleva a cabo. Este plazo puede variar, según el volumen de consultas solicitadas en el mismo período de tiempo.



## 6. EVALUACIÓN DE LA SOLICITUD Y RESOLUCIÓN

La **evaluación** y **resolución** de la solicitud de los PIME será realizada por la **CESPIME** de la UPV y se comunicará, como máximo, la última semana del **mes julio de 2025**. Cualquier reclamación a la evaluación podrá realizarse por correo electrónico: **innovacion.educativa@upv.es**, hasta el día 5 de septiembre de 2025.

### 5.1. Nota de corte, informes de valoración y documento acreditativo

Con la finalidad de mejorar la calidad de los proyectos, se ha establecido una nota mínima para aprobar y financiar los mismos, según modalidades:

- Para los **PIME E**: el mínimo a alcanzar será de **55 puntos**.
- Para los **PIME C**: el mínimo a alcanzar será de **65 puntos**.
- Para los **PIME I**: el mínimo a alcanzar será de **65 puntos**.

La CESPIME emitirá un **informe de valoración** de cada uno de los proyectos presentados y resolverá, en consecuencia, comunicando la decisión que proceda a la persona responsable de los mismos. Obtenido el informe de valoración favorable de la CESPIME, cada participante de la UPV se podrá descargar un **documento acreditativo** de su participación en el proyecto a través de su intranet > ICE >Proyectos de Innovación y Mejora Educativa > MONTAN.

### 6.2. Autorización de la ERT correspondiente

Es imprescindible que las **ERT autoricen**, a través de los órganos correspondientes, **la puesta en marcha del proyecto** en el que aparezca cualquier asignatura correspondiente al grado/máster del que la Estructura sea responsable. Para ello, una vez formalizada la solicitud de los proyectos, el ICE contactará con las personas encargadas de validar los mismos y se realizará a través de la aplicación MONTÁN.

### 6.3. Criterios de evaluación de la solicitud de un PIME

A continuación, se presenta una **tabla con los criterios e indicadores** de evaluación de la solicitud de un PIME, variando algunos puntos según modalidad.

## Criterios e indicadores de evaluación para las tres modalidades de PIME

PIME I (Institucional)	Ptos.	PIME C (Consolidado)	Ptos.	PIME E (Emergente)	Ptos.
<p><b>1. Alcance del proyecto:</b> se evalúa la extensión del proyecto en términos cuantitativos, según cantidad de profesorado, departamentos, estudiantes, asignaturas y titulaciones involucradas, desde una aplicación reducida hasta una implementación amplia.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ <b>Nº titulaciones implicadas</b> (involucración de la titulación o parte, curso completo).</li> <li>✍ <b>Nº docentes participantes.</b></li> <li>✍ <b>Nº asignaturas involucradas.</b></li> <li>✍ <b>Nº estudiantes sobre quienes repercutirá la innovación.</b></li> <li>✍ <b>Nº departamentos implicados.</b></li> </ul>	<b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ Nº <b>titulaciones</b> implicadas.</li> <li>✍ Nº <b>docentes</b> participantes.</li> <li>✍ Nº <b>asignaturas</b> involucradas.</li> <li>✍ Nº <b>estudiantes</b> sobre quienes repercutirá la innovación.</li> <li>✍ Nº <b>departamentos</b> implicados.</li> </ul>	<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ Nº <b>docentes</b> participantes.</li> <li>✍ Nº <b>asignaturas</b> involucradas.</li> <li>✍ Nº <b>estudiantes</b> sobre quienes repercutirá la innovación.</li> </ul>	<b>5</b>
<p><b>2. Análisis de la situación:</b> se evalúa si la innovación está bien justificada, considerando su contexto y necesidad, basada en datos, evidencias y referencias bibliográficas que estén alineadas con las dimensiones de una docencia de calidad, tal como se presentan en las líneas de innovación de la convocatoria.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ <b>Contextualiza</b> la innovación (titulación, asignaturas, curso, grupos, profesorado).</li> <li>✍ <b>Describe la problemática</b> que origina la innovación, con aportación de <b>evidencias</b> que la justifiquen.</li> <li>✍ <b>Indica</b> algunas referencias de experiencias de éxito relacionadas con la innovación, <b>alineadas</b> con las líneas prioritarias de innovación: <b>dimensiones</b> de una docencia de calidad.</li> </ul>	<b>20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ <b>Contextualiza</b> la innovación (titulación, asignaturas, curso, grupos, profesorado).</li> <li>✍ <b>Describe la problemática</b> que origina la innovación, con aportación de <b>evidencias</b> que la justifiquen.</li> <li>✍ Realiza <b>revisión de la literatura</b> relacionada con la innovación, <b>alineadas</b> con las líneas prioritarias de innovación: <b>dimensiones</b> de una docencia de calidad.</li> </ul>	<b>20</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ <b>Contextualiza</b> la innovación (titulación, asignaturas, curso, grupos, profesorado).</li> <li>✍ <b>Describe la problemática</b> que origina la innovación, con alguna <b>evidencia</b> que lo justifique.</li> <li>✍ Indica <b>alguna fuente bibliográfica</b> relacionadas con la innovación, <b>alineada</b> con las líneas prioritarias de innovación: <b>dimensiones</b> de una docencia de calidad.</li> </ul>	<b>20</b>

<b>PIME I (Institucionales)</b>	<i>Ptos.</i>	<b>PIME C (Consolidados)</b>	<i>Ptos.</i>	<b>PIME E (Emergentes)</b>	<i>Ptos.</i>
<p><b>3. Resultados esperados:</b> se evalúa si la innovación está orientada hacia la mejora del aprendizaje, si existe coherencia entre la situación inicial y la situación final esperada, así como la precisión en la formulación de los resultados y la viabilidad para alcanzarlos.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ <b>Resultados orientados a la mejora de la experiencia de aprendizaje, acorde a las líneas de la convocatoria.</b></li> <li>✍ Precisión <b>en la definición de los resultados</b> a alcanzar <b>y</b> viabilidad.</li> <li>✍ <b>Coherencia</b> entre la <b>situación de partida y la situación final</b> que se espera conseguir.</li> </ul>	<b>15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ Resultados orientados a la <b>mejora de la experiencia de aprendizaje</b>, acorde a las líneas de la convocatoria.</li> <li>✍ <b>Precisión</b> en la definición de los <b>resultados</b> a alcanzar <b>y viabilidad</b>.</li> <li>✍ <b>Coherencia</b> entre la <b>situación de partida</b> y la <b>situación final</b> que se espera conseguir.</li> </ul>	<b>15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✍ Resultados orientados a la <b>mejora de la experiencia de aprendizaje</b>, acorde a las líneas de la convocatoria.</li> <li>✍ <b>Precisión</b> en la definición de los <b>objetivos</b> a alcanzar <b>y viabilidad</b>.</li> <li>✍ <b>Coherencia</b> entre la <b>situación de partida</b> y la <b>situación final</b> que se espera conseguir.</li> </ul>	<b>15</b>

<b>PIME I (Institucionales)</b>	<b>Ptos.</b>	<b>PIME C (Consolidados)</b>	<b>Ptos.</b>	<b>PIME E (Emergentes)</b>	<b>Ptos.</b>
<p><b>4. Plan de trabajo:</b> se evalúa la coherencia y estructura del plan de trabajo, incluyendo la definición de tareas, responsabilidades y recursos para su desarrollo. Asimismo, se considera su viabilidad en términos de carga de trabajo y su sostenibilidad para garantizar la continuidad de la innovación más allá del PIME.</p>					
<p>☞ <b>Coherencia</b> del plan de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción tareas/actividades</li> <li>- Cronograma de trabajo.</li> <li>- Responsabilidades</li> <li>- Plan de seguimiento del proyecto (evaluación del proceso).</li> </ul> <p>☞ <b>Viabilidad</b> del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos materiales.</li> <li>- Esfuerzos personales que se requieren (carga de trabajo).</li> </ul> <p>☞ <b>Sostenibilidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la innovación una vez finalizado el proyecto.</li> </ul>	<b>20</b>	<p>☞ <b>Coherencia</b> del plan de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción tareas/actividades</li> <li>- Cronograma de trabajo.</li> <li>- Responsabilidades</li> <li>- Plan de seguimiento del proyecto (evaluación del proceso).</li> </ul> <p>☞ <b>Viabilidad</b> del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos materiales.</li> <li>- Esfuerzos personales que se requieren (carga de trabajo).</li> </ul> <p>☞ <b>Sostenibilidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la innovación una vez finalizado el proyecto.</li> </ul>	<b>20</b>	<p>☞ <b>Coherencia</b> del plan de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción tareas/actividades</li> <li>- Cronograma de trabajo.</li> <li>- Responsabilidades</li> <li>- Plan de seguimiento del proyecto (evaluación del proceso).</li> </ul> <p>☞ <b>Viabilidad</b> del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos materiales.</li> <li>- Esfuerzos personales que se requieren (carga de trabajo).</li> </ul> <p>☞ <b>Sostenibilidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la innovación una vez finalizado el proyecto.</li> </ul>	<b>20</b>

<b>PIME I (Institucionales)</b>	<b>Ptos.</b>	<b>PIME C (Consolidados)</b>	<b>Ptos.</b>	<b>PIME E (Emergentes)</b>	<b>Ptos.</b>
<p><b>5. Evaluación del proyecto:</b> se evalúa la claridad y estructura del plan, asegurando que los indicadores y las evidencias propuestas estén alineados con los resultados esperados. También se valora la organización del proceso de recogida e interpretación de datos, para garantizar un análisis estructurado y riguroso.</p>					
<p>✍ <b>PLAN de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicadores <b>de los resultados esperados y evidencias del logro.</b></li> <li>- Momentos para la <b>recogida de evidencias/datos.</b></li> <li>- <b>Medios/técnicas/instrumentos</b> de recogida de la información (cuantitativos y/o cualitativos).</li> <li>- Estrategia de <b>análisis de la información</b> (análisis de diferentes fuentes de información para valorar la innovación).</li> </ul>	<b>20</b>	<p>✍ <b>PLAN de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indicadores</b> de los resultados esperados y <b>evidencias</b> del logro.</li> <li>- Momentos para la <b>recogida de evidencias/datos.</b></li> <li>- <b>Medios/técnicas/instrumentos</b> de recogida de la información (cuantitativos y/o cualitativos).</li> <li>- Estrategia de <b>análisis de la información</b> (análisis de diferentes fuentes de información para valorar la innovación).</li> </ul>	<b>20</b>	<p>✍ <b>PLAN de evaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indicadores</b> de los resultados esperados y <b>evidencias</b> del logro.</li> <li>- Momentos para la <b>recogida de evidencias/datos.</b></li> <li>- <b>Medios/técnicas/instrumentos</b> de recogida de la información (cuantitativos y/o cualitativos).</li> <li>- Estrategia de <b>análisis de la información</b> (análisis de diferentes fuentes de información para valorar la innovación).</li> </ul>	<b>20</b>
<p><b>6. Impacto en el aprendizaje y difusión:</b> se evalúa el impacto potencial del proyecto en la enseñanza-aprendizaje y su difusión, valorando su eficacia, transferencia y aplicación en distintos contextos educativos, así como las acciones previstas para compartir las experiencias y los resultados.</p>					
<p>✍ Potencial <b>impacto</b> en el proceso de enseñanza y <b>aprendizaje.</b></p> <p>✍ <b>Transferibilidad</b> de la experiencia a otros grupos y/o titulaciones.</p> <p>✍ <b>Plan de difusión.</b></p>	<b>10</b>	<p>✍ Potencial <b>impacto</b> en el proceso de enseñanza y <b>aprendizaje.</b></p> <p>✍ <b>Transferibilidad</b> de la experiencia a otros grupos y/o titulaciones.</p> <p>✍ <b>Plan de difusión.</b></p>	<b>10</b>	<p>✍ Potencial <b>impacto</b> en el proceso de enseñanza y <b>aprendizaje.</b></p> <p>✍ <b>Transferibilidad</b> de la experiencia a otros grupos y/o titulaciones.</p> <p>✍ Referencia a <b>acciones de difusión.</b></p>	<b>15</b>

PIME I (Institucionales)		Pto.	PIME C (Consolidados)		Pto.	PIME E (Emergentes)		Pto.
<b>7. Carácter novedoso:</b> se evalúa el carácter novedoso de la propuesta y los cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como su contribución a la transformación de las prácticas educativas.								
Aspecto novedoso de la propuesta. Cambios significativos en las metodologías de enseñanza-aprendizaje para abordar los problemas detectados o mejorar procesos.		5	Aspecto <b>novedoso</b> de la propuesta. Cambios <b>significativos</b> en las metodologías de enseñanza-aprendizaje para abordar los problemas detectados o mejorar procesos.		5	Aspecto <b>novedoso</b> de la propuesta. Cambios <b>significativos</b> en las metodologías de enseñanza-aprendizaje para abordar los problemas detectados o mejorar procesos.		5
<b>8. Información curricular en innovación educativa del equipo:</b> se recoge la experiencia y aportaciones del equipo en innovación educativa, destacando su trayectoria y participación en proyectos de innovación y mejora educativa.								
<b>Información curricular en innovación educativa del equipo</b>	No procede aplicar este criterio.	0	Participación jornadas, congresos en docencia universitaria. Publicación en revistas de educación, congresos, etc.		5	No procede aplicar este criterio.		0

**NOTA:** no se admitirán proyectos que traten temáticas desarrolladas con anterioridad por el equipo solicitante y que ya hayan sido objeto de subvención, salvo en el caso de que se especifiquen de manera clara y argumentada aspectos inéditos que se van a impulsar.



## 7. FORMACIÓN y SEGUIMIENTO

### 7.1. Sesiones formativas

Desde el ICE se organizarán **actividades formativas** para los PIME aprobados en la convocatoria. Entre los meses de septiembre y noviembre, se organizarán sesiones orientadas a la mejora de las propuestas aprobadas en la convocatoria, trabajando, de un lado, desde las dimensiones en las que se ha enmarcado el PIME y, de otro lado, el diseño metodológico de la evaluación de los resultados del proyecto y a su publicación en congresos y/o revistas sobre aprendizaje universitario. Es recomendable la asistencia de al menos un miembro por PIME.

### 7.2. Seguimiento y asesoramiento

Se organizarán **sesiones de asesoramiento** (individuales y/o grupales) por parte de la CESPIME y/o de las asesoras pedagógicas del ICE para facilitar un buen desarrollo del proyecto. El/la responsable (o componente del grupo en quien delegue) deberá asistir a las reuniones de seguimiento establecidas por la CESPIME o por el ICE y comunicar en la forma que se le requiera el desarrollo del proyecto a lo largo del mismo.

En el caso de proyectos bienales, **al finalizar su primer año de desarrollo** tendrán que presentar un **informe de seguimiento** que incluya evidencias de las acciones llevadas a cabo.

## 8. EVALUACIÓN FINAL Y CERTIFICACIÓN

**Al finalizar el curso académico** se solicitará un **documento justificativo de la actividad realizada** durante el mismo, que será valorado por la **CESPIME**. En este documento será necesario presentar **evidencias** claras, observables y medibles de las mejoras obtenidas en el **aprendizaje** de los estudiantes. En el caso de obtener la **valoración FAVORABLE**, el **ICE pasará los datos correspondientes para el IAD y aparecerá en SENIA de forma automática**.



## 9. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En todas las acciones de difusión debe hacerse constar a la “Universitat Politècnica de València. Convocatoria A+D. Proyectos de Innovación y Mejora Educativa”, como entidad financiadora del PIME.

La CESPIME valorará la posibilidad de difundir los resultados de los proyectos a través de la vía que considere oportuna. El hecho de participar en esta convocatoria implica que los beneficiarios de las ayudas consienten tácitamente que las obras resultantes del proyecto sean publicadas en los diferentes repositorios institucionales de la UPV.



## 10. FINANCIACIÓN Y AYUDAS

Las ayudas otorgadas podrán ser de tipo económico e institucional:

### 10.1. Ayudas de tipo económico:

- Según modalidad y teniendo en cuenta la valoración de la CESPIME, las ayudas económicas estarán limitadas a un máximo de presupuesto:
  - **PIME I:** podrán obtener un máximo de **7.000** euros  
(En el caso de los PIME I, se priorizará la financiación de modo que todos los centros tengan un proyecto como mínimo)
  - **PIME C:** podrán obtener un máximo de **6.000** euros
  - **PIME E:** podrán obtener un máximo de **5.000** euros
- Esta convocatoria contempla exclusivamente partidas destinadas a:
  - **Difusión** de las experiencias en los foros pertinentes.
  - **Formación a demanda o acreditación** (cursos, jornadas, etc.) vinculada con la innovación propuesta en el proyecto. Este tipo de formación se solicitará siguiendo los cauces establecidos por el ICE, a través de un Poli[solicita].
  - Materiales **relacionados exclusivamente con la innovación** (libros, artículos, licencias software, cuestionarios validados...).

*En ningún caso podrá encaminarse la ayuda al pago directo a PDI de la UPV.*

## 10.2. Ayudas de tipo institucional:

Diferentes servicios de la UPV, con competencia en el ámbito propio de la innovación, ofrecerán formación y asesoramiento para el óptimo desarrollo de los proyectos.



## 11. DERECHOS DE AUTORÍA

Los derechos de explotación de las obras derivadas del proyecto (**formulario de solicitud, memoria final**, materiales docentes, etc.) quedan sujetos a la normativa vigente sobre **derechos de autor** de la UPV. El ICE podrá disponer del contenido de los documentos vinculados a la convocatoria con fines formativos.



## 12. ASPECTOS ÉTICOS

Una vez aprobado el PIME, se recomienda que sea valorado por **el Comité de Ética de la UPV** <[comite.etica@upv.es](mailto:comite.etica@upv.es)>.

Una actividad de innovación educativa, en principio, no necesita evaluación por parte de ningún Comité de Ética. Sin embargo, en el marco de esta convocatoria, con el fin de compartir los conocimientos y beneficios obtenidos con el PIME en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es primordial que se difundan en congresos o se publiquen los resultados obtenidos. Para ello, es imprescindible, al menos, que el profesorado recabe el permiso de los y las estudiantes para el uso de sus datos.

Por otro lado, obtener el informe favorable del comité de ética es un requisito exigido en algunas revistas de impacto.

Como es un proceso laborioso, le remitimos a la [página web](#) del Comité de Ética en Investigación (CEI) de la UPV para que pueda ir preparando la documentación que se necesita, al tiempo que se prepara el diseño del PIME.

En concreto vaya a la [solicitud](#) > **Actividades que implican interacción con seres humanos e intervenciones sociales éticas**. En esta página encontrará los siguientes documentos:

- ▶ [Guía para rellenar el formulario 2 en proyectos PIME](#)
- ▶ [Formulario 2](#)
- ▶ [Excel PIME](#)



### 13. CAUSAS DE REINTEGRO DE LA SUBVENCIÓN

La constatación de la existencia de cualquier supuesto de incumplimiento de las condiciones que motivaron la concesión de la ayuda dará lugar a la obligación de reintegrar las cantidades percibidas al Vicerrectorado de Profesorado y Ordenación Académica de la UPV.



## 14. ANEXO: GUÍA PARA ENMARCAR LA LÍNEAS DE INNOVACIÓN

En este punto se describe con más detalle las **dimensiones** que se proponen para **enmarcar y focalizar los PIME** (líneas de innovación de la convocatoria).



## D1. Diseño curricular coherente y valioso

El **diseño curricular** (planificación de unidades, sesiones, asignaturas, o titulaciones) es una de las **tareas fundamentales del docente universitario**, que requiere **tomar decisiones críticas**. Y estas decisiones se tienen que tomar en base a determinados **criterios**:

1. La **coherencia del diseño**, atendiendo a un principio básico de unidad de criterio y alineamiento entre todos los elementos, "**alineamiento constructivo**", término acuñado por John Biggs (1996, 2003, 2014; Biggs y Tang, 1999). Debe existir una coherencia entre todo lo que conforma la experiencia de aprendizaje del estudiante.

Desde esta perspectiva, se pone en el centro del proceso de diseño curricular la reflexión sobre los **resultados de aprendizaje** que pretenden lograrse, lo que constituye casi la esencia misma de un planteamiento de eficacia. En segundo lugar, se prescribe que esos resultados esperados de cada asignatura **deben ser coherentes** con todo el resto de las partes de la titulación y sus perfiles de salida. Y, por último, debemos contemplar todo el sistema en su conjunto: aprendizaje, evaluación, enseñanza (metodología), recursos, etc.

2. La **selección de la orientación curricular**, el propósito y valor que queremos dar al currículo. **¿Cómo seleccionar lo más valioso?** Determinar qué es lo más valioso es complejo, es la práctica elemental de cualquier diseño curricular e implica marcar un propósito para el currículo que servirá de principio de coherencia y selección para todos sus elementos.

Tener un **criterio argumentado** sobre lo que es más valioso, sobre el tipo de aprendizaje que realmente aportará valor a los estudiantes, requiere un alto grado de reflexión, conocimiento e investigación.

### Referencias bibliográficas D1:

**Biggs, J. B. (2004).** *Calidad del aprendizaje universitario*. Educatio Siglo XXI, 22, 272. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109>

**Paricio, J. (2019b).** Un currículo explícito, definido y coherente, construido a partir de los resultados de aprendizaje esperados. In J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 27-40). Madrid: Narcea.

**Paricio, J. (2019b).** Un currículo para la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 41-56). Madrid: Narcea.

**Wiggins, G., & McTighe, J. (2005)** *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), pp. 140-142.

**Yániz, C. (2008).** Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado. REDU, *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico I: Formación centrada en competencias.

**Zabalza, M. A. (2012).** Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. REDU, *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.

## D2. Aprendizaje activo y constructivo: metodologías de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión se focaliza en "**lo que el estudiante hace**". Su implicación en la intensidad y calidad de la actividad cognitiva determina el aprendizaje, los **resultados de aprendizaje** (Biggs, 1999; Biggs y Tang, 1999). En este sentido, la mejor enseñanza será la que genere un entorno, con propuestas adecuadas a cada contexto, para **implicar** al mayor número de estudiantes en una **actividad intensa, exigente y valiosa**. Es lo que significa una enseñanza centrada en el aprendizaje y en el estudiante.

Considera los factores que empujan a un estudiante, en una situación dada, al mayor nivel y calidad de actividad cognitiva. La evidencia de este principio derivó a un cambio metodológico en las aulas universitarias con la consigna de implantar procesos educativos que lograsen **mayores niveles de activación cognitiva de los estudiantes**, el "aprendizaje activo". Chickering y Gamson (1987) publican los siete principios de las buenas prácticas en la enseñanza universitaria ("Seven Principles for Good Practice"). Cabe destacar alguno de ellos:

*"El aprendizaje no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden demasiado escuchando al profesor, memorizando tareas, y repitiendo respuestas. Deben hablar sobre lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias pasadas, aplicarlo a su vida. Deben hacer de lo que aprenden parte de ellos mismos" (p. 3).*

Micheline Chi (2009) distingue entre actividades para lograr un **aprendizaje activo** y actividades para lograr un **aprendizaje constructivo**, definiendo estas últimas como aquellas “en las que, al realizarlas, los estudiantes producen resultados añadidos que contienen ideas relevantes que van más allá de la información de partida dada”. Todo aprendizaje constructivo es activo, pero no todo aprendizaje activo es constructivo.

Esta distinción nos permite superar la ambigüedad del término activo. Lo que marca la diferencia es el **aprendizaje constructivo**, un aprendizaje en el que (mediante debate, escritura de ensayos, resolución de problemas, estudio de casos... o la simple reflexión) **el estudiante produce algo que va más allá de lo que se le ha dado como punto de partida** (reorganiza ideas, sintetiza, critica, diseña, aplica, ofrece soluciones, hace diagnósticos, aporta análisis...). La distancia entre el punto de partida y el de llegada, el tipo de transformación que requiere, es lo que determina el nivel de actividad en sentido constructivo. La calidad se mide por lo que les proponemos hacer.

El objetivo de esta dimensión es **diseñar actividades que exijan y animen a los estudiantes a ir más allá de lo que reciben** (interpretar, elaborar, transferir, aplicar, diseñar, indagar, concluir, cuestionar, evaluar...), teniendo en cuenta sus capacidades, conocimientos y concepciones previas.

Una actividad de este tipo, exigente y con alto grado de autonomía, requerirá, además, ofrecer a los estudiantes un **andamiaje** adecuado a cada momento y situación.

Una buena **propuesta de actividad**, además de pedirles que elaboren y transfieran el conocimiento, debe **provocar altos niveles de implicación** para que se perciba como un **reto académico** exigente, contextualizado y relevante, que el estudiante siente como propio y en el que tiene la oportunidad de decidir y colaborar con otras personas. Por tanto, los **factores** que se asocian a un alto nivel de implicación de una actividad son:

- la percepción de relevancia,
- la flexibilidad y autonomía que concede al estudiante,
- el nivel de reto académico,
- las oportunidades que ofrece para la interacción y el trabajo colaborativo,
- la dimensión experiencial de la actividad.

#### Referencias bibliográficas D2:

**Biggs, J. B., & Tang, C. (1999).** Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press

**Chi, M. T. H. (2009).** Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. doi:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x

**Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987).** Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.

**Fernández, A. & García E. (2019).** Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 89-107). Madrid: Narcea.

**Kuh, G. D. (2008).** High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities (AAC&U).

**Paricio, J. (2019).** La calidad de "lo que el estudiante hace". En J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Madrid: Narcea.

**Paricio, J. (2019).** Orientación al aprendizaje profundo, alto nivel de reto académico e implicación intensa. En J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 109-130). Madrid: Narcea.

### D3. Enseñanza para la autonomía y la autorregulación

Cada estudiante es un sujeto diferenciado con múltiples concepciones y características personales (intereses, autoconfianza, objetivos, miedo al fracaso...), las cuales determinan el grado de intensidad y el modo en que afronta sus estudios. Asimismo, su experiencia (intelectual, social, emocional...) en la asignatura también condiciona el modo en que afronta sus estudios (incertidumbre, cercanía, carga de trabajo...).

Si cada estudiante es quien construye de forma activa su aprendizaje, el modo particular en que **enfoca** esa tarea y el **proceso** que sigue determinará los

**resultados de aprendizaje.** En este enfoque y proceso influyen multitud de factores que se agrupan bajo la etiqueta de **autorregulación**.

***¿Qué factores determinarán cómo afronta su aprendizaje y los resultados que obtenga?***

Algunos de los factores más relevantes son: las **emociones** ante la tarea, **experiencias** académicas pasadas, la **sensación** de estar o no respaldado, la **autoconfianza** en su capacidad para afrontarla, los **objetivos** de logro, la **percepción de relevancia** de la tarea, la **implicación**, las **relaciones** con compañeros y profesorado, las **concepciones** sobre lo que significa aprender y cómo tener éxito académico, la capacidad de **monitorizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje** (metacognición), además de otros factores personales y contextuales.

***¿Qué papel juega el profesorado?***

Siendo consciente de que estos factores determinan el aprendizaje, es importante que mantenga abiertos los canales de comunicación y la observación, para apoyar adecuadamente y revisar los aspectos del entorno de aprendizaje que puedan afectar al estudiantado.

**"Student Engagement"** y **"autorregulación"**, ambos conceptos explican y fundamentan las variables y factores que influyen en el **aprendizaje profundo** y en el **éxito académico**. Describen los aspectos internos y externos del aprendizaje y la interacción dinámica entre ellos: modo en que el contexto va configurando la personalidad, junto con las variables más intrínsecas, y cómo el comportamiento y sus consecuencias modelan también la propia personalidad.

**La autorregulación:**

- Surge de las teorías del procesamiento de la información y, fundamentalmente, se estudian los modos en que los estudiantes pueden **asumir el control sobre su propio aprendizaje**.
- Asume que el aprendizaje es un proceso de construcción personal.
- Considera el **ambiente** (contexto) con capacidad de **influir** para favorecer el aprendizaje profundo, pero también lo contrario, el superficial.
- Parte de una perspectiva multivariada sobre el aprendizaje humano y se fundamenta en la capacidad de las **creencias motivacionales**, que

se construyen en interacción con el medio, sobre la posibilidad de autorregular el aprendizaje.

- Es una forma de afrontar el aprendizaje de manera intencional, autónoma y efectiva. Es tener el control sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de **estrategias personales** para alcanzar los **objetivos** establecidos.

### ¿Cómo se autorregulan los estudiantes?

Cómo afirman Paris, Byrnes y Paris (2001), "el aprendizaje autorregulado requiere que el estudiante escoja las metas apropiadas a las que dirigir su esfuerzo". Este proceso se conforma con el tiempo a través de la **metacognición** de uno mismo y de los demás y se alimenta del **afecto** y el **deseo**.

Los modelos de autorregulación tienen su fundamento en la teoría social-cognitiva de A. Bandura. Zimmerman, uno de los escritores más prolíficos sobre autorregulación, desarrolló el modelo análisis triádico, que representa las **interacciones** recíprocas de tres variables: **ambiente**, **comportamiento** y **características personales**. Desde esta perspectiva de permanente proceso recursivo, se comprende la importancia de los entornos de enseñanza y aprendizaje para influir en que los estudiantes aprendan de su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose cada vez en mejores aprendices con capacidad de asumir el control.

Vías para mejorar el **aprendizaje autorregulado**, Paris & París (2001):

- La **propia experiencia**. De manera indirecta, proporciona un bagaje auténtico y repetido, que da pistas de por dónde ir (conocimiento tácito).
- La **enseñanza directa y explícita**. Enfatizando el uso de estrategias para abordar diferentes tipologías de aprendizaje o el aumento de la conciencia de los estudiantes sobre los procesos.
- **Retos**, tareas, actividades que requieren autorregulación para poder actuar.

**Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

**Fernández, A. & García E. (2019).** Autorregulación del aprendizaje para la transformación intelectual. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 131-152). Madrid: Narcea. Epígrafes 7 Y 8.

**Karen L. Peel (2020).** Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning. *Issues in Educational Research*, 30(1), 2020 260. University of Southern Queensland, Australia

**Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001).** Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist* , 36 , 89-91

**Pintrich, P.R. (2004).** A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No.

**Wahyu Ariani, D. (2017).** Relationship Model among Learning Environment, Learning Motivation, and Self-Regulated Learning. *Asian Social Science*; Vol.13. Nº 9. 1911-2025. DOI: 10.5539/ass.v13n9p63

#### D4. Clima e interacción

Esta dimensión se aborda desde dos corrientes de investigación:

1. **Student Engagement** (Kuh et al., 2006), vinculada a los marcos teóricos de Astin (1999) y Pascarella (1980) sobre el efecto del entorno (lo que sucede en el desarrollo de un programa educativo) (Kim y Sax, 2011) y la satisfacción general (Einarson y Clarkberg, 2010). Astin relacionó la participación estudiantil con el **tiempo** y la **energía** que los estudiantes invierten en la **experiencia de aprendizaje**. Puso de relieve que ambas son un recurso institucional de alto valor educativo para lograr implicación y aprendizajes profundos.

Pascarella, basándose en los trabajos de Astin, propuso un modelo "longitudinal" para comprender la influencia del contacto entre estudiantes y profesores sobre resultados educativos y persistencia en la institución. Dicho modelo contempla características de cada estudiante (entorno familiar, aptitudes, expectativas, etc.) que tienen influencia directa en los resultados educativos y en el contacto con la Institución (dentro y fuera del aula) y, factores institucionales (tipos de estudiantes, cultura

organizacional, decisiones administrativas, programas de orientación, etc.) que influyen en el contacto informal con el profesorado, en la participación en otras experiencias universitarias y en los resultados (Pascarella, 1980).

**2. Clima de aula.** Se considera el "aula" como un "entorno socioecológico" impregnado de elementos emocionales y relacionales (Moos, 1979). Por tanto, **¿cómo generar un clima de aula positivo?**

El profesorado puede contribuir con la generación de comportamientos que promuevan una **buena relación con los estudiantes** (Frisby, Berger, Burchett, Herovic y Strawser, 2014), centrándose en ellos y en sus necesidades, y logrando un **equilibrio** entre ser **desafiante** y ser **afectuoso**.

En estas condiciones, el estudiantado tiene más facilidad de lograr mejores resultados académicos, procesos de aprendizaje constructivo y una reducción de problemas emocionales (Fraser y Fisher 1982;), siendo el clima en el aula, el **mejor predictor de la satisfacción general** con la universidad (Graham y Gisi, 2000).

Algunos apuntes de interés:

- **Apunte 1:** *La construcción teórica "clima del aula" se remonta a Kurt Lewin (1936), cuando reconoció que **el ambiente y las interacciones con las características personales** del individuo, son determinantes del comportamiento humano.*
- **Apunte 2:** *Un hito en el desarrollo histórico sobre los entornos de aprendizaje se produjo con el Learning Environment Inventory (LEI) (Walberg 1968) y Rudolf Moos, que desarrolló **escalas de clima social** para diversos entornos humanos, incluida la Escala de Ambiente del Aula (Moos 1974).*

**Referencias bibliográficas D4:**

**Astin, A. W. (1999).** Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529

**Einarson, M. K., y Clarkberg, M. E. (2010).** Race differences in the impact of students' out-of class interactions with faculty. *Journal of the Professoriate*, 3(2), 101-136.

**Fernández, A., García E. y Rodríguez, C. (2019).** Interacción intensa y valiosa en entornos de aprendizaje seguros y abiertos. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un Marco para el desarrollo Del profesorado basado en la investigación* (pp. 155-174). Madrid: Narcea.

**Fraser, B. J., y Fisher, D. L. (1982).** Predicting student outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498 –518.

**Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., y Strawser, M. G. (2014).** Participation apprehensive students: The influence of face support and instructor-student rapport on classroom participation. *Communication Education*, 63(2), 105–123.

**Graham, S. W., y Gisi, S. L. (2000).** The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 279–291.

**Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., y Hayek, J. C. (2006).** What matters to student success: A review of the literature- Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. Recuperado de [https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh\\_Team\\_ExecSumm.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_ExecSumm.pdf)

**Moos, R.H. (1979).** *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

**Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1974).** *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

**Walberg, H. J., y Anderson, G. J. (1968).** Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419. doi: 10.1037/h0026490

## D5. Evaluación como aprendizaje

---

La Evaluación (E.) en enseñanza superior se ha desarrollado de forma progresiva con avances conceptuales: E. orientada al aprendizaje (Carless, 2007), E. para el aprendizaje (Swaffield, 2011), E. consejo para la acción (Whitelock, 2010), E. como aprendizaje (Earl, 2013), E. sostenible (Boud y Soler, 2016) o E. como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, 2015). En todas, el foco del proceso de evaluación es el aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante y se enfatiza la importancia de explicitar de forma clara su propósito y diseñar la misma en función de este.

De acuerdo con Biggs (2005) “el principio básico de una buena evaluación es asegurar que **la evaluación está alineada con el currículo**”. Esto implica que todos los medios de evaluación, **productos** (ensayos, informes, resolución, etc.) o **actuaciones** (presentación, defensa, ejecución, etc.), **instrumentos** (escalas, rúbricas, etc.) y **criterios** estén alineados entre sí (coherencia interna) y con los resultados de aprendizaje previstos (coherencia externa).

***¿Qué posibles líneas de reflexión e innovación pueden desarrollar una actividad indagadora sobre los sistemas de evaluación?***

Apuntamos algunas de ellas:

- **Coherencia entre los resultados de aprendizaje y el sistema de evaluación.** Este sistema, además de ser coherente, tiene que ser **válido** y **fiable**, a nivel **micro** (asignaturas) y **macro** (resultados títulos).
- **Características de las tareas de evaluación**, que cumplan con las condiciones de una formación orientada a la comprensión y al desarrollo de competencias de alto nivel cognitivo. Su naturaleza comunica al estudiantado, implícita o explícitamente, el tipo de trabajo intelectual que se valora, lo que se considera de valor o mérito y, en consecuencia, influye en cómo actúan como aprendices (MacLellan, 2004). Gulikers, Bastiaens, Kischner y Kester (2006) afirman que las percepciones de los estudiantes sobre los requerimientos de las tareas de evaluación influyen en cómo aprenden y qué es lo que aprenden.

La propia naturaleza de las tareas de evaluación son un medio excelente para **motivarle y favorecer su aprendizaje**. Ayudará si estas tareas requieren del uso de las competencias que serán necesarias en el contexto profesional para que el que se está formando.

- **Participación del estudiantado** en la construcción de su propio aprendizaje (Penuel y Shepard, 2016). Su participación en el proceso de evaluación es objeto de investigación por su **importancia en el rendimiento académico**. Este valor educativo y la importancia de su participación lo manifiestan Falchikov (2005), Thomas, Martin y Pleasants (2011), Reinholz (2016) o López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017). La participación favorece **el diálogo y su colaboración en el proceso de evaluación de su aprendizaje** de forma transparente. La participación se establece en tres momentos: **planificación, desarrollo y resultados**.

- **Retroalimentación**, de suma importancia, sobre todo la forma en que se pone en práctica. Se asocia con el aprendizaje y el rendimiento. Hounsell (2007) destaca que la retroalimentación **puede mejorar el aprendizaje** en tres formas diferentes: acelerando el aprendizaje, optimizando la calidad de lo que se aprende y elevando el nivel de logro tanto a nivel individual como grupal.

**¿Qué características tiene una “retroalimentación de calidad”?** (Ajjawi y Boud, 2017, 2018; Boud y Molloy, 2013b; Evans, 2013; Pardo, 2018) En estudios anteriores se prestaba atención a la rapidez, nivel de detalle, claridad, estructura o relevancia; pero en la actualidad se dirige hacia **el significado que tiene para el estudiante y su interacción con los agentes de la retroalimentación** (Rowe, 2017). Se ha evolucionado a considerar la retroalimentación como un **proceso de múltiples vías de comunicación** en las que profesorado y estudiantes interaccionan unos con otros.

Hay una necesidad de contar con la participación del estudiantado como fuente de retroalimentación y aprendizaje (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017; Moore y Teather, 2013; Nicol, Thomson y Breslin, 2014). Este cambio obliga al profesorado a centrar su atención en **cómo los estudiantes interpretan y comprenden la retroalimentación multidireccional** desde sus identidades autorregulatorias y autoproducidas (Dann, 2014).

- **Adecuar y diseñar herramientas tecnológicas** que faciliten los procesos de evaluación, desde un enfoque crítico y participativo, que evite la reproducción de prácticas evaluativas simplistas, memorísticas o repetitivas. Indagar en tecnologías que faciliten la reflexión, pensamiento crítico, colaboración, aprendizaje estratégico y autorregulación. Que la educación prevalezca sobre la tecnología.

#### Referencias bibliográficas D5:

Carless, D. (2007). Learning oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>

Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in higher and professional education. Understanding it and doing it well*. London: Routledge.

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>

Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher education and further education*. London: Routledge Falmer

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kischner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perception of assessment authenticity, study approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381–400

Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 101–113). London: Routledge

López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 1–20). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)

Rowe, A. D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 159–172). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11)

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433–449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>

Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self-and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(81).

## D6. Entornos de aprendizaje

---

Esta dimensión integra todo lo que está alrededor del proceso del aprendizaje individual: orientando, influyendo, provocando, posibilitando o acompañando lo que el estudiante hace. Tradicionalmente se considera que pueden ser cosas (útiles del laboratorio, ordenadores, pizarra...), espacios (aulas, campus, talleres...), personas (compañeros, profesorado...), actividades (clases, reuniones de trabajo, extracurriculares...), soportes de información (libros, audiovisuales, plataformas...), normas (examen, regulaciones académicas...), relaciones sociales (normas, ambiente de campus...), etc.

La idea de entorno, remite a la idea de un **espacio que acoge y facilita la actividad del estudiante**. Wilson (1996) dice "espacio para explorar y en el que intentar responder cuestiones, retos o problemas, el espacio en el que y con el que el estudiante interactúa para construirse su comprensión y desarrollar su competencia". Las nociones de **actividad** (problemas, cuestiones, ...) y de **autonomía** (iniciativa del estudiante, autorregulación...) son intrínsecas a la idea de entorno de aprendizaje.

El paso del concepto tradicional de recurso al de entorno de aprendizaje escenifica así el cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje. En el centro de los recursos siempre hay contenidos que enseñar y que aprender y **en el centro de un entorno de aprendizaje siempre hay una cuestión o un problema** y, en consecuencia, una llamada a la **actividad**. Los niveles de este descriptor recogen esta evolución en la concepción de la docencia:

- Nivel más sencillo: se trata de recursos de enseñanza, del valor de los **recursos** que permiten la **adaptación flexible** de la enseñanza a cada estudiante: a su agenda, a sus intereses y a su ritmo y dificultades de aprendizaje.
- Nivel más avanzado: se centra en la idea de entornos de aprendizaje contruidos para la actividad del estudiante. El **aprendizaje activo y colaborativo** que caracteriza este nivel se corresponde con entornos capaces de alimentar, sostener e impulsar esa actividad. La idea de entorno de este descriptor se corresponde muy estrechamente con la noción propuesta por Wilson (1996), una referencia ya clásica: "un lugar en el que los estudiantes pueden trabajar juntos y darse soporte mutuo, mientras utilizan diversas herramientas y recursos de

información, en su propósito guiado de resolver problemas y lograr determinados objetivos de aprendizaje”.

*“Un **entorno de aprendizaje** es un lugar de donde las personas pueden extraer **recursos** para dar sentido a las cosas y **construir** soluciones significativas a los problemas. Añadir '**constructivista**' al nombre es una forma de enfatizar la importancia de las **actividades significativas** y **auténticas** que ayudan al estudiante a construir su propia comprensión y desarrollar capacidades relevantes para la resolución de problemas” (Wilson, 1996, p. 3).*

Desde esta perspectiva, un entorno de aprendizaje ofrece un problema (cuestión, caso, proyecto...) y herramientas, apoyos y condiciones para pensarlo. En ese espacio, problemático y rico de posibilidades, el estudiante organiza su proceso.

*“Los entornos centrados en el aprendizaje proporcionan oportunidades, pero no imponen condiciones explícitas para el aprendizaje” (Hannafin y Land, 1997, p. 187).*

Otros aspectos importantes en esta dimensión son los siguientes:

- **Referencias y recursos de información:** se incluyen todas las fuentes de información, conceptos, modelos o teorías, desde las referencias bibliográficas, notas, sitios web, vídeos o el propio profesor, hasta las bases de datos o informes que se pueden consultar. Perkins (1992) llamó a todo este conjunto *information banks*. Constituyen materia prima esencial desde la que el estudiante construirá sus ideas e interpretaciones. Dos aspectos nos parecen esenciales en este punto:
- **Gradación,** acceso escalonado y estratégicamente diseñado a la información y los conceptos. "Más no es más", necesariamente. No es cuestión de acumular. La selección desde lo más básico y accesible hasta lo más complejo y especializado forma parte del andamiaje fundamental que un estudiante recibe del profesorado.
- **Conceptos clave** desde la que se organiza el razonamiento propio de un experto en la materia, **conceptos umbral** (Meyer y Land, 2003, 2006), conceptos problemáticos que abren/bloquean al estudiante a una nueva forma de pensar previamente inaccesible. La identificación y tratamiento docente adecuado de estos portales que marcan el

tránsito a una forma de razonar propia del experto resulta esencial en cualquier programa educativo.

- **Phenomenaria: observar, analizar y experimentar.** Perkins (1992) llamó *phenomenaria* a los recursos a través de los cuáles el estudiante puede observar y analizar los fenómenos del mundo por sí mismo: caja de minerales (Primaria), laboratorios (físicos o virtuales). La diversidad de recursos proporciona una experiencia directa o mediada: yacimientos arqueológicos, visitas geológicas, salas de disección, talleres, vídeos, testimonios, simuladores, dibujos, descripciones... Se incluyen las **casotecas**, colecciones de casos o ejemplos estratégicos para su análisis. **Es imprescindible nutrir la experiencia para comprender en profundidad.** Estos recursos son oportunidades para negociar ideas y teorías con observaciones y análisis, un aspecto esencial de cualquier aprendizaje (Kolb, 1984).
- **Mindtools** o **cognitive tolos.** Se trata de lenguajes e instrumentos a través de los cuales representamos y hacemos progresar nuestras ideas e interpretaciones (Jonassen, 1999). Estos *symbol pads* (Perkins, 1992) van desde el papel y lápiz hasta programas avanzados de modelización: tablas, procesadores de texto, hojas de cálculo, gráficos, diagramas de todo tipo, mapas conceptuales, sistemas de información geográfica... Cada **sistema de representación** lleva implícitas **limitaciones** y **oportunidades** particulares, proporciona una determinada perspectiva sobre las cosas y obliga a determinado tipo de razonamiento. Son las prótesis que soportan nuestro razonamiento y nos hacen más inteligentes, pero deben ser cuidadosamente seleccionadas en cada caso porque potencian nuestro razonamiento tanto como limitan su forma y alcance. Un procesador de textos mejora nuestro razonamiento en la medida que proporciona flexibilidad y capacidad de combinación y corrección a la producción de nuestros textos escritos, pero siempre nos limitará a procesos de razonamiento lineales y secuenciales, muy alejados de las visiones holísticas y simultáneas que proporcionan los diagramas y gráficos, por ejemplo. Un buen entorno de aprendizaje conduce al estudiante a utilizar las herramientas más adecuadas que facilitarán y orientarán su razonamiento.

- **Comunidades de práctica:** "grupos de personas que comparten una preocupación o un conjunto de problemas sobre un tema y que profundizan en su conocimiento y expertía en ese ámbito interactuando de forma continuada en el tiempo" (Wenger, McDermott y Snyder 2002, p. 4). Se trata de una perspectiva más avanzada.

El aprendizaje es por inmersión del estudiante en una comunidad que afronta **problemas auténticos y complejos** en un ámbito y en la que primero participa de forma periférica y dependiente, para ir ganando progresivamente centralidad y autonomía en sus decisiones y acciones.

#### Referencias bibliográficas D6:

Fernández, A. y Paricio, J. (2019). Entornos de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 197-216). Madrid: Narcea.

Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Volume II* (pp.215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Meyer, J. H. F., Land, R., & Davies, P. (2008). Threshold concepts and troublesome knowledge (4): Issues of variation and variability. In R. Land, J. H. F. Meyer, & J. Smith (Eds.), *Threshold concepts within the disciplines* (pp. 59–74). Rotterdam: Sense Publishers

Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perkins, D. (1998a). Understanding Understanding. In T. Blythe & Associates (Eds.), *The teaching for understanding guide* (pp. 29-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Perkins, D. (1998b). The teaching for understanding framework. In T. Blythe & Associates (Eds.), *The teaching for understanding guide* (pp. 17-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Perkins, D. (1998b). The teaching for understanding framework. In T. Blythe & Associates (Eds.), *The teaching for understanding guide* (pp. 17-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wenger-Trayner, Etienne & McDermott, Richard & Snyder, William. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*.

Wilson, B. G. (Ed.) (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.

## D7. Desarrollo profesional en la docencia

El Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) está muy alineado con la idea de proyectar sobre nuestro sistema de educación superior el concepto de **SoTL** (Boyer, 1999). Este concepto es **una forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje, poner el foco en la enseñanza como actividad académica** (Trigwell et al., 2000). En estos momentos, se considera el elemento clave para distinguir una enseñanza *amateur* de una profesional.

### ¿Qué se entiende por enfoque académico de la enseñanza?

Se distinguen tres claves: ser **pública, abierta a la crítica y evaluación por parte de los pares**, de manera que otros puedan seguir construyendo (Hutchings y Shulman, 1999). Desde esta perspectiva, al hablar de **profesionalidad docente** nos referimos a la búsqueda de un buen aprendizaje del estudiante y a la elaboración de productos "tangibles" que visibilicen cómo se ha conseguido ese resultado, con objeto de que la comunidad de pares pueda someterlo a escrutinio y validarlo o desecharlo. Esto conecta claramente con una manera de entender la innovación educativa.

En la universidad, el objetivo de la **innovación educativa** coincide con la **búsqueda de la mejora docente**. La innovación debe ser fruto de un proceso consciente y consecuente de acuerdo al querer y al poder (Arancibia, Castillo y Saldaña, 2018). El punto de partida suele ser el deseo de ser más eficaz, incluso cuando los resultados obtenidos son ya de por sí excelentes; estamos hablando del profesorado intrínsecamente motivado para la enseñanza que no se conforma con que las cosas vayan bien, sino que quiere que vayan mucho mejor. El punto de llegada es la enseñanza informada u orientada académicamente (*Scholarly teaching*).

En general, los **procesos de innovación** se dan mediante **detección de necesidades y acciones planificadas** para **mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje**, de gestión y administración o, **de cambio** y alteración de rutinas y culturas. Havelock y Huberman definen la innovación desde una **perspectiva sistémica** como una sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes (citado por Matas, Tójar y Serrano, 2004). Además de la planificación para la mejora, se avanzará de manera sensible en la **recogida de datos**, en su **contraste con el conocimiento declarativo** y en la **revisión entre pares**, lo cual nos da señales de que estamos ante prácticas sistemáticas y rigurosas de mejora de la enseñanza.

Lograr este objetivo en los PIME no es tarea fácil y requiere una orientación específica para avanzar en el enfoque y el rigor metodológico. Es un camino que debe provocar una transformación en las formas de pensar y hacer en relación con la docencia.

Llegados a este punto, es importante visualizar la trayectoria de progreso:

- **Nivel 1:** el profesorado se interesa de manera particular por el aprendizaje y aspira a ser más efectivo. En este sentido, observa problemas, dificultades o aspectos que mejorar y utiliza distintos instrumentos de evaluación durante y al final de la docencia para detectar obstáculos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Introduce innovaciones prácticas, fruto de su experiencia y aprendizaje previos, y las va analizando y reconstruyendo en procesos de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998). **Cuestiona el problema y detecta oportunidades para introducir cambios;** es el docente que a través de ciclos de ensayo-error, basados en la observación y en la reflexión mejora sus resultados. En estos procesos construye conocimiento tácito (experimental), conocimiento procedimental de la docencia y conocimiento producto de su **reflexión focalizada** (aprendizaje autorregulado sobre la enseñanza), acompañado con un nivel incipiente de fundamentación empírica que le ayuda a mejorar con cierto grado de certidumbre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una búsqueda personal e individual dentro de su espacio de acción que no es otro que sus estudiantes en sus asignaturas.
- **Nivel 2:** asistimos a una formalización y estructuración sensiblemente mayor de su docencia. **El profesorado analiza sistemáticamente su docencia a partir de los resultados de sus estudiantes,** identifica

dificultades de aprendizaje y carencias, analiza la eficacia de las actividades y recursos que utiliza y valora el nivel de aprendizaje logrado. Registra y estructura lo analizado para **documentarlo**, con el doble objetivo de mejorar la práctica y producir datos empíricos básicos que le permitan comprenderla. A partir de los resultados **diseña innovaciones** específicas que ayuden a superar las dificultades de las y los estudiantes.

Además del conocimiento tácito, procedimental y reflexivo autorregulado, es un profesorado que se ha insertado ya en el análisis de la **bibliografía científica** y conoce los principios básicos que rigen en el ámbito de la educación superior, de manera que dialoga con este conocimiento declarativo a la hora de plantear la mejora su docencia.

En términos generales se produce una diferencia fundamental con respecto al nivel anterior con la **sistematización de sus modos de analizar la docencia**, más allá de lo puramente reflexivo. Morales (2010) refleja el inicio del proceso de innovación docente como la **recogida y el análisis sistemático de la propia docencia** (procedimientos, ejercicios, evaluación, etc.) **y sus efectos en el aprendizaje de sus estudiantes**. En este nivel también se puede observar la comunicación informal de estos resultados con los colegas más cercanos, el equipo docente, como parte importante de esta búsqueda un tanto más abierta y colaborativa.

- **Nivel 3:** constituye un cualitativo paso hacia la docencia informada o la **docencia orientada académicamente** de la que hablan Hutchings y Shulman (1999). Por una parte, se intensifica la sistematización. El profesorado utiliza **sistemas de recogida de información y de análisis más sofisticados** utilizando **técnicas cualitativas y cuantitativas** que le permite diagnósticos rigurosos de los procesos de aprendizaje y la experiencia de las y los estudiantes. Asimismo, evalúa su práctica tomando como referencia modelos avalados por la investigación. Por otra parte, da paso a la **comunicación más formal y estructurada de los resultados** de sus innovaciones en foros locales y cercanos, en donde se pone el énfasis en el intercambio de experiencias y resultados.

En general, el profesorado participa o lidera PIMES de carácter local (su universidad) y comparte sus resultados en foros cercanos. Es habitual encontrar en congresos de innovación docente experiencias e innovaciones desarrolladas en el aula, acompañadas con resultados locales, circunscritos a la propia experiencia, con diversos niveles de sistematización.

Esta docencia orientada académicamente requiere de la participación de los pares, tanto en la observación y colaboración a nivel de prácticas de aula o titulación, como en la revisión, contraste y comunicación de los resultados derivados del análisis de las prácticas. El profesorado está abierto al contraste y evaluación entre pares en sus diferentes acepciones.

El trabajo realizado con el estudiantado, por tanto, es analizado con la colaboración de terceros para validar la calidad de los sistemas de evaluación, verificar los resultados esperados y obtenidos, compararlos con los de otros programas y compartir buenas prácticas y planteamientos.

Las innovaciones educativas pueden ser sencillas o más sofisticadas, pero en ambos casos tendrían como características sustanciales la **sistematización** y **visibilidad de la docencia** a través de **productos tangibles** y el **contraste entre pares**. No obstante, lo que mueve al profesorado es la **mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, las preguntas locales e intervenciones sobre el terreno; es una innovación etnográfica y circunscrita a contextos determinados, al igual que los son las preguntas iniciales y las respuestas obtenidas.

Esta mirada es la que se transforma cuando incursionamos en esta dimensión del marco de desarrollo académico docente, la dimensión de la investigación y generación de conocimiento inédito, en la que la profesionalidad adquiere su significado genuino.

### **Referencias bibliográficas D7:**

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered priorities of the professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New Jersey: Princeton University Press.

Fernández, I, Ruiz, P. y Cabo, A (2019). En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un Marco para el desarrollo Del profesorado basado en la investigación* (pp. 217-257). Madrid.Narcea.

Hutchings, P. & Shulman, L.S. (1999). The scholarship of teaching: New developments. *Change: The magazine of Higher learning*, 31 (5), 10-15.

Matas, A., Tójar, J. C. & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1).

Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J, & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19, 155

<p style="text-align: center;"><b>Nivel 1</b></p> <p style="text-align: center;"><i>El profesorado se interesa de manera particular por el aprendizaje y aspira a ser más efectivo</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Nivel 2</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Hay una formalización y estructuración sensiblemente mayor de su docencia</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Nivel 3</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Docencia informada, orientada académicamente</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Observa</b> problemas o aspectos que mejorar.</li> <li>• Utiliza distintos <b>instrumentos de evaluación</b> durante y al final de la docencia para detectar obstáculos en los procesos de E-A.</li> <li>• Introduce <b>innovaciones prácticas</b>, fruto de su experiencia y aprendizaje previos: las analiza y reconstruye en procesos de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998).</li> <li>• <b>Cuestiona</b> el problema, detecta oportunidades para introducir cambios; ciclos de ensayo-error, basados en la observación y en la reflexión, mejora sus resultados.</li> <li>• Construye conocimiento <b>tácito</b> (experimental), <b>procedimental</b> y <b>reflexión</b> focalizada (aprendizaje autorregulado sobre enseñanza), acompañado con <b>fundamentación empírica</b> que le ayuda a mejorar con cierto grado los procesos de E-A.</li> <li>• Búsqueda personal e individual <b>dentro de su espacio de acción</b> (sus estudiantes en sus asignaturas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analiza sistemáticamente</b> su docencia a partir de los <b>resultados</b> de sus estudiantes.</li> <li>• <b>Identifica dificultades de aprendizaje</b>, carencia.</li> <li>• <b>Analiza la eficacia de actividades y recursos</b>.</li> <li>• Valora el <b>nivel de aprendizaje logrado</b>.</li> <li>• <b>Registra y estructura lo analizado</b> para documentarlo, así mejorar la práctica y producir datos empíricos que le permitan comprenderla.</li> <li>• A partir de resultados <b>diseña innovaciones</b> específicas que ayuden a superar las dificultades del estudiante.</li> <li>• Conocimiento tácito, procedimental y <b>reflexivo autorregulado</b>, además, <b>recurre a la bibliografía científica</b> y conoce los <b>principios básicos</b> de la educación superior. Dialoga con este conocimiento declarativo a la hora de plantear la mejora su docencia.</li> <li>• <b>Comunicación informal</b> de los resultados con colegas más cercanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de recogida de información y de análisis más sofisticados, técnicas <b>cualitativas y cuantitativas. Diagnósticos rigurosos</b> del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Evalúa su práctica tomando como referencia modelos avalados por la investigación.</li> <li>• Innovaciones educativas sencillas o sofisticadas, con características sustanciales: <b>sistematización y visibilidad de la docencia</b> a través de productos tangibles y contraste entre pares.</li> <li>• Mejora del proceso de E-A, preguntas locales e intervenciones sobre el terreno; innovación etnográfica, circunscrita a contexto determinado.</li> <li>• <b>Participación de pares</b> en observación y revisión, contraste y comunicación de los resultados derivados del análisis de las prácticas.</li> <li>• <b>Comunicación más formal y estructurada</b> de los resultados de sus innovaciones, en foros locales, énfasis en el intercambio de experiencias y resultados.</li> </ul>

**¡Enhorabuena!**

**Si ha llegado hasta aquí, ya solo le queda tramitar la solicitud del PIME en la aplicación MONTÁN**

**Pinche en la imagen y podrá descargarse una guía:**

