



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Institut de Ciències
de l'Educació

VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN,
ESTUDIOS, CALIDAD Y ACREDITACIÓN



Convocatoria Aprendizaje + Docencia 2026

UPV

ALCANCE DE LA CONVOCATORIA A+D

Las universidades afrontan en la actualidad **entornos complejos y cambiantes**, impulsados por la transformación digital, los avances científicos y tecnológicos y profundas transformaciones sociales, medioambientales y culturales. En este contexto, las universidades tienen la responsabilidad de garantizar que la obtención de un título vaya acompañada de **aprendizajes sólidos, relevantes y transferibles**, coherentes con los objetivos formativos de las titulaciones y orientados a responder a los **retos académicos, profesionales y sociales**.

Responder a este escenario exige **situar el aprendizaje del estudiantado en el centro de las decisiones docentes y organizativas**, fortalecer la capacidad del profesorado para **analizar y mejorar su práctica docente** y favorecer la **implicación activa del estudiantado** en su propio proceso de aprendizaje.

Estos principios constituyen el **marco de referencia de la convocatoria Aprendizaje + Docencia (A+D)**, orientada a **impulsar una mejora progresiva, fundamentada y evaluable de la docencia**, basada en **evidencias** del propio contexto educativo y alineada con los **sistemas institucionales de calidad**.

En coherencia con este marco, la Universitat Politècnica de València (UPV), a través de su **Plan Estratégico SIRVE 2023–2027**, promueve la **calidad de la docencia** y el **desarrollo profesional del profesorado** como ejes estratégicos para avanzar hacia una docencia universitaria con **impacto real en el aprendizaje**. Esta orientación se concreta en una apuesta institucional por la mejora continua de la docencia, entendida como un proceso sistemático, reflexivo y evaluable, orientado a la toma de decisiones fundamentadas.

Para dar soporte a esta orientación estratégica, la UPV se apoya en **instrumentos institucionales** que permiten analizar la práctica docente, identificar necesidades de mejora y orientar la toma de decisiones. Entre ellos, el **programa DOCENTIA**, que vincula la evaluación de la actividad docente con acciones de mejora, formación e innovación, y el **Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad de la UPV (SIQ)**, que articula los procesos de planificación, seguimiento, evaluación y mejora continua de la actividad académica en títulos, centros y **Estructuras Responsables de Título**.

En este contexto, la **convocatoria Aprendizaje + Docencia (A+D)** se concibe como un instrumento institucional para articular estas orientaciones estratégicas y facilitar que **equipos de profesorado se coordinen** para diseñar, implementar y evaluar acciones de innovación y mejora docente con impacto real y sostenible en el aprendizaje.

LÍNEA DE ACTUACIÓN A+D

En coherencia con marco de referencia descrito, la convocatoria A+D se articula en la siguiente línea de actuación:

PIME Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Educativa

NOTA INSTITUCIONAL

Learning Assistant (LA) – Proyecto piloto institucional

De forma complementaria a la presente convocatoria, la UPV, a través del Vicerrectorado de Planificación, Estudios, Calidad y Acreditación (VPEC), está desarrollando un **proyecto piloto de Learning Assistant (LA)** orientado a reforzar la calidad de la docencia y el aprendizaje del alumnado.

El proyecto cuenta con la participación de **estudiantes en prácticas de la UPV, de últimos cursos de grado y máster**, procedentes de diferentes escuelas y facultades de la universidad, con formación avanzada en la materia, que **apoyan al profesorado y acompañan a otros estudiantes en su proceso de aprendizaje**, siempre bajo la **supervisión del profesorado** responsable de la asignatura.

El programa de *Learning Assistant* tiene como finalidad **reforzar el aprendizaje, facilitar la comprensión de contenidos complejos y favorecer dinámicas de apoyo entre iguales**, en coherencia con enfoques de aprendizaje activo y participativo.

La solicitud de un *Learning Assistant* no necesita vincularse a un proyecto PIME. No obstante, no es incompatible que profesorado que cuente con un LA pueda integrar esta experiencia en el diseño o desarrollo de un PIME, siempre que su utilización esté debidamente justificada en el proyecto y sea coherente con sus objetivos de mejora docente. En cualquier caso, la concesión de financiación para un LA es independiente de la de los PIME. Esta nota institucional se incluye a efectos informativos, con el objetivo de que el **profesorado interesado** pueda conocer el proyecto y, en su caso, **participar** de forma voluntaria como **tutor o tutora docente** de un Learning Assistant en las experiencias piloto que se están desarrollando.

La información actualizada sobre el proyecto, así como las condiciones de participación, puede consultarse en este [enlace](#).

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 2026 de la oficina gestora 005050000, hasta un importe máximo de 150.000 euros.

DISPOSICIÓN FINAL

La presente convocatoria y sus bases, así como cuantos actos administrativos se deriven de la misma, podrán ser impugnados por la persona interesada en el plazo y en la forma establecidos en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, así como en la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Valencia, 8 de mayo de 2026
Vicerrectorado de Planificación, Estudios, Calidad y Acreditación



A+D 2026

Convocatoria de Proyectos de
Innovación y Mejora
Educativa

-PIME-

ÍNDICE DE LA CONVOCATORIA

1. <u>PRESENTACIÓN DE LA CONVOCATORIA</u>	7
2. <u>ASPECTOS CLAVE EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE</u>	8
3. <u>LÍNEAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: DIMENSIONES DE UNA DOCENCIA DE CALIDAD</u>	10
4. <u>MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN</u>	15
5. <u>SOLICITUD DE UN PIME</u>	23
6. <u>EVALUACIÓN DE LA SOLICITUD Y RESOLUCIÓN</u>	24
7. <u>FORMACIÓN, SEGUIMIENTO y CERTIFICACIÓN</u>	31
8. <u>DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	33
9. <u>FINANCIACIÓN Y AYUDAS</u>	33
10. <u>DERECHOS DE AUTORÍA</u>	34
11. <u>ASPECTOS ÉTICOS</u>	35
12. <u>CAUSAS DE REINTEGRO DE LA SUBVENCIÓN</u>	35
13. <u>ANEXO: GUÍA PARA ENMARCAR LAS LÍNEAS DE INNOVACIÓN</u>	36

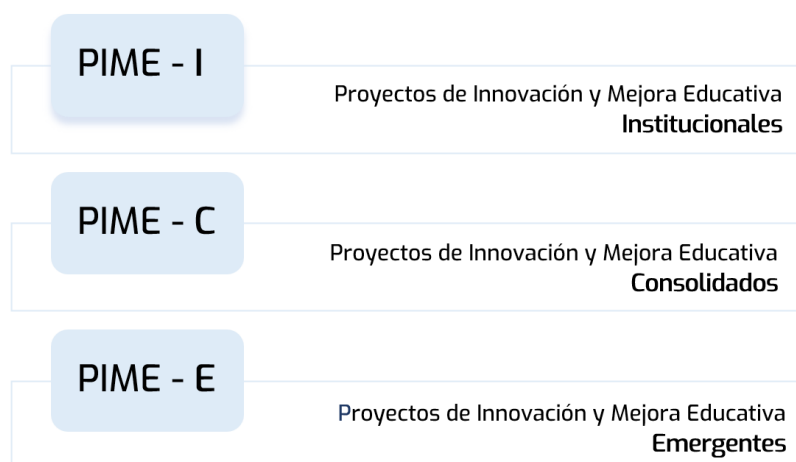
1. PRESENTACIÓN DE LA CONVOCATORIA PIME

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), impulsa esta convocatoria con el objetivo de promover la mejora y la innovación docente como **herramienta institucional** para la transformación progresiva de la docencia universitaria.

A través de esta convocatoria, la UPV apoya y acompaña a los equipos docentes en el análisis de su práctica y en la introducción de cambios justificados y fundamentados, con el objetivo último de mejorar el aprendizaje del estudiantado. Este acompañamiento se orienta tanto a **equipos que se inician en la innovación educativa**, como a **equipos con mayor recorrido**, así como a **iniciativas de alcance institucional**.

En este marco, la innovación docente se entiende como un proceso intencional y evaluable, orientado a la **mejora progresiva de la práctica docente**, basado en la reflexión sistemática, el uso de evidencias y la evaluación de los cambios introducidos, de acuerdo con la modalidad del proyecto, y alineado con una cultura de mejora continua en la universidad.

Como en convocatorias anteriores, se proponen **tres modalidades de participación** en los **Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME)**, que permiten adecuar el alcance y el nivel de desarrollo del proyecto al punto de partida y momento de desarrollo del equipo docente. Estas modalidades se describen y desarrollan en los apartados correspondientes de la presente convocatoria.



2. ASPECTOS CLAVE EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

En coherencia con este enfoque, esta convocatoria entiende el **proyecto PIME** como una **intervención planificada y fundamentada** que introduce **cambios** derivados de una **necesidad o demanda identificada** en la práctica docente, con el fin de **mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiantado**.

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

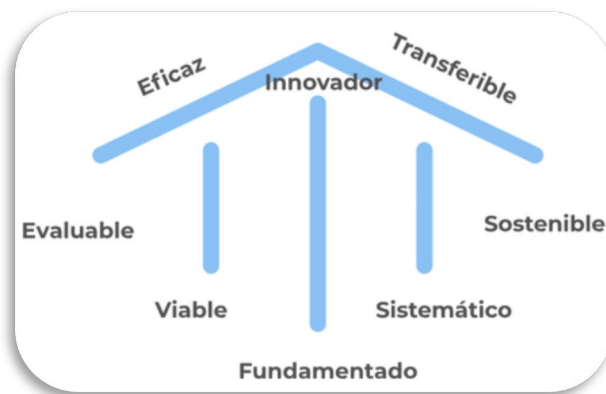
- ▶ La **situación de partida**: la necesidad, el problema o la motivación que justifica el proyecto, identificada a partir de la práctica docente y fundamentada en la literatura y en evidencias del contexto.
- ▶ La **situación final** que se espera alcanzar, expresada en resultados esperados claros, viables y evaluables, así como su impacto potencial asociado a dichos resultados.
- ▶ El **diseño de la intervención**: que incluya el plan de acción y la metodología prevista para llevar a cabo la propuesta de innovación docente.
- ▶ El **diseño del plan de evaluación** del proyecto, que defina los indicadores y las evidencias que permitirán contrastar la situación inicial y la situación final, así como los procedimientos de recogida y análisis de datos.
- ▶ Las **acciones de impacto y difusión**, orientadas a compartir, transferir y dar visibilidad al impacto evidenciado a partir de los resultados del proyecto.



Fig. 1. Infografía sobre los aspectos clave en el proceso de 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:** documentado en la literatura y en evidencias, desde el inicio hasta el final del proceso.
- ☑ **Sistemático:** proceso planificado y coherente con en la realidad que se pretende mejorar.
- ☑ **Innovador:** aporta mejoras relevantes y justificadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de la mera aplicación de prácticas habituales en su contexto, sin que se requiera que la propuesta sea nueva a escala global.
- ☑ **Viable:** posible de llevar a cabo con los recursos disponibles o accesibles.
- ☑ **Evaluable:** incluye la planificación de la evaluación del proceso y de los resultados esperados del proyecto diseñado.
- ☑ **Sostenible:** el cambio educativo propuesto es sostenible en el tiempo y genera impacto en la organización educativa.
- ☑ **Transferible:** reproducible en contextos diferentes para contribuir a la mejora de otras experiencias de aprendizaje.
- ☑ **Eficaz:** la propuesta de innovación docente demuestra que contribuye a mejorar el aprendizaje del estudiantado.



Por el contrario, **NO se considera un proyecto de innovación docente** aquel que:

- ☒ No se fundamenta en una necesidad de mejora del aprendizaje.
- ☒ Reproduce prácticas habituales sin adaptación ni mejora explícita.
- ☒ Se limita al uso instrumental de la tecnología o carece de impacto pedagógico.



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.

Los proyectos deberán enmarcarse en una o más de las dimensiones de lo que se considera una docencia de calidad, de acuerdo con el *Plan de apoyo al desarrollo profesional del profesorado de la UPV (ICE)*. Estas dimensiones, incorporadas en la convocatoria anterior, forman parte del **Marco de Desarrollo Académico Docente¹ (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**.

Estas dimensiones servirán de apoyo para analizar, contextualizar y fundamentar la situación de partida del PIME, así como para orientar el diseño de la intervención, incluyendo referencias teóricas relevantes.

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

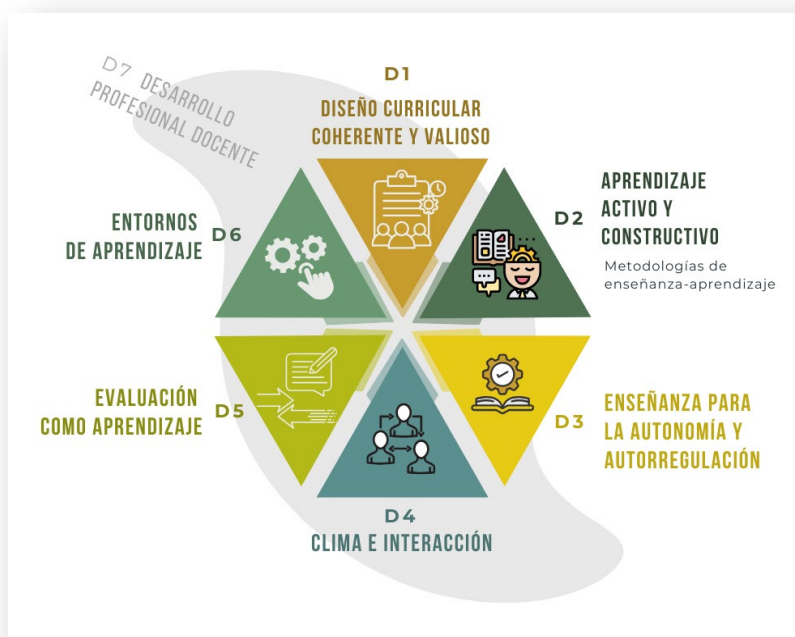


Fig. 2. Infografía sobre las dimensiones en las que se puede enmarcar un PIME. Elaboración propia.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de las dimensiones. Para una información más detallada, se puede consultar una **guía** incluida en el anexo.

¹ 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/>

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.

Esta coherencia requiere mecanismos explícitos de **coordinación docente** que permitan alinear resultados de aprendizaje, metodologías y sistemas de evaluación entre **asignaturas** y a lo largo de la **titulación**.

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.*
- *Diseño y evaluación de estrategias de coordinación docente orientadas a mejorar la coherencia curricular, tales como la alineación de resultados de aprendizaje entre asignaturas, la planificación compartida de metodologías y evaluaciones, o la definición de itinerarios progresivos de aprendizaje a lo largo del título.*

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), fundamentados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados a la mejora del aprendizaje del estudiantado.*
- *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** y no constituye una línea específica en la que deba enmarcarse el PIME. Hace referencia a las **decisiones docentes** relacionadas con qué se aprende y se enseña, cómo se aprende y cuál es el papel del profesorado en ese proceso, decisiones que están condicionadas por los conocimientos, concepciones, intereses y actitudes del propio profesorado.

Desde esta perspectiva, la **profesionalidad docente** se vincula no solo a la búsqueda de un buen aprendizaje del estudiantado, sino también a la **sistematización y visibilización de la práctica docente**, mediante productos tangibles que permitan comprender, contrastar y compartir cómo se ha producido la mejora. Este enfoque conecta con una concepción rigurosa de la innovación educativa, entendida como un proceso de mejora fundamentado, reflexivo y abierto al contraste entre pares.

Esta dimensión se enmarca en el **Marco de Desarrollo Profesional Docente de la UPV (MDPD_UPV)**, que concibe el desarrollo docente como una **trayectoria progresiva de mejora**, desde niveles iniciales de reflexión sobre la práctica hasta niveles avanzados de docencia orientada académicamente. En este sentido, los proyectos de innovación y mejora educativa pueden contribuir al desarrollo profesional del profesorado en la medida en que favorecen prácticas más sistemáticas, fundamentadas y compartidas.

(El desarrollo detallado de esta dimensión y de los niveles de progresión se recoge en el anexo de la convocatoria.)

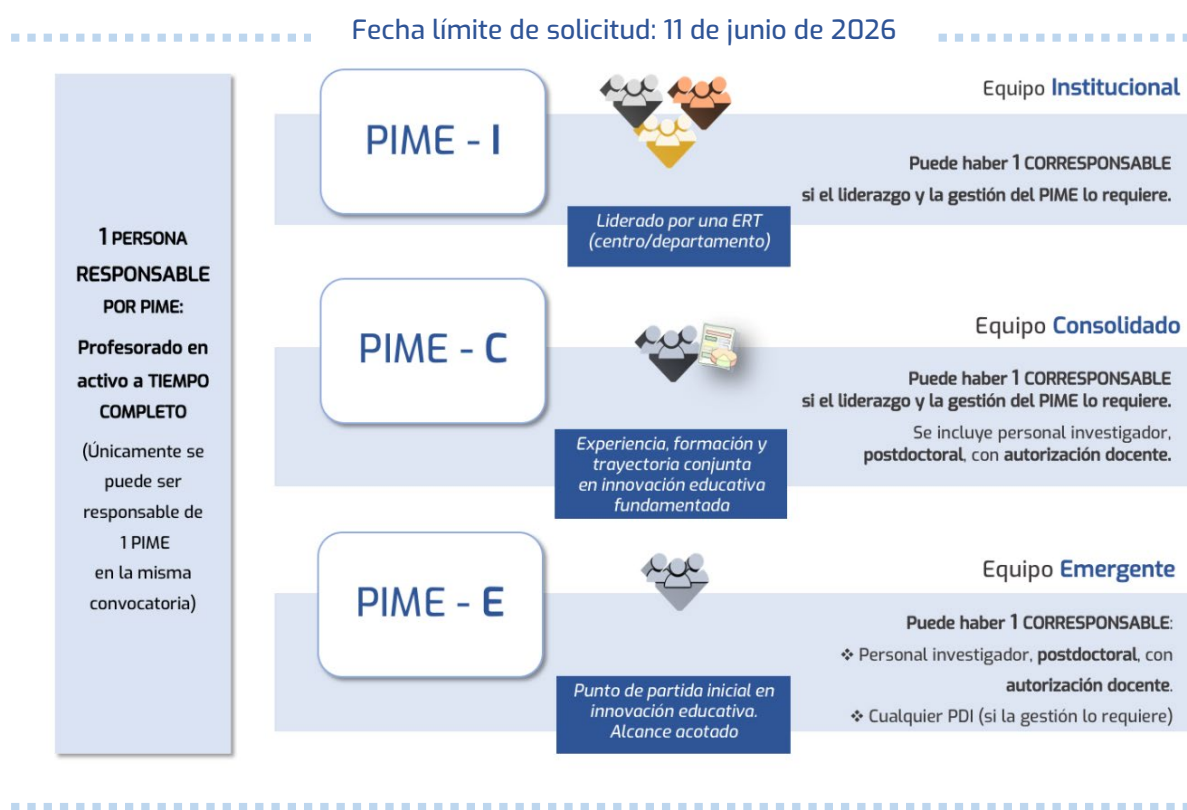


4. MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN

En esta convocatoria se establecen **tres modalidades de participación** en los PIME: **Institucional** (PIME I), **Consolidado** (PIME C) y **Emergente** (PIME E).

Estas modalidades responden a **distintos puntos de partida y recorridos de los equipos docentes en innovación educativa**, y permiten adecuar el alcance y el grado de desarrollo y sistematización del proyecto al punto en el que se encuentra el equipo docente.

A continuación, se presenta una imagen que sintetiza aspectos clave a considerar al solicitar un PIME.



Las siguientes orientaciones ayudan a **identificar la modalidad de PIME más adecuada** en función del punto de partida del equipo docente y del alcance previsto del proyecto.

PIME Emergente (E):

Dirigido a **equipos docentes que se inician en la innovación educativa**, ya sea porque no han participado previamente en proyectos de este tipo o porque su experiencia anterior no ha sido directa en el diseño y desarrollo de proyectos.

Se concibe como una **puerta de entrada**, con un **alcance acotado**, que permita **iniciarse en la mejora de la práctica docente** y aprender a trabajar con **evidencias**, con el objetivo de **mejorar el aprendizaje** del estudiantado.

PIME Consolidado (C):

Esta modalidad da continuidad al recorrido iniciado en los PIME Emergente y está dirigido a **equipos docentes estables** que ya han iniciado un recorrido en innovación educativa y desean **profundizar, sistematizar y mejorar su práctica**, ya sea consolidando una innovación previa o reformulando el enfoque de innovación a partir de un análisis crítico de la experiencia acumulada.

Esta modalidad está pensada para avanzar hacia una **mayor coherencia, fundamentación y evaluación de la innovación**, de modo que los cambios introducidos **respondan a necesidades identificadas y a evidencias recogidas**, y no a la mera adopción de tendencias o enfoques de moda.

PIME Institucional (I):

Dirigido a **proyectos de innovación con relevancia y proyección institucional**, orientados a la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje que afectan potencialmente a un curso, un cuatrimestre o una titulación, y que requieren liderazgo y seguimiento a nivel de las **Estructuras Responsables de Título (ERT)**.

Estos proyectos pueden iniciarse como **experiencias piloto**, pero deben estar diseñados con vocación de escala, transferencia e institucionalización.

Norma general de participación en la convocatoria PIME

En esta convocatoria, **cada persona podrá ser responsable de un único PIME**, aunque podrá **participar en otros proyectos**, respetando en todo caso el **límite máximo de dos PIME** entre las modalidades **Emergente** y **Consolidado**. La participación en **PIME Institucionales no computa** a efectos de este límite.

Se **recomienda** que el profesorado **focalice su dedicación en un único PIME**, especialmente en el caso de los **PIME E**, dado que el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto requieren una implicación sostenida a lo largo del tiempo.

La **participación simultánea en varios PIME** puede dificultar la dedicación necesaria para el adecuado desarrollo del proyecto. No obstante, **la docencia en varias asignaturas en las que se implementen acciones del PIME** no se considera, en sí misma, una limitación, siempre que dicha participación **refuerce** tanto el desarrollo del proyecto

como la mejora de las asignaturas implicadas, y sea **sostenible** con las actividades propias de la actividad docente.

Autorización y modificaciones durante el desarrollo de un PIME

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

Sí. La/s ERT **deberán conocer y autorizar** la realización del proyecto en las asignaturas implicadas. Asimismo, deberá **comunicarse la innovación a la persona responsable de la asignatura** cuando no forme parte del equipo PIME, velando la ERT correspondiente porque dicha comunicación se haya producido, con el fin de **garantizar la adecuada coordinación docente**.

La **gestión de esta autorización** se realizará **a través del ICE**, que contactará con las ERT responsables de los títulos implicados en el PIME.

- **¿Puede variar la composición del equipo o las asignaturas involucradas durante el desarrollo un PIME?**

Una vez la CESPIIME haya resuelto la convocatoria, cualquier modificación de la composición del equipo o de las asignaturas implicadas deberá solicitarse y gestionarse a través del ICE, de acuerdo con las indicaciones establecidas tras la aprobación del proyecto.

Requisitos específicos de participación por modalidad

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

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

Esta modalidad va dirigida a proyectos propuestos por **equipos de profesorado que se inician en la innovación docente**, ya sea porque no han participado previamente en proyectos de este tipo o porque su experiencia anterior no ha sido directa en el diseño y desarrollo de proyectos de innovación educativa.

El proyecto consistirá en **diseñar e implementar una intervención de mejora** acotada en **una o varias asignaturas** de una o varias titulaciones, a partir de una **necesidad identificada en la práctica docente**, con el objetivo de mejorar el aprendizaje del estudiantado en el desarrollo de competencias.

Una vez implementadas las acciones previstas, el proyecto deberá **evaluar el cambio producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, en coherencia con los resultados esperados definidos, iniciándose en el trabajo **con evidencias del propio contexto docente** y en la **valoración los efectos** de la intervención.

Esta modalidad se concibe como una **vía de entrada al sistema PIME**, orientada a **adquirir experiencia en el diseño, la implementación y la evaluación de mejoras docentes**, y a sentar las bases para un trabajo posterior más sistemático en convocatorias futuras.

A continuación, se presentan las **preguntas frecuentes sobre los requisitos de participación** en esta modalidad:

? ¿Quién puede coordinar un PIME E?

El proyecto debe estar coordinado por **profesorado que no haya coordinado ningún PIME en los últimos cinco 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, podrá darse el caso de que el profesorado solo disponga de encuestas correspondientes a **uno o dos cursos**, circunstancia que no impedirá la coordinación del PIME E.

La persona coordinadora actuará como **responsable del proyecto** e interlocutor/a con los organismos correspondientes.

? ¿Quién puede formar parte del equipo de un PIME E?

El equipo deberá estar constituido por **un mínimo de 3 PDI de la UPV**. De forma complementaria, podrá integrarse **personal activo de esta u otra comunidad universitaria** y, en **casos justificados**, **estudiantes**, cuando su participación esté vinculada al desarrollo del proyecto.

Con carácter general, **no podrá formar parte del equipo** el profesorado que haya participado en las **cinco últimas convocatorias (2021–2025)** en un **PIME Emergente o Consolidado**, pudiendo haber participado en **PIME Institucionales**.

No obstante, esta participación podrá autorizarse cuando **al menos el 80 % del equipo** esté formado por profesorado **sin experiencia previa en proyectos de innovación educativa** en los últimos cinco años.

En **casos excepcionales**, la **CESPIME**, a través del ICE, valorará la composición y las circunstancias del equipo, teniendo en cuenta el papel efectivo de cada uno de sus miembros y el carácter emergente del proyecto, para autorizar la solicitud bajo esta modalidad.

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

Sí. Podrá designarse una persona corresponsable cuando el **liderazgo compartido o la gestión del proyecto** lo requieran. La persona corresponsable podrá ser **cualquier perfil de profesorado en activo en la UPV**, incluyendo **profesorado asociado y personal investigador postdoctoral con autorización docente**.

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

Esta modalidad está dirigida a **equipos de profesorado con experiencia y trayectoria conjunta en innovación educativa**, tales como **Equipos de Innovación y Calidad Educativa (EICE)** y **otros equipos docentes estables**, que desean profundizar y mejorar su práctica docente, ya sea consolidando una innovación previa o reformulando el enfoque a partir de un análisis crítico de la experiencia acumulada.

El objetivo de esta modalidad es **avanzar hacia una docencia más fundamentada y evaluada a partir de evidencias**, de modo que las decisiones de mejora se basen en un análisis explícito de la práctica docente y de sus efectos en el aprendizaje del estudiantado, utilizando evidencias del propio contexto y aportaciones relevantes de la investigación educativa como para orientar y justificar dichas decisiones.

En los PIME C, los proyectos desarrollan el **ciclo de mejora docente con mayor profundidad** que en los PIME E. Esto implica definir con mayor precisión la situación de partida, justificar las decisiones de intervención adoptadas y planificar la evaluación desde el inicio del proyecto, identificando qué evidencias se recogerán y a partir de qué fuentes de información, con el fin de valorar los cambios obtenidos en relación con los resultados esperados.

Dado que en este tipo de PIME el trabajo se desarrolla con un **mayor nivel de exigencia en el análisis, la evaluación y el contraste de los aprendizajes y resultados obtenidos**, este mayor rigor permite que, cuando el proyecto alcanza suficiente profundidad, los resultados puedan presentarse en **congresos de mayor exigencia académica** y, en algunos casos, dar lugar a **publicaciones en revistas**, contribuyendo en determinados proyectos a generar conocimiento propio sobre la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina, y ampliando en todos los casos el impacto de la innovación más allá del propio equipo.

A continuación, se presentan las **preguntas frecuentes sobre los requisitos de participación** en esta modalidad:

? ¿Quién puede coordinar un PIME C?

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 las encuestas institucionales de los **últimos tres años**.

Esta persona actuará como **responsable del proyecto** e interlocutor/a con los organismos correspondientes.

? **¿Quién puede formar parte del equipo de un PIME C?**

El equipo deberá estar constituido por un **mínimo de 3 PDI de la UPV**. De forma complementaria, podrá integrarse **personal activo** de esta u otra comunidad universitaria, tanto de dentro como fuera de la UPV. En casos justificados, podrían formar parte del equipo estudiantes, cuando su participación esté vinculada al desarrollo del proyecto.

? **¿Puede participar en un PIME C profesorado que no pertenece al EICE solicitante?**

Sí. En un PIME Consolidado puede participar profesorado que forme parte de **otros EICE** o que **no pertenezca formalmente a ningún EICE**, siempre que su participación esté **justificada en función del proyecto** y que el equipo del PIME, en su conjunto, cuente con un **núcleo de profesorado con trayectoria conjunta en innovación educativa** y que la **coordinación, el diseño y el desarrollo** del proyecto se ajusten al **nivel de exigencia** propio de esta modalidad.

La participación en un PIME no implica automáticamente el alta en el EICE solicitante. En caso de que se desee dicha incorporación al EICE, deberá solicitarse expresamente por los cauces formales establecidos, contactando con el ICE a través del correo <innovación.educativa@upv.es>

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

Sí. Podrá designarse una persona corresponsable cuando el **liderazgo compartido o la gestión del proyecto** lo requieran, por la complejidad de las tareas, el alcance del proyecto o la trayectoria conjunta del equipo docente.

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

PIME I. Proyectos de innovación y mejora educativa Institucionales

El **PIME Institucional** se orienta al **diseño e implementación de intervenciones de mejora con alcance institucional**, que afectan de manera significativa a una titulación, a un curso o a un semestre completo, e implican a **una o varias ERT**.

En esta modalidad se incluyen también **proyectos de innovación o de investigación disciplinar** promovidos desde los **departamentos**, siempre que tengan un alcance amplio, involucren a diferentes asignaturas y profesorado, y estén orientados a su posible incorporación futura a los planes de estudio.

El proyecto requiere un **seguimiento explícito por parte de la/s ERT/s implicadas**, en coherencia con su carácter institucional.

A continuación, se presentan las **preguntas frecuentes sobre los requisitos de participación** en esta modalidad:

? ¿Cuántos PIME I puede solicitar una titulación?

Con carácter general, se podrá presentar **un único PIME I por titulación**. De forma excepcional, podrá autorizarse más de uno si se justifica adecuadamente su necesidad.

? ¿Quién puede coordinar un PIME I?

El proyecto deberá 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 actuará como **responsable del proyecto** e interlocutor/a con los organismos correspondientes.

? ¿Quién puede formar parte del equipo del PIME I?

El equipo estará constituido por **PDI de la UPV**. De forma complementaria, podrá incorporarse personal activo de esta u otras universidades y, en casos justificados, **estudiantes**, cuando su participación esté vinculada al desarrollo del proyecto.

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

Sí. Podrá designarse una persona corresponsable cuando **el liderazgo y la gestión del proyecto lo requieran**, por la complejidad o por el alcance del mismo (número de asignaturas, profesorado y/o estudiantes implicados).

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



5. SOLICITUD DE UN PIME

Los proyectos se planificarán para desarrollarse prioritariamente durante **dos cursos académicos**, aunque podrán contemplarse propuestas con una duración de un solo curso académico.

Plazo y procedimiento de solicitud

El plazo de presentación de solicitudes **finalizará el 11 de junio** (inclusive).

Las solicitudes se podrán presentar **a partir del 18 de mayo**, a través de la **intranet de la UPV**, siguiendo los pasos que se indican a continuación:

1. La persona responsable deberá **acceder** a:

Intranet > Servicios > Instituto de Ciencias de la Educación > Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME) > MONTAN.

2. **Cumplimentar los datos básicos** del proyecto en los campos correspondientes (título, resumen, ámbito, participantes -DNI- y asignaturas -código-).

3. Subir la **memoria de solicitud del PIME**, según el **formulario disponible** en la web del ICE para cada modalidad:

- PIME E. Equipo **Emergente**
- PIME C. Equipo **Consolidado**
- PIME I. Equipo **Institucional**

Asesoramiento a las personas solicitantes

Desde la fecha de publicación de la convocatoria, se abrirá un **período de asesoramiento** dirigido a las personas solicitantes que deseen consultar dudas relacionadas con el diseño del proyecto o con el uso de la aplicación *MONTAN*.

El asesoramiento podrá solicitarse a través de **[Poli\[Consulta\]](#)** (ICE – Innovación educativa). Se deberá tener en cuenta que existirá un plazo mínimo de tres días entre la solicitud y la realización del asesoramiento, que podrá variar en función del volumen de consultas recibidas en el mismo período.



6. EVALUACIÓN DE LA SOLICITUD Y RESOLUCIÓN

La **evaluación y resolución** de las solicitudes de PIME será realizada por la **CESPIME** de la UPV.

La resolución de la convocatoria se comunicará durante la última quincena del **mes julio de 2026**. Cualquier reclamación a la evaluación podrá presentarse hasta el día 4 de septiembre de 2026, mediante correo electrónico dirigido a: **innovacion.educativa@upv.es**

6.1. Nota de corte, informes de valoración y documento acreditativo

Con la finalidad de **garantizar la calidad de los proyectos**, se ha establecido una nota mínima para la aprobación y financiación de los PIME, diferenciada por modalidad:

- **PIME Emergente (E)**: mínimo de **55 puntos** sobre 100.
- **PIME Consolidado (C)**: mínimo de **65 puntos** sobre 100.
- **PIME Institucional (I)**: mínimo de **65 puntos** sobre 100.

La **CESPIME** emitirá un **informe de valoración** de cada uno de los proyectos presentados y resolverá en consecuencia, comunicando la decisión adoptada a la persona responsable del proyecto.

Una vez emitido un **informe de valoración favorable**, cada participante de la UPV se podrá **descargar un documento acreditativo de su participación** a través de la intranet:

ICE >Proyectos de Innovación y Mejora Educativa > MONTAN.

6.2. 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, con variaciones específicas según la modalidad.

Nota previa: *no se admitirán proyectos que traten temáticas desarrolladas con anterioridad por el equipo solicitante y que ya hayan sido objeto de subvención, salvo que se justifique de manera clara y argumentada el carácter inédito de los aspectos que se pretenden impulsar.*

Criterios e indicadores de evaluación para las tres modalidades de PIME

PIME I (Institucional)	<i>Ptos.</i>	PIME C (Consolidado)	<i>Ptos.</i>	PIME E (Emergente)	<i>Ptos.</i>
1. Alcance del proyecto: 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.					
<ul style="list-style-type: none"> ✍ N° titulaciones implicadas (involucración de la titulación o parte, curso completo). ✍ N° docentes participantes. ✍ N° asignaturas involucradas. ✍ N° estudiantes sobre quienes repercutirá la innovación. ✍ N° departamentos implicados. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ✍ N° titulaciones implicadas. ✍ N° docentes participantes. ✍ N° asignaturas involucradas. ✍ N° estudiantes sobre quienes repercutirá la innovación. ✍ N° departamentos implicados. 	5	<ul style="list-style-type: none"> ✍ N° docentes participantes. ✍ N° asignaturas involucradas. ✍ N° estudiantes sobre quienes repercutirá la innovación. 	5
2. Análisis de la situación: se evalúa si la innovación está adecuadamente justificada, considerando su contexto y necesidad, basada en evidencias y referencias bibliográficas alineadas con las dimensiones de una docencia de calidad (MDAD), tal como se presentan en las líneas de innovación de la convocatoria.					
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Contextualiza la innovación en relación con la titulación, curso o ámbito institucional implicado. ✍ Describe la problemática que origina la innovación, aportando evidencias a nivel de titulación, curso o conjunto de asignaturas. ✍ Referencia experiencias previas y literatura relevante, que permitan interpretar la necesidad de la innovación desde una perspectiva institucional, en coherencia con la línea de innovación prioritaria (dimensión docencia de calidad). 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Contextualiza la innovación (titulación, asignaturas, curso, grupos, profesorado). ✍ Describe la problemática que origina la innovación, apoyándose en evidencias recogidas del contexto docente y de experiencias previas del equipo. ✍ Realiza una revisión de la literatura relevante, en coherencia con la línea de innovación prioritaria (dimensión docencia de calidad), que permita fundamentar y orientar las decisiones de mejora. 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Contextualiza la innovación (titulación, asignaturas, curso, grupos, profesorado). ✍ Describe la problemática que origina la innovación, aportando evidencias iniciales del contexto docente que la justifique. ✍ Referencia alguna fuente bibliográfica o experiencia previa relevante, en coherencia con la línea de innovación prioritaria (dimensión docencia de calidad), como primer paso hacia una docencia fundamentada. 	20

PIME I (Institucionales)	<i>Ptos.</i>	PIME C (Consolidados)	<i>Ptos.</i>	PIME E (Emergentes)	<i>Ptos.</i>
<p>3. Resultados esperados: 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 esperados y la viabilidad para alcanzarlos.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Resultados orientados a la mejora de la experiencia de aprendizaje, acorde a las líneas de la convocatoria. ✍ Precisión en la definición de los resultados esperados y viabilidad. ✍ Coherencia entre la situación de partida y la situación final que se espera conseguir. 	15	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Resultados orientados a la mejora de la experiencia de aprendizaje, acorde a las líneas de la convocatoria. ✍ Precisión en la definición de los resultados esperados y viabilidad. ✍ Coherencia entre la situación de partida y la situación final que se espera conseguir. 	15	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Resultados orientados a la mejora de la experiencia de aprendizaje, acorde a las líneas de la convocatoria. ✍ Precisión en la definición de los resultados esperados y viabilidad. ✍ Coherencia entre la situación de partida y la situación final que se espera conseguir. 	15

PIME I (Institucionales)	<i>Ptos.</i>	PIME C (Consolidados)	<i>Ptos.</i>	PIME E (Emergentes)	<i>Ptos.</i>
<p>4. Plan de trabajo: se evalúa la coherencia y estructura del plan de trabajo, incluyendo la definición de las acciones, las responsabilidades y los recursos necesarios para su desarrollo, así como su viabilidad en términos de carga de trabajo y su sostenibilidad, entendida como la posibilidad de mantener o consolidar la innovación más allá del período de ejecución del PIME, de acuerdo con la modalidad del proyecto.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> ✎ Presenta un plan de trabajo estructurado y coordinado a nivel institucional, con una definición clara de acciones, responsabilidades y cronograma. ✎ Justifica la viabilidad del proyecto en términos de recursos disponibles y carga de trabajo del equipo, considerando el alcance institucional de la propuesta. ✎ Plantea la sostenibilidad de la innovación en relación con su integración en los procesos habituales de la titulación o ámbito institucional, más allá del período de ejecución del PIME. 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Presenta un plan de trabajo coherente y bien estructurado, con descripción clara de tareas, cronograma y responsabilidades del equipo. ✎ Define un plan de seguimiento del proyecto que permita revisar el desarrollo de las acciones y realizar ajustes durante su implementación. ✎ Justifica la viabilidad del proyecto en términos de recursos y carga de trabajo del equipo. ✎ Plantea la sostenibilidad de la innovación, ya sea mediante su continuidad, ampliación o consolidación en cursos posteriores. 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Presenta un plan de trabajo básico y coherente, adecuado al alcance acotado del proyecto, con definición de las principales acciones y responsabilidades. ✎ Describe de forma inicial la organización temporal del proyecto y la distribución del trabajo en el equipo. ✎ Justifica la viabilidad del proyecto en relación con los recursos disponibles y la carga de trabajo prevista. ✎ Considera la sostenibilidad de la innovación como una posibilidad de continuidad o mejora futura, sin requerir un planteamiento de consolidación a largo plazo. 	20

PIME I (Institucionales)	Ptos.	PIME C (Consolidados)	Ptos.	PIME E (Emergentes)	Ptos.
<p>5. Evaluación del proyecto: se evalúa la claridad y coherencia del plan de evaluación, asegurando que los indicadores y las evidencias estén alineados con los resultados esperados, así como la organización del proceso de recogida y análisis de la información, de acuerdo con el nivel de desarrollo del proyecto y la modalidad del PIME.</p>					
<p>✍ PLAN de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define un plan de evaluación estructurado, alineado con los resultados esperados a nivel de titulación, curso o ámbito institucional. - Identifica indicadores y evidencias que permitan valorar los cambios producidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje o de coordinación docente. - Establece momentos y procedimientos de recogida de información a escala institucional. - Describe una estrategia de análisis que permita informar decisiones institucionales y orientar la mejora y consolidación de la innovación 	20	<p>✍ PLAN de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta un plan de evaluación coherente y sistemático, alineado con los resultados esperados del proyecto. - Define indicadores claros y evidencias procedentes de distintas fuentes de información. - Establece momentos, medios y técnicas de recogida de datos (cuantitativos y/o cualitativos). - Describe una estrategia de análisis que permita valorar los cambios producidos y orientar nuevas decisiones de mejora. 	20	<p>✍ PLAN de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define un plan de evaluación básico y coherente, alineado con los resultados esperados del proyecto. - Identifica indicadores sencillos y evidencias iniciales para valorar los cambios producidos. - Establece algunos momentos y medios de recogida de información, adecuados al alcance del proyecto. - Describe de forma inicial cómo se utilizará la información recogida para valorar la innovación y reflexionar sobre la práctica docente. 	20

PIME I (Institucionales)	Ptos.	PIME C (Consolidados)	Ptos.	PIME E (Emergentes)	Ptos.
<p>6. Impacto, transferencia y difusión: se evalúa el impacto potencial del proyecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la transferibilidad de los aprendizajes generados y la coherencia de las acciones de difusión previstas, de acuerdo con la modalidad del PIME.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Valora el impacto potencial del proyecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de titulación, curso o ámbito institucional. ✍ Analiza la transferibilidad de la experiencia a otros grupos, cursos o titulaciones, en coherencia con su alcance institucional. ✍ Presenta un plan de difusión estructurado, orientado a compartir resultados y aprendizajes en la comunidad universitaria y en otros contextos educativos relevantes. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Valora el impacto potencial del proyecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas y contextos implicados. ✍ Analiza la transferibilidad de la experiencia a otros grupos, asignaturas o titulaciones afines. ✍ Presenta un plan de difusión coherente, que contemple acciones de compartir y contrastar los resultados, acordes con el nivel de desarrollo del proyecto. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Identifica el impacto potencial del proyecto en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto inmediato de aplicación. ✍ Valora de forma inicial la posible transferibilidad de la experiencia a otros grupos o asignaturas. ✍ Hace referencia a acciones de difusión o de compartir la experiencia, adecuadas al carácter emergente del proyecto.. 	15

PIME I (Institucionales)	Ptos.	PIME C (Consolidados)	Ptos.	PIME E (Emergentes)	Ptos.
7. Carácter innovador: se evalúa el carácter innovador de la propuesta entendido como la introducción de mejoras relevantes y fundamentadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los cambios significativos que se esperan producir en relación con la situación de partida, de acuerdo con la modalidad del PIME.					
<ul style="list-style-type: none"> ✎ Valora el carácter innovador de la propuesta en términos de mejora y transformación de prácticas docentes o de coordinación a escala de titulación, curso o ámbito institucional. ✎ Identifica cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje o de organización docente, orientados a resolver problemáticas detectadas o a mejorar procesos institucionales 	5	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Valora el carácter innovador de la propuesta como una mejora relevante y fundamentada respecto a prácticas docentes previas del equipo. ✎ Identifica cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, coherentes con el análisis realizado y orientados a la mejora de la experiencia de aprendizaje. 	5	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Valora el carácter innovador de la propuesta como una primera experiencia de mejora docente, coherente con la problemática identificada. ✎ Identifica cambios iniciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a explorar nuevas formas de abordar los problemas detectados o a mejorar prácticas existentes. 	5
PIME C (Consolidados)					Ptos.
8. Información curricular en innovación educativa del equipo: se valora la trayectoria del equipo en innovación educativa, entendida como un indicador de su capacidad para desarrollar un proyecto de carácter consolidado, en coherencia con el nivel de exigencia del PIME C.					
Información curricular en innovación educativa del equipo	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Participación del equipo en jornadas, congresos o actividades de intercambio relacionadas con la docencia universitaria. ✎ Publicaciones, comunicaciones o contribuciones en revistas del ámbito educativo u otros foros especializados, congresos, etc., relacionadas con la temática del proyecto. 				5



7. FORMACIÓN, SEGUIMIENTO Y CERTIFICACIÓN

7.1. Sesiones formativas y acompañamiento

Desde el ICE se organizarán **actividades formativas y de acompañamiento** dirigidas a los **PIME aprobados** en la convocatoria.

Durante **primer cuatrimestre** se programarán **sesiones formativas iniciales**, orientadas a **acompañar el arranque y la mejora del diseño de los proyectos**, abordando de manera integrada las dimensiones de una docencia de calidad y la **coherencia interna del PIME** (análisis de la situación, resultados esperados, acciones previstas y evaluación).

En aquellos proyectos cuyo diseño esté suficientemente definido, podrán iniciarse **acciones de implementación** desde el primer curso o cuatrimestre, ya sea como **despliegue inicial de la intervención** o con el fin de **contrastar el diseño del proyecto en contextos reales**, recoger evidencias iniciales y establecer una línea base que permita orientar y reforzar las decisiones de mejora posteriores.

A lo largo del desarrollo de los proyectos, las **acciones de implementación** podrán ser objeto de acompañamiento formativo o asesoramiento específico, a demanda, cuando las necesidades del proyecto así lo requieran, con un enfoque de apoyo y mejora continua.

Se recomienda la asistencia a las sesiones formativa de, al menos, **una persona por PIME**, preferentemente la persona responsable o un miembro del equipo con capacidad de trasladar el trabajo al conjunto del proyecto.

7.2. Seguimiento del proyecto

Se establecerán mecanismos de seguimiento del desarrollo de los proyectos, mediante reuniones individuales y/o grupales, coordinadas por la CESPIME y/o las asesoras pedagógicas del ICE, con un carácter formativo y orientado a la mejora continua del proyecto.

La **persona responsable del PIME**, o el miembro del equipo en quien delegue, deberá participar en las actividades de seguimiento que se establezcan y comunicar, en la forma que se le requiera, el estado de desarrollo del proyecto a lo largo de su ejecución.

En el caso de **proyectos bienales**, al finalizar el primer año de desarrollo deberá presentarse un **informe de seguimiento**, que incluya evidencias de las acciones realizadas y de los avances obtenidos.

Este informe tendrá un **carácter formativo**, orientado a la mejora del proyecto, y servirá como base para la **evaluación y certificación correspondiente a ese curso académico**.

7.3. Evaluación final, certificación y datos en IAD y SENIA

La evaluación de los proyectos tiene también un **carácter certificador** y se orienta a **verificar el desarrollo adecuado del PIME y los resultados alcanzados**, en coherencia con los objetivos y resultados esperados definidos en el proyecto.

En los **PIME de un solo curso académico**, la evaluación y certificación se realizará a partir de una **memoria final de resultados**, que recogerá de manera integrada las evidencias y los resultados obtenidos a lo largo del proyecto.

En los **PIME bienales**, la evaluación y certificación se realizará **por curso académico**:

- o en el **primer curso**, a partir del **INFORME DE SEGUIMIENTO**;
- o en el **segundo curso**, a partir de la **MEMORIA FINAL DE RESULTADOS**, que permitirá valorar el conjunto del proyecto y su cierre.

Finalizado el proceso de evaluación con fines de certificación y rendición de cuentas, y obtenida una **valoración favorable por parte de la CESPIME**, el ICE tramitará la **certificación** correspondiente en *MONTAN*, que se incorporará de forma automática a los **sistemas institucionales de reconocimiento**: tanto en el IAD (Índice de Actividad Docente) como en la aplicación de SENIA.



8. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En todas las **acciones de difusión** derivadas del desarrollo del PIME deberá hacerse constar de forma expresa a la "Universitat Politècnica de València. *Convocatoria A+D. Proyectos de Innovación y Mejora Educativa*", como **entidad financiadora** del proyecto.

La CESPIME podrá valorar la **difusión institucional** de los resultados de los proyectos a través de los canales que considere oportunos.

La participación en esta convocatoria implica que las personas beneficiarias de las ayudas **consienten la publicación** de los resultados y productos derivados del proyecto en los **repositorios y canales institucionales de la UPV**, con fines de difusión, transferencia y rendición de cuentas.



9. FINANCIACIÓN Y AYUDAS

Las ayudas concedidas en el marco de esta convocatoria podrán ser de tipo económico y de tipo institucional, en función de la modalidad del PIME y de la valoración realizada por la CESPIME:

9.1. Ayudas de tipo económico:

Según modalidad y atendiendo a la valoración de la CESPIME, las ayudas económicas estarán sujetas a los siguientes **límites máximos de financiación**:

- **PIME Emergente (E)**: hasta 3.000 euros
- **PIME Consolidado (C)**: hasta 4.000 euros
- **PIME Institucional (I)**: hasta 6.000 euros

(En la modalidad PIME I se priorizará la financiación de modo que cada centro pueda contar, al menos, con un proyecto institucional)

Esta convocatoria contempla exclusivamente la financiación de las siguientes partidas:

- **Difusión de las experiencias** en los foros pertinentes (jornadas, congresos u otros espacios de intercambio), con la finalidad de **compartir resultados, aprendizajes o productos** generados por el PIME.
- **Formación a demanda o acreditación**, directamente vinculada con la innovación propuesta en el proyecto.

La formación a demanda estará destinada **exclusivamente a cubrir necesidades formativas internas del equipo PIME** y deberá solicitarse siguiendo los cauces establecidos por el ICE, a través de [Poli\[Solicita\]](#).

- **Materiales directamente relacionados con la innovación**, tales como libros, artículos, licencias de software, instrumentos de recogida de datos o cuestionarios validados.

En **ningún caso** podrá destinarse la ayuda económica:

- Al **pago directo** a personal docente e investigador (PDI) de la UPV.
- A la **remuneración de miembros del equipo PIME** por su participación en actividades de difusión o de formación a demanda desarrolladas en el marco del propio proyecto.

9.2. Ayudas de tipo institucional:

La UPV, a través de sus servicios competentes, ofrecerá apoyo institucional para favorecer el adecuado desarrollo de los PIME.



10. DERECHOS DE AUTORÍA

Los derechos de autoría y de explotación de las obras y materiales derivados del proyecto (formulario de solicitud, informes de seguimiento, memoria final de resultados, materiales docentes, productos generados, etc.) se registrarán por la **normativa vigente de la UPV en materia de propiedad intelectual**.

El ICE podrá utilizar los contenidos de los documentos y materiales vinculados a la convocatoria, **exclusivamente con fines formativos, de difusión y de transferencia**, en el marco de las actividades institucionales de la UPV relacionadas con la innovación y la mejora educativa, respetando en todo caso la autoría de los mismos.



11. ASPECTOS ÉTICOS

El desarrollo de un PIME implica necesariamente la recogida de información, ya sea mediante cuestionarios, registros de actividad, análisis de producciones del estudiantado u otros instrumentos de recogida de datos.

En todos los casos, cuando se recoja o utilice **información del estudiantado** fuera de las actividades propias de la actividad de enseñanza y aprendizaje, el profesorado deberá informar previamente al alumnado sobre la finalidad del proyecto y **recabar su consentimiento** para el uso de dichos datos con fines de análisis, difusión o publicación.

Este consentimiento es **imprescindible en todos los PIME** y no implica necesariamente la evaluación del proyecto por el Comité de Ética en Investigación (CEI) de la UPV.

Por tanto, la **evaluación del proyecto por el CEI no es obligatoria** para las actividades de innovación educativa. No obstante, **algunas revistas exigen un informe favorable del comité de ética** como requisito para la publicación de resultados, por lo que esta opción se deja abierta para aquellos equipos que deseen solicitarlo.

La información necesaria para la solicitud de evaluación ética está disponible en la **página web del Comité de Ética en Investigación (CEI) de la UPV**, en el apartado "[La solicitud](#)" > "Actividades que impliquen interacción con seres humanos e intervenciones sociales éticas".

12. CAUSAS DE REINTEGRO DE LA SUBVENCIÓN

La constatación de la existencia de cualquier incumplimiento de las condiciones que motivaron la concesión de la ayuda, de acuerdo con lo establecido en la presente convocatoria, dará lugar a la obligación de reintegrar las cantidades percibidas al Vicerrectorado correspondiente, en los términos previstos por la normativa aplicable.



13. 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.

Referencias bibliográficas D3:

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

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 autoproductivas (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

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

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 tools**. 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)** se alinea con la idea de proyectar en el sistema universitario el concepto de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Boyer, 1999), entendido como una forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque académico y profesional. Este enfoque pone el foco en la enseñanza como una actividad académica que puede ser analizada, fundamentada, compartida y sometida a contraste (Trigwell et al., 2000), y se considera hoy un elemento clave para distinguir una docencia amateur de una docencia profesional.

Desde esta perspectiva, un enfoque académico de la enseñanza se caracteriza por ser **público, abierto a la crítica y evaluación por parte de los pares** y susceptible de ser **reutilizado y ampliado por otros** (Hutchings y Shulman, 1999). La profesionalidad docente se asocia así a la búsqueda intencionada de la mejora del aprendizaje del estudiantado, apoyada en evidencias, y a la elaboración de productos tangibles que permitan visibilizar, contrastar y validar los procesos y resultados de esa mejora. Esta manera de entender la docencia conecta directamente con una concepción rigurosa de la innovación educativa.

En el ámbito universitario, la innovación educativa se orienta a la mejora docente, entendida como un proceso consciente y consecuente que parte del deseo de ser más eficaz en el aprendizaje del estudiantado y culmina en una docencia informada u orientada académicamente (scholarly teaching). Estos procesos suelen iniciarse a partir de la **detección de necesidades y dificultades de aprendizaje**, y se desarrollan mediante **acciones planificadas, acompañadas de la recogida sistemática de datos, su contraste con el conocimiento existente y la revisión entre pares**, lo que permite avanzar hacia prácticas de mejora más rigurosas y fundamentadas.

El **Marco de Desarrollo Profesional Docente de la UPV** ([MDPD UPV](#)) toma como referencia el **MDAD** y lo **operativiza en el contexto institucional**, definiendo un **horizonte de excelencia docente** y una **progresión estructurada en niveles de desarrollo profesional**. Este marco permite situar y orientar la evolución del profesorado desde prácticas de mejora más intuitivas y personales hacia prácticas cada vez más sistemáticas, fundamentadas y compartidas, en coherencia con los principios del SoTL.

En este contexto, los **Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME)** constituyen una vía relevante de **desarrollo profesional docente**, al ofrecer un marco estructurado para avanzar en el rigor metodológico, la sistematización de la práctica y la visibilidad del trabajo docente. La participación en PIME favorece la transición desde una innovación basada en la experiencia individual hacia una innovación orientada académicamente, sustentada en evidencias, articulada en torno a problemas de aprendizaje bien definidos y abierta al contraste entre pares.

Este itinerario no se concibe como una secuencia lineal cerrada, sino como una **trayectoria progresiva de desarrollo**, se refleja en distintos niveles de profundización y sistematización de la práctica docente. Así, puede visualizarse una trayectoria de progreso que va desde un nivel inicial de reflexión y mejora de la propia práctica, pasando por una mayor estructuración y análisis sistemático de la docencia, hasta llegar a una docencia orientada académicamente, en la que el profesorado comunica y contrasta los resultados de sus innovaciones en el marco de proyectos como los PIME, contribuyendo a la mejora colectiva de la enseñanza universitaria.

Llegados a este punto, es importante visualizar la trayectoria de progreso. Esta trayectoria es coherente con los niveles de progresión definidos en el MDAD y permite ilustrar cómo se podría concretar ese desarrollo en la práctica docente y en proyectos de innovación educativa.

- **Nivel 1 (umbral mínimo de calidad docente):** 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 (buena calidad docente):** 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 del estudiantado.

Además del conocimiento tácito, procedimental, reflexivo y 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 (horizonte de excelencia docente):** constituye un cualitativo paso hacia la docencia informada o la **docencia orientada académicamente** de la que hablan Hutching 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 un PIME 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, 1



¡Enhorabuena!

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

Pinche en la imagen y podrá descargarse una guía:

