



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Institut de Ciències
de l'Educació

VICERECTORAT DE PLANIFICACIÓ,
ESTUDIS, QUALITAT I ACREDITACIÓ



Convocatòria Aprenentatge + Docència 2026

UPV

ABAST DE LA CONVOCATÒRIA A + D

Les universitats afronten en l'actualitat **entorns complexos i canviants**, impulsats per la transformació digital, els avanços científics i tecnològics i transformacions socials, mediambientals i culturals profundes. Un context en el qual les universitats tenen la responsabilitat de garantir que obtenir un títol vaja acompanyat d'**aprenentatges sòlids, rellevants i transferibles**, coherents amb els objectius formatius de les titulacions i orientats a respondre als **reptes acadèmics, professionals i socials**.

Respondre a l'escenari dit exigeix **situar l'aprenentatge de l'estudiantat en el centre de les decisions docents i organitzatives**, enfortir la capacitat del professorat per a **analitzar i millorar la pràctica docent** i afavorir la **implicació activa de l'estudiantat** en el seu propi procés d'aprenentatge.

Són principis que constitueixen el **marc de referència de la convocatòria Aprenentatge + Docència (A+D)**, orientada a **impulsar una millora progressiva, fonamentada i avaluable de la docència**, basada en **evidències** del mateix context educatiu i alineada amb els **sistemes institucionals de qualitat**.

En coherència amb el marc descrit, la Universitat Politècnica de València (UPV), a través del **Pla Estratègic SIRVE 2023-2027**, promou la **qualitat de la docència** i el **desenvolupament professional del professorat** com a eixos estratègics per a avançar cap a una docència universitària amb **impacte real en l'aprenentatge**. Una orientació que es concreta en una aposta institucional per la millora contínua de la docència, entesa com un procés sistemàtic, reflexiu i avaluable, orientat a prendre decisions fonamentades.

Per a donar suport a aquesta orientació estratègica, la UPV fa servir **instruments institucionals** que permeten analitzar la pràctica docent, identificar necessitats de millora i orientar la presa de decisions. Entre els quals hi ha el **programa DOCENTIA**, que vincula l'avaluació de l'activitat docent amb accions de millora, formació i innovació, i el **Sistema intern d'assegurament de la qualitat de la UPV (SIQ)**, que articula els processos de planificació, seguiment, avaluació i millora contínua de l'activitat acadèmica en títols, centres i **estructures responsables de títol**.

En el context descrit, la **convocatòria Aprenentatge + Docència (A+D)** es concep com un instrument institucional per a articular aquestes orientacions estratègiques i facilitar que **equips de professorat es coordinen** per a dissenyar, implementar i avaluar accions d'innovació i millora docent amb impacte real i sostenible en l'aprenentatge.

LÍNIA D'ACTUACIÓ A + D

En coherència amb el marc de referència descrit, la convocatòria A + D s'articula en la línia d'actuació següent:

PIME Convocatòria de projectes d'innovació i millora educativa

NOTA INSTITUCIONAL

Learning Assistant (LA) - Projecte pilot institucional

De manera complementària a la present convocatòria, la UPV, a través del Vicerectorat de Planificació, Estudis, Qualitat i Acreditació (VPEQ), du a terme un **projecte pilot de Learning Assistant (LA)** orientat a reforçar la qualitat de la docència i l'aprenentatge de l'alumnat.

En el projecte participen **estudiants en pràctiques de la UPV, d'últims cursos de grau i màster**, procedents de diferents escoles i facultats de la universitat, amb formació avançada en la matèria, que **donen suport al professorat i acompanyen altres estudiants en el procés d'aprenentatge**, sempre amb la **supervisió del professorat** responsable de l'assignatura.

El programa de *Learning Assistant* té com a finalitat **reforçar l'aprenentatge, facilitar la comprensió de continguts complexos i afavorir dinàmiques de suport entre iguals**, en coherència amb enfocaments d'aprenentatge actiu i participatiu.

La sol·licitud d'un *Learning Assistant* no necessita vincular-se a un projecte PIME. No obstant això, no és incompatible que professorat que compte amb un LA pugui integrar aquesta experiència en el disseny o desenvolupament d'un PIME, sempre que l'ús estiga degudament justificat en el projecte i siga coherent amb els objectius de millora docent. En qualsevol cas, concedir finançament per a un LA és independent del dels PIME. La present nota institucional s'inclou a efectes informatius, amb l'objectiu que el **professorat interessat** pugui conèixer el projecte i, si s'escau, **participar** de manera voluntària com a **tutor o tutora docent** d'un *Learning Assistant* en les experiències pilot que es desenvolupen.

La informació actualitzada sobre el projecte, així com les condicions de participació, es poden consultar en l'[enllaç](#).

FINANÇAMENT DE LA CONVOCATÒRIA A + D

Les ajudes previstes en la present convocatòria es concediran amb càrrec al crèdit disponible a aquest efecte en el pressupost del 2026 de l'oficina gestora 005050000, fins a un import màxim de 150.000 euros.

DISPOSICIÓ FINAL

La present convocatòria i les bases, així com els actes administratius que se'n deriven, els pot impugnar la persona interessada en el termini i en la forma que estableix la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques, així com la Llei 29/1998, de 13 de juliol, reguladora de la jurisdicció contenciosa administrativa.

València, 8 de maig del 2026
Vicerectorat de Planificació, Estudis, Qualitat i Acreditació



A+D 2026

Convocatòria de projectes
d'innovació i millora educativa

-PIME-

ÍNDEX DE LA CONVOCATÒRIA

1. <u>PRESENTACIÓ DE LA CONVOCATÒRIA</u>	7
2. <u>ASPECTES CLAU EN UN PROJECTE D'INNOVACIÓ DOCENT</u>	8
3. <u>LÍNIES D'INNOVACIÓ EDUCATIVA: DIMENSIONS D'UNA DOCÈNCIA DE QUALITAT</u>	10
4. <u>MODALITATS DE PARTICIPACIÓ</u>	15
5. <u>SOL·LICITUD D'UN PIME</u>	23
6. <u>AVALUACIÓ DE LA SOL·LICITUD I RESOLUCIÓ</u>	24
7. <u>FORMACIÓ, SEGUIMENT I CERTIFICACIÓ</u>	31
8. <u>DIFUSIÓ DELS RESULTATS</u>	33
9. <u>FINANÇAMENT I AJUDES</u>	33
10. <u>DRETS D'AUTORIA</u>	34
11. <u>ASPECTES ÈTICS</u>	35
12. <u>CAUSES DE REINTEGRAMENT DE LA SUBVENCIÓ</u>	35
13. <u>ANNEX: GUIA PER A EMMARCAR LES LÍNIES D'INNOVACIÓ</u>	36

1. PRESENTACIÓ DE LA CONVOCATÒRIA PIME

La **Universitat Politècnica de València**, amb el suport de la Comissió d'Avaluació i Seguiment de Projectes d'Innovació (CESPIME) i de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), impulsa la present convocatòria amb l'objectiu de promoure la millora i la innovació docent com a **eina institucional** per a la transformació progressiva de la docència universitària.

A través de la convocatòria, la UPV acompanya els equips docents a analitzar la seua pràctica i a introduir canvis justificats i fonamentats, amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge de l'estudiantat. Un acompanyament que s'orienta tant a **equips que s'inicien en la innovació educativa**, com a **equips amb més recorregut**, així com a **iniciatives d'abast institucional**.

En aquest marc, la innovació docent s'entén com un procés intencional i avaluable, orientat a la **millora progressiva de la pràctica docent**, basat en la reflexió sistemàtica, l'ús d'evidències i l'avaluació dels canvis introduïts, d'acord amb la modalitat del projecte, i alineat amb una cultura de millora contínua a la universitat.

Com en convocatòries anteriors, es proposen **tres modalitats de participació** en els **projectes d'innovació i millora educativa (PIME)**, que permeten adequar l'abast i el nivell de desenvolupament del projecte al punt de partida i moment de desenvolupament de l'equip docent. Les modalitats es descriuen i despleguen en els apartats corresponents de la present convocatòria.



2. ASPECTES CLAU EN UN PROJECTE D'INNOVACIÓ DOCENT

En coherència amb l'enfocament, la present convocatòria entén el **projecte PIME** com una **intervenció planificada i fonamentada** que introdueix **canvis** derivats d'una **necessitat o demanda identificada** en la pràctica docent, per tal de **millorar l'experiència d'aprenentatge de l'estudiantat**.

Per tant, els projectes han d'especificar clarament en la sol·licitud:

- ▶ La **situació de partida**: la necessitat, el problema o la motivació que justifica el projecte, identificada a partir de la pràctica docent i fonamentada en la literatura i en evidències del context.
- ▶ La **situació final** que s'espera assolir, expressada en resultats esperats clars, viables i avaluable, així com l'impacte potencial associat als resultats.
- ▶ El **disseny de la intervenció**: que incloga el pla d'acció i la metodologia prevista per a dur a terme la proposta d'innovació docent.
- ▶ El **disseny del pla d'avaluació** del projecte, que definisca els indicadors i les evidències que permetran contrastar la situació inicial i la situació final, així com els procediments d'arreglaga i anàlisi de dades.
- ▶ Les **accions d'impacte i difusió**, orientades a compartir, transferir i donar visibilitat a l'impacte evidenciat a partir dels resultats del projecte.



Fig. 1. Infografia sobre els aspectes clau en el procés de disseny d'un PIME. Elaboració pròpia.

Un **PIME** ha de respondre a una sèrie de **criteris**, els quals permeten valorar-ne la qualitat. Es resumeixen en:

- ☑ **Fonamentat**: documentat en la literatura i en evidències, des de l'inici fins al final del procés.
- ☑ **Sistemàtic**: procés planificat i coherent amb la realitat que es pretén millorar.
- ☑ **Innovador**: aporta millores rellevants i justificades en els processos d'ensenyament i aprenentatge, més enllà de la mera aplicació de pràctiques habituals en el context, sense que es requereixi que la proposta siga nova a escala global.
- ☑ **Viable**: possible de dur a terme amb els recursos disponibles o accessibles.
- ☑ **Avaluable**: inclou la planificació de l'avaluació del procés i dels resultats esperats del projecte dissenyat.
- ☑ **Sostenible**: el canvi educatiu proposat és sostenible en el temps i genera impacte en l'organització educativa.
- ☑ **Transferible**: reproduïble en contextos diferents per a contribuir a millorar altres experiències d'aprenentatge.
- ☑ **Eficaç**: la proposta d'innovació docent demostra que contribueix a millorar l'aprenentatge de l'estudiantat.



Per contra, **NO es considera un projecte d'innovació docent** el projecte que:

- ☒ No es fonamenta en una necessitat de millora de l'aprenentatge.
- ☒ Reprodueix pràctiques habituals sense adaptació ni millora explícita.
- ☒ Es limita a l'ús instrumental de la tecnologia o no té impacte pedagògic.



3. LÍNIES D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

Els PIME s'han de desplegar en el marc dels **títols oficials de la UPV** i han de tenir un **caràcter aplicat**, clarament orientat a **millorar l'aprenentatge de l'estudiantat**, i afavorir l'adquisició de competències i resultats d'aprenentatge previstos en els plans d'estudi.

Els projectes s'han d'emmarcar en una o més de les dimensions del que es considera una docència de qualitat, d'acord amb el *Pla de suport al desenvolupament professional del professorat de la UPV (ICE)*. Dimensions que, incorporades en la convocatòria anterior, formen part del **Marc de desenvolupament acadèmic docent¹ (MDAD)**, que constitueix un referent per a la millora de la pràctica docent en la universitat i es troba alineat amb els estàndards del programa **DOCENTIA UPV**.

Les dimensions serveixen de suport per a analitzar, contextualitzar i fonamentar la situació de partida del PIME, així com per a orientar el disseny de la intervenció, incloent-hi referències teòriques rellevants.

Les **dimensions** que es proposen per a **emmarcar i focalitzar els PIME** es poden veure en la figura següent:

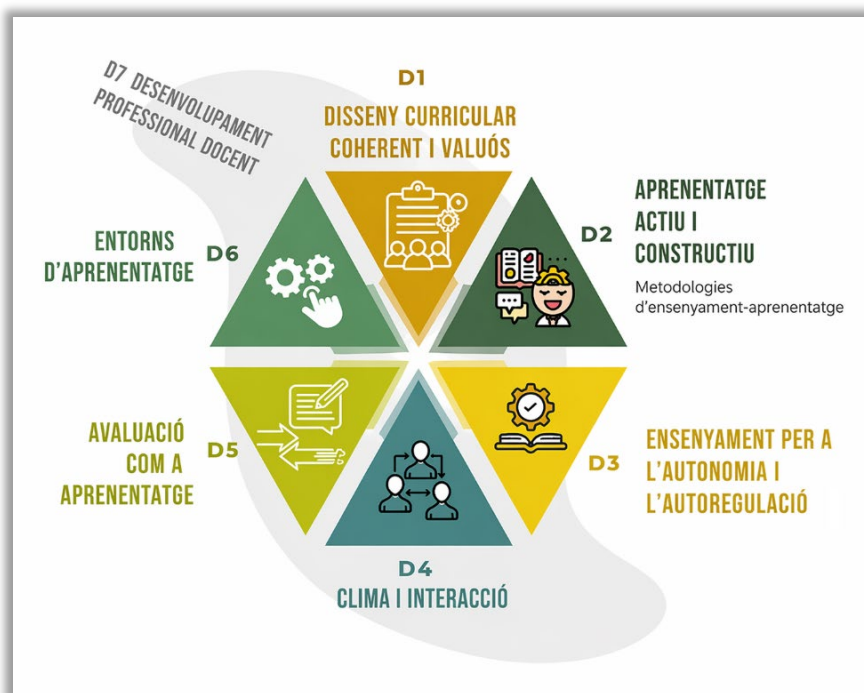


Fig. 2. Infografia sobre les dimensions en què es pot emmarcar un PIME. Elaboració pròpia.

A continuació, es presenta una descripció breu de cada una de les dimensions. Per a una informació més detallada, es pot consultar una **guia** inclosa en l'annex.

¹ El Marc de desenvolupament acadèmic docent (MDAD), que ha elaborat la Xarxa de Docència Universitària (REDU), identifica dimensions clau per a una docència universitària de qualitat i orientada a la millora contínua. <https://red-u.org/mdad/>

D1. Disseny curricular coherent i valuós

La qualitat de la docència té el **punt de partida** en la manera com **es concep i es planifica el currículum**, en el qual s'ha de valorar, d'una banda, la **coherència dels elements** del currículum i, de l'altra, el **valor formatiu** dels tipus d'**aprenentatges** que proposem.

Una coherència que requereix mecanismes explícits de **coordinació docent** que permeten alinear resultats d'aprenentatge, metodologies i sistemes d'avaluació entre **assignatures** i al llarg de la **titulació**.

A tall d'orientació, en aquesta dimensió es poden incloure propostes de:

- *Redisseny curricular en una titulació en la globalitat.*
- *Disseny d'experiències d'aprenentatge i avaluació que integren els resultats d'aprenentatge de les competències transversals (CT) UPV amb els resultats d'aprenentatge de les assignatures.*
- *Disseny i avaluació d'estratègies de coordinació docent orientades a millorar la coherència curricular, com ara l'alineació de resultats d'aprenentatge entre assignatures, la planificació compartida de metodologies i avaluacions, o la definició d'itineraris progressius d'aprenentatge al llarg del títol.*

D2. Aprenentatge actiu i constructiu: metodologies d'ensenyament-aprenentatge

És una dimensió que se centra en els processos d'ensenyament-aprenentatge i posa l'accent en l'aprenentatge **actiu i constructiu**, l'aprenentatge **cooperatiu** i l'aprenentatge **profund**.

A tall d'orientació, s'hi poden incloure propostes de:

- *Disseny, implementació i avaluació d'activitats formatives, basades en **metodologies** actives, pròximes a la realitat, que afavorisquen experiències d'aprenentatge d'**impacte educatiu alt**.*

*Algunes de les **metodologies** que poden afavorir aquest tipus d'aprenentatge són: aprenentatge basat en projectes, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge-servei, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en reptes, aprenentatge basat en investigació, estudi de casos, ludificació, docència inversa, aprenentatge en acció...*

- ***Investigació disciplinària** sobre **problemes d'aprenentatge en una disciplina**: detecció de **problemes de comprensió** de determinats conceptes, concepcions errònies, **conceptes llindar**... amb la finalitat de dissenyar intervencions que permeten l'aprenentatge dels dits conceptes clau.*

D3. Ensenyament per a l'autonomia i autoregulació

El desenvolupament d'**estudiants autònoms** en el seu procés d'aprenentatge és un dels aspectes més rellevants per a una docència de qualitat. Les claus per a potenciar aquesta dimensió de la docència han de contemplar aspectes tan diversos com les **emocions**, el **control dels processos**, les **orientacions d'assoliment** i les **estratègies cognitives**.

A tall d'orientació, en aquesta dimensió es poden incloure propostes de:

- *Disseny i desenvolupament d'estratègies en l'estudiantat per a **aprendre a aprendre***
- *Disseny i desenvolupament d'accions que fomenten en l'estudiantat la competència per a l'**autoavaluació** i la **presa de decisions** sobre els mateixos **processos d'aprenentatge***
- *Ús d'estratègies o tecnologies digitals per a **monitoritzar** la distància, el **progrés de l'estudiantat** i intervenir quan siga necessari, i permetre, alhora, l'**autoregulació***
- *Desenvolupament de **competències metacognitives** perquè l'alumnat pugui registrar, organitzar-se el treball i reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge a través de recursos didàctics (ús de portafolis, blogs...)*

D4. Clima i interacció

Una docència de qualitat té com a objectiu establir una **interacció intensa i valuosa** en la qual **estudiants i docents** participen recíprocament en experiències d'aprenentatge, en un entorn **socioemocional segur** i obert.

A tall d'orientació, en aquesta dimensió es poden incloure propostes de:

- *Disseny i implementació d'activitats d'**aprenentatge entre iguals***
- *Desenvolupament d'estratègies d'**implicació** de l'estudiant en les activitats de formació*
- *Desenvolupament d'estratègies d'**acompanyament** que afavorisquen la integració de l'estudiant a la universitat*
- *Creació d'entorns d'aprenentatge **segurs**, on hi haja **participació activa** de l'estudiant*

D5. Avaluació com a aprenentatge

La rellevància de l'avaluació queda reflectida en les concepcions i valors que s'hi projecten, des de la simple **avaluació basada en criteris**, passant per l'**avaluació formativa, autèntica i participativa**, fins a concepcions més avançades: **avaluació compartida i negociada, avaluació per a l'aprenentatge** o avaluació **ligada al desenvolupament de l'autoregulació i la metacognició**.

A tall d'orientació, en aquesta dimensió es poden incloure propostes de:

- Disseny i implementació d'instruments, estratègies i tasques d'avaluació **diverses i autèntiques**
- Desenvolupament d'estratègies de **retroalimentació** de qualitat per a informar l'estudiant sobre la progressió del seu aprenentatge
- Disseny d'estratègies per a afavorir la implicació de l'estudiantat en el seu propi procés d'aprenentatge: **autoavaluació, avaluació entre iguals, coavaluació...**

D6. Entorns d'aprenentatge

La noció d'entorn es refereix a **tot allò que envolta el procés d'aprenentatge** de l'estudiantat, i que el provoca, l'alimenta i l'orienta. La dimensió avança, des d'un nivell de desenvolupament basat en els clàssics **recursos de suport**, cap a **entorns constructivistes i comunitats de pràctica**, en què l'estudiantat es veu immers en un entorn social autèntic.

A tall d'orientació, en aquesta dimensió es poden incloure propostes de:

- Usos d'intel·ligència artificial generativa (IAG), fonamentats en els processos d'ensenyament i aprenentatge, orientats a la millora de l'aprenentatge de l'estudiantat
- Desenvolupament d'estratègies digitals per a facilitar la implicació de l'estudiant en el procés d'aprenentatge: realitat augmentada, simuladors, etc.
- Seguint el [Marc de referència de la competència digital docent \(RCDD\)](#), disseny d'experiències d'aprenentatge en què l'estudiantat:
 - s'involucre activament en l'ús de la tecnologia, en comptes de només rebre'n informació passiva (actiu),
 - faci servir les eines per a col·laborar amb altri i no només treballar individualment (col·laboratiu),
 - use la tecnologia per a connectar nova informació amb coneixements previs i no només rebre'ls passivament (constructiu),

- *use la tecnologia per a lligar activitats educatives al món exterior i no només en tasques descontextualitzades (autèntic),*
- *faça servir la tecnologia per a fixar metes, planejar activitats, mesurar el progrés i avaluar resultats i no només per a completar activitats sense reflexió (dirigit a metes).*

D7. Desenvolupament professional docent

És una dimensió **transversal a totes les línies d'innovació** i no constitueix una línia específica en la qual s'haja d'emmarcar el PIME. Fa referència a les **decisiones docents** relacionades amb què s'aprèn i s'ensenya, com s'aprèn i quin és el paper del professorat en aquest procés, decisions que estan condicionades pels coneixements, concepcions, interessos i actituds del professorat.

Des d'aquesta perspectiva, la **professionalitat docent** es vincula no només a buscar un bon aprenentatge de l'estudiantat, sinó també a la **sistematitzar i visibilitzar la pràctica docent**, mitjançant productes tangibles que permeten comprendre, contrastar i compartir com s'ha produït la millora. És un enfocament que connecta amb una concepció rigorosa de la innovació educativa, entesa com un procés de millora fonamentat, reflexiu i obert al contrast entre parells.

Aquesta dimensió s'emmarca en el **Marc de desenvolupament professional docent de la UPV (MDPD_UPV)**, que concep el desenvolupament docent com una **trajectòria progressiva de millora**, des de nivells inicials de reflexió sobre la pràctica fins a nivells avançats de docència orientada acadèmicament. En el sentit dit, els projectes d'innovació i millora educativa poden contribuir al desenvolupament professional del professorat en la mesura que afavoreixen pràctiques més sistemàtiques, fonamentades i compartides.

(El desenvolupament detallat d'aquesta dimensió i dels nivells de progressió estan inclosos en l'annex de la convocatòria.)

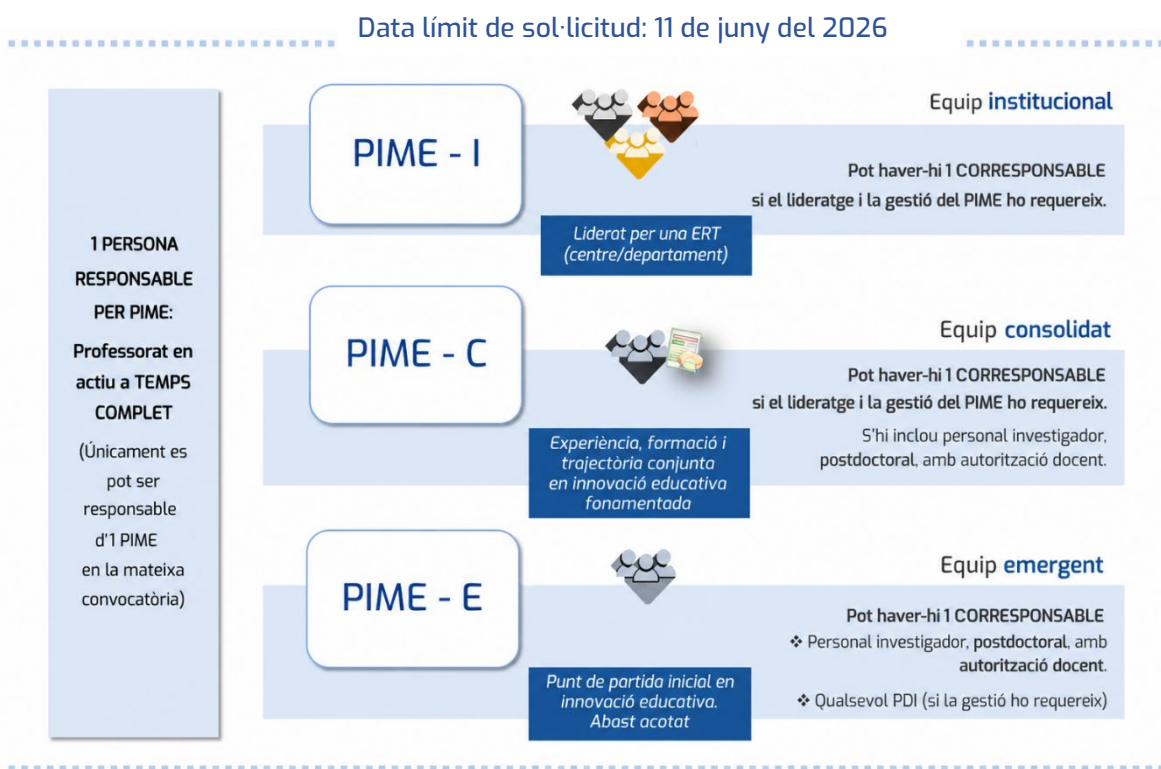


4. MODALITATS DE PARTICIPACIÓ

En la present convocatòria s'estableixen **tres modalitats de participació** en els PIME: **institucional** (PIME I), **consolidat** (PIME C) i **emergent** (PIME E).

Les modalitats responen a **diferents punts de partida i recorreguts dels equips docents en innovació educativa**, i permeten adequar l'abast i el grau de desenvolupament i sistematització del projecte al punt en el qual es troba l'equip docent.

A continuació, es presenta una imatge que sintetitza aspectes clau que s'han de considerar en demanar un PIME.



Les orientacions següents ajuden a **identificar la modalitat de PIME més adequada** segons el punt de partida de l'equip docent i de l'abast previst del projecte.

PIME emergent (E):

Dirigit a **equips docents que s'inicien en la innovació educativa**, ja siga perquè no han participat prèviament en projectes d'aquest tipus o perquè la seua experiència anterior no ha sigut directa en el disseny i desenvolupament de projectes.

Es concep com una **porta d'entrada**, amb un **abast acotat**, que permeta **iniciar-se en la millora de la pràctica docent** i aprendre a treballar amb **evidències**, amb l'objectiu de **millorar l'aprenentatge** de l'estudiantat.

PIME consolidat (C):

Modalitat que dona continuïtat al recorregut iniciat en els PIME emergents, que està adreçada a **equips docents estables** que ja han iniciat un recorregut en innovació educativa i volen **aprofundir, sistematitzar i millorar la seua pràctica**, ja siga consolidant una innovació prèvia o reformulant l'enfocament d'innovació a partir d'una anàlisi crítica de l'experiència acumulada.

És una modalitat pensada per a avançar cap a una **major coherència, fonamentació i avaluació de la innovació**, de manera que els canvis introduïts **responguen a necessitats identificades i a evidències arreplegades**, i no simplement a adoptar tendències o enfocaments de moda.

PIME institucional (I):

Dirigit a **projectes d'innovació amb rellevància i projecció institucional**, orientats a millorar processos d'ensenyament-aprenentatge que afecten potencialment un curs, un quadrimestre o una titulació, i que requereixen lideratge i seguiment en l'àmbit de les **estructures responsables de títol (ERT)**.

Són projectes que es poden iniciar com a **experiències pilot**, però han d'estar dissenyats amb vocació d'escala, transferència i institucionalització.

Norma general de participació en la convocatòria PIME

En la present convocatòria, **cada persona pot ser responsable d'un únic PIME**, encara que pot **participar en altres projectes**, respectant en qualsevol cas el **límit màxim de dos PIME** entre les modalitats **emergent** i **consolidat**.

La participació en **PIME institucionals no computa** a efectes del límit dit.

Es **recomana** que el professorat **focalitze la dedicació en un únic PIME**, especialment en el cas dels **PIME E**, atès que el disseny, la implementació i l'avaluació del projecte requereixen una implicació sostinguda al llarg del temps.

La **participació simultània en diversos PIME** pot dificultar la dedicació necessària per al desenvolupament adequat del projecte. No obstant això, **la docència en diverses assignatures en les quals s'implementen accions del PIME** no es considera, en si mateixa, una limitació, sempre que la participació **reforce** tant el desenvolupament del

projecte com la millora de les assignatures implicades, i siga **sostenible** amb les activitats pròpies de l'activitat docent.

Autorització i modificacions durant el desenvolupament d'un PIME

- **Fa falta l'autorització de l'ERT o de les ERT per dur a terme un PIME E?**

Sí. **L'ERT o les ERT han de conèixer i autoritzar** que es faça el projecte en les assignatures implicades. Així mateix, s'ha de **comunicar la innovació a la persona responsable de l'assignatura** quan no forme part de l'equip PIME, i l'ERT corresponent ha de vetllar perquè la comunicació s'haja produït, per tal de **garantir la coordinació docent adequada**.

La **gestió de l'autorització** es fa **a través de l'ICE**, que contactarà amb les ERT responsables dels títols implicats en el PIME.

- **Pot variar la composició de l'equip o les assignatures involucrades durant el desenvolupament d'un PIME?**

Una vegada la CESPIME resol la convocatòria, qualsevol modificació de la composició de l'equip o de les assignatures implicades s'ha de demanar i gestionar a través de l'ICE, d'acord amb les indicacions establides després d'aprovar el projecte.

Requisits específics de participació per modalitat

A continuació, s'especifiquen els **requisits de participació** en cada una de les modalitats.

PIME E. Projectes d'innovació i millora educativa en equips emergents

Modalitat dirigida a projectes que proposen **equips de professorat que s'inicien en la innovació docent**, ja siga perquè no han participat prèviament en projectes d'aquest tipus o perquè la seua experiència anterior no ha sigut directa en el disseny i desenvolupament de projectes d'innovació educativa.

El projecte consistirà a **dissenyar i implementar una intervenció de millora** acotada en **una o diverses assignatures** d'una o diverses titulacions, a partir d'una **necessitat identificada en la pràctica docent**, amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge de l'estudiantat en el desenvolupament de competències.

Una vegada implementades les accions previstes, el projecte ha d'**avaluar el canvi produït en el procés d'ensenyament-aprenentatge**, en coherència amb els resultats esperats definits, s'inicia en el treball **amb evidències del mateix context docent** i en la **valoració dels efectes** de la intervenció.

És una modalitat que es concep com una **via d'entrada al sistema PIME**, orientada a **adquirir experiència en el disseny, la implementació i l'avaluació de millores docents**, i a establir les bases per a un treball posterior més sistemàtic en convocatòries futures.

A continuació, hi ha les **preguntes freqüents sobre els requisits de participació** en la modalitat:

? Qui pot coordinar un PIME E?

El projecte l'ha de coordinar **professorat que no haja coordinat cap PIME en els darrers cinc anys**, amb vinculació a temps complet en la UPV i amb una **nota mínima de 5** en els resultats de totes les **enquestes** institucionals dels **últims tres anys**.

S'hi pot donar el cas que el professorat només dispose d'enquestes corresponents a **un o dos cursos**, circumstància que no impedeix coordinar el PIME E.

Qui coordine el projecte actua com a **responsable del projecte** i interlocutor/a amb els organismes corresponents.

? Qui pot formar part de l'equip d'un PIME E?

L'equip l'ha de constituir **un mínim de tres PDI de la UPV**. De manera complementària, s'hi pot integrar **personal actiu d'aquesta comunitat universitària o d'una altra** i, en **casos justificats, estudiants**, quan la participació estiga vinculada al desenvolupament del projecte.

Amb caràcter general, **no pot formar part de l'equip** el professorat que haja participat en les **cinc últimes convocatòries (2021-2025)** en un **PIME emergent o consolidat**; pot haver participat en **PIME institucionals**.

No obstant això, es pot autoritzar que hi participe quan **almenys el 80 % de l'equip** el forme professorat **sense experiència prèvia en projectes d'innovació educativa** en els darrers cinc anys.

En **casos excepcionals**, la **CESPIME**, a través de l'ICE, valorarà la composició i les circumstàncies de l'equip, tenint en compte el paper efectiu de cada un dels membres i el caràcter emergent del projecte, per a autoritzar la sol·licitud en aquesta modalitat.

? Hi pot haver una persona que siga corresponsable d'un PIME E?

Sí. Es pot designar una persona que en siga corresponsable quan el **lideratge compartit o la gestió del projecte** ho demanen. De corresponsable podrà fer **qualsevol perfil de professorat en actiu en la UPV**, inclosos **professorat associat i personal investigador postdoctoral amb autorització docent**.

PIME C. Projectes d'innovació i millora educativa en equips consolidats

Modalitat dirigida a **equips de professorat amb experiència i trajectòria conjunta en innovació educativa**, com ara **equips d'innovació i qualitat educativa (EIQE)** i **altres equips docents estables**, que volen aprofundir i millorar la pràctica docent, ja siga consolidant una innovació prèvia o reformulant l'enfocament a partir d'una anàlisi crítica de l'experiència acumulada.

L'objectiu de la modalitat és **avançar cap a una docència més fonamentada i avaluada a partir d'evidències**, de manera que les decisions de millora es basen en una anàlisi explícita de la pràctica docent i dels efectes que té en l'aprenentatge de l'estudiantat, utilitzant evidències del mateix context i aportacions rellevants de la investigació educativa per a orientar i justificar aquestes decisions.

En els PIME C, els projectes desenvolupen el **cicle de millora docent amb més profunditat** que en els PIME E. Això implica definir amb més precisió la situació de partida, justificar les decisions d'intervenció adoptades i planificar l'avaluació des de l'inici del projecte, identificant quines evidències s'arreplegaran i a partir de quines fonts d'informació, per tal de valorar els canvis obtinguts en relació amb els resultats esperats.

Atès que en aquest tipus de PIME el treball es desenvolupa amb un **major nivell d'exigència en l'anàlisi, l'avaluació i el contrast dels aprenentatges i resultats obtinguts**, aquest major rigor permet que, quan el projecte assoleix suficient profunditat, els resultats puguin presentar-se en **congressos de major exigència acadèmica** i, en algun cas, donar lloc a **publicacions en revistes**, contribuint en determinats projectes a generar coneixement propi sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en la disciplina, i ampliant en tots els casos l'impacte de la innovació més enllà del mateix equip.

A continuació, es presenten les **preguntes freqüents sobre els requisits de participació** en la modalitat:

? Qui pot coordinar un PIME C?

El projecte l'ha de coordinar **professorat amb vinculació a temps complet en la UPV** i amb una **nota mínima de 5** en els resultats de les enquestes institucionals dels **últims tres anys**.

És qui actua com a **responsable del projecte** i interlocutor/a amb els organismes corresponents.

? **Qui pot formar part de l'equip d'un PIME C?**

L'equip l'ha de constituir un **mínim de tres PDI de la UPV**. De manera complementària, s'hi pot integrar **personal actiu** d'aquesta comunitat universitària o d'una altra, tant de dins com fora de la UPV. En casos justificats, podrien formar part de l'equip estudiants, quan la participació estiga vinculada al desenvolupament del projecte.

? **Pot participar en un PIME C professorat que no pertany a l'EIQE sol·licitant?**

Sí. En un PIME consolidat pot participar professorat que forme part d'**altres EIQE** o que **no pertanga formalment a cap**, sempre que la participació estiga **justificada dependent del projecte** i que l'equip del PIME, en el seu conjunt, compte amb un **nucli de professorat amb trajectòria conjunta en innovació educativa** i que la **coordinació, el disseny i el desenvolupament** del projecte s'ajusten al **nivell d'exigència** propi de la modalitat.

La participació en un PIME no implica automàticament l'alta a l'EIQE sol·licitant. En cas que es vulga incorporar a l'EIQE, s'ha de demanar expressament per les vies formals establides, contactant amb l'**ICE** a través de l'adreça de correu innovación.educativa@upv.es.

? **Hi pot haver una persona corresponsable d'un PIME C?**

Sí. Es pot designar una persona que faça de corresponsable quan el **lideratge compartit o la gestió del projecte** ho demanen, per la complexitat de les tasques, l'abast del projecte o la trajectòria conjunta de l'equip docent.

Pot fer de **corresponsable qualsevol perfil de professorat en actiu en la UPV**, inclosos **professorat associat** i **personal investigador postdoctoral amb autorització docent**.

PIME I. Projectes d'innovació i millora educativa Institucionals

El **PIME institucional** s'orienta al **disseny i implementació d'intervencions de millora amb abast institucional**, que afecten de manera significativa una titulació, un curs o un semestre complet, i impliquen **una o diverses ERT**.

En aquesta modalitat s'inclouen també **projectes d'innovació o d'investigació disciplinària** promoguts des dels **departaments**, sempre que tinguen un abast ampli, involucren diferents assignatures i professorat, i estiguen orientats a la seua possible incorporació futura als plans d'estudi.

El projecte requereix un **seguiment explícit per part de l'ERT o ERTS implicades**, en coherència amb el seu caràcter institucional.

A continuació, es presenten les **preguntes freqüents sobre els requisits de participació** en la modalitat:

? **Quants PIME I pot demanar una titulació?**

Amb caràcter general, es pot presentar **un únic PIME I per titulació**. De manera excepcional, se'n pot autoritzar més d'un si se'n justifica adequadament la necessitat.

? **Qui pot coordinar un PIME I?**

El projecte l'ha de coordinar **professorat amb vinculació a temps complet en la UPV** i amb una **nota mínima de 5** en els resultats de totes les enquestes institucionals dels **últims tres anys**. És qui actua com a **responsable del projecte** i interlocutor/a amb els organismes corresponents.

? **Qui pot formar part de l'equip del PIME I?**

L'equip l'ha de constituir **PDI de la UPV**. De manera complementària, s'hi pot incorporar personal actiu de la UPV o d'altres universitats i, en casos justificats, **estudiants**, quan la participació estiga vinculada al desenvolupament del projecte.

? **Hi pot haver una persona que siga corresponsable d'un PIME I?**

Sí. Es pot designar una persona que en siga corresponsable quan **el lideratge i la gestió del projecte ho demanen**, per la complexitat o per l'abast (nombre d'assignatures, professorat i/o estudiants implicats).

Pot fer de corresponsable **qualsevol perfil de professorat en actiu en la UPV**, inclosos **professorat associat** i **personal investigador postdoctoral amb autorització docent**.



5. SOL·LICITUD D'UN PIME

Els projectes s'han de planificar per a dur-se a terme prioritàriament durant **dos cursos acadèmics**, tot i que es poden contemplar propostes amb una durada d'un sol curs acadèmic.

Termini i procediment de sol·licitud

El termini per a presentar sol·licituds **finalitza l'11 de juny** (inclòs).

Les sol·licituds es poden presentar **a partir del 18 de maig**, a través de la **intranet de la UPV**, seguint els passos que s'indiquen a continuació:

1. La persona que n'és responsable ha d'**accedir** a:

Intranet > Serveis > Institut de Ciències de l'Educació > Projectes d'Innovació i Millora Educativa (PIME) > MONTAN.

2. **Omplir les dades bàsiques** del projecte en els camps corresponents (títol, resum, àmbit, participants –DNI– i assignatures –codi).

3. Pujar la **memòria de sol·licitud del PIME**, segons el **formulari disponible** en la web de l'ICE per a cada modalitat:

- PIME E. Equip **Emergent**
- PIME C. Equip **Consolidat**
- PIME I. Equip **Institucional**

Assessorament a les persones sol·licitants

Des de la data de publicació de la convocatòria, s'obri un **període d'assessorament** dirigit a sol·licitants que vulguen consultar dubtes relacionats amb el disseny del projecte o amb l'ús de l'aplicació MONTAN.

L'assessorament es pot sol·licitar a través de **[Poli\[Consulta\]](#) (ICE - Innovació educativa)**. S'ha de tenir en compte que hi ha un termini mínim de tres dies entre la sol·licitud i l'assessorament, que podrà variar segons el volum de consultes rebudes en el mateix període.



6. AVALUACIÓ DE LA SOL·LICITUD I RESOLUCIÓ

L'avaluació i la resolució de les sol·licituds de PIME la fa la **CESPIME** de la UPV.

La resolució de la convocatòria es comunica durant la darrera quinzena del **mes juliol del 2026**. Qualsevol reclamació a l'avaluació es pot presentar fins al dia 4 de setembre del 2026, per correu electrònic dirigit a innovacion.educativa@upv.es.

6.1. Nota de tall, informes de valoració i document acreditatiu

Amb la finalitat de **garantir la qualitat dels projectes**, s'ha establert una nota mínima per a aprovar i finançar els PIME, diferenciada per modalitat:

- **PIME emergent (E)**: mínim de **55 punts** sobre 100.
- **PIME consolidat (C)**: mínim de **65 punts** sobre 100.
- **PIME institucional (I)**: mínim de **65 punts** sobre 100.

La **CESPIME** emet un **informe de valoració** de cada un dels projectes presentats i resol en conseqüència; comunica la decisió adoptada a la persona que és responsable del projecte.

Una vegada emès un **informe de valoració favorable**, cada participant de la UPV es pot **descarregar un document acreditatiu de la seua participació** a través de la intranet:

ICE > Projectes d'innovació i millora educativa > MONTAN.

6.2. Criteris d'avaluació de la sol·licitud d'un PIME

A continuació, es presenta una **taula amb els criteris i indicadors d'avaluació** de la sol·licitud d'un PIME, amb variacions específiques segons la modalitat.

Nota prèvia: no s'admeten projectes que tracten temàtiques que haja desenvolupat amb anterioritat l'equip sol·licitant i que ja hagen sigut objecte de subvenció, llevat que es justifique de manera clara i argumentada el caràcter inèdit dels aspectes que es pretenen impulsar.

Críteris i indicadors d'avaluació per a les tres modalitats de PIME

PIME I (institucional)	Punts	PIME C (consolidat)	Punts	PIME E (emergent)	Punts
1. Abast del projecte: s'avalua l'extensió del projecte en termes quantitius , segons quantitat de professorat, departaments, estudiants, assignatures i titulacions involucrades, des d'una aplicació reduïda fins a una implementació àmplia.					
<ul style="list-style-type: none"> ✎ Nre. de titulacions implicades (involucració de la titulació o part, curs complet). ✎ Nre. de docents que hi participen. ✎ Nre. d'assignatures involucrades. ✎ Nre. d'estudiants sobre el qual repercutirà la innovació. ✎ Nre. de departaments implicats. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Nre. de titulacions implicades. ✎ Nre. de docents participants. ✎ Nre. d'assignatures involucrades. ✎ Nre. d'estudiants sobre el qual repercutirà la innovació. ✎ Nre. de departaments implicats. 	5	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Nre. de docents que hi participen. ✎ Nre. d'assignatures involucrades. ✎ Nre. d'estudiants sobre el qual repercutirà la innovació. 	5
2. Anàlisi de la situació: s'avalua si la innovació està adequadament justificada , en considera el context i la necessitat, basada en evidències i referències bibliogràfiques alineades amb les dimensions d'una docència de qualitat (MDAD) , tal com es presenten en les línies d'innovació de la convocatòria.					
<ul style="list-style-type: none"> ✎ Contextualitza la innovació en relació amb la titulació, curs o àmbit institucional implicat. ✎ Descriu la problemàtica que origina la innovació, aportant evidències a escala de titulació, curs o conjunt d'assignatures. ✎ Referència experiències prèvies i literatura rellevant, que permeten interpretar la necessitat de la innovació des d'una perspectiva institucional, en coherència amb la línia d'innovació prioritària (dimensió docència de qualitat). 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Contextualitza la innovació (titulació, assignatures, curs, grups, professorat). ✎ Descriu la problemàtica que origina la innovació, basant-se en evidències arrellegades del context docent i d'experiències prèvies de l'equip. ✎ Revisa la literatura rellevant, en coherència amb la línia d'innovació prioritària (dimensió docència de qualitat), que permeti fonamentar i orientar les decisions de millora. 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Contextualitza la innovació (titulació, assignatures, curs, grups, professorat). ✎ Descriu la problemàtica que origina la innovació, aporta evidències inicials del context docent que la justifique. ✎ Referència alguna font bibliogràfica o experiència prèvia rellevant, en coherència amb la línia d'innovació prioritària (dimensió docència de qualitat), com a primer pas cap a una docència fonamentada. 	20

PIME I (institucionals)	<i>Punts</i>	PIME C (consolidats)	<i>Punts</i>	PIME E (emergents)	<i>Punts</i>
3. Resultats esperats: s'avalua si la innovació està orientada cap a la millora de l'aprenentatge , si hi ha coherència entre la situació inicial i la situació final esperada , així com la precisió en la formulació dels resultats esperats i la viabilitat per a assolir-los .					
<ul style="list-style-type: none"> ✍ Resultats orientats a la millora de l'experiència d'aprenentatge, d'acord amb les línies de la convocatòria. ✍ Precisió en la definició dels resultats esperats i viabilitat. ✍ Coherència entre la situació de partida i la situació final que s'espera aconseguir. 	15	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Resultats orientats a la millora de l'experiència d'aprenentatge, d'acord amb les línies de la convocatòria. ✍ Precisió en la definició dels resultats esperats i viabilitat. ✍ Coherència entre la situació de partida i la situació final que s'espera aconseguir. 	15	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Resultats orientats a la millora de l'experiència d'aprenentatge, d'acord amb les línies de la convocatòria. ✍ Precisió en la definició dels resultats esperats i viabilitat. ✍ Coherència entre la situació de partida i la situació final que s'espera aconseguir. 	15

PIME I (institucionals)	<i>Punts</i>	PIME C (consolidats)	<i>Punts</i>	PIME E (emergents)	<i>Punts</i>
<p>4. Pla de treball: s'avalua la coherència i estructura del pla de treball, incloent la definició de les accions, les responsabilitats i els recursos necessaris per a dur-lo a terme, així com la viabilitat en termes de càrrega de treball i la sostenibilitat, entesa com la possibilitat de mantenir o consolidar la innovació més enllà del període d'execució del PIME, d'acord amb la modalitat del projecte.</p>					
<ul style="list-style-type: none"> ✎ Presenta un pla de treball estructurat i coordinat a escala institucional, amb una definició clara d'accions, responsabilitats i cronograma. ✎ Justifica la viabilitat del projecte en termes de recursos disponibles i càrrega de treball de l'equip, considerant l'abast institucional de la proposta. ✎ Planteja la sostenibilitat de la innovació en relació amb la integració en els processos habituals de la titulació o àmbit institucional, més enllà del període d'execució del PIME. 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Presenta un pla de treball coherent i ben estructurat, amb descripció clara de tasques, cronograma i responsabilitats de l'equip. ✎ Defineix un pla de seguiment del projecte que permeti revisar el desenvolupament de les accions i fer ajustaments mentre s'implementa. ✎ Justifica la viabilitat del projecte en termes de recursos i càrrega de treball de l'equip. ✎ Planteja la sostenibilitat de la innovació, ja siga mitjançant la continuïtat, ampliació o consolidació en cursos posteriors. 	20	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Presenta un pla de treball bàsic i coherent, adequat a l'abast acotat del projecte, amb definició de les principals accions i responsabilitats. ✎ Descriu de manera inicial l'organització temporal del projecte i la distribució del treball en l'equip. ✎ Justifica la viabilitat del projecte en relació amb els recursos disponibles i la càrrega de treball prevista. ✎ Considera la sostenibilitat de la innovació com una possibilitat de continuïtat o millora futura, sense requerir un plantejament de consolidació a llarg termini. 	20

PIME I (institucionals)	<i>Punts</i>	PIME C (consolidats)	<i>Punts</i>	PIME E (emergents)	<i>Punts</i>
<p>5. Avaluació del projecte: s'avalua la claredat i coherència del pla d'avaluació, assegurant que els indicadors i les evidències estiguen alineats amb els resultats esperats, així com l'organització del procés d'arreplega i anàlisi de la informació, d'acord amb el nivell de desenvolupament del projecte i la modalitat del PIME.</p>					
<p>☞ Pla d'avaluació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defineix un pla d'avaluació estructurat, alineat amb els resultats esperats pel que fa a titulació, curs o àmbit institucional. - Identifica indicadors i evidències que permeten valorar els canvis produïts en els processos d'ensenyament-aprenentatge o de coordinació docent. - Estableix moments i procediments d'arreplega d'informació a escala institucional. - Descriu una estratègia d'anàlisi que permeti informar decisions institucionals i orientar la millora i consolidació de la innovació. 	20	<p>☞ Pla d'avaluació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta un pla d'avaluació coherent i sistemàtic, alineat amb els resultats esperats del projecte. - Defineix indicadors clars i evidències procedents de diferents fonts d'informació. - Estableix moments, mitjans i tècniques d'arreplega de dades (quantitatives i/o qualitatives). - Descriu una estratègia d'anàlisi que permeti valorar els canvis produïts i orientar noves decisions de millora. 	20	<p>☞ Pla d'avaluació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defineix un pla d'avaluació bàsic i coherent, alineat amb els resultats esperats del projecte. - Identifica indicadors senzills i evidències inicials per a valorar els canvis produïts. - Estableix moments i mitjans d'arreplega d'informació, adequats a l'abast del projecte. - Descriu de manera inicial com s'utilitzarà la informació arreplegada per a valorar la innovació i reflexionar sobre la pràctica docent. 	20

PIME I (institucionals)	<i>Punts</i>	PIME C (consolidats)	<i>Punts</i>	PIME E (emergents)	<i>Punts</i>
6. Impacte, transferència i difusió: s'avalua l' impacte potencial del projecte en els processos d'ensenyament-aprenentatge , així com la transferibilitat dels aprenentatges generats i la coherència de les accions de difusió previstes, d'acord amb la modalitat del PIME.					
<ul style="list-style-type: none"> ✎ Valora l'impacte potencial del projecte en els processos d'ensenyament-aprenentatge pel que fa a titulació, curs o àmbit institucional. ✎ Analitza la transferibilitat de l'experiència a altres grups, cursos o titulacions, en coherència amb l'abast institucional. ✎ Presenta un pla de difusió estructurat, orientat a compartir resultats i aprenentatges en la comunitat universitària i en altres contextos educatius rellevants. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Valora l'impacte potencial del projecte en els processos d'ensenyament-aprenentatge en les assignatures i contextos implicats. ✎ Analitza la transferibilitat de l'experiència a altres grups, assignatures o titulacions afins. ✎ Presenta un pla de difusió coherent, que contemple accions de compartir i contrastar els resultats, d'acord amb el nivell de desenvolupament del projecte. 	10	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Identifica l'impacte potencial del projecte en la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge en el context immediat d'aplicació. ✎ Valora de manera inicial la possible transferibilitat de l'experiència a altres grups o assignatures. ✎ Fa referència a accions de difusió o de compartir l'experiència, adequades al caràcter emergent del projecte... 	15

PIME I (institucionals)	<i>Punts</i>	PIME C (consolidats)	<i>Punts</i>	PIME E (emergents)	<i>Punts</i>
7. Caràcter innovador: s'avalua el caràcter innovador de la proposta entesa com la introducció de millores rellevants i fonamentades en els processos d'ensenyament-aprenentatge, així com els canvis significatius que s'esperen produir en relació amb la situació de partida , d'acord amb la modalitat del PIME.					
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Valora el caràcter innovador de la proposta en termes de millora i transformació de pràctiques docents o de coordinació a escala de titulació, curs o àmbit institucional. ☞ Identifica canvis significatius en els processos d'ensenyament-aprenentatge o d'organització docent, orientats a resoldre problemàtiques detectades o a millorar processos institucionals 	5	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Valora el caràcter innovador de la proposta com una millora rellevant i fonamentada respecte a pràctiques docents prèvies de l'equip. ☞ Identifica canvis significatius en els processos d'ensenyament-aprenentatge, coherents amb l'anàlisi feta i orientats a la millora de l'experiència d'aprenentatge. 	5	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Valora el caràcter innovador de la proposta com una primera experiència de millora docent, coherent amb la problemàtica identificada. ☞ Identifica canvis inicials en els processos d'ensenyament-aprenentatge, orientats a explorar noves formes d'abordar els problemes detectats o a millorar pràctiques existents. 	5
PIME C (consolidats)					<i>Punts</i>
8. Informació curricular en innovació educativa de l'equip: es valora la trajectòria de l'equip en innovació educativa , entesa com un indicador de la capacitat per a desenvolupar un projecte de caràcter consolidat , en coherència amb el nivell d'exigència del PIME C .					
Informació curricular en innovació educativa de l'equip	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Participació de l'equip en jornades, congressos o activitats d'intercanvi relacionades amb la docència universitària. ☞ Publicacions, comunicacions o contribucions en revistes de l'àmbit educatiu o altres fòrums especialitzats, congressos, etc., relacionades amb la temàtica del projecte. 				5



7.1. Sessions formatives i acompanyament

Des de l'ICE s'organitzaran **activitats formatives i d'acompanyament** dirigides als **PIME aprovats** en la convocatòria.

Durant el **primer quadrimestre** es programaran **sessions formatives inicials**, orientades a **acompanyar l'arrancada i la millora del disseny dels projectes**, en què s'abordaran de manera integrada les dimensions d'una docència de qualitat i la **coherència interna del PIME** (anàlisi de la situació, resultats esperats, accions previstes i avaluació).

En els projectes amb un disseny que estiga suficientment definit, es podran iniciar **accions d'implementació** des del primer curs o quadrimestre, ja siga com a **desplegament inicial de la intervenció** o per tal de **contrastar el disseny del projecte en contextos reals**, arreplegar evidències inicials i establir una línia base que permeta orientar i reforçar les decisions de millora posteriors.

Al llarg del desenvolupament dels projectes, les **accions d'implementació** poden ser objecte d'acompanyament formatiu o assessorament específic, a demanda, quan les necessitats del projecte així ho demanen, amb un enfocament de suport i millora contínua.

Es recomana que assistisca a les sessions formatives, almenys, **una persona per PIME**, preferentment la responsable o un membre de l'equip amb capacitat de traslladar el treball al conjunt del projecte.

7.2. Seguiment del projecte

S'establiran mecanismes de seguiment del desenvolupament dels projectes, mitjançant reunions individuals o grupals, coordinades per la CESPIME o les assessores pedagògiques de l'ICE, amb un caràcter formatiu i orientat a la millora contínua del projecte.

La **persona responsable del PIME**, o el membre de l'equip en qui delegue, ha de participar en les activitats de seguiment que s'establisquen i comunicar, en la forma que se li requerisca, l'estat de desenvolupament del projecte al llarg de l'execució.

En el cas de **projectes biennals**, en finalitzar el primer any de desenvolupament s'ha de presentar un **informe de seguiment**, que incloga evidències de les

accions fetes i dels avanços obtinguts.

Un informe que ha de tenir un **caràcter formatiu**, orientat a la millora del projecte, i que ha de servir com a base per a l'**avaluació i certificació corresponent al curs acadèmic**.

7.3. Avaluació final, certificació i dades a IAD i SÉNIA

L'avaluació dels projectes té també un **caràcter certificador** i s'orienta a **verificar el desenvolupament adequat del PIME i els resultats assolits**, en coherència amb els objectius i resultats esperats definits en el projecte.

En els **PIME d'un sol curs acadèmic**, l'avaluació i certificació es fa a partir d'una **memòria final de resultats**, que ha d'incloure de manera integrada les evidències i els resultats obtinguts al llarg del projecte.

En els **PIME biennals**, l'avaluació i certificació es fa **per curs acadèmic**:

- en el **primer curs**, a partir **de l'INFORME DE SEGUIMENT**;
- en el **segon curs**, a partir de la **MEMÒRIA FINAL DE RESULTATS**, que permet valorar el conjunt del projecte i el tancament.

Finalitzat el procés d'avaluació amb finalitats de certificació i rendició de comptes, i obtinguda una **valoració favorable per part de la CESPIME**, l'**ICE tramitarà la certificació** corresponent a MONTAN, que s'incorpora de manera automàtica als **sistemes institucionals de reconeixement**: tant en l'**IAD** (índex d'activitat docent) com en l'aplicació de **SÉNIA**.



8. DIFUSIÓ DELS RESULTATS

En totes les **accions de difusió** derivades del desenvolupament del PIME s'ha de fer constar de manera expressa «Universitat Politècnica de València. *Convocatòria A + D. Projectes d'innovació i millora educativa*», com a **entitat finançadora** del projecte.

La CESPIME pot valorar la **difusió institucional** dels resultats dels projectes a través dels canals que considere oportuns.

La participació en la convocatòria implica que les persones beneficiàries de les ajudes **consenten la publicació** dels resultats i productes derivats del projecte en els **repositoris i canals institucionals de la UPV**, amb finalitats de difusió, transferència i rendició de comptes.



9. FINANÇAMENT I AJUDES

Les ajudes concedides en el marc de la present convocatòria poden ser de tipus econòmic i de tipus institucional, segons la modalitat del PIME i la valoració de la CESPIME.

9.1. Ajudes de tipus econòmic:

Segons modalitat i atesa la valoració de la CESPIME, les ajudes econòmiques estan subjectes als **límits màxims de finançament** següents:

- **PIME emergent (E):** fins a **3.000** euros
- **PIME consolidat (C):** fins a **4.000** euros
- **PIME institucional (I):** fins a **6.000** euros

(En aquesta modalitat es prioritza el finançament de manera que cada centre pugua comptar, almenys, amb un projecte institucional)

La present convocatòria preveu exclusivament finançar les partides següents:

- **Difusió de les experiències** en els fòrums pertinents (jornades, congressos o altres espais d'intercanvi), amb la finalitat de **compartir resultats, aprenentatges o productes** que genera el PIME.
- **Formació a demanda o acreditació**, directament vinculada amb la **innovació proposada en el projecte**.

La formació a demanda està destinada **exclusivament a cobrir necessitats formatives internes de l'equip PIME** i s'ha de sol·licitar **seguint les vies que estableix l'ICE**, a través de **Poli(Sol·licita)**.

- **Materials directament relacionats amb la innovació**, com ara llibres, articles, llicències de programari, instruments d'arreglada de dades o qüestionaris validats.

En **cap cas** no es pot destinar l'ajuda econòmica a:

- **pagar directament** personal docent i investigador (PDI) de la UPV, ni
- **remunerar membres de l'equip PIME** per participar en activitats de difusió o de formació a demanda dutes a terme en el marc del mateix projecte.

9.2. Ajudes de tipus institucional

La UPV, a través dels serveis competents, ofereix suport institucional per a afavorir que es desenvolupen els PIME de manera adequada, en coherència amb el que estableix el punt 7 de la present convocatòria.



10. DRETS D'AUTORIA

Els drets d'autoria i d'explotació de les obres i materials derivats del projecte (formulari de sol·licitud, informes de seguiment, memòria final de resultats, materials docents, productes generats, etc.) es regeixen per la **normativa vigent de la UPV en matèria de propietat intel·lectual**.

L'ICE pot usar els continguts dels documents i materials vinculats a la convocatòria, exclusivament **amb fins formatius, de difusió i de transferència**, en el marc de les activitats institucionals de la UPV relacionades amb la innovació i la millora educativa, respectant-ne en tot cas l'autoria.



11. ASPECTES ÈTICS

El desenvolupament d'un PIME implica necessàriament arreplegar informació, ja siga mitjançant qüestionaris, registres d'activitat, anàlisi de produccions de l'estudiantat o altres instruments d'arreglegada de dades.

En tots els casos, quan s'arreglegue o es faça servir **informació de l'estudiantat** fora de les activitats pròpies de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge, el professorat ha d'informar prèviament l'alumnat sobre la finalitat del projecte i **obtenir-ne el consentiment** per a usar les dades amb finalitats d'anàlisi, difusió o publicació.

El consentiment és **imprescindible en tots els PIME** i no implica necessàriament l'avaluació del projecte pel Comité d'Ètica en Investigació (CEI) de la UPV.

Per tant, l'**avaluació del projecte pel CEI no és obligatòria** per a les activitats d'innovació educativa. No obstant això, **hi ha revistes que exigeixen un informe favorable del comitè d'ètica** com a requisit per a publicar resultats, per la qual cosa és una opció que es deixa oberta per als equips que vulguen demanar-lo.

La informació necessària per a la sol·licitud d'avaluació ètica està disponible en la **pàgina web del Comité d'Ètica en Investigació (CEI) de la UPV**, en l'apartat «[La sol·licitud](#)» > «**Activitats que impliquen interacció amb éssers humans i intervencions socials ètiques**».

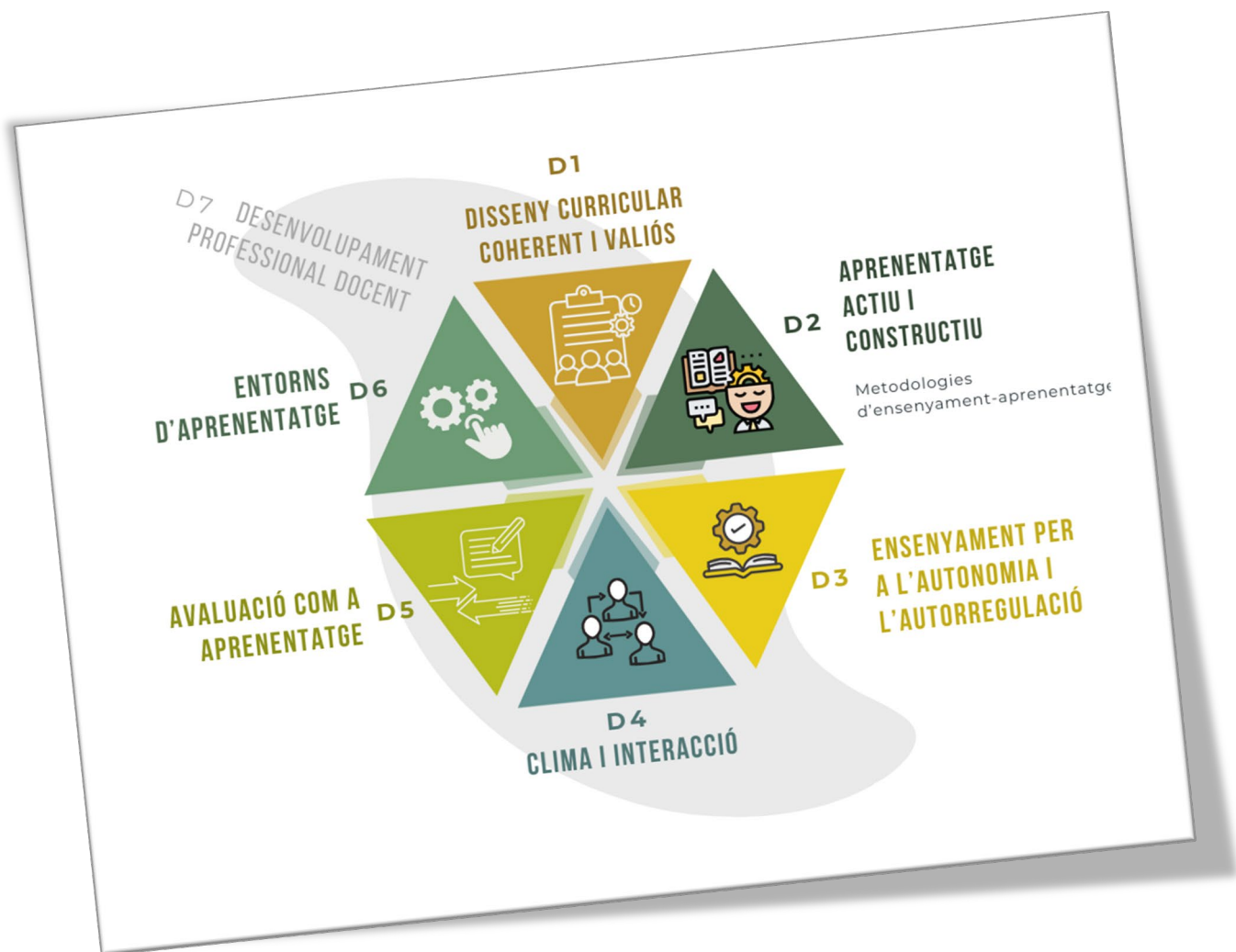
12. CAUSES DE REINTEGRAMENT DE LA SUBVENCIÓ

La constatació de l'existència de qualsevol incompliment de les condicions que motiven la concessió de l'ajut, d'acord amb el que estableix la present convocatòria, obliga a reintegrar les quantitats percebudes al vicerectorat corresponent, en els termes que preveu la normativa aplicable.



13. ANNEX: GUIA PER A EMMARCAR LES LÍNIES D'INNOVACIÓ

S'hi descriuen amb més detall les **dimensions** que es proposen per a **emmarcar i focalitzar els PIME** (línies d'innovació de la convocatòria)



D1. Disseny curricular coherent i valuós

El **disseny curricular** (planificació d'unitats, sessions, assignatures o titulacions) és una de les **labors fonamentals del docent universitari**, que implica **decisions crítiques**. I les decisions s'han de prendre sobre la base de determinats **criteris**:

1. La **coherència del disseny**, tenint en compte un principi bàsic d'unitat de criteri i alineament entre tots els elements, «**alineament constructiu**», terme que va encunyar John Biggs (1996, 2003, 2014; Biggs i Tang, 1999). Hi ha d'haver una coherència entre tot el que conforma l'experiència d'aprenentatge de l'estudiant.

Des de la perspectiva descrita, es posa en el centre del procés del disseny curricular la reflexió sobre els **resultats d'aprenentatge** que es pretenen aconseguir, cosa que constitueix quasi l'essència mateixa d'un plantejament d'eficàcia. En segon lloc, es prescriu que els resultats esperats de cada assignatura **han de ser coherents** amb tota la resta de parts de la titulació i els perfils d'eixida. I, finalment, hem de contemplar tot el sistema en conjunt: aprenentatge, avaluació, ensenyament (metodologia), recursos, etc.

2. La **selecció de l'orientació curricular**, el propòsit i valor que volem donar al currículum. **Com seleccionem el que és més valuós?** Determinar què és el més valuós és complex, és la pràctica elemental de qualsevol disseny curricular i implica marcar un propòsit per al currículum que servirà de principi de coherència i selecció per a tots els elements.

Tenir un **criteri argumentat** sobre el que és més valuós, sobre la classe d'aprenentatge que realment aportarà valor als estudiants, demana un grau alt de reflexió, coneixement i investigació.

Referències bibliogràfiques 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. Aprenentatge actiu i constructiu: metodologies d'ensenyament-aprenentatge

Aquesta dimensió es focalitza en «**el que l'estudiant fa**». La seua implicació en la intensitat i qualitat de l'activitat cognitiva determina l'aprenentatge, els **resultats d'aprenentatge** (Biggs, 1999; Biggs i Tang, 1999). En el sentit dit, l'ensenyament més bo serà el que genere un entorn, amb propostes adequades a cada context, per a **implicar** el major nombre d'estudiants en una **activitat intensa, exigent i valuosa**. Això és el que significa un ensenyament centrat en l'aprenentatge i en l'estudiant.

Considera els factors que espentegen l'estudiant, en una situació donada, al nivell i la qualitat més alts d'activitat cognitiva. L'evidència d'aquest principi va derivar en un canvi metodològic a les aules universitàries amb la consigna d'implantar processos educatius que aconseguiren **majors nivells d'activació cognitiva dels estudiants**, l'«aprenentatge actiu». Chickering i Gamson (1987) publiquen els set principis de les bones pràctiques en l'ensenyament universitari («Seven Principles for Good Practice»). Cal destacar-ne algun:

L'aprenentatge no és un esport d'espectadors. Els estudiants no aprenen massa escoltant el professor, memoritzant tasques i repetint respostes. Han de parlar del que aprenen, escriure sobre això, relacionar-ho amb experiències passades, aplicar-ho a la vida. Han de fer, del que aprenen, part d'ells mateixos. (p. 3)

Micheline Chi (2009) distingeix entre activitats per a aconseguir un **aprenentatge actiu** i activitats per a aconseguir un **aprenentatge constructiu**, i defineix les darreres com aquelles «en les quals, en fer-les, els estudiants produeixen resultats afegits que contenen idees rellevants que van més enllà de la informació de partida donada». Tot aprenentatge constructiu és actiu, però no tot aprenentatge actiu és constructiu.

És una distinció que ens permet superar l'ambigüitat del terme *actiu*. El que marca la diferència és l'**aprenentatge constructiu**, un aprenentatge en el qual (mitjançant debats, escriure assajos, resoldre problemes, estudiar casos... o simplement reflexionar) **l'estudiant produeix alguna cosa que va més enllà del que se li ha donat com a punt de partida** (reorganitza idees, sintetitza, critica, dissenya, aplica, ofereix solucions, fa diagnòstics, aporta anàlisis...). La distància entre el punt de partida i el

d'arribada, el tipus de transformació que necessita, és el que determina el nivell d'activitat en sentit constructiu. La qualitat es mesura pel que els proposem fer.

L'objectiu d'aquesta dimensió és **dissenyar activitats que exigisquen i animen els estudiants a anar més enllà del que reben** (interpretar, elaborar, transferir, aplicar, dissenyar, indagar, concloure, qüestionar, avaluar...), tenint en compte les capacitats, els coneixements i les concepcions que tenen prèviament.

Una activitat d'aquest tipus, exigent i amb un grau alt d'autonomia, necessita, a més, oferir als estudiants un **bastiment** adequat a cada moment i situació.

Una bona **proposta d'activitat**, a més de demanar-los que elaboren i transferisquen el coneixement, ha de **provocar nivells d'implicació alts** perquè es perceba com un **repte acadèmic** exigent, contextualitzat i rellevant, que l'estudiant sent com a propi i en el qual té l'oportunitat de decidir i col·laborar amb altres persones. Per tant, els **factors** que s'associen a un nivell d'implicació alt d'una activitat són:

- la percepció de rellevància,
- la flexibilitat i autonomia que concedeix a l'estudiant,
- el nivell de repte acadèmic,
- les oportunitats que ofereix per a la interacció i el treball col·laboratiu,
- la dimensió experiencial de l'activitat.

Referències bibliogràfiques 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. Ensenyament per a l'autonomia i l'autoregulació

Cada estudiant és un subjecte diferenciat amb múltiples concepcions i característiques personals (interessos, autoconfiança, objectius, por de fracassar...), les quals determinen el grau d'intensitat i la manera com s'afronten els estudis. Així mateix, l'experiència (intel·lectual, social, emocional...) en l'assignatura també condiciona la manera en què s'afronten els estudis (incertesa, proximitat, càrrega de treball...).

Si cada estudiant és qui construeix de manera activa el seu aprenentatge, la manera particular en què ho **enfoca** i el **procés** que segueix determinarà els **resultats d'aprenentatge**. En aquest enfocament i procés influeixen multitud de factors que s'agrupen en l'etiqueta d'autoregulació.

Quins factors determinen com afronta l'aprenentatge i els resultats que n'obtindrà?

Alguns dels factors més rellevants són: les **emocions** davant la tasca, **experiències** acadèmiques passades, la **sensació** de tenir suport o de no tenir-ne, l'autoconfiança en la capacitat per a afrontar-la, els **objectius** d'assoliment, la **percepció de rellevància** de la tasca, la **implicació**, les **relacions** amb companys i professorat, les **concepcions** sobre el que significa aprendre i com tenir èxit acadèmic, la capacitat de **monitorar i dirigir el seu propi procés d'aprenentatge** (metacognició), a més d'altres factors personals i contextuals.

Quin paper juga el professorat?

En ser conscients que aquests factors determinen l'aprenentatge, és important que es mantinguen oberts els canals de comunicació i l'observació, per a secundar adequadament i revisar els aspectes de l'entorn d'aprenentatge que puguen afectar l'estudiantat.

Student Engagement i **autoregulació**, tots dos conceptes que expliquen i fonamenten les variables i els factors que influeixen en l'**aprenentatge profund** i en l'**èxit acadèmic**. Descriuen els aspectes interns i externs de l'aprenentatge i la interacció dinàmica entre ells: manera en què el context va configurant la personalitat, junt amb les variables més intrínseques, i com el comportament i les seues conseqüències modelen també la pròpia personalitat.

L'autoregulació:

- Sorgeix de les teories del processament de la informació i, fonamentalment, s'estudien les maneres en què els estudiants poden **assumir el control sobre el seu propi aprenentatge**.
- Assumeix que l'aprenentatge és un procés de construcció personal.
- Considera l'**ambient** (context) amb capacitat d'**influir** per a afavorir l'aprenentatge profund, però també el contrari, el superficial.
- Parteix d'una perspectiva multivariada sobre l'aprenentatge humà i es fonamenta en la capacitat de les **creences motivacionals**, que es construeixen en interacció amb el mitjà, sobre la possibilitat d'autoregular l'aprenentatge.
- És una manera d'afrontar l'aprenentatge de manera intencional, autònoma i efectiva. És tenir el control sobre els pensaments, accions, emocions i motivació a través d'**estratègies personals** per a aconseguir els **objectius** establits.

Com s'autoregulen els estudiants?

Com afirmen Paris, Byrnes i Paris (2001), «l'aprenentatge autoregulat demana que l'estudiant trie les metes apropiades a les quals dirigir l'esforç». És un procés que es conforma amb el temps a través de la **metacognició** d'u mateix i d'altri i s'alimenta de l'**afecte** i el **desig**.

Els models d'autoregulació tenen el fonament en la teoria social-cognitiva d'A. Bandura. Zimmerman, un dels escriptors més prolífics sobre autoregulació, va desenvolupar el model d'anàlisi triàdica, que representa les **interaccions** recíproques de tres variables: **ambient**, **comportament** i **característiques personals**. Des d'aquesta perspectiva de procés recursiu permanent, s'entén la importància dels entorns d'ensenyament i aprenentatge per a influir en el fet que els estudiants aprenguen del seu propi procés d'aprenentatge, i es convertisquen cada vegada en aprenents més bons amb capacitat d'assumir el control.

Vies per a millorar l'**aprenentatge autoregulat** (Paris i Paris, 2001):

- L'**experiència**. De manera indirecta, proporciona un bagatge autèntic i repetit, que dona pistes de per on anar (coneixement tàcit).
- L'**ensenyament directe i explícit**. Emfatitzant l'ús d'estratègies per a abordar diferents tipologies d'aprenentatge o l'augment de la consciència dels estudiants sobre els processos.
- **Reptes**, tasques, activitats que demanen autoregulació per a poder actuar.

Referències bibliogràfiques 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 i interacció

Aquesta dimensió s'aborda des de dos corrents d'investigació:

1. **Student Engagement** (Kuh *et al.*, 2006), vinculada als marcs teòrics d'Astin (1999) i Pascarella (1980) sobre l'efecte de l'entorn (el que ocorre en el desenvolupament d'un programa educatiu) (Kim i Sax, 2011) i la satisfacció general (Einarson i Clarkberg, 2010). Astin va relacionar la participació estudiantil amb el **temps** i l'**energia** que els estudiants inverteixen en l'**experiència d'aprenentatge**. Va posar de relleu que ambdós són un recurs institucional d'un valor educatiu alt per aconseguir implicació i aprenentatges profunds.

Pascarella, basant-se en els treballs d'Astin, va proposar un model «longitudinal» per a comprendre la influència del contacte entre estudiants i docents sobre resultats educatius i persistència en la institució. És un model que contempla característiques de cada estudiant (entorn familiar, aptituds, expectatives, etc.) que tenen influència directa en els resultats educatius i en el contacte amb la institució (dins i fora de l'aula) i factors institucionals (classes d'estudiants, cultura organitzacional, decisions administratives, programes d'orientació, etc.)

que influeixen en el contacte informal amb el professorat, en la participació en altres experiències universitàries i en els resultats (Pascarella, 1980).

2. Clima d'aula. Es considera l'«aula» com un «entorn socioecològic» impregnat d'elements emocionals i relacionals (Moos, 1979). Per tant, **com es genera un clima d'aula positiu?**

El professorat pot contribuir generant comportaments que promoguen una **bona relació amb l'estudiantat** (Frisby, Berger, Burchett, Herovic i Strawser, 2014), centrant-se en ell i en les necessitats que té, i aconseguint un **equilibri** entre ser **desafiador** i ser **afectuos**.

En les condicions descrites, l'estudiantat té més facilitat d'aconseguir resultats acadèmics més bons, processos d'aprenentatge constructiu i una reducció de problemes emocionals (Fraser i Fisher, 1982), i és el clima a l'aula el **millor predictor de la satisfacció general** amb la universitat (Graham i Gisi, 2000).

Alguns apunts d'interès:

- **Apunt 1:** La construcció teòrica «**clima de l'aula**» es remunta a Kurt Lewin (1936), quan reconegué que **l'ambient i les interaccions amb les característiques personals** de l'individu són determinants del comportament humà.
- **Apunt 2:** Una fita en el desenvolupament històric sobre els entorns d'aprenentatge es va produir amb el Learning Environment Inventory (LEI) (Walberg, 1968) i Rudolf Moos, que va desenvolupar **escales de clima social** per a diversos entorns humans, inclosa l'escala d'ambient de l'aula (Moos, 1974).

Referències bibliogràfiques 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. Avaluació com a aprenentatge

L'avaluació en ensenyament superior s'ha desenvolupat de manera progressiva amb avanços conceptuals: avaluació orientada a l'aprenentatge (Carless, 2007), avaluació per a l'aprenentatge (Swaffield, 2011), avaluació consell per a l'acció (Whitelock, 2010), avaluació com a aprenentatge (Earl, 2013), avaluació sostenible (Boud i Soler, 2016) o avaluació com a aprenentatge i apoderament (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, 2015). En tots els casos, el focus del procés d'avaluació és l'aprenentatge al llarg de la vida de l'estudiant i s'emfatitza la importància d'explicitar de manera clara el propòsit que té i de dissenyar-la segons l'aprenentatge.

D'acord amb Biggs (2005), «el principi bàsic d'una bona avaluació és assegurar que **l'avaluació està alineada amb el currículum**». Això implica que tots els mitjans d'avaluació, **productes** (assajos, informes, resolució, etc.) o **actuacions** (presentació, defensa, execució, etc.), **instruments** (escales, rúbriques, etc.) i **criteris** estiguen alineats entre si (coherència interna) i amb els resultats d'aprenentatge previstos (coherència externa).

Quines possibles línies de reflexió i innovació poden desenvolupar una activitat indagadora sobre els sistemes d'avaluació?

Apuntem-ne unes quantes:

- **Coherència entre els resultats d'aprenentatge i el sistema d'avaluació.** És un sistema que, a més de ser coherent, ha de ser **vàlid i fiable**, en el nivell **micro** (assignatures) i en el **macro** (resultats, títols).
- **Característiques de les tasques d'avaluació**, que complisquen les condicions d'una formació orientada a la comprensió i al desenvolupament de competències de nivell cognitiu alt. La seua naturalesa comunica a l'estudiantat, implícitament o explícitament, el tipus de treball intel·lectual que es valora, la qual cosa es considera de valor o mèrit i, en conseqüència, influeix en com actuen com a aprenents (Maclellan, 2004). Gulikers, Bastiaens, Kischner i Kester (2006) afirmen que les percepcions dels estudiants sobre els requeriments de les tasques d'avaluació influeixen en la manera com aprenen i què és el que aprenen.

La mateixa naturalesa de les tasques d'avaluació són un mitjà excel·lent per a **motivar-lo i afavorir-ne l'aprenentatge**. Ajudarà si les tasques demanen usar les competències que seran necessàries en el context professional per al qual es forma.

- **Participació de l'estudiantat** en la construcció del seu propi aprenentatge (Penuel i Shepard, 2016). La participació en el procés d'avaluació és objecte d'investigació per la **importància que té en el rendiment acadèmic**. Aquest valor educatiu i la importància que hi participen els manifesten Falchikov (2005), Thomas, Martin i Pleasants (2011), Reinholz (2016) o López-Pastor i Sicilia-Camacho (2017). La participació afavoreix **el diàleg i la seua col·laboració en el procés d'avaluació del seu aprenentatge** de manera transparent. La participació s'estableix en tres moments: **planificació, desenvolupament i resultats**.
- **Retroalimentació**, que és d'una gran importància, sobretot la manera en què es posa en pràctica. S'associa amb l'aprenentatge i el rendiment. Hounsell (2007) destaca que la retroalimentació **pot millorar l'aprenentatge** en tres formes diferents: accelera l'aprenentatge, optimitza la qualitat del que s'aprèn i eleva el nivell d'assoliment tant individualment com en grup.

Quines característiques té una «retroalimentació de qualitat»? (Ajjawi i Boud, 2017, 2018; Boud i Molloy, 2013b; Evans, 2013; Pardo, 2018) En estudis anteriors es parava atenció a la rapidesa, nivell de detall, claredat, estructura o rellevància; però en l'actualitat es dirigeix cap al **significat que té per a l'estudiant i la interacció que du a terme amb els agents de la retroalimentació** (Rowe, 2017). S'ha evolucionat a considerar la retroalimentació com un **procés de múltiples vies de comunicació** en què professorat i estudiants interaccionen els uns amb els altres.

Hi ha una necessitat de comptar amb la participació de l'estudiantat com a font de retroalimentació i aprenentatge (López-Pastor i Sicilia-Camacho, 2017; Moore i Teather, 2013; Nicol, Thomson i Breslin, 2014). Un canvi que obliga el professorat a centrar l'atenció en la manera **com els estudiants interpreten i comprenen la retroalimentació multidireccional** des de les seues identitats autoreguladores i autoproductives (Dann, 2014).

- **Adequar i dissenyar eines tecnològiques** que faciliten els processos d'avaluació, des d'un enfocament crític i participatiu, que evite la reproducció de pràctiques avaluadores simplistes, memorístiques o repetitives. Indagar en tecnologies que faciliten la reflexió, pensament crític, col·laboració, aprenentatge estratègic i autoregulació. Que l'educació prevalga sobre la tecnologia.

Referències bibliogràfiques 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. Entorns d'aprenentatge

És la dimensió que integra tot el que hi ha al voltant del procés de l'aprenentatge individual: orientant, influent, provocant, possibilitant o acompanyant el que fa l'estudiant. Tradicionalment es considera que poden ser coses (utensilis del laboratori, ordinadors, pissarra...), espais (aules, campus, tallers...), persones (companys, professorat...), activitats (classes, reunions de treball, extracurriculars...), suports d'informació (llibres, audiovisuals, plataformes...), normes (exàmens, regulacions acadèmiques...), relacions socials (normes, ambient de campus...), etc.

La idea d'entorn remet a la idea d'un **espai que acull i facilita l'activitat de l'estudiant**. Wilson (1996) diu «espai per a explorar i en el qual intentar respondre a qüestions, reptes o problemes, l'espai en el qual i amb el qual l'estudiant interactua per a construir-se la comprensió i desenvolupar la competència». Les nocions d'activitat (problemes, qüestions...) i d'autonomia (iniciativa de l'estudiant, autoregulació...) són intrínseques a la idea d'entorn d'aprenentatge.

El pas del concepte tradicional de recurs al d'entorn d'aprenentatge escenifica així el canvi de paradigma de l'ensenyament a l'aprenentatge. En el centre dels recursos sempre hi ha continguts a ensenyar i a aprendre i **en el centre d'un entorn d'aprenentatge sempre hi ha una qüestió o un problema** i, en conseqüència, una crida a l'activitat. Els nivells d'aquest descriptor arregen aquesta evolució en la concepció de la docència:

- Nivell més senzill: es tracta de recursos d'ensenyament, del valor dels **recursos** que permeten l'**adaptació flexible** de l'ensenyament a cada estudiant: a l'agenda, als interessos i al ritme i dificultats d'aprenentatge que tenen.
- Nivell més avançat: se centra en la idea d'entorns d'aprenentatge construïts per a l'activitat de l'estudiant. L'**aprenentatge actiu i col·laboratiu** que caracteritza aquest nivell es correspon amb entorns capaços d'alimentar, sostenir i impulsar l'activitat. La idea d'entorn d'aquest descriptor es correspon molt estretament amb la noció que proposa Wilson (1996), una referència ja clàssica: «un lloc en el qual els estudiants poden treballar junts i donar-se suport mutu, mentre usen diverses eines i recursos d'informació, en el seu propòsit guiat de resoldre problemes i aconseguir determinats objectius d'aprenentatge».

Un **entorn d'aprenentatge** és un lloc d'on les persones poden extraure **recursos** per a donar sentit a les coses i **construir** solucions significatives als problemes. Afegir **constructivista** al nom és una manera d'emfatitzar la importància de les **activitats significatives i autèntiques** que ajuden l'estudiant a construir la seua pròpia comprensió i desenvolupar capacitats rellevants per a resoldre problemes. (Wilson, 1996, p. 3)

Des de la perspectiva descrita, un entorn d'aprenentatge ofereix un problema (qüestió, cas, projecte...) i eines, suports i condicions per a pensar-lo. En aquest espai, problemàtic i ric de possibilitats, l'estudiant organitza el seu procés.

Els entorns centrats en l'aprenentatge proporcionen oportunitats, però no imposen condicions explícites per a l'aprenentatge. (Hannafin i Land, 1997, p. 187)

Altres aspectes importants en aquesta dimensió són els següents:

- **Referències i recursos d'informació**: si inclouen totes les fonts d'informació, conceptes, models o teories, des de les referències bibliogràfiques, notes, llocs web, vídeos o el mateix professor, fins a les bases de dades o informes que es poden consultar. Perkins (1992) va anomenar tot aquest conjunt *information banks*. Constitueixen matèria primera essencial des de la qual l'estudiant construirà les seues idees i interpretacions. Dos aspectes ens pareixen essencials en aquest punt:
- **Gradació**, accés escalonat i estratègicament dissenyat a la informació i els conceptes. «Més no és més», necessàriament. No és qüestió d'acumular. La

selecció des del més bàsic i accessible fins al més complex i especialitzat forma part del bastiment fonamental que un estudiant rep del professorat.

- **Conceptes clau** des dels quals s'organitza el raonament propi d'un expert en la matèria, **conceptes llindar** (Meyer i Land, 2003, 2006), conceptes problemàtics que obrin/bloquegen l'estudiant a una nova manera de pensar prèviament inaccessible. La identificació i el tractament docent adequat d'aquests portals que marquen el trànsit a una manera de raonar pròpia de l'expert és essencial en qualsevol programa educatiu.
- **Phenomenaria: observar, analitzar i experimentar.** Perkins (1992) va anomenar *phenomenaria* els recursos a través dels quals l'estudiant pot observar i analitzar els fenòmens del món per si mateix: caixa de minerals (Primària), laboratoris (físics o virtuals). La diversitat de recursos proporciona una experiència directa o mediada: jaciments arqueològics, visites geològiques, sales de dissecció, tallers, vídeos, testimoniatges, simuladors, dibuixos, descripcions... S'inclouen les **casoteques**, col·leccions de casos o exemples estratègics per a analitzar-los. **És imprescindible nodrir l'experiència per a comprendre en profunditat.** Són recursos que són oportunitats per a negociar idees i teories amb observacions i anàlisis, un aspecte essencial de qualsevol aprenentatge (Kolb, 1984).
- **Mindtools o cognitive tools.** Es tracta de llenguatges i instruments a través dels quals representem i fem progressar les nostres idees i interpretacions (Jonassen, 1999). Són *symbol pads* (Perkins, 1992) que van des del paper i el llapis fins a programes avançats de modelització: taules, processadors de text, fulls de càlcul, gràfics, diagrames de tota classe, mapes conceptuals, sistemes d'informació geogràfica... Cada **sistema de representació** porta implícites **limitacions i oportunitats** particulars, proporciona una determinada perspectiva sobre les coses i obliga a determinada mena de raonament. Són les pròtesis que suporten el nostre raonament i ens fan més intel·ligents, però han de ser acuradament seleccionades en cada cas perquè potencien el nostre raonament tant com limiten la seua forma i abast. Un processador de textos millora el nostre raonament en la mesura que proporciona flexibilitat i capacitat de combinació i correcció a la producció dels nostres textos escrits, però sempre ens limitarà a processos de raonament lineals i seqüencials, molt allunyats de les visions holístiques i simultànies que proporcionen els diagrames i gràfics, per exemple. Un bon entorn d'aprenentatge condueix l'estudiant a utilitzar les eines més adequades que facilitaran i orientaran el seu raonament.
- **Comunitats de pràctica:** «grups de persones que comparteixen una preocupació o un conjunt de problemes sobre un tema i que aprofundeixen a

conèixer-lo i a expertitzar-s'hi interactuant de manera continuada en el temps» (Wenger, McDermott i Snyder, 2002, p. 4). Es tracta d'una perspectiva més avançada.

L'aprenentatge és per immersió de l'estudiant en una comunitat que afronta **problemes autèntics i complexos** en un àmbit i en la qual primer participa de manera perifèrica i dependent, per a anar guanyant progressivament centralitat i autonomia en decisions i accions.

Referències bibliogràfiques 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. Desenvolupament professional en la docència

El **Marc de desenvolupament acadèmic docent (MDAD)** s'alinea amb la idea de projectar en el sistema universitari el concepte de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Boyer, 1999), entès com una manera de concebre l'ensenyament i l'aprenentatge des d'un enfocament acadèmic i professional. Un enfocament que posa el focus en l'ensenyament com una activitat acadèmica que es pot analitzar, fonamentar, compartir i estar sotmesa a contrast (Trigwell *et al.*, 2000), i es considera ara un element clau per a distingir una docència *amateur* d'una docència professional.

Des de la perspectiva dita, un enfocament acadèmic de l'ensenyament es caracteritza per ser **públic, obert a la crítica i avaluació per part dels parells** i susceptible de ser **reutilitzat i ampliat per altri** (Hutchings i Shulman, 1999). La professionalitat docent s'associa així a la recerca intencionada de la millora de l'aprenentatge de l'estudiantat, fonamentada en evidències, i a l'elaboració de productes tangibles que permeten visibilitzar, contrastar i validar els processos i resultats de la millora. És una manera d'entendre la docència que connecta directament amb una concepció rigorosa de la innovació educativa.

En l'àmbit universitari, la innovació educativa s'orienta a la millora docent, entesa com un procés conscient i conseqüent que parteix del desig de ser més eficaç en l'aprenentatge de l'estudiantat i culmina en una docència informada o orientada acadèmicament (*scholarly teaching*). Són processos que solen iniciar-se a partir de **detectar necessitats i dificultats d'aprenentatge**, i es desenvolupen mitjançant **accions planificades, acompanyades de l'arreglada sistemàtica de dades, el contrast amb el coneixement existent i la revisió entre parells**, la qual cosa permet avançar cap a pràctiques de millora més rigoreses i fonamentades.

El **Marc de desenvolupament professional docent de la UPV (MDPD UPV)** pren com a referència el MDAD i l'**operativitza en el context institucional**, definint un **horitzó d'excel·lència docent** i una **progressió estructurada en nivells de desenvolupament professional**. És un marc que permet situar i orientar l'evolució del professorat des de pràctiques de millora més intuïtives i personals cap a pràctiques cada vegada més sistemàtiques, fonamentades i compartides, en coherència amb els principis del SoTL.

En el context descrit, els **projectes d'innovació i millora educativa** (PIME) constitueixen una via rellevant de **desenvolupament professional docent**, en oferir un marc estructurat per a avançar en el rigor metodològic, la sistematització de la pràctica i la visibilitat del treball docent. La participació en PIME afavoreix la transició des d'una innovació basada en l'experiència individual cap a una innovació orientada acadèmicament, sustentada en evidències, articulada al voltant de problemes d'aprenentatge ben definits i oberta al contrast entre parells.

És un itinerari que no es concep com una seqüència lineal tancada, sinó com una **trajectòria progressiva de desenvolupament**, que es reflecteix en diferents nivells d'aprofundiment i sistematització de la pràctica docent. Així, es pot visualitzar una trajectòria de progrés que va des d'un nivell inicial de reflexió i millora de la mateixa pràctica, passant per una major estructuració i anàlisi sistemàtica de la docència, fins a arribar a una docència orientada acadèmicament, en la qual el professorat comunica i contrasta els resultats de les seues innovacions en el marc de projectes com els PIME, i contribueix a la millora col·lectiva de l'ensenyament universitari.

En arribar ací, és important visualitzar la trajectòria de progrés. Una trajectòria que és coherent amb els nivells de progressió definits en el Marc de desenvolupament professional docent de la UPV i que permet il·lustrar com es concreta el desenvolupament en la pràctica docent i en projectes d'innovació educativa.

- **Nivell 1 (llindar mínim de qualitat docent):** el professorat s'interessa de manera particular per l'aprenentatge i aspira a ser més efectiu. En aquest sentit, observa problemes, dificultats o aspectes a millorar i utilitza diferents instruments d'avaluació durant i al final de la docència per a detectar obstacles en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Introdueix innovacions pràctiques, fruit de la seua experiència i aprenentatges previs, i les va analitzant i reconstruint mitjançant processos de reflexió en l'acció i sobre l'acció (Schön, 1998). Qüestiona el problema i detecta oportunitats per a introduir canvis; és el docent que, a través de cicles d'assaig-error, basats en l'observació i en la reflexió, millora els seus resultats.

En aquests processos construeix coneixement tàcit (experimental), coneixement procedimental de la docència i coneixement producte de la seua reflexió focalitzada (aprenentatge autoregulat sobre l'ensenyament), acompanyat d'un nivell incipient de fonamentació empírica que l'ajuda a millorar amb un cert grau de certesa els processos d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta d'una recerca personal i individual dins del seu espai d'acció, que no és altre que el seu estudiantat en les seues assignatures.

- **Nivell 2 (bona qualitat docent):** s'observa una formalització i estructuració sensiblement majors de la seua docència. El professorat analitza de manera

sistemàtica la seua docència a partir dels resultats del seu estudiantat, identifica dificultats d'aprenentatge i mancances, analitza l'eficàcia de les activitats i dels recursos que utilitza i valora el nivell d'aprenentatge assolit. Registra i estructura allò analitzat per a documentar-ho, amb el doble objectiu de millorar la pràctica i produir dades empíriques bàsiques que li permeten comprendre-la. A partir dels resultats, dissenya innovacions específiques que ajuden a superar les dificultats de l'estudiantat.

A més del coneixement tàcit, procedimental, reflexiu i autoregulat, és un professorat que ja s'ha inserit en l'anàlisi de la bibliografia científica i coneix els principis bàsics que regeixen en l'àmbit de l'educació superior, de manera que dialoga amb aquest coneixement declaratiu a l'hora de plantejar la millora de la seua docència.

En termes generals, es produeix una diferència fonamental respecte del nivell anterior amb la sistematització de les seues formes d'analitzar la docència, més enllà del purament reflexiu. Morales (2010) reflecteix l'inici del procés d'innovació docent com la recollida i l'anàlisi sistemàtica de la pròpia docència (procediments, exercicis, avaluació, etc.) i dels seus efectes en l'aprenentatge del seu estudiantat. En aquest nivell també es pot observar la comunicació informal d'aquests resultats amb els col·legues més pròxims, l'equip docent, com a part important d'aquesta recerca una mica més oberta i col·laborativa.

- **Nivell 3 (horitzó d'excel·lència docent):** Constitueix un pas qualitatiu cap a la docència informada o la docència orientada acadèmicament de què parlen Hutchings i Shulman (1999). D'una banda, s'intensifica la sistematització. El professorat utilitza sistemes de recollida d'informació i d'anàlisi més sofisticats, mitjançant tècniques qualitatives i quantitatives, que li permeten diagnòstics rigorosos dels processos d'aprenentatge i de l'experiència de les i els estudiants. Així mateix, avalua la seua pràctica prenent com a referència models avalats per la investigació.

D'altra banda, es dona pas a una comunicació més formal i estructurada dels resultats de les seues innovacions en fòrums locals i pròxims, en els quals es posa l'èmfasi en l'intercanvi d'experiències i resultats.

En general, el professorat participa o lidera un PIME de caràcter local (la seua universitat) i comparteix els seus resultats en fòrums pròxims. És habitual trobar en congressos d'innovació docent experiències i innovacions desenvolupades a l'aula, acompanyades de resultats locals, circumscrits a la pròpia experiència, amb diversos nivells de sistematització.

Aquesta docència orientada acadèmicament requereix la participació dels iguals, tant en l'observació i col·laboració a nivell de pràctiques d'aula o titulació, com en

la revisió, contrast i comunicació dels resultats derivats de l'anàlisi de les pràctiques. El professorat està obert al contrast i a l'avaluació entre iguals en les seues diferents accepcions.

El treball realitzat amb l'estudiantat, per tant, és analitzat amb la col·laboració de terceres persones per a validar la qualitat dels sistemes d'avaluació, verificar els resultats esperats i obtinguts, comparar-los amb els d'altres programes i compartir bones pràctiques i plantejaments.

Les innovacions educatives poden ser senzilles o més sofisticades, però en ambdós casos tindrien com a característiques substancials la sistematització i la visibilitat de la docència a través de productes tangibles i el contrast entre iguals. No obstant això, allò que mou el professorat és la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, les preguntes locals i les intervencions sobre el terreny; es tracta d'una innovació etnogràfica i circumscrita a contextos determinats, igual que ho són les preguntes inicials i les respostes obtingudes.

Aquesta mirada és la que es transforma quan incursionem en aquesta dimensió del marc de desenvolupament acadèmic docent, la dimensió de la investigació i generació de coneixement inèdit, en la qual la professionalitat adquireix el seu significat genuí.

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.

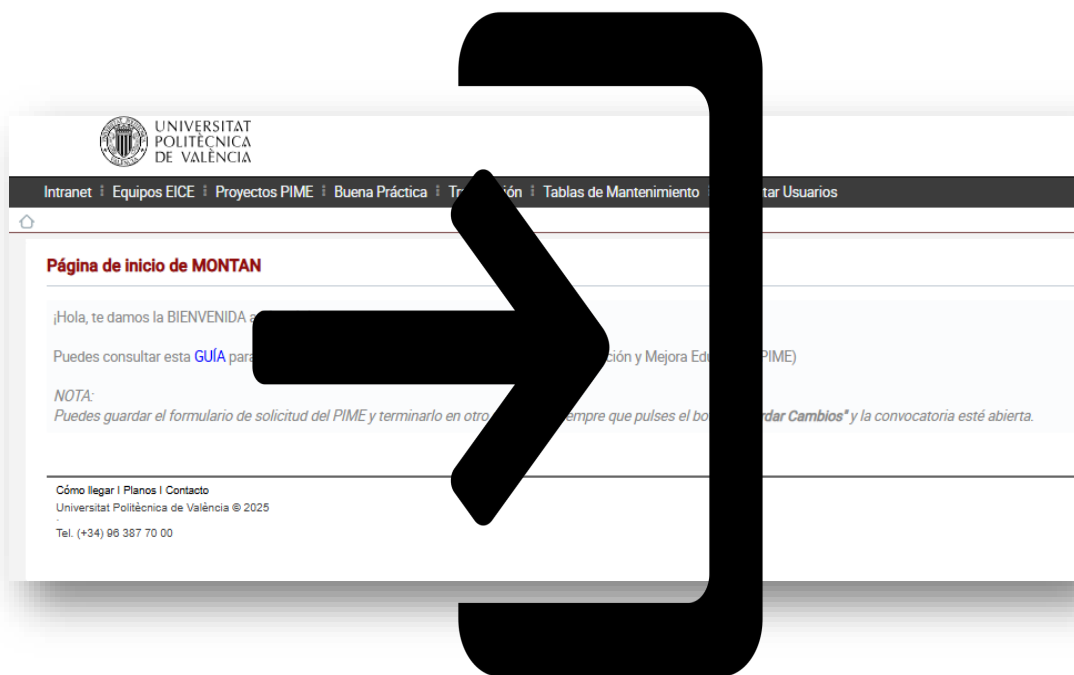
Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19, 15

Enhorabona!

Si heu arribat fins aquí, ja només falta que tramiteu la sol·licitud de la memòria del PIME en l'aplicació MONTAN

Polseu en la imatge i en podreu descarregar una guia:



UPV