UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Reina Ferrando, Júlia. *La formació del professorat universitari en innovació docent : estudi comparatiu entre la UAB i la UB*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Pedagogia). 45 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336874

under the terms of the  license.

Universitat Autònoma de Barcelona

La formació del professorat universitari en innovació docent: estudi comparatiu entre la UAB i la UB

Autora: Júlia Reina Ferrando

Tutora: Ingrid Noguera Fructuoso

Treball Fi de Grau

Grau en Pedagogia

1 de juny del 2026

Als meus pares i a l'Albert, sense vosaltres res d'això seria possible. A l'Ernest, el Fran i la Sarai, per compartir els seus coneixements i ser un exemple de dedicació i compromís professional. I a la Ingrid, per l'acompanyament i la confiança durant tot aquest procés.

"University should be a place of light, of liberty, and of learning." — **BENJAMIN DISRAELI**

RESUM

Aquest treball de final de grau analitza com la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat de Barcelona (UB) desenvolupen la formació del professorat universitari orientada a la innovació docent. L'objectiu principal és descriure i comparar els models institucionals, l'oferta formativa i les prioritats que guien el desenvolupament professional docent en ambdues universitats, així com identificar els principals reptes i necessitats detectades pels responsables d'aquests programes.

Per assolir aquest objectiu, s'ha dut a terme una recerca qualitativa de caràcter descriptiu basada, d'una banda, en l'anàlisi documental de les memòries institucionals del curs 2025-2026 i, de l'altra, en entrevistes semiestructurades realitzades a responsables de la formació docent universitària. La combinació d'aquestes dues fonts permet comprendre com cada universitat conceptualitza la innovació docent i quines estratègies implementa per fomentar-la.

L'anàlisi mostra tant similituds com diferències en l'estructura de l'oferta formativa, en les temàtiques considerades prioritàries i en els mecanismes de suport al professorat. Igualment, s'identifiquen diversos reptes compartits, especialment en relació amb la disponibilitat de temps, recursos i reconeixement institucional necessaris per consolidar una cultura d'innovació docent sostenible. L'estudi destaca la importància de promoure polítiques institucionals coherents i una formació contínua adaptada a les necessitats reals del professorat universitari.

Paraules clau: innovació docent, formació del professorat universitari, desenvolupament professional docent, educació superior, UAB, UB.

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado analiza cómo la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat de Barcelona (UB) desarrollan la formación del profesorado universitario orientada a la innovación docente. El objetivo principal es describir y comparar los modelos institucionales, la oferta formativa y las prioridades que guían el desarrollo profesional docente en ambas universidades, así como identificar los principales retos y necesidades detectadas por las personas responsables de estos programas.

Para alcanzar este objetivo, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa de carácter descriptivo basada, por un lado, en el análisis documental de las memorias institucionales del curso 2025-2026 y, por otro, en entrevistas semiestructuradas realizadas a responsables de la formación docente universitaria. La combinación de estas dos fuentes permite comprender cómo cada universidad conceptualiza la innovación docente y qué estrategias implementa para fomentarla.

El análisis permite identificar similitudes y diferencias en la estructura de la oferta formativa, en las temáticas consideradas prioritarias y en los mecanismos de apoyo al profesorado. Asimismo, se identifican diversos retos compartidos, especialmente en relación con la disponibilidad de tiempo, recursos y reconocimiento institucional necesarios para consolidar una cultura de innovación docente sostenible. El estudio destaca la importancia de promover políticas institucionales coherentes y una formación continua adaptada a las necesidades reales del profesorado universitario.

Palabras clave: innovación docente, formación del profesorado universitario, desarrollo profesional docente, educación superior, UAB, UB.

ABSTRACT

This bachelor's thesis analyzes how the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) and the Universitat de Barcelona (UB) develop university teacher training focused on educational innovation. The main objective is to describe and compare the institutional models, training provision, and priorities that guide professional teaching development at both universities, as well as to identify the main challenges and needs perceived by those responsible for these programs.

To achieve this objective, a qualitative descriptive study was conducted based on, firstly, a documentary analysis of the institutional reports for the 2025–2026 academic year and, secondly, semi-structured interviews with those responsible for university teacher training. This approach makes it possible to understand how each university conceptualizes educational innovation and which strategies they implement to promote it.

The results reveal both similarities and differences in the structure of the training provision, the topics considered priorities, and the support mechanisms offered to teaching staff. Likewise, several shared challenges are identified, particularly regarding the availability of time, resources, and institutional recognition needed to consolidate a sustainable culture of educational innovation. The study highlights the importance of promoting coherent institutional policies and continuous training adapted to the real needs of university teaching staff.

Keywords: educational innovation, university teacher training, professional teaching development, higher education, UAB, UB.

ÍNDEX

1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA 5
2. OBJECTIUS 7
3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA 8
3.1. INNOVACIÓ 8
3.2. DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA 9
3.3. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI 10
3.4. METODOLOGIES INNOVADORES 11
4. METODOLOGIA 14
5. RESULTATS 17
CARACTERITZACIÓ I COMPARACIÓ DE L'OFERTA FORMATIVA 17
TEMÀTIQUES CLAU EN LA INNOVACIÓ DOCENT 18
REPTES ACTUALS DE LA FORMACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA 19
6. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS 21
6.1. MODELS DE FORMACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA 21
6.2. TEMÀTIQUES PRIORITÀRIES EN LA INNOVACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA 22
6.3. REPTES EMERGENTS EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI 23
6.4. TRANSFERÈNCIA I IMPACTE DE LA INNOVACIÓ DOCENT EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA UNIVERSITÀRIA 24
7. CONCLUSIONS 26
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES 28
9. ANNEXOS 34
ANNEX I: Guió de les entrevistes semiestructurades 34
ANNEX II. Graelles de validació de l'entrevista semiestructurada 34
ANNEX III. Transcripció de l'entrevista semiestructurada a la UAB (Fran Gerez i Sarai Sabaté) 34
ANNEX IV. Transcripció de l'entrevista semiestructurada a Ernest Pons (IDP, UB) 38
ANNEX V. Sistema de categories 42
ANNEX VI. Codificació de les entrevistes 43
ANNEX VII. Taula d'anàlisi de les memòries institucionals de cada universitat 43

1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

En el context universitari actual, la formació del professorat en innovació docent s'ha convertit en un element clau per avançar cap a una educació superior més flexible, inclusiva i capaç de respondre als canvis socials, pedagògics i tecnològics del moment. Les universitats ja no només han de garantir la transmissió de coneixements, sinó que també han de promoure pràctiques docents capaces de respondre a la diversitat de l'estudiantat, a la digitalització i a les noves maneres de construir coneixement. L'estudi del Joint Research Centre, elaborat per Inamorato dos Santos et al. (2019), indica que la massificació de l'educació superior, la diversificació dels perfils d'estudiants i l'aparició constant de noves tecnologies obliguen les institucions universitàries a revisar les seves pràctiques docents i a situar el desenvolupament professional del professorat dins les seves polítiques estratègiques.

Aquesta necessitat també es reflecteix en la recerca recent sobre formació docent universitària. Per exemple, Fernandes et al. (2023) posen de manifest que els programes de desenvolupament professional docent en educació superior poden contribuir a transformar la manera com el professorat entén la docència i desenvolupa la seva pràctica. Al seu torn, Stevens et al. (2024) posen l'accent en el fet que les innovacions educatives en l'educació superior estan estretament vinculades als processos d'aprenentatge i desenvolupament professional del professorat. Així, la innovació docent no es pot entendre únicament com la introducció de noves metodologies o recursos, sinó com un procés que requereix formació, acompanyament institucional i espais de reflexió sobre la pràctica.

El marc normatiu actual també dona més rellevància a aquesta qüestió. La Llei Orgànica del Sistema Universitari —d'ara endavant, LOSU— incorpora la innovació docent i la qualitat com a funcions vinculades al professorat universitari, fet que reforça la necessitat d'adquirir competències docents específiques. Paral·lelament, els sistemes d'avaluació i acreditació han anat incorporant criteris relacionats amb la qualitat docent, la innovació i el desenvolupament professional del professorat. Miao i Cukurova (2024), en un informe publicat per la UNESCO, subratllen la necessitat que el professorat desenvolupi competències específiques per integrar la intel·ligència artificial de manera pedagògica, crítica i ètica. Això fa necessari analitzar com les universitats concreten aquesta necessitat en programes, recursos i estratègies de formació adreçades al seu professorat.

En aquest marc, el present Treball de Final de Grau se centra en l'anàlisi comparativa de la formació del professorat universitari en innovació docent a dues universitats públiques catalanes: la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat de Barcelona (UB). L'objectiu no és avaluar la qualitat global d'aquestes institucions, sinó comprendre com organitzen la formació docent, quines prioritats estableixen, quins dispositius i recursos utilitzen i quins reptes identifiquen les persones responsables d'aquests programes. Per fer-ho, el treball parteix d'un marc teòric sobre innovació docent, docència universitària, formació del professorat i metodologies innovadores, i es desenvolupa a partir d'una recerca qualitativa basada en l'anàlisi documental de les memòries institucionals, i en entrevistes semiestructurades amb els responsables de formació docent universitària.

L'interès per aquest treball va sorgir arran d'un viatge a Finlàndia realitzat durant l'estiu. Durant aquella estada, el contacte amb diferents persones i amb altres maneres d'entendre la formació del professorat universitari va permetre iniciar una aproximació més concreta a aquest àmbit. A partir d'aquella

experiència, es va despertar la curiositat per conèixer en quins àmbits es formava el professorat universitari i quin paper tenia la innovació docent dins d'aquesta formació. Aquesta inquietud va portar a centrar la mirada en dues universitats properes, la UAB i la UB, amb l'objectiu d'analitzar fins a quin punt incorporen aquesta formació entre les seves prioritats i com l'organitzen.

Així, aquest treball vol contribuir a comprendre com la UAB i la UB organitzen la formació docent universitària i quins reptes apareixen en aquest procés i la seva organització. La comparació entre les dues universitats permet identificar punts en comú, diferències i aspectes que poden ajudar a pensar com hauria de ser una formació docent útil, continuada i ajustada a la realitat del professorat universitari.

2. OBJECTIUS

A partir del marc plantejat, s'han establert uns objectius que orienten el desenvolupament del treball. En relació amb això, l'objectiu general és el següent:

Analitzar i comparar com la UAB i la UB desenvolupen la formació del professorat universitari en innovació docent.

Per desplegar adequadament l'objectiu general, s'han concretat diversos objectius específics, que es detallen tot seguit:

- Identificar i categoritzar l'oferta formativa en innovació docent de la UAB i la UB a partir de documents institucionals i programes oficials.
- Comparar les similituds i diferències entre la formació en innovació docent de la UAB i la UB mitjançant l'anàlisi de la documentació institucional i de les entrevistes als responsables de formació.
- Examinar les temàtiques centrals que treballen les universitats en els programes de formació docent orientats a la innovació.
- Identificar els principals reptes i necessitats actuals en la formació del professorat universitari segons els responsables institucionals.

3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

3.1. INNOVACIÓ

L'estat actual de la innovació docent a les universitats públiques catalanes es caracteritza per una activitat molt intensa, però també pel repte de mesurar-ne millor els resultats. L'informe de l'ACUP *"La innovació docent a les universitats públiques de Catalunya"* mostra que les vuit universitats han acumulat una llarga trajectòria de projectes, serveis i unitats de suport orientats a la millora de la docència, però posa en relleu dues qüestions clau: la gran heterogeneïtat universitària del que es considera innovació docent i la poca experiència en avaluar el sistema d'innovació sobre l'aprenentatge real en el seu conjunt (ACUP, 2022).

En aquest context, la guia elaborada per Noguera, Quirós i Pineda defineix la innovació docent universitària com una intervenció planificada que introdueix canvis per millorar l'experiència d'aprenentatge, i estableix que ha de ser sistemàtica, factible, avaluable, sostenible, transferible, eficaç i eficient (Noguera et al., 2024). Tanmateix Balaguer subratlla que la guia és pionera perquè vincula de manera explícita innovació i avaluació, descrivint fases, variables i indicadors per seguir tot el procés —des de la detecció de necessitats fins a la mesura de l'impacte— i situant l'avaluació de les polítiques d'innovació docent com una prioritat estratègica universitària per al sistema català (Balaguer, 2024).

3.1.1 Innovació docent

La innovació docent ha guanyat rellevància en els darrers anys, però continua sent un concepte ambigu i sovint confós amb termes com *creativitat* o *comportament innovador* (Liu et al., 2024). La manca de precisió conceptual dificulta avançar cap a un marc teòric compartit.

Diversos autors (Chand, 2014; Lukes & Stephan, 2017) coincideixen que la innovació docent és un procés intencional que va més enllà de generar idees noves: implica aplicar-les, experimentar, avaluar-ne l'impacte i sostenir-les en el temps. A diferència de la creativitat, centrada en la generació d'idees, la innovació requereix implementació i impacte real a l'aula, tal com suggereixen Liu et al. (2024).

Des d'una perspectiva contextual, la innovació no depèn només de factors individuals, sinó també de les condicions del centre educatiu. El lideratge transformacional i el suport de l'equip directiu afavoreixen que els docents assumeixin riscos i provin noves pràctiques (Buske, 2018; Zainal & Matore, 2019). Igualment, les comunitats professionals de pràctica i una cultura col·laborativa faciliten l'intercanvi d'idees i la reflexió compartida (Liu et al., 2022).

Pel que fa als factors personals, la recerca subratlla el paper de la motivació intrínseca, l'autoeficàcia i la satisfacció de necessitats psicològiques bàsiques —autonomia, competència i relació— com a determinants de la conducta innovadora (Klaeijsen et al., 2018; Messmann & Mulder, 2014). La formació contínua i l'aprenentatge informal també amplien el repertori pedagògic i generen oportunitats d'innovació (Nguyen et al., 2021).

Finalment, alguns treballs consideren que la innovació docent s'associa amb beneficis per a l'alumnat i el professorat: millora de l'autoeficàcia, la motivació i el rendiment dels estudiants, així com més satisfacció professional i capacitat d'adaptació dels docents (Maun et al., 2023).

3.1.2 Innovació educativa

La innovació educativa és un procés sistemàtic de transformació que introdueix canvis significatius en continguts, metodologies, recursos, estils i rols amb l'objectiu de millorar l'aprenentatge. Implica i suposa replantejar paradigmes tradicionals, incorporar tecnologies emergents i actualitzar els enfocaments pedagògics per fomentar aprenentatges més significatius i crítics (Mero García, 2022).

Aparicio Gómez (2023) la defineix com la introducció d'idees, metodologies i tecnologies orientades a millorar la qualitat docent i potenciar la creativitat i la resolució de problemes. Tant Mero García (2022) com Aparicio Gómez (2023) coincideixen que la innovació requereix institucions flexibles, gestió curricular adaptable, docents en formació contínua i una cultura de centre que entengui el canvi com a condició necessària en el context digital actual.

3.2. DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

3.2.1 Competència docent universitària

La competència docent universitària és definida com el conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessaris per oferir una docència de qualitat en contextos complexos. El rol docent ha evolucionat. No només cal dominar el contingut, els sabers o els conceptes sinó saber-lo transformar pedagògicament i gestionar la diversitat de l'aula. En aquest sentit cal consultar Gumanová & Šukolová, 2022; i Moreira et al., 2023.

Les revisions indiquen que les competències pedagògiques i personals són les més rellevants. L'alumnat valora sobretot la comunicació i el clima d'aula, mentre que el professorat tendeix a prioritzar aspectes tècnics com la planificació i l'avaluació (Moreira et al., 2023), fet que confirma la naturalesa multidimensional de la competència docent.

Els models competencials són diversos i inclouen un nombre creixent de competències digitals (Gumanová & Šukolová, 2022), tot i que alguns marcs transnacionals són criticats per no ajustar-se a les particularitats institucionals (Moreira et al., 2023).

Actualment, la competència docent s'entén com un procés continu, basat en la reflexió, l'aprenentatge permanent i la participació en comunitats professionals, elements clau per adaptar-se a les necessitats reals del context universitari.

3.2.2 Qualitat docent i millora de la docència

La qualitat docent s'ha convertit en un aspecte estratègic per a les universitats, sobretot en un context marcat per l'augment de l'accountability i la competència entre institucions. Sackdanouvong (2023) apunta que la qualitat de la docència és avui un criteri central en els processos d'avaluació institucional i en els rànquings, fet que ha portat moltes universitats a revisar les seves pràctiques pedagògiques. La qualitat docent no depèn només del domini pedagògic, sinó també de la capacitat del professorat per adaptar-se a un alumnat cada vegada més divers (Dicker et al., 2019).

Diversos estudis coincideixen que per millorar la docència calen mecanismes de retroacció sistemàtics. El feedback de l'estudiantat i l'avaluació entre iguals són eines clau per detectar fortaleses i aspectes a millorar (Harrison et al., 2022; Üstünlüoğlu, 2017). A més, la literatura destaca que els docents amb una actitud entusiasta i propera generen experiències d'aprenentatge més positives (Keeley et al., 2016), reforçant la importància de la dimensió relacional dins la qualitat docent.

La millora de la docència també requereix suport institucional. Iniciatives com tallers, comunitats de pràctica o models de qualitat docent contribueixen a consolidar competències pedagògiques actualitzades (Bell & Cooper, 2013; Sackdanouvong, 2023). En conjunt, la qualitat docent es planteja com un procés dinàmic que necessita formació contínua, col·laboració i una cultura institucional orientada a la millora.

3.3. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

3.3.1 Formació inicial del professorat (professorat novell, iniciació a la docència universitària)

La formació inicial del professorat és un element clau per garantir una docència de qualitat, perquè és el punt de partida del desenvolupament professional que vindrà després. Tal com assenyala Nicu (2015), la formació inicial hauria d'anar molt més enllà de transmetre continguts i incloure, de manera equilibrada, coneixements pedagògics, psicològics i didàctics, així com experiències pràctiques que ajudin a connectar teoria i pràctica. En el cas del professorat universitari, però, la manca de preparació pedagògica continua sent un repte habitual, ja que la docència sovint queda en segon pla davant la recerca, i això limita l'atenció als processos d'ensenyament-aprenentatge.

La perspectiva institucional, recollida a Furlong i Smith (1996), incideix en el paper central de la universitat en aquesta formació inicial. Segons aquests autors, la universitat no només ha de proporcionar coneixements tècnics, sinó també fomentar el pensament crític i el judici professional. Per això defensen una formació que promogui la reflexió sobre la pràctica docent i que ajudi els futurs docents a comprendre la complexitat real de l'acte educatiu.

3.3.2 Formació contínua i actualització pedagògica (especialització docent)

La formació contínua és clau per a l'actualització pedagògica i l'adaptació del professorat als reptes de la digitalització i la diversitat de l'estudiantat. Ha evolucionat d'un model tècnic cap a enfocaments reflexius, col·laboratius i contextualitzats, orientats a desenvolupar habilitats com el pensament crític, la creativitat i l'ús de tecnologies emergents (Medina León & Vera Ibarrola, 2025).

Els docents perceben aquesta formació com una oportunitat de millora, especialment en metodologies innovadores i integració digital (Díaz Soto et al., 2025), fet que vincula directament la formació amb la capacitat d'innovar i adaptar-se.

Tot i això, la formació contínua només pot esdevenir un motor real d'innovació quan respon a les necessitats del professorat, es vincula amb la pràctica docent i disposa de suport institucional suficient per facilitar-ne la transferència a l'aula. En aquest sentit disposem de diferents estudis com Amemasor et al., 2025; Díaz Soto et al., 2025; i Medina León & Vera Ibarrola, 2025.

3.3.3 Models i dispositius de formació docent universitària (programes, cursos, mentoria, aprenentatge entre iguals)

La formació docent universitària s'està orientant cada vegada més cap a models continus i estructurats que combinen diferents dispositius formatius amb l'objectiu de millorar la qualitat de la docència. Amemasor et al. (2025) i Darling-Hammond et al. (2017) confirmen que els programes de desenvolupament docent són més efectius quan inclouen accions diverses i vinculades a la pràctica real del professorat.

Entre aquests dispositius o mecanismes hi trobem els programes institucionals i els cursos pedagògics, que acostumen a centrar-se en competències docents clau com les metodologies actives, l'avaluació formativa o l'ús pedagògic de la tecnologia. Les revisions sistemàtiques mostren que aquests cursos tenen més impacte quan formen part d'un procés de formació continuada amb seguiment i aplicació pràctica (Cotta et al., 2024).

La mentoria docent també ha guanyat pes dins dels models de formació universitària, ja que facilita l'acompanyament professional, la reflexió sobre la pràctica i l'aprenentatge situat, especialment en el professorat novell (Amemasor et al., 2025). De manera complementària, l'aprenentatge entre iguals —a través de comunitats de pràctica, observació docent o feedback col·laboratiu— contribueix a generar processos de millora més sostenibles i compartits (Cotta et al., 2024).

3.4. METODOLOGIES INNOVADORES

La literatura actual sobre innovació pedagògica en educació superior mostra un interès creixent per ordenar i classificar les metodologies innovadores, sobretot per facilitar-ne l'anàlisi i l'aplicació a la pràctica docent. Diverses revisions sistemàtiques han intentat posar una mica d'ordre en aquest conjunt de propostes.

Altres autors segueixen una línia similar. Suyo-Vega et al. (2024) organitzen les pràctiques innovadores en tres blocs —actives, col·laboratives i mediades per tecnologia— i remarquen que, en realitat, moltes experiències combinen elements de més d'un bloc. De manera complementària, Gonzales-Zarpan i Pisfil-Benites (2025) proposen una classificació basada en el desenvolupament de competències, on situen metodologies com l'aula invertida, la gamificació o l'aprenentatge basat en projectes, totes elles orientades a fomentar un paper més actiu i autònom de l'estudiantat.

Aquestes classificacions ofereixen un marc útil per entendre la diversitat de metodologies innovadores i situar-les dins d'un panorama coherent. A partir d'aquests models, es poden analitzar amb més profunditat algunes de les metodologies més rellevants i utilitzades actualment en un context universitari.

3.4.1 Aprenentatge actiu

L'aprenentatge actiu s'ha convertit en una de les estratègies més efectives per millorar la implicació i el rendiment de l'estudiantat universitari. La recerca recent mostra que quan els estudiants participen en activitats que requereixen pensar, discutir o resoldre problemes, els resultats d'aprenentatge milloren significativament (Deslauriers et al., 2019).

Diversos estudis també destaquen que la combinació d'aprenentatge actiu i tecnologia —com plataformes interactives o simuladors— potencia encara més la participació i la transferència del coneixement. Per tant, l'aprenentatge actiu es presenta com una via essencial per transformar la docència universitària cap a models més participatius i significatius.

3.4.2 Aprenentatge basat en problemes i projectes (ABP / PBL)

L'aprenentatge basat en problemes (Problem-Based Learning, PBL) és una metodologia centrada en l'estudiant que promou l'adquisició de coneixements a partir del treball col·laboratiu sobre problemes reals o simulats. Segons Jaganathan, Bhuminathan i Ramesh (2024), el PBL té com a objectiu principal desenvolupar habilitats com la resolució de problemes, el treball en equip, l'aprenentatge autònom i la comunicació, afavorint un aprenentatge més profund i significatiu. Aquest enfocament, originat a la Universitat de McMaster, es basa en petits grups d'estudiants guiats per un docent amb rol de facilitador (Barrows & Tamblyn, 1980). Els estudis i les recerques destaquen que el PBL contribueix a una millor retenció del coneixement i a la formació de competències clau per a l'aprenentatge al llarg de la vida (Strobel & van Barneveld, 2009).

3.4.3 Aula invertida (flipped classroom)

El model d'aula invertida consisteix a traslladar les explicacions teòriques i els continguts inicials fora de l'aula —normalment a través de vídeos o lectures— per poder dedicar el temps presencial a activitats més actives i col·laboratives. Akçayır i Akçayır (2018) mostren que l'aula invertida pot millorar el rendiment, la motivació i la participació perquè l'alumnat arriba més preparat i pot aprofitar millor el suport del docent durant les tasques pràctiques. També afavoreix un aprenentatge més autònom i flexible, ja que cada estudiant pot avançar al seu ritme. Tot i això, els autors recorden que el model també presenta reptes, com la necessitat de materials de qualitat o el risc que alguns estudiants no facin la preparació prèvia.

3.4.4 Aprenentatge cooperatiu / col·laboratiu

L'aprenentatge cooperatiu i el col·laboratiu parteixen de la idea que el coneixement es construeix socialment, però es diferencien en el grau d'estructura que proposen. Yang (2023) assenyala que el

cooperatiu prové de la psicologia social nord-americana i es basa en estructures definides, interdependència positiva i responsabilitat individual (Johnson & Johnson, 1999), mentre que l'aprenentatge col·laboratiu té un enfocament més obert i humanista, amb menys estructura i més espai per a la negociació de significats entre iguals (Bruffee, 1999). Tot i aquests matisos, tots dos models busquen fomentar habilitats socials, pensament crític i una participació activa de l'estudiantat, aspectes clau en una pedagogia més inclusiva i centrada en l'alumnat.

4. METODOLOGIA

La recerca s'emmarca en un enfocament qualitatiu i descriptiu, ja que l'objectiu és comprendre com dues universitats públiques catalanes —la UAB i la UB— conceptualitzen i desenvolupen la formació del professorat universitari en innovació docent. L'interès se centra a descriure i comparar les seves polítiques, programes i dispositius formatius, així com interpretar la visió dels responsables institucionals.

4.1 ABAST DE LA RECERCA

L'estudi té un abast descriptiu, ja que pretén identificar i caracteritzar la formació del professorat en innovació docent a la UAB i la UB, analitzant-ne els models institucionals, l'oferta formativa i les principals línies d'actuació.

4.2. MÈTODE

Aquest treball es basa en l'estudi de cas, ja que permet analitzar en profunditat situacions educatives concretes i comprendre la complexitat dels fenòmens socials dins del seu context real (Stake, 1995).

4.3. PARTICIPANTS I CONTEXT

L'estudi se centra en dos contextos institucionals: la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat de Barcelona (UB). La selecció d'aquestes dues universitats permet analitzar com dues institucions públiques catalanes organitzen la formació docent del professorat universitari i les accions vinculades a la innovació docent. En ambdues universitats, aquesta formació s'articula a través d'unitats o organismes específics responsables d'impulsar programes, activitats i iniciatives de desenvolupament professional docent.

En el cas de la UAB, la unitat de formació desenvolupa programes de formació permanent del professorat, assessorament pedagògic i suport a projectes d'innovació educativa. Pel que fa a la UB, l'IDP-ICE coordina accions orientades al desenvolupament professional docent, la millora de la qualitat educativa i la implementació d'estratègies d'innovació en l'ensenyament universitari. Així, ambdós organismes constitueixen espais clau en la definició i desplegament de les polítiques institucionals de formació i innovació docent.

Per aprofundir en aquests dos contextos, s'han realitzat dues entrevistes semiestructurades a persones amb responsabilitats directes dins d'aquests organismes:

- Cap de la unitat de formació i tècnica superior laboral de la UAB.
- Director de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP) de la UB.

La selecció dels participants s'ha dut a terme mitjançant un mostreig intencional, ja que es tracta de figures clau en la coordinació i implementació de les polítiques de formació i innovació docent a les seves institucions. La seva posició institucional permet obtenir informació rellevant i especialitzada sobre els models de formació docent desenvolupats a les dues universitats analitzades.

4.4. INSTRUMENTS DE RECERCA

El primer instrument de recerca utilitzat ha estat l'anàlisi documental. Concretament, s'ha dut a terme una lectura i anàlisi de les memòries institucionals del curs 2025-26 de la UAB i la UB, ja que aquests documents recullen les activitats formatives i les accions vinculades a la formació i la innovació docent impulsades per cada universitat. Les memòries van ser facilitades directament per les persones entrevistades i, complementàriament, també es van consultar les respectives pàgines web institucionals de cada universitat per obtenir una visió general sobre l'organització dels serveis de formació i l'oferta formativa disponible.

L'objectiu d'aquest instrument ha estat identificar i comparar els models de formació del professorat universitari desenvolupats a la UAB i la UB, així com conèixer les prioritats i línies estratègiques que orienten les seves polítiques de desenvolupament professional docent. Els criteris de selecció de les fonts documentals han estat l'oferta formativa relacionada amb la innovació docent, les línies prioritàries d'innovació docent i la tipologia d'activitats de desenvolupament professional adreçades al professorat. L'anàlisi documental ha permès obtenir una primera aproximació comparativa entre els dos contextos institucionals estudiats.

Per complementar la informació obtinguda a través de l'anàlisi documental i aprofundir en aspectes relacionats amb l'organització dels serveis responsables de la formació docent, així com en els reptes actuals que afronten, s'han realitzat entrevistes semiestructurades. Aquest instrument es caracteritza per la seva flexibilitat, ja que permet orientar la conversa a partir d'un guió previ però deixant marge per aprofundir en aquells aspectes emergents que resulten rellevants durant la interacció, facilitant així una comprensió més rica del fenomen estudiat (Flick, 2018).

En el cas de la UB, s'ha entrevistat Ernest Pons, director de l'IDP. Pel que fa a la UAB, s'ha entrevistat Fran Gerez, cap de la unitat de formació, i Sarai Sabaté, tècnica superior laboral vinculada a aquest servei. La selecció d'aquestes persones respon al fet que ocupen càrrecs amb capacitat de decisió i coordinació dins dels respectius serveis, fet que els proporciona una visió global, contextualitzada i holística sobre el funcionament de la formació docent a cada universitat. Per aquest motiu, es consideren informants clau per a l'estudi.

L'objectiu de les entrevistes ha estat aprofundir en la visió institucional sobre la innovació docent, conèixer els criteris que orienten la formació del professorat universitari i identificar els principals reptes, necessitats i oportunitats presents en l'actualitat. Així mateix, aquest instrument ha permès contrastar la informació recollida en les memòries institucionals amb la perspectiva dels professionals responsables de la seva implementació.

Abans de dur a terme les entrevistes, el guió va ser revisat mitjançant graelles de validació emplenades per companys/es, amb l'objectiu de comprovar la claredat, la pertinència i la coherència de les preguntes amb els objectius de la recerca. Aquest procés va permetre recollir observacions externes sobre l'adequació del guió i introduir-hi ajustos abans de la seva aplicació. Les graelles de validació utilitzades es presenten a l'Annex II.

4.5. PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES

Cada universitat va facilitar les memòries de formació del professorat del curs 2025-2026, que van constituir la base inicial per comprendre el funcionament institucional i les línies estratègiques en matèria de desenvolupament docent. L'anàlisi d'aquesta documentació va començar durant l'última setmana de febrer (a partir del 23 de febrer) i es va prolongar al llarg de tot el mes de març, període en què es van dedicar diverses hores setmanals a examinar i sintetitzar la informació rellevant. Per tal d'organitzar adequadament les dades extretes i facilitar-ne la posterior interpretació, es va utilitzar una taula de sistematització que permetia ordenar els continguts principals de manera clara i operativa (vegeu l'Annex VII).

Prèviament a la realització de les entrevistes, el guió va ser revisat a partir de graelles de validació emplenades per companys/es, amb la finalitat de garantir l'adequació de les preguntes als objectius de la recerca. Les entrevistes es van realitzar durant la setmana del 6 d'abril i van constituir la principal font de dades qualitatives de l'estudi. En total, es van dur a terme dues entrevistes semiestructurades, amb una durada aproximada d'entre 50 minuts i una hora cadascuna. L'entrevista realitzada al director de la UB es va dur a terme de manera presencial, mentre que la dels responsables de la unitat de formació de la UAB es va fer en línia. Amb el consentiment previ de les persones participants, totes dues entrevistes van ser enregistrades en àudio, fet que va permetre garantir una transcripció posterior precisa i fidel al contingut expressat. Posteriorment, les entrevistes es van transcriure íntegrament per facilitar-ne l'anàlisi detallada i la identificació dels temes rellevants per a la investigació.

4.6. PROCÉS D'ANÀLISI DE DADES

Abans d'iniciar l'anàlisi de les entrevistes, es va realitzar un primer procés de sistematització de la informació procedent de les memòries institucionals del curs 2025-2026. Per organitzar aquesta informació i facilitar-ne la lectura comparada, es va elaborar una taula d'anàlisi documental (vegeu Annex VII) que recollia els quatre eixos principals que guiaven l'estudi: el model institucional, l'oferta formativa, les línies prioritàries i la tipologia d'activitats. La taula d'anàlisi va permetre sintetitzar els continguts essencials de les memòries i establir una base sòlida per a la posterior anàlisi qualitativa de les entrevistes.

Un cop transcrites, les entrevistes van ser analitzades mitjançant una lectura detallada de les transcripcions. L'anàlisi es va dur a terme a partir d'un sistema de categories deductiu, elaborat prèviament en funció dels objectius de la recerca i del marc teòric relacionat amb la formació del professorat universitari i la innovació docent. Durant el procés d'anàlisi, es van identificar patrons recurrents, idees clau i aportacions rellevants de les persones entrevistades, que es van organitzar en diferents categories i subcategories temàtiques.

Per tal de garantir la transparència del procés analític, cada fragment rellevant de les transcripcions ha estat marcat amb un codi específic i un color associat a la subcategoria corresponent. Aquest sistema de codificació visual facilita la traçabilitat entre les dades originals i la taula de categories. La taula completa de categories, subcategories i codis es presenta a l'Annex V, mentre que les transcripcions codificades es mostren a l'Annex VI.

5. RESULTATS

En aquest apartat es presenten els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les entrevistes als responsables institucionals i de la revisió de les memòries i documents de la UAB i la UB.

Per facilitar-ne la interpretació, els resultats s'organitzen en quatre subapartats, cadascun vinculat a un dels objectius específics del treball. La distribució dels subapartats permet avançar de manera progressiva: des de la caracterització de l'oferta formativa, passant per la comparació entre universitats i l'anàlisi de les temàtiques prioritàries, fins a la identificació dels reptes i necessitats actuals segons els responsables institucionals.

- **Identificar i categoritzar l'oferta formativa en innovació docent de la UAB i la UB a partir de documents institucionals i programes oficials.** (OE1)

- **Comparar les similituds i diferències entre la formació en innovació docent de la UAB i la UB mitjançant l'anàlisi de la documentació institucional i de les entrevistes als responsables de formació.** (OE2)

CARACTERITZACIÓ I COMPARACIÓ DE L'OFERTA FORMATIVA

L'anàlisi de la documentació institucional i de les entrevistes realitzades permet identificar com la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat de Barcelona (UB) estructuren la seva oferta formativa adreçada al professorat universitari i quines línies de desenvolupament professional articulen en relació amb la innovació docent.

En el cas de la UAB, la formació del professorat s'organitza a través de la Unitat de Formació i Desenvolupament Professional del PDI, integrada dins l'Àrea de Desenvolupament de Persones i vinculada al Vicerectorat de Formació i Innovació Docent. La unitat de formació assumeix funcions de detecció de necessitats, planificació i disseny de la formació, tal com explica Fran quan afirma que es tracta de la *"gestió total, de detecció de necessitats formatives, de planificació d'aquestes activitats formatives"*. L'oferta formativa s'estructura principalment a través del programa 11 (millora de la docència) i el programa 12 (recerca i transferència), amb un pes destacat de les metodologies actives, l'avaluació, la planificació docent i la competència digital.

Més enllà de la formació reglada, el desenvolupament professional del professorat a la UAB es complementa amb un conjunt ampli d'iniciatives orientades a la innovació docent. Destaquen les convocatòries de suport a la innovació docent, que inclouen projectes anuals, recerca educativa i grups d'innovació docent orientats a la transferència de coneixement. També tenen un paper rellevant les jornades d'innovació docent i el Premi d'Excel·lència Docent, com a espais de reconeixement i difusió de bones pràctiques. Paral·lelament, la universitat participa en xarxes com la REDU o el CIDUI i desenvolupa programes d'acompanyament al professorat (FIDU, Expert i Invest), així com formació a mida adaptada a les necessitats de cada facultat.

En el cas de la UB, la formació del professorat es canalitza a través de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP), que actua com a centre responsable de la formació permanent i inicial del professorat universitari. Segons Ernest, *"l'IDP és el centre responsable de la formació permanent del professorat de la UB"*, fet que indica el seu paper central dins l'estructura institucional. L'oferta formativa s'organitza en tres grans blocs (docència, gestió i recerca), amb una forta presència de continguts vinculats a la planificació docent, l'avaluació i la competència digital.

El model formatiu es completa amb diverses iniciatives de desenvolupament professional. D'una banda, la UB impulsa activitats de divulgació i transferència del coneixement, com publicacions, jornades i congressos com el CIDUI. D'altra banda, desenvolupa recursos breus i flexibles, com les píndoles formatives sobre intel·ligència artificial elaborades conjuntament amb el vicerectorat, que permeten donar resposta ràpida a necessitats emergents del professorat. Finalment, cal mencionar el programa REDICE, orientat a finançar projectes de recerca aplicada a la docència universitària, afavorint la reflexió pedagògica i la transferència de resultats.

Així doncs, els dos casos analitzats comparteixen una aposta clara per la formació docent i el desenvolupament professional del professorat, així com per la combinació entre formació reglada i iniciatives complementàries. Tanmateix, s'observen diferències en l'orientació institucional. La UAB presenta un model més estructurat en programes i convocatòries específiques, amb un pes important de l'acompanyament i de la innovació metodològica aplicada, mentre que la UB articula un model més centralitzat a través de l'IDP, amb una major diversificació d'iniciatives flexibles i una presència destacada de recursos breus i de suport a la recerca docent. En conjunt, la comparació entre ambdues universitats reflecteix dues maneres complementàries d'entendre la innovació docent: una més orientada a la implementació estructurada i l'acompanyament (UAB) i una altra més orientada a la diversificació i adaptació contínua (UB).

- **Examinar les temàtiques centrals que treballen les universitats en els programes de formació docent orientats a la innovació.** (OE3)

TEMÀTIQUES CLAU EN LA INNOVACIÓ DOCENT

Totes dues universitats comparteixen un nucli comú de temàtiques en la formació del professorat, especialment vinculades a la millora de la docència, tot i que presenten diferències en la manera com aquestes prioritats s'articulen i s'entenen.

A la UAB, la innovació docent s'estructura principalment al voltant del programa 11, amb un clar predomini de les metodologies actives, l'avaluació formativa per competències, la planificació docent i el desenvolupament de projectes d'innovació. Tal com indica Sarai, els eixos centrals inclouen *"metodologies actives (ABP, classe inversa), avaluació formativa en competències, disseny de la docència i innovació educativa"*. El focus principal se situa en la transformació metodològica i en la millora de la pràctica a l'aula, amb una aposta per implementar canvis concrets en la docència. A més, la presència de línies transversals com la competència digital, la perspectiva de gènere o l'atenció a la diversitat indica una visió de la innovació que integra també dimensions socials i inclusives, tot i que aquestes apareixen com a complementàries respecte del nucli metodològic.

Al seu torn, a la UB s'observa una configuració més àmplia i diversificada de les temàtiques, amb un pes destacat de la planificació docent, l'avaluació i la competència digital, però amb una incidència especialment rellevant de la formació inicial del professorat. Aquesta necessitat apareix clarament quan Ernest assenyala que molts docents "*no han treballat mai aspectes com planificar una assignatura o entendre com funciona l'avaluació*", fet que revela una necessitat institucional de base formativa més que no pas només de perfeccionament. Paral·lelament, la UB incorpora amb força continguts transversals com la inclusió, la salut mental o la igualtat de gènere, així com àmbits vinculats a la recerca i la gestió universitària, ampliant així la concepció de desenvolupament professional més enllà de la docència estricta.

Des d'una perspectiva comparada, les diferències observades permeten interpretar dues aproximacions complementàries a la innovació docent. La UAB tendeix a focalitzar-se en la transformació de la pràctica docent mitjançant metodologies concretes i projectes d'innovació, mentre que la UB adopta una visió més sistèmica, en què la innovació docent es vincula tant a la formació inicial com al desenvolupament integral del professorat. Així, mentre la UAB prioritza el canvi metodològic a l'aula, la UB posa més èmfasi en la construcció d'una base formativa comuna i en la incorporació de dimensions transversals del desenvolupament professional.

- ➢ **Identificar els principals reptes i necessitats actuals en la formació del professorat universitari segons els responsables institucionals.** (OE4)

REPTES ACTUALS DE LA FORMACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA

Els reptes actuals de la formació del PDI a la UAB i la UB permeten observar com totes dues institucions es troben en un procés d'adaptació a canvis normatius, organitzatius i pedagògics, especialment vinculats a la LOSU i a les noves demandes de la docència universitària.

A la UAB, un dels reptes principals és la necessitat d'establir un marc normatiu unificat que reguli de manera més clara la formació del personal, incloent-hi aspectes fins ara poc definits, com l'absentisme a les activitats formatives. Tal com assenyala Fran, es treballa en *"crear una normativa que aglutini i desenvolupi aspectes relacionats amb la formació"* i que permeti ordenar una oferta encara dispersa. En paral·lel, la implementació del programa FIDU, estructurat en tres nivells, obre el repte de consolidar els nivells avançats i, sobretot, de garantir que la formació docent tingui un reconeixement real dins la carrera acadèmica, en un sistema que tradicionalment ha prioritzat la recerca. També emergeix la necessitat de reforçar la coordinació interna i la creació d'una unitat de suport a la innovació docent, així com la millora dels canals de comunicació institucional.

Un altre repte important a la UAB és la resposta a dues demandes emergents: la integració pedagògica de la intel·ligència artificial i l'atenció a la salut mental. En paraules del Fran, la IA és una tecnologia que *"ha vingut a transformar moltes coses"* i que requereix passar de formacions introductòries a un acompanyament més aplicat. Paral·lelament, es treballa amb serveis com Igualtat i Riscos Laborals per desenvolupar itineraris sobre benestar emocional, fet que reflecteix la creixent ampliació del concepte de formació docent.

A la UB, els reptes es vinculen especialment a la implementació de la LOSU i a la necessitat d'interpretar-la amb equilibri. Ernest insisteix en la importància de "*no caure en el perill de fer una formació inicial molt exigent i penalitzadora*", tenint en compte la diversitat de perfils del professorat universitari i les seves diferents maneres d'entendre la docència. Així, el repte no és només complir la normativa, sinó garantir que la formació inicial sigui realment útil i adaptada a les necessitats del professorat.

Alhora, la UB subratlla la necessitat de reforçar els recursos i el suport institucional per fer viable aquesta formació. Segons l'entrevistat, no n'hi ha prou amb establir obligacions si no es disposa dels *"mitjans i recursos necessaris, incloent-hi temps, personal i priorització estratègica."* En aquest sentit, el desafiament central és consolidar la formació docent com un element amb pes real dins la carrera acadèmica, en equilibri amb la recerca.

Ambdues universitats coincideixen en la necessitat de consolidar la formació docent com un element estructural del desenvolupament professional, però ho fan des d'èmfasis diferents: la UAB se centra en l'ordenació institucional i la resposta a nous reptes emergents, mentre que la UB posa l'accent en l'adequació de la normativa i la viabilitat real del model formatiu.

6. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En aquest apartat s'examinen els resultats obtinguts més importants posant-los en relació amb el marc teòric, amb l'objectiu de valorar fins a quin punt s'hi alineen o se n'allunyen. Aquesta lectura comparada permet destacar punts de coincidència, diferències significatives i elements que aporten noves interpretacions per comprendre millor l'abast de les dades extretes.

6.1. MODELS DE FORMACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA

Els resultats obtinguts mostren que totes dues institucions desenvolupen models diferenciats de formació docent universitària, tot i compartir una aposta comuna per la millora de la qualitat docent i el desenvolupament professional del professorat. Les diferències entre ambdós models no només s'expressen en l'organització de l'oferta formativa, sinó també en la manera d'entendre el paper de la innovació docent dins la universitat.

En el cas de la UAB, s'identifica un model més estructurat, progressiu i orientat a l'acompanyament del professorat. Aquest model es concreta en iniciatives com el programa FIDU, Expert i Invest, així com en les convocatòries de formació a mida adaptades a les necessitats de cada facultat. En l'entrevista, E1 explica que el programa FIDU es desenvolupa de manera seqüenciada a través de diferents nivells formatius, mentre que E3 fa èmfasi en el fet que la formació del professorat es planteja amb una clara orientació pràctica i aplicada al context laboral docent. Les aportacions d'E1 i E3 mostren una concepció de la formació docent molt vinculada a la transferència pràctica i a la millora de la docència des del context real del professorat.

Aquesta manera d'estructurar la formació s'ajusta a la idea que els programes de desenvolupament docent són més efectius quan tenen continuïtat, es connecten amb la pràctica i incorporen espais de col·laboració i reflexió compartida, tal com plantegen Steinert et al. (2016). De manera complementària, Vreekamp et al. (2024) posen en relleu la importància de contextualitzar la formació segons les necessitats institucionals i disciplinàries de cada universitat.

En canvi, la UB presenta un model més centralitzat i flexible, articulat a través de l'IDP i amb una concepció més transversal del desenvolupament docent. Més enllà de la formació reglada, l'IDP impulsa iniciatives vinculades a la recerca, la divulgació i la transferència de coneixement. Aquesta idea també apareix a l'entrevista amb E2, quan destaca la necessitat que la recerca educativa mantingui una connexió directa amb les polítiques de millora i innovació docent.

Paral·lelament, la UB també aposta per formats més flexibles i adaptatius, com les píndoles formatives sobre intel·ligència artificial o els projectes REDICE, orientats a investigar i analitzar els processos de docència universitària. La manera com la UB articula la formació docent és coherent amb Steinert et al. (2016), que defensen la importància de vincular el desenvolupament docent amb processos de reflexió i millora institucional. Stes et al. (2010) defensen la integració de la investigació educativa dins la pràctica docent universitària per afavorir processos d'innovació sostinguts. En el model de la UB, la innovació docent queda vinculada a la reflexió crítica, a la investigació educativa i a la transferència de coneixement dins la universitat. Així, mentre que la UAB sembla prioritzar un model més seqüenciat i

d'acompanyament pedagògic, la UB desenvolupa un model més diversificat i orientat a la recerca i a la reflexió sobre la pràctica docent.

Tot i aquestes diferències, ambdues institucions comparteixen la necessitat d'anar més enllà d'una formació puntual i desconnectada de la pràctica docent, apostant per models continus, contextualitzats i vinculats als reptes reals de la docència universitària.

6.2. TEMÀTIQUES PRIORITÀRIES EN LA INNOVACIÓ DOCENT UNIVERSITÀRIA

A partir de les entrevistes i de la documentació institucional, s'identifiquen diverses temàtiques prioritàries vinculades a la transformació de la docència universitària i a l'adaptació del professorat als nous reptes educatius. Entre aquestes destaquen especialment les metodologies actives, l'avaluació, la planificació docent, la competència digital i la incorporació de dimensions transversals com la inclusió, la perspectiva de gènere o el benestar emocional. Aquestes prioritats coincideixen amb la literatura recent, que defensa que la innovació docent universitària implica replantejar tant les metodologies d'ensenyament com les formes d'acompanyar l'aprenentatge de l'alumnat.

En el cas de la UAB, les temàtiques prioritàries apareixen molt vinculades a la transformació metodològica. A l'entrevista, E3 explica que dins l'eix de millora de la qualitat docent es treballen especialment les metodologies actives, l'avaluació formativa en competències, el disseny docent i la innovació educativa. Aquesta aposta per les metodologies actives és coherent amb Freeman et al. (2014), que evidencien que aquestes pràctiques afavoreixen un aprenentatge més participatiu i milloren el rendiment acadèmic de l'estudiantat en comparació amb models tradicionals. La presència de metodologies com l'ABP o la classe inversa reflecteix, per tant, una concepció de la innovació docent centrada en la participació activa de l'alumnat i en la transformació de la pràctica docent.

Pel que fa a l'avaluació, els resultats mostren que tant la UAB com la UB la consideren un dels àmbits centrals de la formació docent. La centralitat de l'avaluació reforça la necessitat de desenvolupar sistemes d'avaluació autèntics i orientats a competències, tal com destaquen Vlachopoulos i Makri (2024). Igualment, a l'entrevista E2 assenyala que molts docents universitaris accedeixen a la professió sense haver treballat prèviament aspectes pedagògics relacionats amb la planificació docent o els processos d'avaluació, fet que reforça la necessitat d'una base pedagògica inicial dins la formació universitària.

La competència digital i la intel·ligència artificial també apareixen com a temàtiques emergents i prioritàries. La preocupació per la competència digital s'alinea amb el marc europeu DigCompEdu, que defensa la necessitat que el professorat universitari desenvolupi competències digitals específiques per integrar les tecnologies de manera pedagògica i crítica (Redecker, 2017). Pel que fa a la intel·ligència artificial, E1 destaca a l'entrevista que la seva aparició està transformant de manera significativa la docència universitària, motiu pel qual les universitats han començat a impulsar noves formacions i recursos d'acompanyament destinats a ajudar el professorat a incorporar aquestes eines en la seva pràctica docent. Tal com remarquen Mah et al. (2024), la integració de la IA a l'educació superior requereix noves formes de desenvolupament professional docent capaces de respondre als canvis tecnològics actuals.

Finalment, les entrevistes i la documentació analitzada apunten a una ampliació progressiva del concepte d'innovació docent cap a dimensions més transversals i socials. Aspectes com la inclusió, la salut mental, la perspectiva de gènere o l'atenció a la diversitat apareixen tant a la UAB com a la UB, mostrant que la innovació docent ja no es vincula únicament a metodologies d'aula, sinó també a la capacitat del professorat de respondre a les noves necessitats socials i emocionals de l'estudiantat universitari. En aquesta línia, Moriña (2017) destaca la necessitat de promoure models d'educació superior més inclusius i sensibles a la diversitat de l'alumnat, mentre que Crawford et al. (2024) remarquen la importància del sentiment de pertinença i del benestar emocional dins l'experiència universitària i els processos d'aprenentatge.

6.3. REPTES EMERGENTS EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

Les entrevistes realitzades permeten observar que la formació del professorat universitari afronta actualment diversos reptes vinculats als canvis normatius, a les transformacions tecnològiques i a la necessitat de reforçar el reconeixement institucional de la docència dins la universitat. Tant la UAB com la UB coincideixen en la idea que la formació docent ha deixat de ser un element complementari per convertir-se progressivament en una necessitat estratègica dins el desenvolupament professional del professorat.

Un dels principals reptes identificats és la implementació de la LOSU i la incorporació d'una formació inicial docent per al professorat universitari. A l'entrevista, E2 considera que aquest canvi representa una transformació rellevant dins la cultura universitària, especialment perquè introdueix la necessitat de garantir una preparació pedagògica inicial dins la carrera acadèmica. Tot i això, també alerta del risc que la formació inicial pugui convertir-se en un model excessivament exigent o penalitzador, especialment en un context en què molts docents provenen de disciplines diverses i no disposen de formació pedagògica prèvia.

La reflexió d'E2 connecta amb les aportacions d'Imbernón (2017), que defensa que el desenvolupament professional docent ha d'estar orientat a les necessitats reals del professorat i no limitar-se únicament al compliment normatiu.

Relacionat amb aquesta qüestió, els resultats també posen en relleu la dificultat de consolidar la docència i la innovació docent com a elements reconeguts dins la carrera acadèmica. Aquesta dificultat també apareix a l'entrevista amb E3, quan explica que la recerca continua tenint un pes superior respecte a la docència dins els sistemes de reconeixement universitari, fet que genera un cert desequilibri entre ambdues dimensions. La situació, doncs, reforça la idea plantejada per Steinert et al. (2016), segons la qual els programes de desenvolupament docent només poden consolidar-se quan existeix un suport institucional real i un reconeixement efectiu de la tasca docent.

Un altre dels reptes emergents identificats és la necessitat d'adaptar la formació docent als nous contextos digitals i a la irrupció de la intel·ligència artificial. Segons E1, la IA està transformant profundament la docència universitària i obliga les universitats a replantejar les necessitats formatives del professorat. Tant Redecker (2017) com la UNESCO (2023) remarquen que les institucions d'educació superior han de

promoure competències digitals i criteris ètics que permetin integrar aquestes tecnologies de manera crítica i pedagògica.

Paral·lelament, s'observa una ampliació del concepte de formació docent cap a aspectes més socials i emocionals, especialment relacionats amb la salut mental, el benestar emocional o la inclusió. Aquesta ampliació suggereix que els reptes presents de la docència universitària ja no es limiten únicament a la innovació metodològica, sinó també a la capacitat del professorat per respondre a noves necessitats socials i educatives. Fullan (2016) planteja que els processos de canvi educatiu requereixen institucions capaces d'adaptar-se constantment als nous contextos i generar cultures de suport i col·laboració.

Per tant, els reptes actuals de la formació del professorat universitari no passen només per ampliar l'oferta formativa, sinó també per garantir-ne la utilitat, el reconeixement institucional i la capacitat d'adaptació davant els canvis socials, pedagògics i tecnològics.

6.4. TRANSFERÈNCIA I IMPACTE DE LA INNOVACIÓ DOCENT EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA UNIVERSITÀRIA

Un dels aspectes que apareix amb més força en els resultats és la dificultat d'avaluar fins a quin punt la formació docent i els projectes d'innovació tenen un impacte real en la pràctica educativa universitària. Les dues universitats coincideixen en la necessitat que la formació docent tingui una aplicació pràctica a l'aula, però també reconeixen les limitacions existents a l'hora de mesurar aquesta transferència i comprovar si els canvis formatius es tradueixen efectivament en transformacions metodològiques reals.

En el cas de la UAB, la preocupació per la transferència apareix clarament vinculada a la necessitat de desenvolupar formacions útils i aplicables al context docent. A l'entrevista, E3 explica que les accions formatives es plantegen amb la voluntat d'oferir eines pràctiques que el professorat pugui incorporar al seu dia a dia i transferir directament a la seva activitat docent. La voluntat d'aplicació pràctica reforça les aportacions de Gibbs i Coffey (2004), que remarquen que els programes de formació docent universitària tenen més impacte quan afavoreixen canvis concrets en les pràctiques docents i en la manera d'entendre l'ensenyament.

Tanmateix, l'anàlisi també fa visible la dificultat d'avaluar aquest impacte. Pel que fa a l'avaluació de l'impacte, E3 assenyala que les universitats acostumen a disposar principalment d'enquestes de satisfacció, però no sempre compten amb mecanismes que permetin analitzar si el professorat acaba implementant realment els aprenentatges adquirits. La dificultat d'avaluar l'impacte real de la formació connecta amb les aportacions de Guskey (2002), que assenyala que l'avaluació del desenvolupament professional docent sovint es limita a la satisfacció immediata dels participants i rarament arriba a analitzar els efectes reals sobre la pràctica educativa o l'aprenentatge de l'estudiantat.

Per respondre a aquesta limitació, la UAB ha començat a impulsar mecanismes específics per avaluar l'impacte dels projectes d'innovació docent. E1 explica que actualment es dona suport a professorat expert amb l'objectiu d'analitzar i avaluar l'impacte real dels projectes desenvolupats. El plantejament adoptat per la UAB és coherent amb Steinert et al. (2016), que remarquen la importància d'incorporar

espais de seguiment, reflexió i avaluació dins els programes de desenvolupament docent per garantir-ne l'efectivitat.

En el cas de la UB, la transferència i l'impacte també apareixen com un dels grans reptes institucionals. Segons E2, l'afectació real de la innovació docent és difícil de determinar, especialment perquè cada docent interpreta la innovació de manera diferent i no sempre disposa dels recursos o coneixements necessaris per avaluar-la adequadament. A més, també assenyala la dificultat de coordinar les diferents unitats implicades en formació, innovació i recerca docent, fet que pot limitar la continuïtat i coherència dels processos de canvi educatiu.

Els resultats permeten entendre que la innovació docent universitària no es limita únicament a oferir activitats formatives o impulsar projectes puntuals, sinó que requereix estructures institucionals capaces de garantir-ne la continuïtat, el seguiment i l'avaluació. Això posa de manifest que un dels grans reptes actuals de les universitats és aconseguir que la formació docent i les iniciatives d'innovació es tradueixin realment en canvis sostenibles dins la pràctica educativa i en una millora efectiva dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

7. CONCLUSIONS

Aquest treball partia de l'objectiu general d'analitzar i comparar com la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i la Universitat de Barcelona (UB) desenvolupen la formació del professorat universitari en innovació docent. Per assolir aquest objectiu general, es van establir quatre objectius específics orientats a comprendre els models institucionals, les prioritats formatives i els principals reptes vinculats al desenvolupament professional docent en les dues universitats. A través de l'anàlisi documental de les memòries institucionals i de les entrevistes semiestructurades realitzades als responsables de formació docent, s'han pogut obtenir resultats significatius que permeten donar resposta als objectius plantejats.

A continuació, es presenten les conclusions organitzades a partir dels objectius específics. Seguidament, s'exposaran les limitacions de la recerca, les possibles línies de recerca futura i les competències adquirides durant el desenvolupament del treball.

En relació amb el primer objectiu específic, centrat a identificar i categoritzar l'oferta formativa en innovació docent de la UAB i la UB, l'anàlisi mostra que totes dues universitats tenen una oferta consolidada i orientada a la millora de la qualitat docent. En els dos casos s'identifiquen programes, iniciatives i dispositius de formació vinculats al desenvolupament professional del professorat, tot i que amb maneres d'organització diferents.

Pel que fa al segon objectiu específic, orientat a comparar les similituds i diferències entre ambdues universitats, els resultats permeten observar punts en comú, però també diferències significatives. La UAB presenta un model més estructurat i vinculat a l'acompanyament pedagògic, mentre que la UB desenvolupa una organització més flexible i transversal, amb una connexió destacada entre formació, recerca i transferència de coneixement.

Quant al tercer objectiu específic, relacionat amb les temàtiques centrals dels programes de formació docent, s'observa una presència clara de continguts vinculats a les metodologies actives, l'avaluació competencial, la planificació docent i la competència digital. Alhora, també apareixen noves línies relacionades amb la inclusió, la salut mental, la perspectiva de gènere i la intel·ligència artificial, fet que indica una ampliació progressiva del concepte d'innovació docent.

Finalment, en relació amb el quart objectiu específic, centrat en identificar els principals reptes i necessitats actuals, les entrevistes posen de relleu dificultats compartides entre les dues institucions. Destaquen especialment la manca de temps i recursos, la necessitat de reforçar el reconeixement institucional de la docència i la dificultat d'avaluar l'impacte real de la formació i de la innovació docent sobre la pràctica educativa.

Respecte a les limitacions de la recerca, cal tenir en compte que aquest estudi s'ha centrat únicament en dues universitats públiques catalanes i en la perspectiva dels responsables institucionals vinculats a la formació docent, fet que limita la diversitat de visions recollides. En aquest sentit, hauria estat interessant incorporar també l'experiència i la percepció del professorat universitari participant en aquestes

formacions per conèixer amb més profunditat com viuen i transfereixen la innovació docent a la pràctica educativa. Igualment, la investigació s'ha desenvolupat a partir de les memòries institucionals d'un únic curs acadèmic, aspecte que no permet analitzar l'evolució dels models formatius al llarg del temps. També cal considerar la dificultat d'avaluar l'impacte real que la formació docent té sobre la pràctica universitària, ja que l'estudi se centra principalment en les polítiques, programes i percepcions institucionals.

A partir dels resultats obtinguts, es plantegen possibles vies de continuïtat de la recerca, com incorporar més universitats per poder ampliar la comparació entre diferents models de formació docent. També podria aportar una mirada més completa incloure la veu del professorat universitari, amb l'objectiu de conèixer com valora aquestes formacions i com les aplica en la seva pràctica educativa. De la mateixa manera, seria interessant aprofundir en l'anàlisi de l'impacte real de la innovació docent dins l'aula i estudiar com evolucionen aquestes polítiques formatives al llarg del temps, especialment davant els canvis normatius i tecnològics actuals.

El desenvolupament d'aquest treball m'ha permès consolidar diverses competències adquirides al llarg del Grau en Pedagogia, especialment aquelles relacionades amb l'anàlisi, la interpretació i l'avaluació de realitats educatives i formatives. El procés de recerca m'ha ajudat a reunir, organitzar i interpretar informació rellevant a partir de fonts diverses, com les memòries institucionals de la UAB i la UB i les entrevistes realitzades als responsables de formació docent universitària. Això m'ha permès comprendre millor com s'organitzen els models de formació del professorat universitari i quins reptes afronten en relació amb la innovació docent.

El treball també m'ha permès posar en pràctica la capacitat d'identificar un problema educatiu, formular objectius, seleccionar fonts documentals, elaborar instruments de recollida d'informació i analitzar les dades obtingudes de manera coherent amb el marc teòric. A més, s'ha vinculat amb la competència d'analitzar i valorar plans, programes i institucions educatives, ja que he pogut comparar els models de formació docent de la UAB i la UB, identificant-ne similituds, diferències, fortaleses i reptes.

Pel que respecte a les competències transversals, aquest TFG m'ha ajudat a reforçar la gestió de la informació, l'autonomia, l'organització del temps, el pensament crític i la capacitat d'elaborar un discurs acadèmic coherent. A més, la realització de les entrevistes semiestructurades m'ha permès desenvolupar habilitats comunicatives i d'escolta activa, així com aprendre a interpretar diferents perspectives professionals.

En conjunt, aquest treball ha estat una oportunitat per integrar coneixements, habilitats i actituds treballades durant el grau. També m'ha permès aprofundir en un àmbit que desconeixia parcialment, com és la formació del professorat universitari, i prendre consciència de la importància de la innovació, la reflexió i la formació contínua en l'educació superior.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334–345. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021

Amemasor, S. K., Oppong, A. C., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, E. (2025). *Exploring the modalities of professional development programs for teachers in higher education: A scoping review*. Frontiers in Education, 10, Article 1541031. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031

Aparicio Gómez, Ó. Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores de España, 8*(3), 581–594.

Associació Catalana d'Universitats Públiques. (2022). *La innovació docent a les universitats públiques de Catalunya.* ACUP. https://www.acup.cat/ca/lacup-i-ivalua-presenten-la-primera-guia-lavaluacio-de-la-innovacio-docent-universitaria

Balaguer, M. (2024). Pròleg. Dins I. Noguera, C. Quirós, & P. Pineda (Eds.), *Guia per a l'avaluació de la innovació docent universitària* (pp. 4–5). Ivàlua & ACUP.

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.

Bell, M., & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: A framework for implementation. *International Journal for Academic Development, 18*(1), 60–73. https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.633753

Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Johns Hopkins University Press.

Buske, R. (2018). The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness: Analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(2), 262–284. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1427606

Chand, V. S. (2014). Socio-educational entrepreneurship within the public sector: Leveraging teacher-driven innovations for improvement. Dins A. W. Wiseman (Ed.), *International educational innovation and public sector entrepreneurship* (Vol. 23, pp. 59–82). Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000023011

Cotta, R. M. M., Ferreira, E. de S., Franco, F. de A., Barros, G. da C. S., Januário, J. P. T., Moreira, T. R., & Martín, R. L. (2024). The effectiveness of faculty development programs for training university professors in the health area: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education, 24*, Article 768. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05735-1

Crawford, J., Allen, K.-A., Pani, B., & Cowling, M. (2024). Sense of belonging in higher education students: An Australian longitudinal study from 2013 to 2022. *Studies in Higher Education, 49*(3), 395–409. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2238006

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(39), 19251–19257. https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116

Díaz Soto, M., Cruz Rodríguez, J. C., & Ruiz Aguilar, J. F. (2025). Formación continua docente en la era digital: Innovación educativa y uso de herramientas tecnológicas. *Revista InveCom, 5*(1), 1–16. https://doi.org/10.5281/zenodo.10929137

Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education, 44*(8), 1425–1441. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences, 13*(3), 309. https://doi.org/10.3390/educsci13030309

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Furlong, J., & Smith, R. (Eds.). (1996). *The role of higher education in initial teacher training*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315041629

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education, 5*(1), 87–100. https://doi.org/10.1177/1469787404040463

Gonzales-Zarpan, L. M., & Pisfil-Benites, N. (2025). Innovative teaching strategies in higher education: Active learning and competencias a systematic review. *LACCEI, 1*(12). https://doi.org/10.18687/LACCEI2025.1.1.1146

Gumanová, N., & Šukolová, D. (2022). Competences of university teachers: Systematic literature review. *Journal of Educational and Social Research, 12*(2), 15–27. https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0031

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership, 59*(6), 45–51.

Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: A meta-review. *Studies in Higher Education, 47*(1), 80–96. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.

Inamorato dos Santos, A., Gausas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., & Martinaitis, Ž. (2019). *Innovating professional development in higher education: Case studies*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/712385

Jaganathan, S., Bhuminathan, S., & Ramesh, A. (2024). Problem-based learning – An overview. *Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences, 16*(Suppl. 2), S1201–S1203. https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs_820_23

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice, 38*(2), 67–73. https://doi.org/10.1080/00405849909543834

Keeley, J. W., Ismail, E., & Buskist, W. (2016). Excellent teachers' perspectives on excellent teaching. *Teaching of Psychology, 43*(3), 175–179. https://doi.org/10.1177/0098628316649307

Klaeijsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(5), 769–782. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). *Boletín Oficial del Estado, 70*, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2

Liu, S., Lu, J., & Yin, H. (2022). Can professional learning communities promote teacher innovation? A multilevel moderated mediation analysis. *Teaching and Teacher Education, 109*, Article 103571. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103571

Liu, S., Yin, H., Wang, Y., & Lu, J. (2024). Teacher innovation: Conceptualizations, methodologies, and theoretical framework. *Teaching and Teacher Education, 145*, Article 104611. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104611

Lukes, M., & Stephan, U. (2017). Measuring employee innovation: A review of existing scales and the development of the innovative behavior and innovation support inventories across cultures.

International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 23(1), 136–158. https://doi.org/10.1108/IJEBR-11-2015-0262

Mah, D. K., Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2024). Generative artificial intelligence and teachers' professional development: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1

Maun, D., Chand, V. S., & Shukla, K. D. (2023). Influence of teacher innovative behaviour on students' academic self-efficacy and intrinsic goal orientation. *Educational Psychology, 43*(6), 679–697. https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2241682

Medina León, T. A., & Vera Ibarrola, N. A. (2025). Formación continua docente como motor de innovación pedagógica en educación superior. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales, 5*(11), 43–54. https://doi.org/10.56216/radee022025ago.a03

Mero García, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa "Augusto Solórzano Hoyos". *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 26*(2), 287–306. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775

Messmann, G., & Mulder, R. H. (2014). Exploring the role of target specificity in the facilitation of vocational teachers' innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 87*(1), 80–101. https://doi.org/10.1111/joop.12035

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Moreira, M. A., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(1), 90–123. https://doi.org/10.53761/1.20.01.07

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education, 106*, Article 103463. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463

Nicu, A. (2015). Policy and practice of initial teacher training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180*, 80–86. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.089

Noguera, I., Quirós, C., & Pineda, P. (2024). *Guia per a l'avaluació de la innovació docent universitària*. Ivàlua & ACUP.

Palmer, M. S., & Giering, J. A. (2024). Characterizing pedagogical innovation in higher education. *Innovative Higher Education, 49*, 453–473. https://doi.org/10.1007/s10755-023-09681-6

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Sackdanouvong, K. (2023). Quality of teaching in higher education: A systematic literature review. *Lao Social Science Journal, 1*(1), 30–49. https://doi.org/10.71026/lss.2023.02005

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher, 38*(8), 769–786. https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review, 5*(1), 25–49. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001

Stevens, T. M., Day, I. N. Z., den Brok, P. J., Prins, F. J., Assen, H. J. H. E., ter Beek, M., Bombaerts, G., Coppoolse, R., Cremers, P. H. M., Engbers, R., Hulsen, M., Kamp, R. J. A., Koksma, J. J., Mittendorff, K., Riezebos, J., van der Rijst, R. M., van de Wiel, M. W. J., & Vermunt, J. D. (2024). Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education Research & Development, 43*(2), 437–454. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412

Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 3*(1), 44–58. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046

Suyo-Vega, J. A., Fernández-Bedoya, V. H., & Meneses-La-Riva, M. E. (2024). Beyond traditional teaching: A systematic review of innovative pedagogical practices in higher education [version 2; peer review: 1 approved, 1 approved with reservations, 2 not approved]. *F1000Research, 13*, Article 22. https://doi.org/10.12688/f1000research.143392.2

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Üstünlüoğlu, E. (2017). Teaching quality matters in higher education: A case study from Turkey and Slovakia. *Teachers and Teaching, 23*(3), 367–382. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204288

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations.

Studies in Educational Evaluation, 83, Article 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

Vreekamp, M., Runhaar, P. R., Gulikers, J. T. M., & den Brok, P. J. (2024). A systematic review to explore how characteristics of pedagogical development programmes in higher education are related to teacher development outcomes. *International Journal for Academic Development, 29*(4), 446–462. https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2233471

Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends, 67*(4), 718–728. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9

Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. *Creative Education, 10*(12), 2869–2886. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213

* En aquest Treball de Fi de Grau s'ha fet un ús puntual d'eines d'intel·ligència artificial com a suport en el procés d'elaboració del document. Aquest ús s'ha centrat principalment en orientacions generals, indicacions de millora i revisió de la redacció i de l'organització d'alguns apartats.

La recerca, l'anàlisi de la informació, la interpretació dels resultats i la redacció final han estat desenvolupades i revisades per l'autora.

9. ANNEXOS

ANNEX I: Guió de les entrevistes semiestructurades

1. Quin paper té l'IDP/Unitat de formació dins de la Universitat i com s'organitza aquest òrgan?

Vull saber quines funcions té l'IDP/Unitat de formació dins de la universitat (per exemple, si coordina la formació, assessora, impulsa projectes, etc.) i com està estructurat: equips, àrees, línies de treball, etc.

2. A banda de les activitats formatives tradicionals, quines altres iniciatives es promouen per afavorir el desenvolupament professional docent (per exemple grups de treball, projectes d'innovació docent)

M'interessa saber si, més enllà dels cursos, la universitat ofereix altres espais o oportunitats per formar-se (grups, xarxes, projectes, comunitats de pràctica, etc.).

3. Quins àmbits o temàtiques de la innovació docent prioritzen en la formació del professorat a la vostra universitat?

Vull identificar quins temes es consideren més importants (per exemple: metodologies actives, avaluació, tecnologia, competències, etc.)

4. Existeix alguna relació entre les activitats de formació del professorat i els projectes d'innovació docent o de recerca educativa que es desenvolupen a la universitat? Si és així, de quina manera es concreta?

Vull saber si la formació està connectada amb la pràctica real o amb la recerca, i com es vinculen (per exemple, si els cursos surten de projectes, si hi ha continuïtat, etc.).

5. Des de la vostra perspectiva, quins són actualment els principals reptes en la formació del professorat universitari en innovació docent?

Busco conèixer dificultats, limitacions o necessitats actuals (participació del professorat, temps, reconeixement institucional, recursos, etc.).

ANNEX II. Graelles de validació de l'entrevista semiestructurada

Graelles de validació (entrevista)

ANNEX III. Transcripció de l'entrevista semiestructurada a la UAB (Fran Gerez i Sarai Sabaté)

Júlia: Vale doncs comencem. Doneu el vostre consentiment perquè l'entrevista quedi enregistrada amb finalitats acadèmiques?

Fran: Sí.

Júlia: Perfecte doncs comencem. Quin és el paper que té l'ICE, aquesta unitat de formació, en tot el tema de la planificació, la coordinació i tot l'impuls d'aquesta formació del professorat en innovació docent.

Sarai: Un apunt, l'ICE porta formació al professorat no universitari. Nosaltres som la unitat de formació, dins de l'àrea de desenvolupament de persones.

Fran: Moltes universitats les formacions les gestionen des de l'ICE, però nosaltres la considerem integrada dins de l'àmbit de recursos humans, llavors la unitat de formació s'encarrega de la gestió de persones i ens encarreguem de la gestió de tot el personal. Tant si és PTGAS com si és PDI. El nostre paper en la formació del PDI, seria un paper de gestió total, de detecció de necessitats formatives, de planificació d'aquestes unitats formatives,etc i tot això ho fem en coordinació amb una figura que és la Carme Ruiz Bueno, que seria la coordinadora acadèmica per al desenvolupament del PDI. Ella no està integrada dins de la nostre unitat, però sí que la tenim molt present a l'hora de fer totes aquestes tasques, sobretot en la detecció de necessitats formatives i de planificació de les activitats. I també des de fa un parell d'anys tenim el suport de la vicerectora. Per tant aquestes dues figures són molt importants perquè ens ajuden amb la guia que hem de seguir.

Sarai: Exacte, és això. Jo crec que la unitat de formació al final és el responsable de promoure la formació del PDI mitjançant la detecció de necessitats formatives, el disseny dels programes, la gestió dels cursos, etc. i després tenim tot el que seria aquesta banda de suport a la innovació docent i l'excel·lència acadèmica mitjançant un premi d'excel.lència que donem també nosaltres.

Júlia: Val, perfecte. La segona pregunta que em feia és que, a banda de les activitats formatives, quines altres iniciatives impulseu vosaltres com a unitat de formació per afavorir tot aquest desenvolupament professional docent. És a dir, grups de treball, projectes més concrets, etc.

Sarai: Just el que deia, és tota aquesta branca del que deia de suport a la innovació docent. Nosaltres tenim ara mateix tres convocatòries de suport a la innovació docent; hi ha uns projectes anuals que estan orientats a la millora de la incorporació de metodologies en assignatures; uns projectes de recerca educativa que estan més orientats a desenvolupar estratègies docents que siguin transferibles i transversals; després tenim els grups d'innovació docent que seria el nivell més macro, que són grups experts en una temàtica educativa on fan recerca i han de fer transferència del que investiguen en aquests grups d'innvació; i després tenim les jornades d'innovació docent que són puntuals però també tenen gran impacte perquè és on hi ha transferència sobre tot allò que es fa al campus en l'àmbit de la millora i de la qualitat docent; i el premi d'excel.lència a la docènica. Aquest és un premi de reconeixement institucional a un recorregut acadèmic excel.lent, centrat en l'àmbit docent. Crec que no em deixo res, no?

Sarai: Després també si vols afegir que participem amb xarxes externes com pot ser la REDU, el CIDUI, també treballem conjuntament amb el departament d'educació per dissenyar programes formatius de novells que estiguin diguessim alieants a totes les universitats catalanes i també fem d'alguna manera tot un acompanyament a tots aquells professors que tinguin dubtes a l'hora de, o bé, fer un currículum formatiu perquè tenen alguna mancança, o a l'hora de presentar un projecte o un grup.

Fran: Afegir poc. Hi ha dos programes que tenen una incidència molt rellevant. Per una banda hi ha el programa d'acompanyament al professorat, que té tres nivells: FIDU, EXPERT i INVEST. S'inicia amb els professors lectors, quan un professor comença (primer nivell) i llavors aquests se'ls hi fa un acompanyament molt acurat amb tasques

de docència: com fer una bona docència. I dsprés hi ha la formació a mida, que són dues convocatòries perquè des de les idfrenets facultats en presentin projectes de formació a mida aplicats a la seva facultat. Nosaltres fem un anàlisi (i aquí és on intervé la Carme) i veiem quins són més interessants i es poden seguir endavant i quins no.

Júlia: Vale, la tercera pregunta fa referència als àmbits o les temàtiques de la innovació docent que es prioritzen en la formació que es duu a terme en la UAB. És a dir, en què us centreu.

Sarai: Vale, centrat en la formació doncs?

Júlia: Exacte

Fran: Vale doncs comentar que al PDI tenim dos grans programes que van adreçats a ells, el programa 11 que seria la millora de la docència i el programa 12 que seria millora de la recerca. I a banda d'això també hi ha programes transversals com el de riscos laborals, el de TIC, el d'habilitats personals, el de lideratge, etc. i així a grans trets seria això. Per tant, a tu jo crec que el que t'interessa més són els programes 11 i 12, que són específics del PDI.

Sarai: Dins del que diu el Fran, de l'eix 11 encarat en la millora de la qualitat docent, els aspectes clau que tractem són metodologies actives (ABP, classe inversa,etc), després avaluació formativa en competències, després disseny de la docència i tots aquells aspectes que fan referència a la innovació educativa com per exemple com dissenyar un projecte d'innovació. Jo crec que aquests serien els 4 àmbit que estan dins de l'eix 11. I després com ha dit el Fran hi ha tot el tema de recerca i transferència de l'eix 12 i després el professorat també té formació en competències digitals com ara la IA, ús de campus virtual,etc. Si ens centrem en l'eix 11, que està centrat en el PDI parlaríem de metodologies, sistemes d'avaluació, planificació de la docència i innovació docent. Després els aspectes més transversals que també s'incorporen en aquestes activitats o es treballen a part com seria com tractar la diversitat a l'aula, el tema de la violència de gènere i com aplicar la perspectiva de gènere en la docència,etc.

Fran: També tenim formació a mida i les jornades d'innovació docent que es fan un cop a l'any que aglutina tot el PDI i es treballen durant ½ dies temes d'innovació docent i és un espai molt important on compartir. I la formació a mida que s'organitza des de cada facultat, però nosaltres ho gestionem.

Sarai: Fem 2 convocatòries a l'any i llavors des dels deganats poden sol·licitar en funció de les necessitats pròpies del centre, i des de la unitat de formació donem suport des del disseny de l'activitat i tota la part de inscripcions, certificacions,etc.

Júlia: Vale. La quarta pregunta és que m'interessaria saber si existeix alguna connexió entre aquesta formació que s'ofereix i els projectes que llavors ells posen en pràctica dia a dia com a professorat. I si és així, com es concreta?

Sarai: La idea central de la formació del PDI és una formació que pugui ser aplicada al seu lloc de treball, és a dir, si ells s'inscriuen a un curs sobre una metodologia activa, l'objectiu final és que ells la puguin incorporar en la seva docència per millorar, per exemple, les dinàmiques dels alumnes. Osigui que l'objectiu és tenir cursos molt pràctics amb eines suficients per implementar en el seu dia a dia. Aquí sí que és cert, que una de les mancances (i no només nosaltres, sinó de totes les unitats de formació) és veure quin és l'impacte real. Nosaltres sí que tenim les enquestes d'avaluació per saber si el professorat està content i satisfet amb la formació, però si realment pot fer-ho no ho sabem. Primer perquè hi ha una qüestió de la pròpia coordinació del centre que pot tenir elements que no et deixen, no? Perquè si tu tens una guia docent ja definida i dius "ara implementaré ABP a l'assignatura" doncs potser has de fer-ho l'any vinent quan tornes a fer-la. Llavors, les evidències que podem tenir quan veiem les convocatòries dels

projectes d'innovació docent que és aquí on el professorat planteja: jo en aquesta assignatura he implementat aquest nou sistema d'avaluació.

Fran: Relacionat amba això que comenta la Sarai, també hi ha un element que donem suport des de formació que serveix una mica per avaluar els projectes de formació docent. En aquests projectes, en alguns d'ells, un cop ja s'han implementat, des de formació se'ls dóna suport a determinats professors que es dediquen a avaluar quin impacte ha tingut el projecte. És a dir, un professor elabora un projecte d'innovació docent, el treballa, l'implementa en el seu departament i després hi ha un altre professor que avalua quin impacte ha tingut aquest projecte d'innovació.

Sarai: Això abans no ho fèiem i és un pas endavant que hem donat. Tot el que era l'impacte o la transferència de les noves metodologies,etc. Era molt complicat d'avaluar i amb el nou vicerector s'està fent i és molt important.

Júlia: I qui ho duu a terme?

Fran: Des de formació es contracten a determinats PDI's, normalment experts en l'àmbit de les ciències de l'educació, i nosaltres sobretot els hi donem suport econòmic. Ara recentment s'estan enllestint els primers osigui que és un aspecte molt nou.

Júlia: Val. I com a última pregunta, quins són els reptes que creieu (segons el vostre criteri) en tota la formació del professorat universitari en termes d'innovació docent.

Sarai: Parles de reptes estratègics?

Júlia: Per exemple, sí. Al igual que m'heu parlat de que un clar repte seria veure l'impacte, doncs si creieu que n'hi ha més o que s'ha de treballar més en algun aspecte.

Fran: A priori et diria com a objectius estratègics de la unitat en l'àmbit de la formació del PDI, aquest any tenim diferents. Un d'ells seria crear una normativa que aglutini i desenvolupi aspectes relacionats amb la formació (això és més transversal, no només centrat en el PDI sinó de tot el personal de la UAB). Hi ha determinats aspectes que estan dispersos i el que volem és crear aquesta normativa formal aprovada pel consell de govern i que reguli els aspectes que per nosaltres son importants. El que destaquem en aquesta normativa (i que sí que van centrats al PDI) són aspectes relacionats amb l'absentisme; actualment no tenim una normativa que expliqui què passa quan es produeix absentisme a les activitats formatives que organitzem (a nivell de personal). Quan dic que es centra en el PDI és perquè aquest grup té un nivell molt més alt d'absentisme que el PTGAS. Després un altre objectiu estratègic important ha estat que (això és algo que ja fèiem abans de la LOSU), arrel de la LOSU, ens ha portat una nova regulació en quant a la formació. S'ha dissenyat tot un pla de formació per al personal docent recent contractat, que és el que li diem programa FIDU. Aquest pla s'ha pensat en 3 nivells: un primer inicial adreçat al professorat lector, un segon que és EXPERT i un tercer que és INVEST. Aquests últims també van adreçats a professorat amb més experiència i venen a consolidar els seus coneixements en matèria d'innovació docent, de millora de la docència, etc. Llavors un dels objectius seria dissenyar els dos últims nivells, ja que el primer ja s'està implementant. A llarg termini, les persones que han aconseguit els 3 nivells, podrien obtenir una titulació oficial reconeguda.

Sarai: En la línia del que dius ara tu Fran del reconeixement, és molt important que d'alguna manera es demanen aquests incentius de cara a la carrera acadèmica, que la formació en docència o els projectes d'innovació estiguin vinculats amb l'acreditació i els mèrits docents. D'alguna manera el professorat presenta mèrits, sempre puntuant al que fa referència a la recerca. Des del vicerrectorat i la unitat de formació, s'aposta perquè la docència, projectes d'innovació, recerca educativa,etc tiguin més pes.

Fran: Hi hauria dos més que són més de tema estructura organitzativa. Aquest any estem treballant en el disseny d'una nova web que afavoreixi la comunicació entre nosaltres i els nostres usuaris (personal de l'autònoma i els serveis que donen suport en el disseny i en la creació de impartició de cursos). I també relacionat molt amb la innovació docent, s'està pensant en la creació d'una nova unitat que tindrà com a principals funcions el donar suport a la innovació docent. Serà l'únic centre de referència que tindran els docents per conèixer quins són els diferents serveis en matèria d'innovació docent que hi ha a la UAB. La idea seria una mena de coordinació, com una porta d'entrada de totes les necessitats que puguin tenir el professorat. Això és molt recent i s'està treballant en això.

Sarai: I també, Fran, tot el tema de la IA en la docència.

Fran: Sí. Hi ha dues matèries dins del nostre pla de formació que a l'hora de dissenyar el pla tenim molt en compte les necessitats formatives, i el que manifesten en aquest procés. Per tant, en la última detecció de necessitats apareixen dues matèries clau. Una seria la IA perquè és una tecnologia que ha interromput en les nostres vides personals i professionals, i realment ha vingut a transformar moltes coses. Des de formació i amb cl.laboració amb unitats de l'àmbit tecnològic estem pensant com s'acompanya la implementació d'aquestes tecnologies. Moltes activitats formatives són més introductòries i ara s'està treballant amb algunes activitats més acurades. Ara parlem de com acompanyem a l'alumnat a fer servir aquestes eines amb l'objectiu de que el vostre aprenentatge sigui lo més profitós possible. La idea és, anem a conèixer aquesta tecnologia i anem a transmetre als nostres alumnes quina és la millor manera d'utilitzar-la per afavorir el seu aprenentatge: i també es mira com nosaltres podem utilitzar-la per transmetre el nostre coneixement i per una altra banda per ajudar-nos amb tasques de gestió que aporten un valor més limitat al procés universitari. L'altre gran tema que sorgeix de les necessitats formatives és la salut mental. Amb el servei d'Igualtat i Diversitat de l'Autònoma estem treballant en crear tot un itinerari. Hi ha diferents factors que han fet palès que el tema de la salut mental dels treballadors i dels alumnes de l'autònoma és un tema que és important que les persones que hi treballem tinguem eines per poder gestionar-ho de la millor manera possible. De cara al segon semestre ja tenim pensat llençar algun itinerari amb més cara i ulls. Això ho estem fent amb l'àrea de riscos laborals i amb el servei d'Igualtat i la Diversitat.

ANNEX IV. Transcripció de l'entrevista semiestructurada a Ernest Pons (IDP, UB)

Júlia: Abans de tot bon dia. Dones el teu consentiment perquè l'entrevista quedi enregistrada, aquesta s'utilitzarà per finalitats acadèmiques.

Ernest: Sí

Júlia: Vale doncs comencem. En primer lloc, si vols presentar-te.

Ernest: Perfecte sí. Em dic Ernest Pons, i ara estic de director de l'IDP de la UB. L'IDP és el que abans en deien ICE però aquí vam canviar el nom, Institut de Desenvolupament Professional. El canvi de nom té una certa intencionalitat política important que potser després en parlarem. Jo sóc professor d'economia i empresa, d'estadística, però ara estic temporalment com a director d'aquest centre.

Júlia: Molt bé. Parlant de l'IDP, quin paper té aquest òrgan en la planificació, la coordinació i tot l'impuls de la formació al professorat en tot el tema de la innovació docent. I com s'organitza en termes generals.

Ernest: Val, una primera distinció és, quan parles de personal docent, parles de universitari o de no universitari?

Júlia: Universitari

Ernest: D'acord amb l'estatut de la UB, que a més a més s'acaba de aprovar fa poc i ho diu clarament que el IDP és el centre responsable de la formació permanent del professorat de la UB, per tant diguem-ne que nosaltres som per normativa interna els encarregats de tota aquesta formació. Si ens ho miréssim en termes empresarials, som una unitat de formació corporativa. Aquí tenim el PTGAS, que aquest té aquesta unitat corporativa i el professorat té com a referent l'IDP. Això vol dir formació inicial, i ho apunto perquè això és important perquè és un canvi que ve de la LOSU; abans d'aquesta no hi havia cap requisit formal de formació inicial per al professorat universitari. Tu eres llicenciat o graduat en Dret, entraves a fer de professor i ja està. Avui en dia amb la LOSU, aquesta el que diu és que ha de rebre una formació inicial de tipus docent i per tant aquesta formació inicial la fem des de l'IDP. Tant inicial com formació permanent, que és tota aquella formació optativa que abasta molts aspectes.

Júlia: Val. La segona pregunta seria, a banda de les activitats formatives reglades com són els cursos de formació que es troben a les memòries que teniu, o els tallers que es puguin dur a terme així més espontanis, quines altres iniciatives impulsa l'IDP per afavorir tot aquest desenvolupament professional docent. És a dir, grups de treball, projectes d'innovació…

Ernest: Per entendre-ho sempre parlo primer de l'estructura i després del què, no? Per entendre-ho bé, el que diu el nostre estatut és que nosaltres som els responsables de la formació del professorat i per tant això es dóna per fet que s'ha de fer, que és obligatori. I després també hi ha la possibilitat de fer tasques en recerca en docència, en innovació docent, en millora docent, en perfeccionament, en reciclatge,etc. És a dir, a més de la formació, totes les accions que puguin ajudar a millorar la qualitat de la docència diguem-ne, tenim un paper. Llavors, nosaltres tenim una secció que es diu de professorat universitari, que és una secció que són justament les persones que gestionen tota aquesta oferta formativa, tant la inicial com la permanent. A més a més d'això, tenim dues altres seccions també molt importants, Una és la secció de recerca i l'altre de publicacions. La de publicacions és una que ara es canviarà el nom ja que en aquí hi ha tot el que és difusió. Hi ha una col·lecció sobre llibres de docència universitària, també tenim varies revistes com "Temps d'educació" per exemple, i alguna més. Per tant hi ha tota una tradició de treballar en temes de publicació, de divulgació, som els coordinadors del congrés CIDUI, que aquest és el Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. En aquest hi participem totes les universitats catalanes conjuntament sobre docència universitària. De fet jo ara sóc el coordinador d'aquest congrés però dijous li dedeixo a una altra persona perquè des de que estic com a director ens hem de repartir les tasques. Per tant aquí hi ha tota una part de publicacions, congressos, divulgació, jornades,etc. Aquí et feia referència el tema de l'estatut perquè aquí com no tenim un mandat clar que digui "has de fer això", tenim molta llibertat. Per exemple, en aquest moment estem dedicant molt interès a tot el tema de l'impacte de la IA generativa en el món universitari. Vam fer una jornada fa un parell de mesos, hem organitzat unes píndoles (materials online) que les hem treballat amb el vicerectorat. Per tant per fer coses que no són estrictament diguem-ne formació però en aquest cas són un material d'ajuda al professorat. Després, últimament ens han demanat col.laborar amb tot el tema de la formació del català. Al ser un centre que no pertany a cap facultat, ni està sota cap vicerectorat concret, tenim molta llibertat d'actuació. Després tenim la secció de recerca. Tenim molt interès en incentivar la recerca en el camp educatiu i et preguntaràs, no hi ha una facultat d'educació? No hi ha uns instituts de recerca? Sí, però el concepte d'educació és un concepte molt ampli. Quina és la recerca que interessa a un professorat universitari? Doncs és una recerca molt concreta, es pot fer recerca sobre què funciona i què no funciona a la universitat en docència universitària, però probablement això no és tan atractiu per als experts. I per tant, nosaltres tenim una secció de recerca que té com a objectiu motivar que es faci recerca en allò que interessa als docents universitaris. Jo com a professor d'estadística sovint tinc dubtes sobre com plantejar una assignatura, com planificar-la, com fer les activitats a l'aula, tot el tema de la IA,etc. Doncs tota aquesta part la fem des de la part de recerca. En aquest moment tenim, un programa de recerca consolidat que es

diu REDICE, això ve de recerca en docència ICE. Aquesta programa cada dos anys fem una crida oberta (és a dir, convocatòria pública) des de la UB per donar una subvenció a projectes de recerca en docència universitària. Això com ho fem? Doncs perquè demanem diners al vicerectorat pertinent. Nosaltres tenim autonomia però hem de demanar els diners i si el vicerector creu que és important els posem. Justament ara hem tancat la d'aquest any, els hi demanem una proposta, han de dir què volen fer. I després avaluem aquests projectes i aquells que estan seleccionats els hi donem una petita ajuda. Són uns 2.000-3.000 euros, però això em sembla molt interessant perquè és el que permet que grups de professors universitaris (de la facultat de biologia, de química, de lletres,etc) que en el seu departament mai farien recerca, això els hi permet començar. Poden pagar-se un congrés, una publicació, poden fer trobades. En aquest moment aquesta secció està bastant a mínims perquè qualsevol cosa que facis l'has de finançar. La formació de professorat, la inicial i la permanent, es financen amb els fons que té la universitat per formar al seu personal, per tant, aquesta part queda coberta. Un altre punt important és connectar la recerca amb tot el tema de la innovació docent. Aquí hi ha un tema molt important. Hi ha debats intensos sobre què vol dir millora, innovació i recerca. La secció de recerca ha de tenir una connexió clara amb les polítiques de millora i innovació docent. No té sentit que fem recerca sobre temes que després no serveixin a la millora. Ara per exemple, estem pactant fer una recerca específica sobre el tema de la IA. Què vol dir recerca? Recerca vol dir no només donar suport als equips que fan innovació i millora sobre la seva pròpia docència utilitzant la IA, sinó quines d'aquestes innovacions o millores són transferibles. Resumint; secció de publicacions, secció de recerca. Secció de publicacions és més fàcil d'entendre: congressos, revistes,etc. Secció de recerca: recerca connectada a la innovació i millora. Llavors aquí hi ha el REDICE, subvencions per millores. I després hi haurien dues potes més que serien formació en recerca i recerques concretes.

Júlia: Val, parlant dels àmbits/temàtiques, quins són els que es prioritzen en la formació del professorat en la vostra universitat?

Ernest: Aquí per entendre'ns hi ha dos grans orientacions. Una és que pots fer formació en allò que creus que necessita el professorat, o pots fer formació en allò que el professorat demana. Tenim documents i estudis que identifiquen què és el que poden necessitar, hi ha xarxes a nivell estatal i a nivell català. El que passa és que això no és sempre el que demana el professorat. La formació inicial sí que puc dir-te que s'ha dissenyat a partir de allò que s'ha necessitat. Aquí bàsicament és pensar que hi ha un professorat que entra a la universitat (no tot el professorat entren com a tal perquè molts d'ells havien estat associats, o sigui que diriem que els joves, molts cops no són joves) els hi has de fer un curs amb els principis bàsics que vol dir la docència, és a dir, aquelles coses que tu com a estudiant de grau has estudiat, un professor universitari alomillor no ho ha estudiat. Per exemple, tu has de planificar unes assignatures, i les has de planificar a partir d'uns objectius concrets, que a més a més això ho has de coordinar amb altres assignatures: això un professor universitari comú que entra no li han explicat això. El que es troben és que els hi diuen "mira has de fer aquesta assignatura" i com a molt li diuen la persona de referència que la feia abans. Llavors, aquesta assignatura té un pla d'estudis, aquest pla té uns objectius. Han de dissenyar l'avaluació, de coordinar-se, de planificar-se, entendre una rúbrica, què vol dir avaluar,etc. Per tant, jo definiria la formació inicial com un curs concentrat en 6 mesos de formació docent didàctica pedagògica que no serveix per formar una persona experta però com a mínim serveix per orientar-la. De la formació permanent mantenim la formació en planificació, en avaluació, en noves tecnologies,etc. I com a aspectes transversals tenim la inclusió , benestar emocional i salut mental, igualtat de gènere… aquí entra el debat si aquests també haurien de sortir a la formació inicial. També hi ha formació de gestió, en recerca (No la educativa, sinó ells com a investigadors).

Júlia: Val, seguim doncs. Existeix connexió entre aquesta formació de la que parlem i els projectes que es duen a terme a dins de la pròpia universitat? És a dir, realment hi ha algun impacte en la pràctica?

Ernest: Ara es posa interessant. Tinc un esquema per entendre-ho. Jo parteixo de la base de que tu quan el professorat entra li dones una formació inicial, després hi ha la formació permanent, després aquest professorat com ja té experiència pot plantejar-se una possible millora per la seva assignatura, seguidament pot innovar, més tard aquesta innovació s'hauria d'avaluar, aquest impacte hauria de marcar línies estratègiques per investigar-les, més tard hem d'avaluar al professorat que ha fet tot això i llavors això hauria de tenir en compte en quina disciplina està, etc i tot això hauria de servir per dissenyar la formació. Aquest és el món ideal. Què passa? Val, d'entrada passa que tenim la Universitat dividida en unitats i llavors nosaltres som el IDP i d'acord amb l'estatut fem la formació. Però el vicerectorat té una unitat que es diu de innovació docent, clar, per què la innovació com s'organitza? Un professor pot fer la innovació ell sol, amb els seus companys però normalment quan això dona més voltes és quan tu li dones un reconeixement, un certificat. Clar, això que fem nosaltres per la recerca del REDICE, ho fa la universitat amb la innovació docent. Però en això no està l'IDP. Per què no hi és? Bueno això és una qüestió històrica que en el seu moment quan es van crear els primers projectes sobre innovació docent es van crear sota el paraigües del vicerector, i de fet allà hi ha una unitat de tècnics que són els que ho gestionen. Com ho fem? Doncs una de les maneres és comunicant-nos molt, llavors en aquest moment el que fem és que cada dues setmanes tenim una reunió i en aquesta hi ha el cap de secció universitària d'aquí, la cap de secció de recerca, i jo mateix anem cap a plaça Universitat amb la vicerectora, la degana de la vicerectora i amb el cap de la oficina que gestiona tot això. Quan ens trobem ens expliquem tot el que fem. Això ho vam decidir perquè és l'única manera de assegurar-nos de que aniríem coordinats. I d'aquestes trobades, que van començar dient jo faig X, què us sembla, ara ja estem arribant al punt de què farem projectes conjunts. Com ho farem? Aquest és el repte. Ara mateix no t'ho puc contestar. Els criteris d'avaluació ens els mostren, els nostres també els ensenyem, els comentem, és a dir, anem lligats. Ara per exemple tenim que cada facultat té una persona que és la delegada per temes de formació. Ens reunim amb ells i planifiquem la formació del curs següent; clar perquè nosaltres pensa que tenim 16 facultats.

Júlia: Ostres clar, són moltes sí.
Ernest: Ens reunim i ho parlem. Després hi havia uns delegats per tema d'innovació docent, i el que he fet ha estat unificar-ho i ara és el mateix. Si em preguntes com ho aconseguirem, doncs d'aquí un o dos anys ho sabrem. De moment només ens comuniquem. Per mi, si algú em preguntes, quin és el repte que té la universitat docent avui en dia en innovació docent et diria que aquest és l'element. I et diria, sense conèixer tampoc totes les universitats, en general és un problema molt habitual. La pregunta és, quin és l'impacte real de la innovació? En la guia apareixia que l'impacte és mínim, i hi ha moltes raons. Primera, cadascú entén la innovació a la seva manera. Segona, no tothom que fa innovació sap com avaluar l'impacte. Tercera, ni que ho sàpigues, no tens els recursos ni mitjans per fer-ho. Quarta, la gent que fa innovació i millora sap de la recerca que s'ha fet? És un problema múltiple: de la immensitat de la Universitat, que no tothom té la formació necessària. En aquí hi ha un element clau i és que per primer cop en molts anys la LOSU diu que ha d'haver-hi formació inicial, i això ens dona un element que pot ser cabdal a nivell institucional. Per què? Perquè sabent tot el professorat que entri nou els hi podem donar una formació bàsica. La resposta concreta al que deies doncs, ens hem d'assegurar que les unitats estiguin coordinades.

Júlia: Com a última pregunta, des de la teva perspectiva, quins creus que són actualment els principals reptes en la formació del professorat universitari?

Ernest: Vale. El primer és que tots interpretem la LOSU d'una manera estricta i rigurosa. És a dir, que quan la LOSU diu que el professorat ha de tenir una formació inicial, que això sigui així. La segona que en fem una lectura adequada en els sentit de dir "val, encara que la llei ho diu, ara no podem caure en el perill de dir, com que la llei diu que ha d'haver-hi una formació inicial, doncs vaig a fer un disseny de la formació inicial molt exigent i aquell professorat que no compleixi el penalitzo". S'ha de ser conscient de que el professorat universitari és un professorat peculiar en el sentit de que està format sobretot en una disciplina i és expert en allò. I per tant, el seu concepte sobre què vol dir docència, aprenentatge, no és el mateix d'algú que ha estudiat didàctica, etc. és més, moltes vegades hi

ha forces que van en sentit contrari i això les universitats hem de ser conscients perquè un economista no pensa igual que un matemàtic. Pensen de manera radicalment diferent. Quan intentes explicar-li a un professor de química, de filosofia, com planificar una assignatura, has de fixar molts esforços en que entenguin i per tant això és més complicat. Llavors això passa per; prendre's en serio (és a dir, la llei) i que la formació inicial al docent li sigui útil, que sàpiga fer front als reptes amb els que es troba. I per tant hem de ser molt vius per convèncer i hauríem de vigilar. I associat a aquest repte han d'haver-hi els mitjans, recursos, és a dir, no pot ser que hi hagi dues tècniques. I no només mitjans sinó prioritats. Donar importància. Aquesta és una visió molt particular i si li preguntes a altres persones alomillor et diuen altres coses.

Júlia: Guai, tens algo més per afegir?

Ernest: Home, fer constar que el fet de que estiguis fent el TFG sobre això ja és una gran notícia, i és un exemple més de que la gent jove s'apropa a la docència universitària amb una mirada molt més madura i del segle XXI.

ANNEX V. Sistema de categories

CATEGORIA	CODI	SUBCATEGORIA	CODI
1. Elements institucionals en la formació del professorat	FIFP	1. Rol institucional i responsabilitats	FIFP1
		2. Estructura interna i unitats implicades	FIFP2
		3. Marc normatiu i impacte de la LOSU	FIFP3
		4. Coordinació entre unitats i actors	FIFP4
2.Oferta formativa i programes de desenvolupament docent	OFDD	1. Formació inicial del professorat universitari	OFDD1
		2. Formació permanent i temàtiques prioritzades	OFDD2
		3. Programes estructurats d'acompanyament (FIDU, EXPERT, INVEST)	OFDD3
		4. Formació a mida per facultats	OFDD4
3. Innovació docent i suport a projectes	IDSP	1. Projectes d'innovació docent	IDSP1
		2. Recerca educativa i transferència	IDSP2
		3. Grups d'innovació docent	IDSP3
		4. Jornades, congressos i publicacions	IDSP4

4. Afectacions de la formació i de la innovació en la pràctica docent	IFPD	1. Transferència de la formació a l'aula	IFPD1
		2. Dificultats per avaluar l'impacte real de la formació a l'aula	IFPD2
		3. Avaluació de projectes d'innovació	IFPD3
		4. Transferència entre facultats i docents	IFPD4
5. Punts febles actuals en la formació del professorat universitari	RFP	1. Implementació rigorosa de la LOSU	RFP1
		2. Recursos i mitjans suficients	RFP2
		3. Reconeixement institucional de la docència	RFP3
		4. Coordinació entre innovació, recerca i formació	RFP4
		5. Normatives internes pendents	RFP5
6. Relació amb agents externs i xarxes	RAX	1. Participació en xarxes i congressos	RAX1
		2. Col.laboració amb el Departament d'Educació	RAX2
		3. Transferència i difusió externa	RAX3

ANNEX VI. Codificació de les entrevistes

ENTREVISTA SARAI I FRAN.xlsx

ENTREVISTA ERNEST.xlsx

ANNEX VII. Taula d'anàlisi de les memòries institucionals de cada universitat

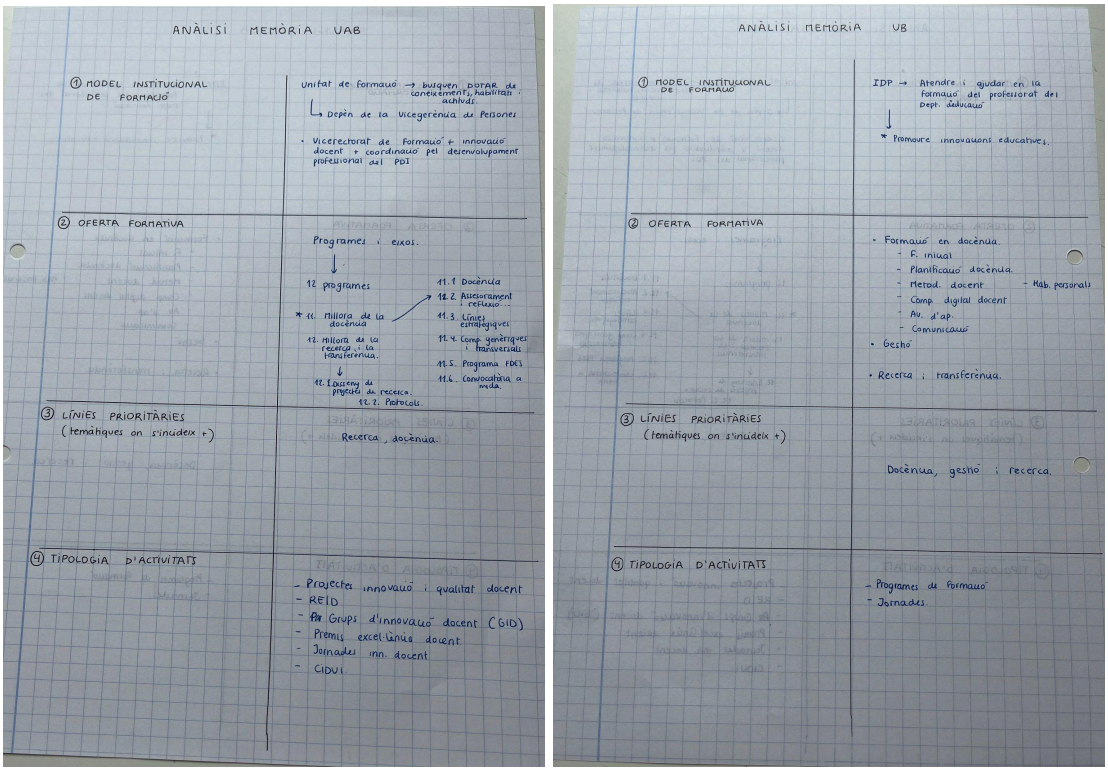

Figura 1. Taula d'anàlisi de les memòries institucionals de la UAB i la UB.
Font: elaboració pròpia.