



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.86>

## Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario valenciano

Transformative Teaching in Art History: Innovative Practices in the Valencian University System

José Antonio Díaz-Gómez  0000-0002-1910-2731

Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia del Arte, Granada, España.  
[joadiatz@ugr.es](mailto:joadiatz@ugr.es)

### Fechas · Dates

Recibido: 29 de mayo de 2025

Aceptado: 18 de julio de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

### Cómo citar · How to cite

Díaz-Gómez, J. A. (2025). Docencia transformadora en Historia del Arte: prácticas innovadoras en el sistema universitario valenciano. *REIDICS*, 17, 86-108. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.86>

## Resumen

Este artículo examina el modo en que el profesorado universitario de Historia del Arte está implementando prácticas de innovación docente en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana. Partiendo de una aproximación teórica basada en los seis pilares de innovación definidos por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), se plantea una revisión crítica del estado actual de estas experiencias dentro de un contexto cambiante y condicionado por transformaciones sociales, digitales e institucionales. La investigación adopta una metodología cualitativa mediante un estudio de casos múltiples, centrado en ocho proyectos desarrollados entre los cursos 2012/2013 y 2023/2024. La selección se basó en proyectos inscritos en convocatorias oficiales de innovación y vinculados explícitamente al área de Historia del Arte. La información se recopiló a través de documentación oficial, entrevistas informales y análisis de productos docentes, y se evaluó con una rúbrica ad hoc.

Los resultados revelan una incorporación destacada de metodologías activas y tecnologías digitales, aunque persisten carencias en dimensiones clave como la participación del alumnado en el diseño de los proyectos, la orientación profesionalizante y la transdisciplinariedad. Se identifica también una mayor consolidación institucional en universidades con departamentos de Historia del Arte más robustos. Se concluye que la innovación docente en esta área avanza con decisión, pero aún enfrenta importantes retos estructurales y culturales. Se proponen cinco líneas de desarrollo futuro centradas en la participación estudiantil, la evaluación del impacto, la alfabetización crítica, la sostenibilidad institucional y el cambio pedagógico profundo.

---

Palabras clave: Innovación docente universitaria; Metodologías activas; Historia del Arte; Comunidad Valenciana.

---

## Abstract

This article examines how university faculty members in the field of Art History are implementing innovative teaching practices in the public universities of the Valencian Community. Drawing on a theoretical framework based on the six pillars of innovation defined by the Spanish Network for University Teaching (RED-U), the study offers a critical review of the current state of these practices in a context shaped by social, digital, and institutional transformations. The research follows a qualitative methodology using a multiple case study design, focusing on eight projects carried out between the 2012/2013 and 2023/2024 academic years. The selected cases include only officially approved innovation projects explicitly linked to Art History. Data were collected through institutional documentation, informal interviews, and the analysis of teaching materials, and were assessed using an ad hoc rubric.

The results highlight a strong incorporation of active learning methodologies and digital technologies. However, there are still clear gaps in key areas such as student participation in project design, professional orientation, and transdisciplinarity. A higher degree of institutional consolidation was identified in universities with more structured Art History departments. The study concludes that while innovative teaching in Art History is progressing steadily, it still faces major structural and cultural challenges. Five lines of future development are proposed, emphasizing student co-participation, impact evaluation, critical visual literacy, institutional sustainability, and deeper pedagogical change.

---

Keywords: University teaching innovation; Active learning methodologies; Art History; Valencian Community.

---

## Introducción

¿Cómo se está innovando dentro de las áreas de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la Comunidad Valenciana? ¿Qué caminos y experiencias se están siguiendo dentro de aquello que se viene estimando como innovación docente? A estas cuestiones fundamentales se pretende dar respuesta de manera certera desde un proyecto de investigación predoctoral sobre innovación docente que está siendo dirigido al alimón por la profesora Carmen Rosa García Ruiz, de la Universidad de Málaga, y el profesor Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona, ambos pertenecientes al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

A modo de anotación preliminar, conviene señalar que la intencionalidad de este estudio no ha sido ni es, en punto alguno, juzgar los proyectos de innovación docente que se llevan a cabo, sino tratar de establecer un marco crítico que permita mirar desde fuera para comprobar cómo se innova de manera intersubjetiva (Noguera, Quirós & Pineda, 2024, pp. 12-13). Para que este objetivo encuentre feliz cumplimiento, se ha contado con la colaboración imprescindible y siempre voluntaria de aquellos docentes y equipos departamentales que han querido compartir sus trabajos en esta línea para pasarlos, en primer lugar, por el crisol de los criterios que, a este respecto, vienen sentando los expertos internacionales en el campo de la didáctica. A estos criterios se puede acceder de manera desglosada en la documentación que genera el grupo de trabajo de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), que viene abordando estas problemáticas desde los años 80. (Stake, 2005, p. 11; AIDIPE, 2016)

De acuerdo con la definición más ortodoxa que la Real Academia Española aporta sobre el verbo innovar, se entiende como tal la acción de “alterar algo introduciendo novedades”. Por esta razón, cuando se piensa en innovar en el campo de la docencia, naturalmente se recurre a llevar algún tipo de novedad a la actividad que se desarrolla de manera ordinaria en el aula. Sin embargo, estas dinámicas de innovación que se plantean no siempre se desarrollan de la forma que sería deseable, fundamentalmente por causa de las trabas y limitaciones que los docentes universitarios encuentran a la hora de afrontar sus proyectos de innovación (Imber-nón-Muñoz & Canto-Herrera, 2012, pp. 1-12).

¿Para qué y por qué innovar? Esta doble pregunta, inevitable en toda trayectoria docente, suele conducir hacia conclusiones ciertamente agrisadas. Es cierto que los docentes universitarios cuentan con el acicate del peso creciente que este tipo de dinámicas adquiere en los concursos profesionales. Empero, si solo se innovase con la idea de cubrir una dimensión curricular más, seguramente se pondría más empeño en reforzar otras áreas profesionales en detrimento de esta, dadas las limitaciones de recursos con que se suelen enfrentar, así como la realidad de un alumnado diverso que no siempre responde ante este tipo de iniciativas del modo en que se suele idealizar en el plano teórico.

Sin embargo, se tiene adquirida la certeza trascendental del peso del papel del docente dentro del aula, desde un compromiso claro de entrega al alumnado, tanto como a las propias investigaciones. Además, en el último lustro, los planteamientos de la innovación docente han irrumpido con fuerza dentro de los planes estratégicos de las universidades —aunque, como se indicaba anteriormente, no tanto dentro del plano presupuestario—, como aspecto crucial

a la hora de salvar la brecha generacional que surge en un momento determinado entre las viejas maneras de la Universidad española y un estudiantado con necesidades cambiantes y divergentes. (RED-U, 2021)

Por consiguiente, innovar en el aula constituye uno de los ejes centrales por los que pasa la urgente renovación del sistema universitario en cuanto a enseñanza-aprendizaje de las materias se refiere. Así, el profesorado diseña proyectos de innovación para experimentar, a título particular, con posibles mejoras en la calidad de esa enseñanza-aprendizaje; se trata de avances de los que, en caso de arrojar resultados exitosos, se espera que puedan acabar implementándose de manera ordinaria algún día (Ramíó, 2023, pp. 37-80). Y, para que esto sea posible, ¿qué líneas maestras son las que marcan los distintos especialistas en la materia como imprescindibles para considerar que se está innovando de manera efectiva?

La recomendación de los expertos pasa siempre por crear —porque innovar comporta forzosamente generar algo nuevo— proyectos perfectamente planificados y estructurados en base a los siguientes seis pilares fundamentales de la innovación docente, que se anunciaban *a priori*:

1. Fomentar la participación del alumnado en el diseño de los contenidos y actividades que se van a trabajar. Que los estudiantes no sean un mero sector receptor de unas iniciativas docentes perfectamente cerradas y acotadas, sino que adquieran un verdadero rol protagonista también en este ámbito de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Implementar metodologías activas que refuercen dicha concepción protagonista del estudiantado. En la era del empoderamiento, hay que dotar al alumno de recursos y estrategias que propicien la toma de decisiones responsable y el aprendizaje autónomo. Si bien es cierto que en otros niveles educativos esta implementación se encuentra en estadios más avanzados, todavía en la Universidad no llega a ser una realidad cotidiana. Las metodologías mal llamadas tradicionales siguen siendo dominantes en muchos aspectos.
3. Procurar que el aprendizaje del estudiante sea un acontecimiento significativo y no meramente memorístico, para lo cual se presenta la transdisciplinariedad como una herramienta crucial. Solo así el alumno podrá sacar el máximo provecho a unos conocimientos concretos de manera efectiva más allá de una materia concreta y no confiando únicamente a que el alumnado, desde su mayor o menor madurez, pueda llevarlo a cabo por sí mismo. Además, en este punto se plantea también que esta capacitación del alumnado se produzca dentro de unos parámetros de motivación y asimilación que se extrapolen a todos los ámbitos de la vida y el aprendizaje tenga un carácter permanente.
4. Favorecer el trabajo cooperativo, entendido no como una oportunidad para el reparto de cargas, sino como una ocasión para desarrollar la madurez crítica desde el abordaje común de los procedimientos y problemas que se planteen en las dinámicas del proyecto.

5. Aplicar de forma eficiente y responsable las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es quizá el pilar de la innovación docente que, a día de hoy, tanto alumnado como profesorado tienen más interiorizado. Se entiende que sin las TIC no se va a avanzar en la capacitación del estudiante a la hora de recabar sus propios recursos y construir sus propias herramientas de trabajo de manera autónoma en un entorno de enseñanza-aprendizaje virtual.
6. Aportar un enfoque profesionalizante a las distintas actividades que se diseñan, a fin de que el estudiantado tenga la posibilidad de enfrentarse con situaciones y problemáticas que se dan en la realidad de las distintas salidas laborales a las que puede aspirar en relación con su ámbito de estudio.

Así pues, teniendo en cuenta estos seis pilares que se han sintetizado, dentro de esta investigación se han elaborado una serie de rúbricas que permitan medir el grado de implicación de los proyectos estudiados en relación con cada una de estas dimensiones de la innovación docente. Estos instrumentos se mostrarán de forma detallada, junto con sus resultados, dentro del subapartado dedicado al estudio de los proyectos.

## **Claves de la innovación docente en la enseñanza universitaria de la Historia del Arte**

La innovación docente se ha consolidado como un imperativo en la enseñanza universitaria del siglo XXI, en respuesta tanto a los cambios sociales como a la necesidad de ofrecer una formación más significativa, activa y centrada en el estudiantado (Guerrero-Romera, 2018, pp. 159-164). Desde esta perspectiva, innovar implica mucho más que introducir herramientas tecnológicas o actividades nuevas; supone transformar críticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje para adaptarlos a contextos complejos y dinámicos (Bolívar, 2016).

Tal como advierte Barnett (2011, pp. 21-31), la universidad debe repensar su función docente en clave formativa y no exclusivamente transmisora, asumiendo el reto de formar ciudadanos capaces de actuar con autonomía crítica. En este sentido, la innovación se convierte en una vía de renovación pedagógica imprescindible, dentro de la cual aparecen como referencias irrenunciables las pautas marcadas por la RED-U y ya compendiadas *a priori*. Este enfoque permite evaluar la innovación no como un conjunto de buenas intenciones, sino como un proceso planificado que transforma la estructura pedagógica de las asignaturas (Arbués-Visús, & Tarín-Martínez, 2000, pp. 51-60; Gómez-Pablos & García-Barrera, 2023, pp. 51-68).

No obstante, el concepto de innovación educativa, aunque frecuentemente asociado con el progreso y la mejora, encierra una notable ambivalencia que ha sido señalada por diversos autores. En contextos institucionales marcados por una cultura de la rendición de cuentas y el control, la innovación puede convertirse en una estrategia de gobierno que, lejos de empoderar al profesorado, impone lógicas externas orientadas a la eficiencia y la productividad.

En este sentido, Ball (2007) advierte que, bajo el pretexto de la innovación, se introducen mecanismos de gobierno por resultados que subordinan la acción docente a indicadores de rendimiento, proyectos estandarizados y métricas cuantificables. Esta lógica tecnocrática no

solo no reduce la complejidad del quehacer educativo, sino que puede derivar en una pérdida progresiva de autonomía profesional, una intensificación de las tareas burocráticas y una redefinición del rol docente como mero ejecutor de políticas externas.

En esta misma línea crítica, Biesta (2023) sostiene que muchas de las propuestas innovadoras adoptadas en el ámbito educativo privilegian el “cómo” enseñar —es decir, las metodologías, técnicas o herramientas— mientras relegan a un segundo plano las cuestiones sustantivas del “qué” y el “para quién”, desplazando así el debate sobre los fines éticos y políticos de la educación. Esta orientación instrumental despolitiza el acto educativo, reduciéndolo a una operación técnica desprovista de reflexión crítica sobre su sentido y su orientación social.

En el contexto específico de la universidad española, Corrales y Noguera (2021) observan que la institucionalización de la innovación ha estado frecuentemente mediada por dinámicas formales que no han logrado transformar de manera significativa las prácticas docentes ni generar una evaluación sistemática de sus efectos pedagógicos. Lo que se presenta como innovación, en muchos casos, se limita a una retórica de cambio que reproduce estructuras existentes sin cuestionarlas.

Desde una perspectiva filosófica, Jackson (2017) problematizaba la idea, asumida con frecuencia sin suficiente escrutinio, de que toda innovación es positiva *per se*. Señala que, en ausencia de una mirada crítica, las dinámicas innovadoras pueden terminar reforzando desigualdades previas o generando nuevas formas de exclusión, especialmente cuando se adoptan sin atender a la diversidad de contextos, sujetos y necesidades que configuran la experiencia educativa. En suma, la innovación educativa no puede entenderse como un valor absoluto ni neutral, sino como un campo de disputa donde se dirimen modelos de universidad, concepciones del conocimiento y formas de ejercer la docencia.

Por todo ello, resulta fundamental interrogar críticamente no sólo las prácticas que se presentan como innovadoras, sino también los marcos institucionales y discursivos que las promueven. En el caso específico de la Historia del Arte, la incorporación de enfoques innovadores plantea retos y oportunidades particulares. Aunque esta disciplina cuenta con un enorme potencial para integrar metodologías visuales, experienciales y transversales, en muchos contextos sigue predominando un modelo expositivo tradicional (Sánchez-Meca, 2018, pp.47-49).

Estudios recientes apuntan a la utilidad de las curadurías digitales, los glosarios multimedia, los talleres creativos o el *Visual Thinking* como estrategias idóneas para promover aprendizajes más significativos en esta materia (Freixa, 2020, pp. 91-105; Alonso-Sanz, 2023, 94-115). Asimismo, el trabajo en red entre docentes de diferentes áreas y universidades, así como la generación de materiales audiovisuales elaborados por el alumnado, contribuyen a reforzar el enfoque activo y colaborativo de la innovación docente.

Las iniciativas innovadoras suelen enfrentarse a barreras estructurales e institucionales, como la sobrecarga docente, la escasez de recursos o la falta de reconocimiento académico (Imbernón-Muñoz & Canto-Herrera, 2013, pp. 1-12). También existen resistencias culturales derivadas de una escasa formación pedagógica específica entre parte del profesorado universitario (Rodríguez-Conde & Pérez Pueyo, 2016, pp. 25-49). Pese a ello, en comunidades como



la Valenciana se ha observado una progresiva apertura hacia modelos de enseñanza más innovadores, especialmente a raíz del impacto de la pandemia por COVID-19, que impulsó la digitalización docente y la necesidad de renovar metodologías (Universitat de València, 2023).

## Metodología

### Contextualización

Como se señalaba anteriormente, el estudio de casos se ha realizado desde la colaboración de los vicerrectorados competentes y de los departamentos y áreas de Historia del Arte existentes en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana, en la medida en que han estimado conveniente participar. Conviene enfatizar el hecho de que solo se han tenido en cuenta proyectos sujetos a convocatorias oficiales de innovación docente de las distintas universidades, en tanto que solo de este tipo de proyectos quedan evidencias y registros fehacientes, al generar una documentación estructurada desde los requisitos que se fijan en cada convocatoria.

En este sentido, la realidad encontrada ha resultado ser de lo más dispar, pues los planes de innovación docente de las universidades públicas valencianas se han desarrollado e implementado de manera desigual. Bien es cierto que en la Comunidad Valenciana se registran oficialmente proyectos de innovación docente en relación con la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte de forma razonablemente temprana, en comparación con la realidad universitaria de otras regiones españolas, como sería Andalucía (Díaz-Gómez, 2025)<sup>1</sup>.

En esta última, solo a partir del curso 2019-2020 es posible encontrar, de manera generalizada, una aplicación efectiva de estos planes, a partir de un acontecimiento tan inesperado como indeseado, como fue la carencia evidenciada en este sentido que se acusó con el confinamiento de la población por causa de la pandemia del COVID-19. Es a partir de este momento cuando se aprecia una preocupación creciente por dotar de un impulso significativo a los planes de innovación docente y a la capacitación del profesorado en esta línea.

Por supuesto, con anterioridad al curso 2019-2020 se venían registrando proyectos de innovación, pero no tantos como se cuentan a partir de dicho punto de inflexión. De hecho, tal y como se ha podido constatar en estudios previos, en Andalucía solo el 20% de los proyectos estudiados —15 proyectos repartidos entre las nueve universidades públicas andaluzas— se desarrolló con anterioridad a dicho curso académico. Y ello, a pesar de que la muestra recogida contempla proyectos que se remontan excepcionalmente al año 2015.

¿Qué ocurre, sin embargo, en la Comunidad Valenciana? Proporcionalmente, se ha podido constatar un mayor empeño en términos de innovación docente por parte de los departamen-

1. Para el conocimiento detallado de los datos del ámbito universitario andaluz se remite al estudio específico publicado recientemente: Díaz-Gómez, J.A. (2025). Innovación docente e Historia del Arte en las universidades andaluzas (2015-2025): análisis crítico de quince experiencias. En J. Castiñeiras, N. Fernández & V. Rabasco, Retos y horizontes de la innovación docente en Historia del Arte (pp. 73-85). Universidad de León. Se trata de un trabajo de investigación enmarcado dentro del mismo proyecto predoctoral que da sentido al que se encierra en estas páginas, por lo que se ha optado por utilizarlo como recurso crítico a fin de establecer puntos de comparación entre el sistema valenciano y el andaluz, a la espera de que la investigación avance por el panorama del resto de regiones universitarias españolas.

tos y áreas de Historia del Arte. Antes que nada, conviene apuntar que la realidad académica de esta región pivota alrededor de tres universidades públicas —la tercera parte que en Andalucía—. Empero, bien es cierto que en una de ellas no se ha podido recabar información en la línea de interés de esta investigación, en tanto que en la Universidad de Alicante el área de Historia del Arte tiene un peso mínimo dentro del Departamento de Humanidades Contemporáneas, estando conformada por apenas tres profesores asociados y, hasta la fecha, no han presentado proyectos de innovación docente dentro de convocatorias oficiales.

Por su parte, bien distintas son las realidades que revisten la Universidad de Valencia, que cuenta con un Departamento de Historia del Arte independiente y plenamente consolidado —es más, posee una plantilla de PDI integrada por 63 profesores e investigadores en la actualidad—, y la Universidad Jaime I de Castellón, en la que el área de Historia del Arte tiene un peso considerable dentro del Departamento de Historia, Geografía y Arte —cuenta con ocho profesores, a los que se suman otros siete más que se desgajan en el área vinculada de Estética y Teoría de las Artes—.

Entre estos dos bloques universitarios, se ha recabado un total de ocho proyectos de innovación docente, que abren el arco cronológico de la investigación en algo más de una década, desde el curso 2012-2013 al curso 2023-2024. De todos estos proyectos, el 50% se corresponde con el contexto académico anterior a la crisis del COVID-19, en que trabajar en esta línea era casi una realidad pionera que comportaba un esfuerzo extra para un profesorado universitario que no terminaba de estar formado en cuestiones de didáctica. Como es natural, la otra mitad pertenece a la vida académica retomada tras este punto de inflexión en la normalidad de la vida universitaria y social, apreciándose una mayor formación del profesorado en todo lo que tiene que ver con la implementación de metodologías activas conducentes a favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado dentro de entornos virtuales.

A fin de cuentas, esta es la realidad que, forzosamente, se ha terminado imponiendo durante y tras la pandemia, etapas en que ha sido más que notable el impulso dado a los planes propios de formación del PDI, lo que se ha materializado en una ampliación de la oferta formativa en torno a la innovación docente desde entonces. Esta realidad ha repercutido en una mayor motivación de un profesorado que, pese a todo, sigue topándose con la realidad de que las infraestructuras y la burocracia universitarias no siempre permiten innovar como sería deseable.

Por otra parte, mirando hacia lo estrictamente normativo, durante la última década, el sistema universitario público de la Comunidad Valenciana ha experimentado una transformación progresiva en la consideración y valoración de la dimensión pedagógica de la actividad docente. Esta evolución se ha visto impulsada tanto por el marco normativo estatal —particularmente con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario—, como por una serie de medidas adoptadas a nivel autonómico que han favorecido la consolidación de políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa.

Desde cursos anteriores al año 2013 y en un contexto marcado por la aplicación de medidas de contención presupuestaria derivadas de la crisis económica, la docencia universitaria sufrió una merma en su reconocimiento institucional frente a la actividad investigadora,



que continuó siendo prioritaria en los sistemas de evaluación y promoción del profesorado. Sin embargo, este desequilibrio comenzó a corregirse de forma progresiva mediante la incorporación de programas institucionales de apoyo a la innovación docente, impulsados tanto desde los vicerrectorados correspondientes como desde agencias autonómicas de calidad (Fernández-March, Bernardo-Martínez & Maiques-March, 2004, pp. 1317-1334. Benito-Mundet, Pérez-Cabaní & Saurina Canals, 2018).

En este sentido, las universidades públicas valencianas promovieron durante este periodo convocatorias específicas para el desarrollo de proyectos de innovación educativa, centrados en metodologías activas, digitalización del aprendizaje, evaluación competencial y rediseño curricular. Asimismo, la creciente exigencia de una enseñanza más centrada en el estudiante, participativa y adaptada a los retos contemporáneos, motivó la creación de redes y comunidades de práctica docente, que favorecieron la formación entre iguales y el intercambio de experiencias transformadoras. Estas iniciativas contribuyeron a la revalorización del saber pedagógico dentro de las trayectorias académicas del profesorado, y sentaron las bases para una cultura institucional más receptiva al cambio metodológico.

Pero el punto de inflexión lo ha constituido realmente la aprobación de la citada Ley Orgánica 2/2023, que establece de manera explícita la necesidad de evaluar y promover la calidad de la docencia universitaria en condiciones de igualdad respecto a la investigación. Esta ley, junto con los programas de incorporación de talento docente e investigador suscritos entre la Generalitat Valenciana y las universidades públicas en 2024, ha permitido incorporar criterios objetivos de innovación pedagógica en los procesos de selección y estabilización del personal docente e investigador. Tales criterios incluyen el desarrollo de proyectos de innovación educativa, la participación en actividades de formación docente y la mejora continua en los resultados de aprendizaje del estudiantado (Morell-Mengual, 2023).

En definitiva, el periodo comprendido entre los cursos 2012/2013 y 2023/2024 ha estado marcado por un proceso de institucionalización de la innovación pedagógica en las universidades públicas valencianas, que ha transitado desde iniciativas voluntaristas y fragmentarias hacia una política estructuralmente integrada, orientada al reconocimiento del compromiso docente como elemento clave en la calidad y la sostenibilidad del sistema universitario.

## Enfoque y diseño de la investigación

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación de corte cualitativo con diseño de estudio de casos múltiples (Stake, 2005), orientado al análisis descriptivo-interpretativo de prácticas innovadoras desarrolladas por el profesorado universitario del área de Historia del Arte en la Comunidad Valenciana. El objetivo principal ha sido identificar y evaluar el grado de implementación de los seis pilares de la innovación docente definidos por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U, 2021) en proyectos ejecutados en el ámbito universitario público valenciano. Este diseño permite observar fenómenos en profundidad en su contexto real y facilita la comparación de distintas experiencias docentes a lo largo del tiempo, atendiendo a sus particularidades institucionales, metodológicas y humanas (Noguera, Quirós & Pineda, 2024, pp. 30-32).

Como se indicaba en el apartado anterior, la muestra seleccionada está compuesta por ocho proyectos de innovación docente, desarrollados entre los cursos académicos 2012-2013 y 2023-2024 en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana. Para ser incluidos en el estudio, los proyectos debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

- Estar inscritos en convocatorias oficiales de innovación docente promovidas por sus respectivas universidades.
- Estar vinculados explícitamente al área de Historia del Arte, bien como área promotora o como una de las áreas participantes.
- Haber contado con una implementación efectiva en el aula y generar documentación pedagógica o memoria justificativa accesibles.

Por el contrario, se excluyeron aquellos proyectos no oficiales (por ejemplo, iniciativas informales o autofinanciadas) y aquellos cuyo foco se encontraba en otras disciplinas o áreas ajenas al estudio de la Historia del Arte en sus diversas vertientes, aunque participasen profesores del área. En este punto, conviene no olvidar que, pese a la intención inicial de cubrir las tres universidades públicas de la región, no se logró acceder a información sistematizada de proyectos procedentes de la Universidad de Alicante por las razones ya argumentadas.

La información se recopiló a partir de dos vías principales:

- Revisión documental de las memorias de innovación docente presentadas oficialmente a los servicios de calidad y docencia de las universidades.
- Acceso a productos docentes generados en el marco de los proyectos (materiales, vídeos, blogs, rúbricas, etc.), siempre que estuvieron disponibles públicamente o se compartieron de forma voluntaria, a partir de las entrevistas informales e intercambio de correspondencia electrónica que se ha mantenido con distintos docentes implicados.

Para garantizar la homogeneidad del análisis, se elaboraron una serie de rúbricas analíticas *ad hoc*, basadas en los seis pilares de innovación establecidos por la RED-U. Así, cada proyecto fue evaluado en relación con los siguientes indicadores:

1. Grado de participación activa del alumnado.
2. Implementación de metodologías activas.
3. Presencia de transversalidad o enfoque transdisciplinar.
4. Promoción del aprendizaje significativo.
5. Incorporación crítica y efectiva de las TIC.
6. Orientación profesionalizante.

Las rúbricas han permitido establecer comparaciones transversales y medir la intensidad de cada dimensión en los diferentes casos. Este análisis fue realizado siguiendo una lógica de triangulación de fuentes (Yin, 2018, pp. 87 y ss.). Conviene recalcar que todos los datos analizados provienen de fuentes públicas o de documentos facilitados con consentimiento explícito de sus autores. Se ha respetado en todo momento el anonimato del personal docente, omitiendo referencias nominales y cualquier dato que permita su identificación directa. La investigación se ajusta a los principios éticos de la investigación educativa, conforme a lo establecido por la Asociación Española de Investigación Educativa (AIDIPE, 2016)<sup>2</sup>.

## Presentación de los proyectos

Como se ha señalado oportunamente, dentro de la muestra recogida se ha analizado un total de ocho proyectos de innovación docente, los cuales responden a realidades relativamente homogéneas, pues tanto en la Universidad de Valencia como en la Universidad Jaime I, se ha documentado la misma cantidad de proyectos: cuatro en cada una de ellas. Además, en ambas instituciones, aparecen proyectos que se aprueban con sobrada anterioridad a la crisis del COVID-19 y algunos de ellos incluso se han consolidado en distintas ediciones posteriores hasta la actualidad, como se podrá comprobar a continuación.

Ciertamente, el panorama que se dibuja en la Comunidad Valenciana se presenta muy dispar del que emerge cuando se estudian las universidades públicas andaluzas, como se ha indicado anteriormente. De hecho, en el sur de España, es en aquellas universidades en que la Historia del Arte constituye un área de conocimiento minoritaria dentro de un departamento mayor, donde los proyectos de innovación son menos numerosos, pero más tempranos y gozan de un carácter colectivo. Ciertamente, en centros donde el bloque de Historia del Arte tiene un peso reducido —caso de Jaén, Cádiz, Almería o Huelva— las oportunidades para hacer currículum son menores y esto ha motivado que este tipo de profesorado haya concentrado sus esfuerzos de forma estratégica desde las etapas más tempranas de la implementación de la innovación docente en las universidades, lo que no se da, sin embargo, en Alicante, aunque sí de forma muy significativa en la Jaime I.

---

2. Con el fin de garantizar la solidez metodológica del instrumento utilizado para analizar los proyectos de innovación docente, se llevó a cabo un proceso sistemático de validación de las rúbricas elaboradas *ad hoc*. Estas rúbricas, basadas en los seis pilares de innovación definidos por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U, 2021), fue diseñada para evaluar el grado de presencia e intensidad de cada una de estas dimensiones en los proyectos seleccionados. La validación se realizó en tres fases complementarias. En primer lugar, se llevó a cabo una validación de contenido mediante el juicio de tres expertos pertenecientes a los ámbitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos especialistas revisaron cada uno de los indicadores de la rúbrica en términos de claridad, pertinencia y coherencia interna, a partir de una plantilla con escala tipo Likert y comentarios abiertos. Las sugerencias recogidas permitieron reformular algunos enunciados, evitar solapamientos y clarificar ciertos niveles de desempeño.

En segundo lugar, se procedió a una aplicación piloto de la rúbrica sobre dos proyectos externos a la muestra final, seleccionados por compartir características similares. Esta fase permitió comprobar la funcionalidad práctica del instrumento, detectar ambigüedades operativas y ajustar los criterios de codificación. Se llevó a cabo una codificación doble por parte de dos evaluadores independientes, y se calculó un índice de acuerdo interevaluador que alcanzó un 87%, lo que se considera aceptable en investigaciones educativas (Panadero & Jonsson, 2013, pp. 129-144). Por último, en los casos en los que se utilizó una puntuación ordinal de los indicadores, se calculó la fiabilidad interna del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo valor global fue de 0,81, indicativo de una consistencia interna alta. Gracias a este proceso, se logró consolidar una versión final de las rúbricas metodológicamente robusta, clara en sus definiciones operativas y adecuada al objeto de estudio. Este instrumento ha sido clave para garantizar la validez interpretativa de los resultados obtenidos y permitir comparaciones consistentes entre los diferentes proyectos analizados.

Por el contrario, en aquellas otras universidades donde los departamentos de Historia del Arte tienen un mayor peso dentro del claustro, con un profesorado más numeroso —como en Sevilla, Málaga, Córdoba o Granada—, se pueden encontrar proyectos ejecutados de forma más tardía, ya que las grandes universidades andaluzas son las que más han tardado en acometer una implementación exhaustiva de los planes de innovación docente, a diferencia de lo ocurrido en la Universidad de Valencia. Además, mayoritariamente, los proyectos andaluces constatados suelen ejecutarse a título individual por el profesor solicitante, sin tener un carácter cooperativo.

A continuación, se ofrecerá una relación sintética de los proyectos valencianos estudiados:<sup>3</sup>

Proyecto nº1: *MUPART: Memoria, Uso Pasado y ARTe*. Universidad de Valencia. Curso 2012/2013. Docentes implicados: 11. Se centra en la implementación de la Web 2.0 como forma de favorecer las metodologías activas-participativas en el aula. Tiene un carácter transversal para las asignaturas del Grado y del Máster en Historia del Arte, y consiste en la creación de una base de datos, abierta en red para usuarios registrados, en la que se permiten consultas e introducción de datos y comentarios. Los resultados son públicos y quedan abiertos a la crítica e interacción de cualquier participante. Lo interesante es que se sumaron al proyecto profesores y alumnos de las universidades Complutense de Madrid, de Granada, de Málaga y de Santiago (Jerez-Moliner, 2013, p. 257). Actualmente, el proyecto se encuentra extinto y la web inhabilitada.

Proyecto nº2: *El estudio de la imagen como eje integrador de la Historia del Arte*. Universidad de Valencia. Docentes implicados: 14. Ha seguido una dinámica poco usual, pues ha tenido cuatro convocatorias concedidas, gracias a un proceso de consolidación. La primera, en 2020-2021, dedicada al desarrollo de talleres de visualidad artística y a la elaboración de guías didácticas. La segunda, en 2021-2022, centrada en el desarrollo de actividades para el autoaprendizaje en modalidad semipresencial. La tercera, en 2022-2023, dedicada a fomentar la creatividad, motivación y cooperación para la elaboración de un glosario multimedia dentro de los talleres de visualidad artística. La cuarta, en 2023-2024, dedicada a implementar el uso de las enciclopedias colaborativas online como recurso de análisis y divulgación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Goza de un cierto carácter transdisciplinar, pues se implementa en los grados Historia e Historia del Arte, con participación del profesorado de ambas titulaciones (Doménech-García & Mocholí Martínez, 2020, pp. 1781-1782).

Proyecto nº3: *Innovación en la docencia de Historia del Arte: acciones para dar visibilidad a las mujeres de la Antigüedad*. Curso 2021-2022. Universidad de Valencia. Docentes implicados: 4. Se implementa en los Grados en Historia del Arte (Universidad de Valencia) y en Arqueología (Universidad Complutense de Madrid), lo que evidencia su vocación transdisciplinar y colaborativa. Sus actividades se dirigen a la creación de materiales docentes en formato audiovisual, cuya temática gire en torno a las mujeres en la Antigüedad a partir de las imágenes del pasado. Se ha fomentado la metodología Flipped Classroom y el trabajo autónomo;

---

3. Solo se incorpora bibliografía específica sobre prácticas concretas para aquellos proyectos que la han generado, bien en su transcurso, bien a su finalización.

se han puesto en marcha blogs como espacio de trabajo que propicia la libre expresión y la creatividad del alumnado. Se proporciona una tasa de éxito situada en el 70,5% (Feliú-Beltrán et al., 2022, pp. 43-58).

Proyecto nº4: *VEUS: Imatges i paraules per a decolonització de la Història de l'Art*. Universidad de Valencia. Curso 2023-2024. Docentes implicados: 5. Las actividades principales han consistido en el uso docente de redes sociales y en la celebración de unas jornadas abiertas a la participación del alumnado, que se han visto respaldadas por la celebración previa de debates, visitas comentadas y lecturas, siempre con perspectiva de género, inclusiva y sostenible. Se centra en el Grado en Historia del Arte.

Proyecto nº5: *Arte y poder en el reinado de los Austrias: formación del alumnado a través de las nuevas tecnologías y workshops*. Universidad Jaime I. Curso 2014/2015. Docentes implicados: 2. Se implementa en los grados en Historia y Patrimonio, y en Turismo. Las actividades principales consisten en la organización de un seminario internacional y otro nacional, así como en la elaboración de vídeos dramatizados con un carácter más pedagógico.

Proyecto nº6: *Manual del aula: arte y poder en la Monarquía Hispánica*. Curso 2016/2017. Grado en Historia y Patrimonio. Docentes implicados: 5. Se centra en la elaboración de materiales didácticos, tanto escritos como audiovisuales, mediante la aplicación de las TIC.

Proyecto nº7: *Dioses y héroes de la mitología y el arte*. Universidad Jaime I. Curso 2017-2018. Grado en Historia y Patrimonio. Docentes implicados: 1. Fomenta el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo. El alumnado tenía que elaborar un estudio iconográfico de un personaje o mitos clásicos, diseñando emblemas que recogiesen los valores representados y su pervivencia en la cultura visual contemporánea. Cada grupo debía crear un álbum digital y un video ilustrativo, para ser presentado públicamente.

Proyecto nº8: *El método Visual thinking a través de las TIC*. Universidad Jaime I. Docentes implicados: 2. Se implementa en las asignaturas de patrimonio del Grado en Turismo. Sienta estrategias para el éxito en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte, mediante la aplicación del pensamiento visual, de cara a fomentar la creatividad participativa y el uso de las TIC: la dinámica principal buscaba, mediante distintas actividades, imponer la eliminación de textos al mínimo imprescindible para cualquier presentación, para favorecer el pensamiento crítico y creativo a partir de los referentes visuales que se proponían.

## Estudio de los proyectos

El análisis de los ocho proyectos de innovación docente recogidos en esta investigación permite establecer una serie de patrones comunes, así como diferencias significativas, en cuanto al grado de implementación de los pilares fundamentales de la innovación definidos por la RED-U. Esta lectura transversal ha sido posible mediante la aplicación sistemática de las rúbricas analíticas que se expondrán en las Tabla 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

**Tabla 1**  
*Participación activa del estudiantado*

|             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---|---|---|---|---|
| Proyecto 01 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 02 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 03 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 04 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 05 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 06 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 07 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 08 |   |   |   |   |   |

1. El docente asume por completo el diseño de las actividades sin contar con la participación del alumnado.
2. El alumnado ha podido aportar sus opiniones e ideas de cara a modificar aspectos de las actividades diseñadas por el profesor.
3. Antes de diseñar las actividades, se han recabado las percepciones del alumnado, para adecuarlas a sus necesidades reales de aprendizaje.
4. El alumnado ha contribuido parcialmente al diseño de las actividades, dentro de un margen de trabajo dejado por el docente.
5. Con la guía y recursos facilitados previamente por el docente, el alumnado ha sido el agente protagonista en el diseño y planificación de las actividades.

**Tabla 2**  
*Implementación de metodologías activas*

|             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---|---|---|---|---|
| Proyecto 01 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 02 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 03 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 04 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 05 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 06 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 07 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 08 |   |   |   |   |   |

1. El proyecto no contempla la implementación de metodologías activas.
2. El proyecto opta por trabajar con metodologías tradicionales sobre las que se han aplicado las nuevas tecnologías.
3. El proyecto trabaja con metodologías tradicionales que se han desarrollado con dinámicas seleccionadas de las metodologías activas.
4. El proyecto se articula en base al desarrollo de metodologías activas que refuerzan el aprendizaje significativo de los conocimientos previamente tratados en clase.
5. El proyecto contempla la implementación de metodologías activas, en que el alumno se enfrenta a la resolución crítica de problemas reales de forma autónoma.



**Tabla 3***Apuesta por el aprendizaje significativo, transdisciplinar y permanente*

|             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---|---|---|---|---|
| Proyecto 01 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 02 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 03 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 04 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 05 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 06 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 07 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 08 |   |   |   |   |   |

1. El proyecto se centra exclusivamente en los contenidos e instrumentos propios de la materia.
2. El proyecto contempla abordar conocimientos de distintas materias y ramas del conocimiento, siempre bajo el diseño del mismo docente o equipo docente.
3. El proyecto aglutina a docentes de distintas materias de la misma rama de conocimiento, los cuales comparten a un alumnado similar.
4. El proyecto se articula en base a los puntos de vista de docentes de distintas ramas del conocimiento, pero sin implicación del alumnado.
5. El proyecto se desarrolla con la involucración real y efectiva del alumnado de diferentes ramas del conocimiento.

**Tabla 4***Trabajo cooperativo*

|             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---|---|---|---|---|
| Proyecto 01 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 02 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 03 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 04 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 05 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 06 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 07 |   |   |   |   |   |
| Proyecto 08 |   |   |   |   |   |

1. Las actividades del proyecto solo están pensadas para ser abordadas desde un trabajo individual.
2. El proyecto plantea dinámicas que son confrontadas de forma cooperativa por el grupo en su generalidad.
3. Las actividades se desarrollan desde la articulación de equipos que se reparten la carga de trabajo para sumar los distintos productos en una única producción final.
4. Las actividades se desarrollan dentro de equipos plurales, que exponen y discuten los distintos pasos del trabajo antes y durante su abordaje, construyendo evidencias sólidas y sometiendo los resultados a autoevaluación.
5. El proyecto fomenta la construcción del conocimiento entre distintos equipos plurales que, desde la experiencia particular, son capaces de discutir una solución común.

**Tabla 5**  
*Implementación de las TIC*

|             | 1                                                                                                                                                         | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Proyecto 01 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 02 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 03 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 04 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 05 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 06 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 07 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| Proyecto 08 |                                                                                                                                                           |   |   |   |   |
| 1.          | La implementación de las TIC dentro del proyecto se limita a la utilización básica de dispositivos digitales.                                             |   |   |   |   |
| 2.          | El proyecto contempla el conocimiento y uso de herramientas específicas dentro de los dispositivos digitales.                                             |   |   |   |   |
| 3.          | Las actividades fomentan la capacitación para la búsqueda de recursos de forma autónoma en el entorno digital.                                            |   |   |   |   |
| 4.          | El proyecto capacita al alumnado para construir sus propios recursos de trabajo desde la utilización de las TIC desde las pautas marcadas por el docente. |   |   |   |   |
| 5.          | Las actividades capacitan al alumno para desarrollar un aprendizaje autónomo apoyándose en el entorno tecnológico digital (e-learning).                   |   |   |   |   |

**Tabla 6**  
*Orientación profesionalizante*

|             | 1                                                                                                                                                 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| Proyecto 01 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 02 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 03 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 04 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 05 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 06 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 07 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| Proyecto 08 |                                                                                                                                                   |   |   |   |   |
| 1.          | El proyecto no contempla ningún enfoque de tipo profesionalizante.                                                                                |   |   |   |   |
| 2.          | El proyecto solo contempla una preparación teórica básica y necesaria para cualquier salida profesional del área.                                 |   |   |   |   |
| 3.          | El proyecto relaciona al alumnado con realidades laborales del área desde una perspectiva teórica.                                                |   |   |   |   |
| 4.          | El proyecto permite al alumnado familiarizarse con problemas y dinámicas propias del ámbito académico.                                            |   |   |   |   |
| 5.          | El proyecto pone en contacto al alumnado con problemáticas y procedimientos específicos y reales de varias realidades laborales propias del área. |   |   |   |   |

En primer lugar, a la luz de las rúbricas, se constata una presencia creciente del enfoque metodológico activo a lo largo de la cronología analizada. Los proyectos más recientes —especialmente aquellos posteriores a la pandemia— incorporan con mayor claridad estrategias como el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, el uso de TIC y la implementación de dinámicas participativas, frente a los proyectos más tempranos, donde predominan modelos más centrados en la producción de materiales docentes o recursos de consulta. De forma global, los pilares mejor representados en los proyectos analizados son:

- El uso de TIC, presente en el 100% de los casos, aunque con diferente grado de sofisticación: desde la creación de bases de datos o webs docentes, hasta la utilización de redes sociales, glosarios multimedia o estrategias de *Visual Thinking*.
- La implementación de metodologías activas, evidenciada en al menos seis de los ocho proyectos, mediante el diseño de actividades que requieren una participación activa del estudiantado, más allá de la recepción pasiva de contenidos.
- La orientación profesionalizante, identificable de forma clara en la mayoría de los proyectos, sobre todo cuando se vinculan a entornos de aplicación laboral —como el turismo o el patrimonio— o incluyen prácticas contextualizadas, como la elaboración de recursos divulgativos o dramatizaciones históricas.

En cambio, los pilares que aparecen con menor frecuencia o de forma más débil son:

- La participación del alumnado en el diseño de los contenidos o actividades, un aspecto poco desarrollado en la mayoría de los proyectos, donde la planificación parte mayoritariamente del profesorado, aunque algunos casos muestran progresos en este sentido mediante la apertura de espacios creativos o blogs gestionados por el estudiantado.
- La transdisciplinariedad aparece de forma más marcada en aquellos proyectos que integran al profesorado de distintos grados —Historia, Arqueología, Turismo— o que conectan con otras áreas como la Teoría del Arte o la Comunicación. Sin embargo, en términos generales, sigue tratándose de una dimensión emergente, más intencional que plenamente desarrollada.

Otro hallazgo relevante es el distinto grado de consolidación institucional que presentan los proyectos. Mientras que algunos, especialmente en la Universidad de Valencia, han logrado mantenerse durante varias convocatorias consecutivas y ampliar su alcance, otros han tenido un carácter puntual y no han generado continuidad. Esta diferencia parece estar directamente relacionada con el tamaño del área de Historia del Arte en cada universidad, así como con la existencia de estructuras departamentales más sólidas que permiten sostener una cultura de innovación más estable.

Con todo, proporcionalmente, en las universidades públicas valencianas se ha proyectado más en términos de innovación docente, si se retoma la comparativa con las casuísticas andaluzas. Podría pensarse que la dotación económica de estos proyectos puede ser un factor determinante de esta situación y, sin embargo, la realidad es bien distinta. En el ámbito andaluz, la dotación económica de este tipo de proyectos suele oscilar entre los 700€ y los 1.500€

(Díaz-Gómez, 2025); en cambio, dentro del sector valenciano las asignaciones presupuestarias son sensiblemente inferiores, radicando entre los 100€ y los 400€. En consecuencia, la clave parece estar en la capacidad de las instituciones y de los equipos de trabajo para motivar al PDI en este sentido.

Finalmente, cabe destacar que la pandemia por COVID-19 supuso un punto de inflexión para el desarrollo de estas prácticas. A partir del curso 2020/2021, se aprecia un incremento en el número de proyectos, una mayor formación didáctica del profesorado y una mejor integración de las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje. Para mayor claridad del análisis realizado, se aporta un cuadro resumen de las rúbricas aplicadas (Tabla 7).

**Tabla 7**  
*Cuadro resumen de las rúbricas aplicadas*

|                                              | Nivel 1     | Nivel 2     | Nivel 3     | Nivel 4     | Nivel 5     |
|----------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Participación activa del estudiantado        | 6 proyectos | 2 proyectos | 0 proyectos | 0 proyectos | 0 proyectos |
| Implementación metodologías activas          | 0 proyectos | 5 proyectos | 1 proyecto  | 0 proyectos | 2 proyectos |
| Aprendizaje significativo y transdisciplinar | 3 proyectos | 2 proyectos | 1 proyecto  | 1 proyecto  | 1 proyecto  |
| Trabajo cooperativo                          | 1 proyecto  | 3 proyectos | 3 proyectos | 1 proyecto  | 0 proyectos |
| Implementación de las TIC                    | 0 proyectos | 2 proyectos | 1 proyecto  | 5 proyectos | 0 proyectos |
| Orientación profesional                      | 1 proyecto  | 1 proyecto  | 0 proyectos | 5 proyectos | 1 proyecto  |

## Algunas reflexiones críticas y líneas de desarrollo

Más allá de la descripción y análisis de los proyectos examinados, el presente estudio permite esbozar algunas líneas críticas de reflexión que trascienden la casuística particular y apuntan a elementos estructurales, pedagógicos y epistemológicos que sería pertinente abordar en futuras investigaciones y políticas universitarias. A continuación, se desarrollan cinco de estos ejes clave.

### Innovar más allá de la herramienta: la dimensión cultural del cambio docente

Aunque la mayor parte de los proyectos estudiados incorporan TIC y metodologías activas, la innovación sigue entendiéndose en muchos casos como una adición técnica más que como una transformación cultural del enfoque docente. En este sentido, es preciso avanzar hacia una noción de innovación que implique una reconsideración crítica de los objetivos, valores, dinámicas y finalidades de la enseñanza universitaria (Fullan, 2011, pp. 31-35). No se trata únicamente de modificar formatos, sino de transformar significados compartidos, rutinas arraigadas y creencias pedagógicas que sustentan la práctica docente.

Como plantean Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2009), el cambio educativo verdaderamente significativo debe ser sostenible, profundo y culturalmente situado, lo que exige diálogo entre profesorado, equipos directivos y estructuras institucionales. Así, innovar implicaría necesariamente revisar la cultura académica dominante y los marcos de evaluación del desempeño docente.

### **Hacia una participación real del estudiantado: del usuario al coproductor**

Uno de los pilares menos representados en los proyectos analizados es el de la participación activa del alumnado en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto revela una tensión persistente entre el paradigma transmisivo tradicional y la propuesta de modelos más colaborativos. Las estrategias participativas, como el enfoque *Student as partners* (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014), promueven una transformación del rol estudiantil, desde receptores pasivos a coproductores críticos del conocimiento.

Esta línea resulta especialmente relevante en disciplinas como la Historia del Arte, donde la interpretación, el análisis visual y la argumentación crítica permiten desarrollar juicios reflexivos. Generar espacios en los que el alumnado pueda intervenir en la elección de contenidos, metodologías o productos finales no solo favorece el compromiso, sino que democratiza la experiencia educativa.

### **Evaluar el impacto de la innovación: más allá de la memoria justificativa**

Un aspecto poco desarrollado en la mayoría de los proyectos es la evaluación sistemática de su impacto. Si bien suelen elaborarse memorias técnicas para justificar la ejecución de las actividades, raramente se incluyen indicadores que permitan valorar en qué medida estas transformaciones inciden en los aprendizajes, la motivación o la adquisición de competencias.

Es necesario promover modelos de evaluación formativa de la innovación docente, basados en evidencias cualitativas y cuantitativas (Zabalza-Beraza, 2012, pp. 5-32). Esto permitiría transitar de una innovación experimental y testimonial hacia otra más consolidada, replicable y orientada a la mejora continua. Evaluar el impacto no debe entenderse como un control externo, sino como una estrategia para legitimar el esfuerzo docente e integrarlo en los procesos de calidad institucional.

### **La Historia del Arte como espacio para una ciudadanía crítica**

El potencial de la Historia del Arte como vehículo de innovación no se agota en su dimensión metodológica. Existe un campo aún por explorar en relación con su capacidad para formar ciudadanía crítica y visualmente alfabetizada, especialmente en contextos universitarios donde predomina el análisis formal o estilístico.

Autores como Duncum (2008) o Hernández (2002) defienden que el análisis de imágenes puede activar procesos de reflexión ética, política y cultural sobre el mundo contemporáneo. En este marco, las prácticas innovadoras deberían orientar también sus esfuerzos hacia el

desarrollo de competencias como la lectura crítica del entorno visual, la comprensión de los discursos del poder en la cultura visual, y la vinculación del patrimonio artístico con la memoria social y la construcción identitaria.

### **El peso de las condiciones institucionales: innovación periférica y resistencia docente**

Finalmente, conviene subrayar que los límites y posibilidades de la innovación no dependen exclusivamente de la voluntad del profesorado, sino de las condiciones institucionales en que esta se inscribe. Factores como la carga docente, la estabilidad contractual, el reconocimiento formal de las horas invertidas o la coordinación entre áreas, determinan el grado de viabilidad de muchas iniciativas.

En muchos contextos, la innovación docente adopta una forma de resistencia periférica, liderada por docentes que, a pesar de las dificultades, experimentan, investigan y se implican en la transformación del aula (Perrenoud, 2001). Para que estas prácticas pasen de ser excepcionales a estructurales, se requiere un compromiso real de las universidades, que incluya incentivos, formación específica, tiempo institucional reconocido y marcos normativos que valoren la docencia con el mismo rigor que la investigación.

## **Conclusiones**

El análisis de los proyectos de innovación docente desarrollados en el área de Historia del Arte en las universidades públicas de la Comunidad Valenciana permite alcanzar una serie de conclusiones relevantes, tanto en términos descriptivos como propositivos, que resultan de utilidad para comprender el estado actual y las potencialidades futuras de la innovación educativa en este ámbito.

En primer lugar, debe destacarse que la innovación docente, entendida como una transformación planificada, crítica y participativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha ido ganando un espacio cada vez más reconocido en la práctica universitaria del profesorado de Historia del Arte. Si bien en los primeros años de la muestra analizada predominaban propuestas centradas en la elaboración de materiales docentes o en el uso incipiente de tecnologías, a partir del curso 2020-2021 —coincidiendo con los efectos de la pandemia de COVID-19— se produce un punto de inflexión que marca un avance cualitativo en la concepción y diseño de los proyectos, reforzado con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. Este cambio se refleja en una mayor orientación hacia el aprendizaje activo, la integración de metodologías participativas y una preocupación creciente por adaptar la docencia a las necesidades del estudiantado.

En segundo lugar, el análisis evidencia que, aunque todos los proyectos estudiados incorporan elementos innovadores, su grado de alineación con los seis pilares establecidos por la RED-U es desigual. Los ejes mejor representados son, sin duda, la incorporación de las TIC, el uso de metodologías activas y la orientación profesionalizante. Estas tres dimensiones están presentes en prácticamente todos los proyectos y constituyen el núcleo desde el cual se articulan las experiencias innovadoras. El uso de blogs, glosarios multimedia, redes sociales o *Visual*



*Thinking* demuestra que el profesorado ha sabido identificar herramientas útiles para transformar la dinámica de aula tradicional en una experiencia más participativa y digitalmente enriquecida.

Sin embargo, esta tendencia positiva convive con la persistencia de debilidades significativas en otros aspectos. La participación del estudiantado en la fase de diseño de los proyectos — una dimensión clave para el empoderamiento real del alumnado— sigue siendo una asignatura pendiente. En la mayoría de los casos, el rol del estudiantado continúa siendo el de receptor activo, pero no el de coproductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la transdisciplinariedad y la transversalidad aparecen con menor intensidad o desarrollados de manera más puntual, aunque existen experiencias valiosas en este sentido que podrían servir de modelo para futuras propuestas.

Otro elemento destacable es la relación entre el grado de consolidación de los proyectos y la estructura departamental de las universidades. Se constata que en aquellas instituciones donde el área de Historia del Arte tiene mayor peso dentro del organigrama universitario, como es el caso de la Universidad de Valencia, existe una mayor continuidad, visibilidad y capacidad para integrar a distintos perfiles docentes en proyectos colectivos. Por el contrario, en contextos donde el área es minoritaria o depende de estructuras más amplias —como ocurre en la Universidad de Alicante—, las oportunidades para la innovación parecen más limitadas, lo que repercute en una menor presencia de iniciativas y en la dificultad para sostenerlas en el tiempo.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados obtenidos permiten subrayar que el profesorado de Historia del Arte en la Comunidad Valenciana ha mostrado una creciente disposición hacia la renovación pedagógica, a pesar de los obstáculos estructurales —como la falta de reconocimiento formal, las limitaciones presupuestarias o la sobrecarga administrativa— que todavía dificultan en muchos casos la implementación de estos proyectos. La mejora de los planes institucionales de formación docente y la existencia de convocatorias específicas han contribuido a crear un ecosistema más favorable para el desarrollo de estas prácticas, aunque queda margen para fortalecer su impacto y asegurar su sostenibilidad.

En suma, este estudio confirma que el camino hacia una docencia universitaria verdaderamente innovadora en el campo de la Historia del Arte está en marcha, pero aún requiere de un compromiso institucional más decidido, una mayor formación pedagógica del profesorado, y una cultura docente compartida que valore la reflexión crítica y el trabajo colaborativo como ejes de la actividad académica. Consolidar esta transformación no dependerá únicamente del entusiasmo individual de ciertos docentes, sino de la capacidad de las universidades para integrar la innovación en sus estructuras, normativas y procesos de evaluación, reconociéndola como parte esencial de la calidad educativa.

## Referencias

- AIDIPE. (2016). *Código ético de la investigación educativa*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Alonso-Sanz, A. (2023). Análisis de técnicas didácticas en educación artística universitaria: estudio de caso del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche. *Observar*, (17), 94-115.
- Arbués-Visús, M.T. & Tarín-Martínez, L. (2000). Aprender a lo largo de la vida y las nuevas tecnologías. En J. M. Duart & A. Sangrà, *Aprender en la virtualidad*, (pp. 51-60). Universitat Oberta de Catalunya.
- Ball, S.J. (2007). *Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Routledge.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. Routledge.
- Benito-Mundet, H., Pérez-Cabaní, M. & Saurina Canals, C. Impacte de la innovació en la docència i l'aprenentatge. En S. Salvador & I. Corral (coords.), *Docencia universitaria i innovació: evolució i reptes a través dels CIDUI* (pp.153-176). Octaedro.
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones: ética, política, democracia*. Morata.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Cook-Shather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. Jossey Bass.
- Corrales, C. & Noguera, R. (2021). La innovación docente como performance institucional en la universidad española. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19, (3), 41–60.
- Díaz-Gómez, J.A. (2025). Innovación docente e Historia del Arte en las universidades andaluzas (2015-2025): análisis crítico de quince experiencias. En J. Castiñeiras, N. Fernández & V. Rabasco, *Retos y horizontes de la innovación docente en Historia del Arte* (pp. 73-85). Universidad de León.
- Doménech-García, S. & Mocholí-Martínez, M.E. (2020). Proyecto de Innovación Docente: El estudio de la imagen como eje integrador de la Historia del Arte. Desarrollo de talleres de visualidad artística y elaboración de guías didácticas. En *Universitas. Las artes ante el tiempo* (pp. 1781-1782). Universidad de Salamanca.
- Duncum, P. (2008). *Exploring Visual Culture: Definitions, Concept, Contexts*. Edinburgh University Press.
- Feliú Beltrán, N., Horcajada-Campos, P., López-Bertran, M. & Martí Bonafé, M.A. (2022). Prácticas docentes con perspectiva de género en la enseñanza de la antigüedad: una propuesta del grupo de investigación ARSMAYA. *Eviterna*, (12), 43-58.
- Fernández-March, A., Martínez-Mut, B. & Maiques-March, J.M. (2004). Los proyectos de innovación docente de la Universidad Politécnica de Valencia: reflexiones acerca de la contribución de estas experiencias al reto de la convergencia. En *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 1317-1334). I.C.E. Universidad de Deusto.
- Freixa, M. (2020). Proyectos colaborativos y curaduría digital en la docencia del arte. *Educación y Futuro*, (41), 91–110.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo. *Lasaliana*, (3), 31-35.
- Gómez-Pablos, V. & García-Barrera, A. (2023). *Metodologías activas aplicando tecnologías digitales*. Narcea.
- Guerrero-Romera, C. (2018). Evaluación de la calidad de la innovación docente. En V. López-Chao, P. Sánchez & A. Botella (Coords.), *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 159-164). Gedisa.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourtth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.

- Hernández, F. (2002). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de innovación educativa*, (116), 6-9.
- Imbernón-Muñoz, F. & Canto-Herrera, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12.
- Jackson, L. (2019). *Questioning allegiance: Resituating civic education*. Routledge.
- Jerez-Moliner, F. (2013) El Departament D'Història de l'Art de la Universitat de València en el curso 2012-2013. *Ars Longa*, (22), 253-274.
- Morell-Mengual, V.J. (2024) ¿Cómo perciben y utilizan las herramientas de inteligencia artificial los estudiantes universitarios? Un estudio preliminar. Universitat de València.
- Noguera, I., Quirós, C. & Pineda, P. (2024). *Guia per a l'avaluació de la innovació docente universitària*. Ivàlua – ACUP.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for a formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, (9), 129-144.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Ramió, C. (2023). *La universidad en la encrucijada*. Universitat Pompeu Fabra.
- RED-U. (2021). *Marco de referencia para la innovación docente en la universidad*. Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Rodríguez-Conde, M. J., & Pérez-Pueyo, Á. (2016). Barreras y motivaciones para la innovación educativa en el profesorado universitario. *Revista de Educación*, (373), 25-49.
- Sánchez-Meca, R. (2018). La enseñanza de la Historia del Arte: tradición e innovación. *Revista de Arte y Patrimonio*, (12), 45-62.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Universitat de València. (2023). *Memoria de Innovación Docente 2020-2022*. Universitat de València.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.
- Zabalza-Beraza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 5-32.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

---

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.