

---

## (Re)pensar la innovación docente en el contexto Universitario

**Aroa Casado Rodríguez<sup>1,2</sup>, Josep Maria Potau Ginés<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>Unidad de Anatomía y Embriología Humanas de la Universidad de Barcelona, España

<sup>2</sup>Institut d'Arqueologia de la Universitat de Barcelona (IAUB), España

### Introducción

En los últimos años, el avance tecnológico ha propiciado un cambio social y cultural vertiginoso que nos aleja de cualquier sistema que nos fuese conocido. Vivimos en una sociedad líquida caracterizada por el constante fluir y cambiar de las cosas. Lo que a día de hoy es aceptado y comprendido de una manera muy determinada, será probablemente en unos pocos meses o años asumido de una forma totalmente opuesta. En un mundo como el actual, globalizado, multicultural e hipercomunicado (Tejada, 2002) la cantidad de información que se transmite en cuestión de segundos es prácticamente imposible de cuantificar y no puede consolidarse con facilidad. Si a este hecho le sumamos el aumento del número de personas, diversas y con distintas capacidades, que tienen la posibilidad de acceder a estudios superiores -cosa que en otros tiempos hubiera sido impensable- se muestra como algo necesario el hecho de pararse a realizar un ejercicio reflexivo. ¿Puede mantenerse la forma de educar como algo estático en un mundo caracterizado por el movimiento, la diversidad y el cambio?, ¿puede la educación ser rígida e igual para todas las personas, aunque sus capacidades sean diferentes?, ¿existe una metodología perfecta que se adapte a todos los contextos educativos?, ¿debe la educación ser consecuente con el contexto sociocultural en el que se encuentra inmersa?

A la hora de reflexionar sobre las preguntas anteriores es necesario tener en consideración un elemento añadido, que es el factor temporal. En las aulas universitarias nos encontramos con materiales conceptualmente complejos que deben de ser sintetizados y tratados en un tiempo muy escaso. Para ello, es necesario un trabajo de síntesis muy laborioso por parte del profesorado, que a su vez exige un esfuerzo elevado de dedicación y autonomía por parte del estudiante. El alumno universitario debe de comprender, analizar y profundizar en unas materias que no le son propias y que probablemente hasta ese mismo momento desconocía prácticamente por completo. Y debe de hacerlo guiado, generalmente, por el contenido ofrecido a lo largo de diversas clases magistrales. A partir

---

#### Cita sugerida:

Casado Rodríguez, A., Potau Ginés, J.M. (2021). (Re)pensar la innovación docente en el contexto Universitario. En A.L. González-Hermosilla (Coord.), *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual*. (pp. 86-94). Madrid, España: Adaya Press.

de éstas el alumno necesita planificar y desarrollar una gran cantidad de trabajo autónomo, generalmente no guiado, mediante el que supuestamente aprende a desarrollar unas habilidades de aprendizaje que tienen como finalidad la adquisición de un conocimiento teórico o práctico concreto. Sin embargo, no existe generalmente ninguna metodología explícitamente establecida para corroborar si estas habilidades, que se presuponen, realmente se han adquirido o no. Tampoco se analizan ni se trabajan las posibles dificultades que el estudiante ha podido llegar a tener a través de su proceso autónomo de aprendizaje. Sencillamente asumimos que si el objetivo final (la evaluación) se supera con éxito, las competencias que teóricamente acompañan a la meta de aprendizaje se deben de haber adquirido también con éxito. Pero, ¿cómo sabemos si esto es así?

En un contexto como el anteriormente descrito surge la necesidad de abrir un debate sobre la forma en la que se está educando en las aulas universitarias y sobre cómo esto influye en el proceso de aprendizaje del alumno. ¿Es la clase magistral una buena metodología docente?, ¿son algunas de ellas más “buenas” que otras?, ¿qué procesos de aprendizaje debería de adquirir un alumno a lo largo de su formación?, ¿quién detecta los problemas de aprendizaje a lo largo de la formación de un alumno si gran parte de los objetivos formativos recaen sobre su capacidad de autoformación?, ¿qué papel juega la innovación docente en todo este contexto? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas a lo largo del siguiente escrito.

## Desarrollo

La expansión dinámica y la integración de la tecnología en diversos ámbitos de nuestra vida, ha forzado la adaptación de muchos de nuestros procesos vitales al uso de ésta (Arriaga *et al.*, 2021), entre ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje. La aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) supuso un gran avance metodológico que generó un equilibrio entre el conocimiento, el contenido, la producción y la comunicación este (Islas, 2017). En un primer momento, parecía que la aparición y la aplicación de este tipo de tecnologías en el aula iban a ser la solución a muchos de los problemas de aprendizaje que se han arrastrado históricamente. Pero, con los años se empezó a documentar la neutralidad y la apatía de los estudiantes frente a la innovación tecnológica que se les estaba presentando, pues detectaban que ésta no estaba necesariamente acompañada de un proceso transversal de cambio. Por lo tanto, la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje no era algo real. Sencillamente, se estaban siguiendo los viejos paradigmas educativos acompañados de nuevas herramientas (Gutiérrez *et al.*, 2010). Por ello, se comenzó a observar que este avance metodológico, que venía de la mano de la implantación masiva de las TIC, no suponía por sí mismo una solución a los problemas previamente existentes. Esto se debía a que la presencia de apoyos tecnológicos en la metodología docente no era garantía (por sí misma) de que el aprendizaje se produjera de un modo más efectivo y tampoco de que necesariamente se generase un conocimiento nuevo o distinto a lo que ya existía (Villanueva *et al.*, 2010). Es en este paradigma, donde las TIC pasan a ser consideradas sencillamente un medio para explorar

diferentes modos de hacer (Cobo, 2016; Laviña, 2010), que surge la necesidad de situar el concepto de “innovación” en el centro del debate. Pero ¿qué significa “innovación”? Etimológicamente el término procede del latín “innovatio” y significa “acción y efecto de crear algo nuevo”. Por tanto, el concepto lleva implícito en sí mismo un cambio sobre la mentalidad previamente establecida respecto al tema en el que se pretende innovar. Es decir, que es necesario analizar y reflexionar de forma exhaustiva sobre aquello que pensamos someter a este proceso, porque para crear algo nuevo es necesario comprender cómo es aquello que queremos transformar, en nuestro caso, la docencia universitaria.

Zabalza (2004) expone cuatro concepciones tradicionales en las que se ha fundamentado a lo largo de los años la tradición docente universitaria:

- A enseñar se aprende enseñando
- Para ser un buen profesor universitario basta con ser un buen investigador
- Aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno -el profesor se debe dedicar a enseñar los temas y el alumno resolver las problemáticas por su cuenta y bajo su responsabilidad-
- La calidad de la Universidad no depende de la docencia, sino de los recursos de los que disponen los centros (laboratorios, bibliotecas, recursos tecnológicos, etc.).

Aunque cada uno de estos puntos daría para un debate propio, es importante tener en consideración que estas cuatro concepciones tradicionales llevan implícito un elemento de inmovilismo importante. Entender enseñanza y aprendizaje como algo esencialmente separado hace que el docente deje de poner el foco en sí mismo para colocarlo en elementos externos ajenos a su persona y a su actividad (Galbán *et al.*, 2021). En consecuencia, si el docente no reflexiona y no toma conciencia sobre la responsabilidad de su función a nivel holístico, no se dará nunca un cambio sobre su mentalidad, sobre sus propias actitudes formadoras o sobre el sentido de aquello que enseña. Tampoco será consciente de la importancia de su función docente en el desarrollo personal y profesional de los alumnos (Zabalza, 2004). Es decir, si el docente quiere realmente generar un cambio real en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, debe de empezar por la forma en la que él aprende, para posteriormente readaptar su modo de educar.

Lo primero que debe de hacer el docente para iniciar su propio proceso de transformación es marcar distancia con la forma en la que él ha aprendido a aprender, ya que el contexto en el que se llevó a cabo su formación no tiene porqué guardar necesariamente relación con el contexto en el que se genera el aprendizaje en la actualidad. Esto implica que el docente nunca va a conseguir mejorar como educador por simple repetición de una misma práctica. Es decir, por mucha experiencia que tenga en su labor, si no se para a reflexionar y analiza profundamente sus dinámicas de trabajo está condenado a repetir una y otra vez lo mismo sin que se produzca necesariamente una evolución en el desarrollo de su actividad. Por otro lado, teniendo en cuenta el alto nivel de especialización de los docentes universitarios, nadie mejor que el propio docente-investigador para

idear estrategias de aprendizaje en base a su conocimiento de la disciplina que pretende enseñar. Es importante tener en cuenta que un mayor dominio sobre el objeto de estudio posibilita abarcarlo de una forma lo más integral y compleja posible, por tanto, un docente altamente especializado en un tema que genere un proceso reflexivo y analítico sobre aquello que pretende enseñar y cómo quiere hacerlo es la clave para que se genere un buen modelo de enseñanza.

Uno de los elementos que el docente del siglo XXI tiene que conseguir integrar –dentro de su proceso reflexivo– es que el conocimiento ha dejado de ser algo lento, escaso y estable, además de centralizado, para convertirse en algo rápido, flexible y adaptativo. En este punto, su lugar y el de la institución a la que pertenece se ven sometidos a un cambio de paradigma importante. La Universidad como tal deja de ser el único canal para obtener conocimiento y del mismo modo el docente pierde su lugar como el único referente intelectual y sus herramientas ya no son únicas (Brunner, 2000). Esta descentralización del conocimiento y la creación de contextos educativos alternativos conllevan necesariamente una adaptación, tanto del docente como de la institución, a las circunstancias que les rodean. Si tenemos en cuenta que la cancha de juego y también sus normas ya no son las mismas, no tiene sentido querer seguir manteniendo el juego. Por ello, es necesario un proceso de abertura mental, en el que la formación continuada del docente y su capacidad adaptativa a los cambios sea una constante.

Teniendo en cuenta la necesidad de adaptación a la realidad actual, la Universidad ha comenzado a desarrollar y a aplicar diversos sistemas para favorecer entornos más inclusivos que tengan en cuenta las necesidades culturales, sociales y particulares de los individuos (Vrăşmaş, 2014; Goode, 2007; Gómez *et al.*, 2018). Para ello, se han explorado una serie de metodologías docentes que buscan dar respuestas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Entre ellas podemos encontrar: la gamificación, el aula inversa o invertida (Flipped Classroom), el Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos (ABP), Aprendizaje Cooperativo, Pensamiento de Diseño (DT- Design Thinking), Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL- Thinking Based Learning), Aprendizaje Basado en Competencias, etc. Todas estas metodologías docentes trabajan, de forma específica, algunos de los problemas de aprendizaje que se han ido detectando a lo largo de los años para ofrecer posibles alternativas. Por ejemplo, metodologías como la gamificación y el ABP intentan compensar la desmotivación, la sensación de frustración y la sensación de incapacidad de abarcar una temática específica, que puede llegar a sentir el alumno, a través del desarrollo de competencias autónomas en contextos motivacionales y dirigidos para que de ese modo el alumno pueda mostrar la mejor versión de sí mismo (Marín y Hierro, 2013; Roig-Vila, 2017). Otras metodologías, como el aula inversa y el aprendizaje cooperativo, pueden ser útiles para trabajar tanto competencias específicas en el alumnado como la autonomía, el aprendizaje activo, la organización, la selección de información, entre muchas otras, dentro del proceso de aprendizaje (García-Barrera, 2013). Otras disciplinas, como el DT o el TBL, pueden ser interesantes para enseñar al alumno a diseñar estrategias útiles de pensamiento para abordar diversas problemáticas desde distintas perspectivas (Ge & Wang, 2021).

Sin embargo, autores como Rose y Meyer (2002) y Couzens (2015) han ido un paso más allá y apelan a la necesidad de poner el foco no tanto en la metodología de enseñanza sino en la forma de aprendizaje específica de cada uno de los alumnos. Ambos autores consideran que es necesario tener en cuenta la diversidad de las capacidades del alumnado y la posibilidad de que coexistan diversos perfiles cognitivos en una misma aula. Por ello, generan una reflexión crítica donde se analiza, por un lado, la imposibilidad que ha tenido la Universidad a lo largo de los últimos años para seguir el ritmo a las necesidades cambiantes de su población estudiantil y, por otro lado, invitan a reflexionar sobre la poca comprensión que tiene el profesorado sobre la naturaleza e impacto de las dificultades cognitivas de los estudiantes (Ryan y Brown, 2005) y las particularidades de aprendizaje que puede tener cada uno de ellos. Rose y Meyer (2002) fundamentan su argumentación en el hecho de que la investigación neurocientífica actual ha revelado que el funcionamiento cerebral de las personas es diferente y, por tanto, un mismo enfoque o método no funcionará para todos los estudiantes, independientemente de si un alumno tiene una discapacidad o no. Por ello, apelan a un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que sitúe en el centro las características del alumno, a partir de las cuales se deberá de diseñar una metodología específica de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se pretende diseñar un producto y un ambiente (contexto) de aprendizaje, que pueda ser utilizado sin necesidad de incorporar modificaciones, es decir, un escenario didáctico que sea accesible y promotor de aprendizaje para todos los estudiantes indistintamente a sus características individuales (Azmitia *et al.*, 2021).

Independientemente a la propuesta de DUA que realizan los autores, poner el foco en el alumno y en sus necesidades de aprendizaje abre la puerta a la generación de un nuevo paradigma en la relación profesor-alumno. Asumir responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje del alumno prestando atención a sus particularidades (enfoque didáctico para la individualización) genera una ruptura en la concepción tradicional, que comprendía la enseñanza y aprendizaje como algo no necesariamente unido. Esta ruptura se convierte en la clave para un aprendizaje por definición: flexible, dinámico y adaptativo, es decir, en esencia innovador (Zabalza, 2004).

Además, colocar a la persona en el centro implica un cambio en los roles tradicionales establecidos entre profesor-alumno (Martín, 2019), pues para que el docente comprenda las particularidades de las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, tiene que establecer una condición de posibilidad de diálogo entre iguales y eso implica salir de su rol para colocarse en el rol del alumno cuando sea necesario. Dicho ejercicio mental potenciará de forma indirecta el vínculo entre ambos.

En el contexto anteriormente descrito, la función del docente se vuelve necesariamente activa y potencialmente efectiva, pues para intentar dar una respuesta a las problemáticas educativas que surjan dentro del aula, deberá necesariamente analizar y reflexionar sobre la efectividad de las dinámicas que utiliza y a su vez reconstruirlas cada vez que sea necesario. Es decir, poner al alumno en el centro implica generar en el profesorado un impulso de innovación constante, ya que cada una de las experiencias

particulares que trabaje con los alumnos le ayudarán a generar nuevas herramientas para adaptarse de una forma mucho más flexible a los cambios. Centrarse en la particularidad de cada individuo también ayuda a generar una flexibilidad metodológica por lo que respecta a la dinámica ejercida con el grupo clase, ya que tener en consideración que existen diversas formas de aprendizaje, invita a utilizar una mezcla de metodologías docentes combinadas en base a un plan de trabajo específico elaborado en un marco de flexibilidad y adaptación.

## Conclusión

La forma que tenemos de educar debe adaptarse y fluir en relación con los cambios del contexto que la rodean, si pretendemos que el aprendizaje de nuestros alumnos sea efectivo. En un mundo plural, diverso, dinámico y globalizado no tiene sentido educar de una forma repetitiva, rígida y estática. Ya que cada entorno educativo será tan diferente como el tipo de personas que lo formen. Por ello, la figura del docente debe de adquirir un rol activo, flexible y adaptativo, donde su capacidad de análisis, planificación, reflexión, formación y cambio sea un continuo. La verdadera innovación pasa por dejar de colocar la herramienta metodológica en el centro del debate para colocar las necesidades de aprendizaje del alumno en el centro.

Pensar en el docente como “herramienta de trabajo” para potenciar el aprendizaje individual del alumno, no sólo permite recuperar uno de los sentidos en los que se fundamenta la existencia del educador, sino que además genera una ruptura en el debate sobre la transferencia de una metodología docente específica y efectiva. Una de las grandes críticas que se realizan al aprendizaje tecnológico y a las nuevas metodologías de innovación, en general, es la imposibilidad de transferencia real de las evidencias positivas de su impacto si no se tiene en cuenta el contexto pedagógico, social e individual de las herramientas que se utilizan (Claro, 2010). Si consideramos que las variables fundamentales para que se den las condiciones de posibilidad de un buen aprendizaje son justamente las variables contextuales del alumno, esto genera que las dinámicas de transferencia del impacto tengan que adquirir un rol completamente distinto al que se plantea en la actualidad.

No tiene ningún sentido lógico intentar evaluar la efectividad y la transferencia de una metodología específica en sí misma, sin contextualizar la finalidad pedagógica que tiene el docente al utilizar una metodología o herramienta determinada. Y, por supuesto, tampoco sin contextualizar el perfil de cada uno de los alumnos que conviven en el aula. Por poner un ejemplo, no pueden utilizarse una serie de casos concretos y específicos en los que se ha realizado una gamificación con buenos resultados para afirmar categóricamente que la gamificación es una buena metodología. Del mismo modo tampoco se puede afirmar que una clase magistral sea una buena metodología porque “es lo que se ha hecho siempre y nadie se había quejado hasta ahora”. Lo que determinará la correcta adecuación de un método determinado a una circunstancia concreta es la consecución

de los objetivos previamente establecidos por el docente. Para ello, es necesario que se elabore un plan de trabajo detallado donde se establezcan unos objetivos tanto generales como específicos y posibles formas de obtenerlos, para ir adaptándolos posteriormente por ensayo-error y diálogo en base a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a las habilidades del docente.

En resumen, las nuevas técnicas de innovación docente son herramientas metodológicas que ofrecen la posibilidad de explorar las distintas formas de aprendizaje de los alumnos, pero por sí mismas no van a producir una mejoría en el aprendizaje del alumno si no están correctamente enfocadas, diseñadas, planificadas, dirigidas y además generan un proceso de reflexión tanto en el profesor como en el alumno. Para lograr que el alumnado genere un aprendizaje real y efectivo, el docente debe de abrir una vía de diálogo para poder explorar, de forma directa, la forma en la que sus alumnos aprenden y piensan. Además, será necesario establecer un sistema dinámico, dentro de un entorno seguro, donde a partir de ensayo y error se reformule, de forma constante y necesariamente cambiante, la forma y el contenido de aquello que se pretende ofrecer en el aula. De este modo, se evitará caer en rutinas que generan apagones emocionales en el alumnado, ya que el no poder predecir qué es lo que se van a encontrar en todas las sesiones, el factor sorpresa se mantendrá de forma constante en el tiempo. Por otro lado, el hecho de observar una adaptación por parte del profesorado a sus necesidades educativas fomentará la mentalidad de crecimiento del alumno, ya que será consciente de que la consecución de objetivos puede ser alcanzada por vías múltiples y eso le invitará a retarse, a conocerse mejor a sí mismo y a sus capacidades. También se potenciará el establecimiento de un vínculo sano entre el docente y el alumno, pues construir un proceso de aprendizaje de forma conjunta fomentará no sólo el crecimiento personal de ambos sino también una buena predisposición emocional para el aprendizaje.

### *Agradecimientos*

En primer lugar, queremos agradecer a los alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona (Campus Clínic) su implicación y participación en alguna de las dinámicas poco típicas que les proponemos. Sus ganas y su ansia de aprendizaje serán siempre nuestra motivación para seguir avanzando en nuestra labor docente. En segundo lugar, queremos agradecer al programa RIMDA (Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge) de la Universitat de Barcelona su formación, acompañamiento y seguimiento durante estos cursos académicos tan complejos. Finalmente, queremos agradecer a todas las personas con vocación docente sus ganas de cambiar el mundo a través de la enseñanza.

## Referencias

- Azmitia, O., Araneda, N., Bagnato, M. J., Bechara, A., Calvo, C., X., Cartes, J., Echeverría, S., Dotres, A., Brazao, W., Meléndez, L., Muñoz, F., Jacobo, Z., Parra, J., Rojas, L., Zárraga, S. M., Frances, C. (2021). *Educación e Inclusión en pandemia*. Colección Diseñadores. Nueva Mirada Ediciones.
- Arriaga, W., Bautista, J. K., Montenegro, L. (2021). Las TIC y su apoyo en la educación universitaria en tiempo de pandemia: una fundamentación facta - teórica. *Revista Conrado*, 17(78), 201-206.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*, nº16. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa y el Caribe.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., Keen, D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41. doi: 10.1080/1034912X.2014.984592
- Galbán, S. E., Ortega, C. F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (31).
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances En Supervisión Educativa*, (19), 1-8. doi: 10.23824/ase.v0i19.118
- Ge, X., Wang, Q. (2021). Cultivating Design Thinking in an Interdisciplinary Collaborative Project-Based Learning Environment. In: Hokanson, B., Exter, M., Grincewicz, A., Schmidt, M., Tawfik., A. A. (eds.), *Intersections Across Disciplines. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations*. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-030-53875-0\_15
- Gómez, C., Fernández, E., Cerezo, R., Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. doi: 10.30827/publicaciones.v4 8i1.7328
- Goode, J. (2007). 'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35-48. doi: 10.1080/09687590601056204
- Gutiérrez, A., Palacios, A., Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Revista Científica de Educomunicación*, 17(34), 173-171. doi: 10.3916/C34-2010-03-17
- Islas, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876. doi: 10.23913/ride.v8i15.324
- Laviña, J. (2010). *2020 tendencias universitarias. Estudio de prospectiva*. Cartagena de Indias: Oficina de cooperación Universitaria.
- Marín, I., Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Gestión del Conocimiento. Barcelona: Urano / Empresa Activa.
- Martín, P. A. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, e196029. doi: 10.1590/s1678-4634201945196029
- Roig-Vila, R. (ed.). (2017). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



- Ryan, J., Brown, M. (2005). Just for them to understand better: The impact of learning difficulties at university. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 19-24. doi: 10.1080/19404150509546782
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.
- Villanueva, G., Casas, M. (2010). e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación del conocimiento. *Signo y pensamiento*, 29(56), 124-138. doi: 10.11144/Javeriana.syp29-56.enhe
- Vrășmaș, T. (2014). Adults with Disabilities as Students at the University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 235-242. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.584
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136. doi: 10.18172/con.531

---

**Aroa Casado Rodríguez** es investigadora Predoctoral en la Unidad de Anatomía y Embriología Humanas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona (UB). Licenciada en Filosofía (2013), Graduada en Arqueología (2015), Máster en Antropología Biológica (2016), Posgrado en Trastornos del Neurodesarrollo y Dificultades de Aprendizaje (2020), Posgrado en Neuroeducación (en curso). Ha participado en la publicación de diversos artículos científicos de impacto en revistas científicas internacionales, en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y en dos proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Barcelona.

---

**Josep M<sup>a</sup> Potau Ginés**, Profesor Titular de la Unidad de Anatomía y Embriología Humanas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona (UB). Licenciado y Doctor en Medicina y Cirugía por la UB en 1993 y 1997. Actualmente dirige la Unidad de Anatomía Evolutiva y Comparada en la Facultad de Medicina de la UB, en la que ha participado en la publicación de múltiples artículos científicos de impacto en revistas científicas internacionales, en el desarrollo de cuatro proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y en la dirección de diversas Tesis Doctorales.

---