

INTRODUCCIÓN: HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFORMADORA

Javier CAMACHO IBÁÑEZ
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo presenta el modelo académico integral de la Universidad Europea como respuesta a los profundos cambios que afronta la universidad del siglo XXI, derivados de la globalización, la digitalización y las nuevas demandas sociales y laborales. Este modelo sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo y redefine la empleabilidad como la capacidad de construir trayectorias profesionales sostenibles, éticas y resilientes a lo largo de la vida. El texto fundamenta la necesidad de superar la mera transmisión de conocimientos técnicos mediante la integración de competencias técnicas, transversales y actitudinales, y mediante una articulación coherente entre teoría, práctica y proyectos vitales del alumnado. Sobre esta base, se describen seis pilares: currículum integrado, transdisciplinariedad, entornos profesionales, enfoque data-driven, internacionalidad y entornos simulados, entendidos como un ecosistema que potencia el aprendizaje significativo, la innovación y el impacto social. Esta introducción también ofrece orientaciones para una lectura flexible del libro, fomentando la comparación de experiencias y la adaptación contextualizada de los modelos. Finalmente, se formula una invitación a la transformación institucional y personal, concibiendo la educación superior como un espacio de posibilidades orientado al desarrollo humano, la ciudadanía global y el bienestar social.

Palabras clave: Educación superior, Modelo académico, Empleabilidad, Entornos profesionales, Internacionalización.

I. LA RELEVANCIA DEL MODELO ACADÉMICO

La universidad contemporánea se enfrenta a una transformación sin precedentes, impulsada por la globalización, la digitalización, la emergencia de nuevas demandas sociales y la aceleración de los cambios tecnológicos y económicos (Altbach *et al.*, 2009; Daniels, 2019; UNESCO, 2022; OECD, 2023). En este contexto, el modelo académico deja de ser un mero marco organizativo y pedagógico para convertirse en un elemento clave y diferencial de una institución universitaria, el sello distintivo que debe contribuir a definir la experiencia de aprendizaje, la empleabilidad y la trayectoria vital y profesional de cada estudiante (Knight, 2013; Ascención Campos & Díaz Manrique, 2022).

Desde esta óptica, el modelo académico debe ser mucho más que un conjunto de asignaturas, metodologías, actividades o tecnologías. Debe ser expresión de una visión sobre el papel de la universidad en la sociedad, sobre el tipo de profesionales y ciudadanos que queremos formar, y sobre la manera en que el conocimiento y el aprendizaje se convierten en acción transformadora (Espinosa León *et al.*, 2025; Barnett, 2011).

Durante décadas, la universidad ha estado centrada en la transmisión de conocimientos técnicos y teóricos, organizados en disciplinas más o menos estancas y evaluados mediante exámenes memorísticos. Sin embargo, la cuarta revolución industrial y la digitalización han replanteado el mercado laboral y las expectativas sociales, exigiendo a los egresados un conjunto de competencias transversales —habilidades blandas, pensamiento crítico, creatividad, adaptabilidad, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, gestión emocional— que complementan y, en muchos casos, superan en importancia a los conocimientos técnicos (World Economic Forum, 2020; Espinosa León *et al.*, 2025). Sin embargo, la adquisición de estas competencias no ocurre de manera espontánea ni aislada, sino que requiere de un diseño curricular intencionado, de metodologías activas y de una integración coherente entre teoría y práctica, entre saber y saber hacer, entre el aula y el entorno profesional (Biggs & Tang, 2011; Daniels, 2019; Díaz Gómez, 2019; UNESCO, 2022).

Uno de los grandes cambios de paradigma que introduce el modelo académico integral es el paso de un enfoque centrado en la enseñanza a un enfoque centrado en el aprendizaje y, más aún, en el desarrollo personal y profesional del estudiante (Barnett, 2011; Espinosa León *et al.*, 2025). El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en el protagonista de su propio proceso formativo, acompañado por un claustro docente que asume el rol de mentor, facilitador y guía (Wenger, 1998; Daniels, 2019). Este enfoque implica personalizar la experiencia de aprendizaje, adaptando los itinerarios formativos a

los intereses, necesidades y potencialidades de cada estudiante (OECD, 2023). Supone también ofrecer un acompañamiento académico y profesional continuo, que va más allá de la mera transmisión de contenidos para incluir la orientación, el feedback y la mentoría. Y, sobre todo, implica dotar de sentido a la formación universitaria, conectando los aprendizajes con los proyectos vitales y profesionales de los estudiantes, y con los retos y oportunidades de la sociedad contemporánea (Knight, 2013; Díaz Gómez, 2019).

La relevancia de este modelo radica en su capacidad para situar al estudiante en el centro del proceso formativo, dotándole de las competencias, valores y experiencias necesarias para afrontar con éxito los retos de la empleabilidad y el desarrollo profesional sostenible (Daniels, 2019; Díaz Gómez, 2019; OECD, 2023). Debemos entender el concepto de empleabilidad, no solo como la capacidad de acceder a un primer empleo, sino como la aptitud para construir una trayectoria profesional significativa, ética y resiliente. La empleabilidad así entendida se convierte en el principal indicador de la calidad y pertinencia de la educación superior (Yorke, 2006; Ascensión Campos & Díaz Manrique, 2022). El reto es por tanto formar profesionales capaces de construir trayectorias sostenibles, de adaptarse a los cambios, de reinventarse a lo largo de la vida y de contribuir de manera significativa a la sociedad (Espinosa León *et al.*, 2025).

El modelo académico integral responde a este reto mediante: la integración de competencias técnicas, transversales y actitudinales; la exposición temprana y continua a entornos profesionales reales; la promoción de la internacionalidad y la ciudadanía global; y la incorporación de la ética, la sostenibilidad y el bienestar como ejes transversales de la formación (Barnett, 2011; Daniels, 2019). Como muestran los capítulos de este libro, la empleabilidad se potencia cuando el estudiante es capaz de conectar los aprendizajes con su proyecto vital, de construir una red profesional sólida, de desarrollar habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, y de afrontar los retos del mercado laboral con creatividad, resiliencia y sentido ético (Yorke, 2006; Díaz Gómez, 2019; Espinosa León *et al.*, 2025).

Finalmente, el modelo académico es también un motor de innovación y transformación institucional. Su despliegue exige repensar la organización de los planes de estudio, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, los sistemas de evaluación, la gestión de la diversidad y la inclusión, la colaboración con el tejido productivo y la integración de la tecnología y la inteligencia artificial en los procesos formativos (Daniels, 2019; Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023).

En la Universidad Europea, este modelo se articula en torno a seis pilares que se entrelazan, refuerzan y complementan, para crear un ecosistema de aprendizaje integral, flexible y orientado al futuro. Su

implementación ha demostrado mejorar los resultados de aprendizaje y la empleabilidad de los estudiantes, así como fortalecer la identidad institucional, la reputación y el impacto social de la universidad (Altbach *et al.*, 2009; Daniels, 2019; UNESCO, 2022). El modelo académico se convierte así en el principal elemento diferencial de la institución, en su carta de presentación ante la sociedad y en la garantía de una formación universitaria relevante, innovadora y comprometida.

II. LOS SEIS PILARES DEL MODELO ACADÉMICO

1. Currículum integrado: Aprendizaje significativo y transversalidad

El currículum integrado responde a la necesidad de superar la tradicional fragmentación disciplinar en la educación superior, articulando los saberes en torno a contextos y problemas reales. Los modelos curriculares integrados favorecen la transferencia de conocimientos, la motivación y la retención del aprendizaje, al conectar teoría y práctica y promover la adquisición de competencias transversales (Biggs & Tang, 2011; EUA, 2019). La integración curricular se traduce en la organización de los planes de estudio en torno a proyectos, retos y experiencias que trascienden los límites de las asignaturas y promueven la transferencia de aprendizajes entre contextos diversos (UNESCO, 2022; Espinosa León *et al.*, 2025). Los modelos de aprendizaje basados en competencias y en la resolución de problemas reales favorecen la retención del conocimiento y la motivación del alumnado (Kolb, 1984; Baartman & de Bruijn, 2011). El currículum integrado se consolida como un pilar esencial para una formación universitaria relevante y adaptada a los retos del siglo XXI, y es la base sobre la que se construye el modelo académico de la Universidad Europea.

En este libro, el capítulo desarrollado por Elena del Valle («Currículum, simulación y datos: activando la empleabilidad en el MBA a través de un modelo académico integral en la Universidad Europea») ejemplifica cómo el currículum integrado se traduce en la práctica en la articulación de recursos interactivos, automatización y experiencias reales de prácticas. El análisis de la estructura micro curricular del grado de Administración y Dirección de Empresas, presentado por Juan Carlos Amézquita Salazar y Maicol Ochoa, muestra cómo la integración de competencias y habilidades blandas en las guías de asignatura favorece la coherencia pedagógica y la transferencia de aprendizajes, preparando a los estudiantes para un desempeño profesional integral y adaptado a los retos del mercado laboral.

2. Transdisciplinariedad: colaboración, creatividad y pensamiento complejo

La transdisciplinariedad integra conocimientos de diversas disciplinas para enfrentar problemas complejos de forma colaborativa (Daniels, 2019; Espinosa León *et al.*, 2025). Este enfoque favorece la creatividad, el pensamiento sistémico y la sensibilidad social, resultando esencial para la innovación educativa, la formación de líderes adaptables y el desarrollo de competencias globales y sostenibles (Nicolescu, 2010; Barnett, 2011).

En el ámbito universitario, la colaboración entre disciplinas se traduce en la creación de equipos docentes interdisciplinarios, la propuesta de retos y actividades abiertos a estudiantes de diferentes grados y la participación en proyectos de investigación y transferencia de conocimiento con impacto social (EUA, 2019; UNESCO, 2022). Ejemplos como los «Grand Challenges» en universidades anglosajonas o los «Living Labs» europeos muestran cómo la transdisciplinariedad permite abordar cuestiones como la sostenibilidad, la salud global o la transformación digital desde múltiples perspectivas (Mulder, 2012; EUA, 2019).

En la Universidad Europea, la transdisciplinariedad se refleja en experiencias de aprendizaje basado en retos, proyectos colaborativos internacionales y la integración de competencias blandas en los planes de estudio. En el capítulo «La emoción como vector transversal en la formación universitaria: impacto en el aprendizaje, la motivación y la empleabilidad» de Luis Manuel Campo Martínez y María del Pilar Barrios Gómez, se argumenta que la gestión emocional y la integración de perspectivas de la neurociencia, la psicología y la educación son claves para el desarrollo de competencias transferibles y la empleabilidad. Además, el capítulo de Santos Andrés Gutiérrez Figueroa sobre «Evaluación de prompts en educación superior: un enfoque transdisciplinar para el desarrollo de competencias profesionales» ilustra cómo la convergencia entre pedagogía, IA y análisis de datos permite diseñar experiencias de aprendizaje más inclusivas y relevantes para el mundo profesional.

3. Entornos profesionales: conexión con la realidad y empleabilidad

El pilar de entornos profesionales subraya la importancia de la inmersión temprana y continua de los estudiantes en contextos laborales reales. Las prácticas curriculares, los proyectos con empresas, la mentoría profesional y la colaboración con el tejido productivo permiten

a los estudiantes confrontarse con la realidad de las organizaciones, adquirir experiencia práctica, desarrollar competencias transversales y construir una red de contactos clave para la inserción laboral (Yorke, 2006; Smith, Ferns & Russell, 2014; OECD, 2023). Modelos como el «Work-Integrated Learning» (WIL) en Australia y Canadá, o el «Dual System» alemán, han demostrado su eficacia para reducir la brecha entre la formación académica y las demandas del mercado laboral (Smith *et al.*, 2014; OECD, 2023). La colaboración universidad-empresa, la mentoría profesional y la participación en proyectos reales permiten a los estudiantes adquirir experiencia práctica, construir redes de contactos y desarrollar una identidad profesional sólida (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

En la Universidad Europea, la conexión con entornos profesionales se materializa en la colaboración con empresas, la participación en proyectos reales, la mentoría de profesionales y la organización de ferias de empleo y actividades de networking. Esta estrategia facilita la actualización constante de las competencias, la adaptación a las necesidades del mercado y la construcción de una identidad profesional sólida. El pilar de entornos profesionales se desarrolla en profundidad en el capítulo «Bienestar laboral como competencia profesional: formación transformadora para el trabajo sostenible» de Rubén Rodríguez Elizalde y Beatriz Cristina Rodríguez Pérez, donde se analiza cómo la colaboración con empresas, la mentoría profesional y la participación en proyectos reales son factores determinantes para la empleabilidad y el desarrollo de competencias transversales. Igualmente, el capítulo «Formación profesional que inspira: la profesión entra en el aula» de Laura Pérez Barreiro y Teresa Sanz de Olivera documenta experiencias de retos reales con empresas y organizaciones, mostrando el impacto de la inmersión profesional en la motivación y el aprendizaje del alumnado.

4. Enfoque *data-driven*: personalización, mejora continua y toma de decisiones informada

El enfoque *data-driven*, cuarto pilar del modelo, implica el uso sistemático de datos para personalizar la orientación y las intervenciones formativas, optimizar el desarrollo de competencias y facilitar la inserción laboral (UNESCO, 2022). La automatización del seguimiento académico y profesional, mediante plataformas digitales, permite identificar áreas de mejora, personalizar la orientación y fomentar la mejora continua.

La analítica de aprendizaje («*learning analytics*») y la inteligencia artificial se han convertido en herramientas muy útiles para la personalización del aprendizaje, la detección temprana de dificultades y la

evaluación de competencias (Ifenthaler & Yau, 2020; OECD, 2023). Iniciativas como el «European Learning Analytics Community Exchange» (LACE) o el «EDUCAUSE Analytics Maturity Framework» muestran el potencial de los datos para transformar la gestión académica y la toma de decisiones institucionales (EUA, 2019; UNESCO, 2022).

El enfoque data-driven se ejemplifica en el capítulo de Ángel García Banchs, «El impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: de la formación para el empleo a la universidad emprendedora», donde se analiza cómo la IA y la analítica de datos permiten personalizar la orientación profesional, optimizar el seguimiento académico y mejorar la toma de decisiones institucionales. Además, el capítulo «Innovación educativa en marca personal: uso de LinkedIn y Metricool como aliados en un reto CBL para la futura empleabilidad de alumnos del grado de marketing» de Saskia Van Liempt Serré y Kelly Cuesta muestra cómo el uso de métricas y herramientas digitales fortalece la evaluación de competencias y la mejora continua en la formación universitaria.

En la Universidad Europea, el enfoque data-driven se refleja en el uso de plataformas de seguimiento académico, la integración de la inteligencia artificial en la orientación profesional y la evaluación de competencias, y la participación en proyectos de innovación educativa basados en datos. Este enfoque implica el uso sistemático de datos y analítica avanzada para personalizar la orientación, optimizar el desarrollo de competencias y facilitar la toma de decisiones informada.

5. Internacionalidad: ciudadanía global, diversidad y movilidad

La internacionalidad impregna todo el modelo académico, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de trabajar en equipos multiculturales, participar en proyectos globales y desarrollar competencias interculturales (Knight, 2013; Daniels, 2019; UNESCO, 2022). Esta dimensión internacional prepara a los egresados para desenvolverse con éxito en mercados laborales competitivos y diversos, y refuerza la adaptabilidad, la comunicación intercultural y la visión global (OECD, 2023).

La internacionalización del currículo, la movilidad estudiantil y la colaboración académica internacional son factores clave para la formación de ciudadanos globales (Knight, 2013; De Wit & Hunter, 2015; UNESCO, 2022). Programas como Erasmus+ en Europa, el «Internationalization at Home» y las alianzas estratégicas entre universidades permiten a los estudiantes adquirir experiencias internacionales sin necesidad de desplazarse físicamente (EUA, 2019; OECD, 2023). En la Universidad Europea, la internacionalidad se refleja en la participación

en proyectos colaborativos internacionales, la oferta de asignaturas en inglés, la movilidad de estudiantes y profesores, y la integración de la dimensión global en los planes de estudio.

La internacionalidad es un eje transversal en varios capítulos del libro. Destaca el capítulo «COIL: simulación y trabajo en equipo para la toma de decisiones en entornos globales» de Juan Montero-Vilela y Nadine Campbell, que documenta una experiencia de colaboración internacional y aprendizaje intercultural entre estudiantes de España y Australia. Asimismo, el capítulo «Collaborative Online International Learning: proyecto transversal España-Polonia en formación profesional» de Eva Carreras Muñoz, Maite Moya Espinosa y Sara Ribas Montero, muestra cómo la colaboración académica internacional y el uso de herramientas digitales favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y tecnológicas.

6. Entornos simulados: aprendizaje experiencial, gamificación y laboratorios de competencias

El sexto pilar, los entornos simulados, comprende la utilización de laboratorios de aprendizaje, escenarios gamificados y simuladores digitales que reproducen situaciones profesionales complejas. Estas estrategias pedagógicas favorecen el aprendizaje experiencial, el desarrollo de competencias profesionales, la motivación y el compromiso del alumnado (Kolb, 1984; Salas, Wildman & Piccolo, 2009; Chernikova *et al.*, 2020). Estos entornos favorecen además la transferencia de conocimientos, la autoeficacia y la preparación para la inserción laboral en entornos complejos y cambiantes (World Economic Forum, 2020). Ejemplos como los «Business Simulations» en escuelas de negocios, los «Clinical Skills Labs» en ciencias de la salud o los «Virtual Labs» en ingeniería muestran cómo los entornos simulados pueden replicar la complejidad del mundo profesional y preparar a los estudiantes para la toma de decisiones en contextos inciertos (OECD, 2023; EUA, 2019).

El pilar de entornos simulados se desarrolla en el capítulo «Simulando la realidad en el aula: gamificación con propósito para desarrollar competencias profesionales» de Daniel Gallego Frontal, donde se analiza el impacto de la gamificación y las herramientas interactivas en la motivación y el aprendizaje activo. Por su parte, el capítulo «Del aula al mercado: enseñanza experiencial de microeconomía a través de simulaciones de mercado» de Cristóbal Mataran López y Asaf Levi Alfároviz, y el capítulo «Entornos simulados y retos académicos: un laboratorio de competencias para la empleabilidad en posgrado» de Isidro Sánchez-Crespo Pérez, ilustran cómo las simulaciones y los laboratorios de competencias permiten a los estudiantes experimentar

situaciones reales, desarrollar habilidades complejas y prepararse para la inserción laboral en entornos cambiantes.

III. INDICACIONES PARA LA LECTURA Y APROVECHAMIENTO DEL LIBRO

La estructura de este libro responde a la necesidad de ofrecer una herramienta flexible y adaptable a los distintos perfiles de la comunidad universitaria y del entorno profesional. Aunque la obra puede leerse de principio a fin para obtener una visión global y coherente del modelo académico, los diferentes capítulos se han agrupado en torno a los seis pilares del modelo académico, y además cada capítulo es autónomo y puede consultarse de manera independiente según el interés del lector.

La lectura transversal permite identificar conexiones entre los seis pilares del modelo académico y las experiencias prácticas recogidas en los capítulos. Por ejemplo, un docente interesado en la integración curricular y la innovación metodológica encontrará especial valor en los capítulos dedicados al currículum integrado, la gamificación y el aprendizaje basado en retos. Un gestor académico o responsable institucional podrá centrarse en los capítulos sobre evaluación de competencias, empleabilidad, bienestar laboral y colaboración universidad-empresa. Un estudiante o futuro profesional podrá inspirarse en las experiencias de internacionalización, emprendimiento y desarrollo de habilidades blandas.

Además, la lectura selectiva permite al lector profundizar en los temas que más le interesen o resulten más relevantes para su contexto profesional o académico. Por ejemplo, los capítulos sobre internacionalización y ciudadanía global pueden ser especialmente útiles para quienes trabajan en la gestión de programas de movilidad o en la internacionalización del currículo. Los capítulos sobre competencias digitales y aprendizaje experiencial pueden servir de guía para la actualización de planes de estudio en carreras STEM o en ciencias sociales.

La literatura reciente sobre educación superior recomienda la lectura comparada de experiencias y la adaptación contextualizada de modelos, evitando la simple transferencia de soluciones y promoviendo la reflexión crítica sobre los factores de éxito y los retos de implementación (Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023; OECD, 2023). Por ello, este libro puede ser utilizado como base para el trabajo en equipo, la formación docente, la revisión de planes de estudio y la elaboración de proyectos de innovación educativa.

Por último, la lectura transversal y selectiva fomenta la construcción de comunidades de práctica y el aprendizaje colaborativo entre docentes, gestores, estudiantes y empleadores, en línea con las mejores

prácticas internacionales en innovación educativa (Wenger, 1998; Daniels, 2019). Se recomienda, por tanto, utilizar el libro como punto de partida para el diálogo, la reflexión y la acción colectiva en la mejora de la educación superior.

Recomendaciones prácticas para la lectura:

— Utiliza el índice temático para localizar rápidamente los capítulos que abordan los pilares o experiencias que más te interesan.

— Toma notas comparativas entre capítulos y experiencias, identificando patrones, diferencias y oportunidades de transferencia a tu contexto.

— Organiza sesiones de debate o seminarios internos en tu institución para discutir los enfoques y resultados presentados en el libro.

— Consulta las referencias bibliográficas de cada capítulo para profundizar en la literatura internacional y enriquecer tu marco teórico o tus proyectos de innovación.

IV. UNA INVITACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN

La educación superior del siglo XXI exige modelos académicos integrales, flexibles y orientados a la empleabilidad, el bienestar y la ciudadanía global. La literatura internacional coincide en que la universidad debe ser capaz de anticipar los cambios, adaptarse a las nuevas realidades y contribuir activamente al desarrollo sostenible y al bienestar social (Altbach *et al.*, 2009; Barnett, 2011). La transformación educativa no es una meta puntual, sino una actitud institucional y personal que impulsa a cuestionar, escuchar, adaptar y evolucionar constantemente para ofrecer una experiencia educativa de la máxima calidad (Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023). El modelo de la Universidad Europea, articulado en torno a seis pilares, constituye una propuesta innovadora y transformadora, basada en la evidencia y en la experiencia práctica.

Este libro es una invitación a repensar la universidad, a experimentar con nuevas metodologías, a integrar la tecnología y la internacionalidad, a valorar el bienestar y la sostenibilidad, y a formar profesionales y ciudadanos capaces de liderar el cambio en un mundo complejo y globalizado. El lector encontrará en las páginas siguientes no solo un diagnóstico de los retos actuales, sino también un repertorio de soluciones, experiencias y propuestas para construir una educación superior más humana, innovadora y comprometida.

Como educadores, gestores, estudiantes y ciudadanos, tenemos la responsabilidad de contribuir a la construcción de una universidad abierta, inclusiva y orientada al futuro. El modelo académico integral es, en este sentido, una brújula para la acción y una garantía de rele-

vancia, impacto y sostenibilidad. La invitación está abierta: avancemos juntos hacia una educación superior transformadora, capaz de responder a los desafíos de nuestro tiempo y de anticipar las oportunidades del mañana.

En palabras de Barnett (2011), «la universidad debe ser un espacio de posibilidades, de apertura a lo nuevo, de compromiso con el mundo y de formación de sujetos críticos y responsables». Este libro aspira a contribuir a ese horizonte, ofreciendo un marco de referencia, una caja de herramientas y un espacio de encuentro para quienes creen en el poder transformador de la educación superior.

V. REFERENCIAS

- ALTBACH, P. G., REISBERG, L. Y RUMBLEY, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>.
- ARRIAGA CÁRDENAS, O. G. Y LARA MAGAÑA, P. C. (2023). «La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19». *Educación*, 47(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442023000100479.
- ASCENCIÓN CAMPOS, Y. P. Y DÍAZ MANRIQUE, J. (2022). «Educación universitaria para la empleabilidad, un análisis a nivel internacional». *Revista Igobernanza*, 5(20), 133-148.
- BAARTMAN, L. K. J. Y DE BRUIJN, E. (2011). «Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence». *Educational Research Review*, 6(2), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2011.03.001>.
- BARNETT, R. (2011). *The marketised university: Defending the university: Approaches to renewal*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Marketised-University-Defending-the-University-Approaches-to-Renewal/Barnett/p/book/9780415594457>.
- BIGGS, J. Y TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.co.uk/9780335242757-emea-teaching-for-quality-learning-at-university>.
- DANIELS, F. (Comp.). (2019). *Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior*. Fundación Organización Universitaria Interamericana. <https://oui-iohe.org/wp-content/uploads/2021/09/Publicaci%C3%B3nModelos-Educativos-Innovadores-en-Educaci%C3%B3n-Superior-Fundaci%C3%B3n-Organizaci%C3%B3n-Universitaria-Interamericana.pdf>.
- CHERNIKOVA, O., HEITZMANN, N., STADLER, M., HOLZBERGER, D., SEIDEL, T. Y FISCHER, F. (2020). «Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis». *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>.
- DE WIT, H. Y HUNTER, F. (2015). «Understanding internationalisation of higher education in the European context». En A. CURAJ, L. MATEI, R. PRICOPIE, J. SALMI y P. SCOTT (eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 41-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_3.
- DÍAZ GÓMEZ, E. R. (2019). «Educación para la empleabilidad: enfoque de la investigación educativa». *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 121-138. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521658239014/html/>

- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2019). *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>.
- ESPINOSA LEÓN, L. E., DE LA TORRE BARBA, S. & NAVARRO DEL TORO, G. J. (2025). «Transformación educativa en las universidades públicas: innovación, emprendimiento y competencias del siglo XXI». *RIDE*, 15(30). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672025000100140.
- IFENTHALER, D. Y YAU, J. Y.-K. (2020). «Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings». *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-00138-7>.
- KNIGHT, J. (2013). «He changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753872>.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- MULDER, I. (2012). «Living labs: Innovation in real-life environments». En *Proceedings of the 2012 International Conference on Engineering Education*. <https://www.researchgate.net/publication/261177914LivinglabsInnovationinreal-lifenvironments>.
- NICOLESCU, B. (2010). «Methodology of transdisciplinarity – Levels of reality, logic of the included middle and complexity». *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 19-38. https://www.researchgate.net/publication/2658891-3MethodologyofTransdisciplinarityLevelsofRealityLogicoftheIncludedMiddleand_Complexity.
- OECD. (2023). *Skills Outlook 2023: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2e5f9c53-en>.
- SALAS, E., WILDMAN, J. L. Y PICCOLO, R. F. (2009). «Using simulation-based training to enhance management education». *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 559-573. <https://doi.org/10.5465/amle.8.4.zqr559>.
- SMITH, C., FERNS, S. Y RUSSELL, L. (2014). «Conceptualising and measuring “employability” – lessons from a National OLT Project». *ACEN National Conference Proceedings*. <https://acen.edu.au/2014-conference/wp-content/uploads/2014/10/Smith-Ferns-Russell.pdf>.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>.
- WORLD ECONOMIC FORUM. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>
- YORKE, M. (2006). «Employability in higher education: what it is – what it is not». *Learning and Employability Series One. The Higher Education Academy*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/employability-higher-education-what-it-what-it-not>.