

ARTÍCULO

## Modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios

### *Teaching Models Used by University Teachers*

CRISTINA BORJA TOMÁS, MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ,  
MARÍA DOLORES VILLENA MARTÍNEZ, PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA  
Universidad de Granada

Correo electrónico: mpperez@ugr.es

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

Recibido el 14 de mayo del 2024; Aprobado el 22 de septiembre del 2025

#### RESUMEN

El presente trabajo constituye una revisión sistemática, con protocolo PRISMA, del estado actual de los modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios. Los artículos se obtuvieron a partir de las bases de datos de WOS, SCOPUS, ERIC y Dialnet, identificando 36 artículos. Los resultados muestran que los docentes no utilizan un único modelo, sino que emplean variaciones entre los modelos tradicionales y constructivistas. Además, se destaca la necesidad de abordar la enseñanza de habilidades blandas y las limitaciones del aula física. Las conclusiones y discusión reflejan que los dos modelos son válidos siempre que la técnica del docente sea buena.

PALABRAS CLAVE: Modelos pedagógicos; Educación superior; Revisión de literatura; Profesores universitarios; Profesores

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

**ABSTRACT** This paper is a systematic review using PRISMA of the current state of teaching models used by university teachers. The articles were obtained from the WOS, SCOPUS, ERIC and Dialnet databases, identifying 36 articles. The results show that teachers do not use a single model, but employ variations between traditional and constructivist models. Furthermore, the need to address the teaching of soft skills and the limitations of the classroom are highlighted. The conclusions and discussion reflect that both models are valid as long as the teacher's technique is good.

**KEYWORDS:** Teaching models; Higher education; Literature reviews; College faculty; Faculty

## INTRODUCCIÓN

La universidad, a nivel mundial, está experimentando una gran reconversión. Las universidades de los países africanos, según el estudio de Wabgou (2019) son conscientes de su rol, el cual implica acometer transformaciones profundas, algunas de las cuales se orientan a la flexibilidad administrativa, articulación de la docencia e investigación, gratuidad en la universidad o la estimulación del pensamiento crítico. Uno de sus principales desafíos es la enseñanza y el aprendizaje en la era de la globalización. El continente asiático explora los problemas a los que se enfrentan las instituciones de educación superior en el siglo XXI, especialmente el compromiso social de las universidades. Les preocupa el desfase de los planes de estudio y del contenido docente que impide que los graduados salgan con los conocimientos, la competencia y las habilidades necesarias para satisfacer las exigencias cambiantes del mercado laboral (Wang, 2008). Mención distinta merece la nueva política emprendida por China en los últimos diez años, favoreciendo estudios internacionales, gracias a las actuales reformas relativas a la internacionalización de departamentos, escuelas, facultades e institutos de investigación (Pérez, 2016). En América del sur y Centroamérica están viviendo su tercera oleada de regeneración (Martínez y Chiancone, 2018), inmersos en la sociedad del conocimiento, como piedra de toque de la transformación necesaria y apostando por la autonomía universitaria (Martínez y Chiancone, 2018). En Norteamérica, el sistema universitario, aunque ha sido influido por universidades europeas, como las de Reino Unido y Alemania, centra su atención en

el sistema de gobierno, de financiación y en los programas de educación e investigación (DeWinter, 2018).

Las universidades europeas llevan más de una década inmersas en un proceso de convergencia que implica una profunda reconfiguración de los roles tanto de los profesores como de los estudiantes. Este cambio paradigmático partió con el objetivo de modernizar la enseñanza superior, corregir algunas debilidades de las universidades, fomentar la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios y marcar unas pautas a la hora de diseñar los planes de estudio universitarios (Cazorla, 2011). Estas directrices, impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante), más conocido como Plan Bolonia, buscan promover teorías de aprendizaje que enfatizan una pedagogía universitaria centrada en el aprendizaje, en contraposición a la enseñanza tradicional.

Tras lo expuesto, observamos que el nexo común de la transformación universitaria en todos los continentes es su protagonismo necesario en la sociedad. No en vano, los siete principales ejes mundiales para la reforma de la universidad se concretan en la sostenibilidad, la inclusión digital-humana, la formación de habilidades para el futuro laboral, la promoción de valores humanísticos, la investigación e innovación para abordar los desafíos sociales, la internacionalización y la construcción de instituciones resilientes y socialmente comprometidas (Global University Network for Innovation, 2022). Esto provoca que el diseño de los planes de estudio universitarios se ajuste a los dominios de las competencias, garantizando que los estudiantes las adquieran (Zhiqun, 2014).

En esta línea, los sistemas universitarios proponen la adquisición de tres tipos de habilidades: las transversales, las técnicas y las profesionales, es decir “conocimiento específico para los nuevos perfiles profesionales, tales como habilidades digitales y habilidades transversales como el pensamiento crítico” (Global University Network for Innovation, 2022, p.16). Además, se subraya la importancia de “una voluntad para estimular el aprendizaje a lo largo de la vida, adaptación, creatividad e innovación y en aspectos relacionales como la gestión de las emociones, comunicación, liderazgo y empatía” (p.16). En este sentido, se sugiere que los docentes universitarios deben estar formados para implementar en las aulas una pedagogía alineada con estos principios competenciales, optimizando así la adquisición de competencias por parte de los egresados (Mulder, 2014). Se entiende, por tanto, que los profesores deben pasar de un sistema basado en la enseñanza a uno basado en el aprendizaje, evolucionando a un nuevo concepto del binomio enseñanza-aprendizaje.

Estas competencias se clasifican en dos grupos, las específicas, que varían entre las distintas titulaciones al hacer referencia al corpus de conocimientos y las transversales o genéricas, compartidas por todos los grados debido a su carácter fundamental y aplicabilidad universal (Montero, 2010). La terminología empleada para describir ambas

categorías puede variar según el país. En concreto, se presenta mayor pluralidad a la hora de referirse a las competencias genéricas, llamadas competencias clave, habilidades interpersonales o habilidades genéricas (Marín-Zapata et al., 2021). En cualquier caso, se destaca el papel fundamental de las universidades en el desarrollo integral de las competencias entre los estudiantes, sin importar la naturaleza específica de su año de estudios o disciplinas.

El sistema universitario reconoce que la enseñanza no es solo un desafío cognitivo, sino que también es social y emocionalmente exigente (Jennings y Greenberg, 2009). El enfoque de enseñanza basado en competencias centra el objetivo en el aprendizaje del alumno, ampliando sus acciones más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades técnicas. Este contempla también el desarrollo de las habilidades blandas (ej. Trabajo en equipo, resolución de problemas...) (González et al., 2012). Los docentes y su modelo pedagógico juegan un papel clave para que este desarrollo se produzca, exigiéndoles un buen entrenamiento de las habilidades blandas y conocimientos pedagógicos que consigan interacciones docente-alumno de alta calidad y hagan frente a los retos del aprendizaje por competencias (Aldrup et al., 2022).

Todo parecía augurar que, en la reforma de las universidades, ante la exigencia de abordar las competencias, los modelos pedagógicos tradicionales cederían terreno. No obstante, Pineda y Márquez (2022) confirman que en las universidades persisten los docentes que mantienen una concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede afirmar que los métodos tradicionales de enseñanza no sean eficaces para ciertas disciplinas. Ahora se ha demostrado que un uso exclusivo por parte del profesorado de las lecciones magistrales, presentaciones expositivas y evaluaciones sumativas podría generar futuros profesionales que no estén plenamente preparados para una integración sólida en el mercado laboral ni para afrontar las diversas demandas de la sociedad contemporánea (Galán, 2011; Ocaña, 2021). Este desafío se extiende igualmente a la adquisición de las llamadas habilidades blandas..

Jayaram y Musau (2017) revelaron que, si bien las pedagogías más tradicionales favorecían la adquisición de las habilidades duras, constituían un obstáculo para el desarrollo de habilidades blandas. Esto se evidencia en el contexto educativo actual, donde la oportunidad de acceder a la educación no garantiza la adquisición de las habilidades blandas. La persistencia de pedagogías obsoletas y la falta de capacitación de algunos profesores universitarios dificultan el desarrollo de estas. En este escenario, es común que se promueva la transmisión directa de conocimientos por parte del profesorado, evitando así que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades de manera autónoma. Esto provoca que los estudiantes tengan limitadas oportunidades de practicar y desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, la colaboración y el liderazgo. La situación se

torna más apremiante en los programas académicos de formación docente, ya que la preparación previa resultaría beneficiosa para las nuevas generaciones de estudiantes (Aldrup et al., 2022) y se daría respuesta a las habilidades que la universidad del siglo XXI debe acometer (Global University Network for Innovation, 2022).

En este sentido, los estudios sobre los modelos pedagógicos demuestran que las recomendaciones que se recogen son eficaces y mejoran la calidad de la enseñanza (Felipe-Afonso et al., 2021). Se ha podido demostrar con la variable del rendimiento académico de los estudiantes (Felipe-Afonso et al., 2021), en el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales (Galán, 2011), en el uso de las herramientas tecnológicas (Nitchot et al., 2021), en la motivación y en la forma de trabajar de ambos participantes (Galán, 2011). Ahora bien, se entiende que los docentes universitarios no se limitan a utilizar un único modelo pedagógico en las aulas. Gargallo et al. (2017) demuestran en su estudio que los profesores tienden a emplear posiciones intermedias entre los dos grandes modelos pedagógicos.

Nuestra revisión considera el modelo pedagógico como un instrumento que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta el desarrollo de las áreas de conocimiento en las aulas universitarias (Vásquez, 2012). Asimismo, se respalda la coexistencia en entornos universitarios de dos enfoques pedagógicos principales: el modelo de transmisión del conocimiento o modelo tradicional, donde los docentes desempeñan un papel activo al impartir información mediante lecciones magistrales o exposiciones; y el modelo de facilitación del aprendizaje o modelo constructivista, que defiende la participación, autonomía y responsabilidad del estudiante. Es decir, que este tiene que estar implicado en el proceso de aprendizaje. Ambos modelos pedagógicos representarían los extremos de un espectro en el que se encontrarían posiciones intermedias (Gargallo et al., 2017).

Ante la emergencia de nuevos paradigmas pedagógicos en las instituciones universitarias, se inicia una investigación orientada a comprender los cambios que deben afrontar los espacios físicos de aprendizaje. A lo largo de los años, las universidades han adoptado un enfoque uniforme en la disposición de sus espacios, caracterizado por la disposición convencional de filas de mesas y sillas fijas frente a un espacio ocupado por el profesorado. Bautista y Borges (2013) subrayan que el diseño de las aulas universitarias se ha quedado obsoleto, limitándose a satisfacer las exigencias de un modelo tradicional al que busca relegar. La reflexión del diseño de las aulas se convierte así en una necesidad y, al mismo tiempo, en una oportunidad para avanzar y atender a las demandas educativas y a los roles de aprendizaje presentes y futuros (Bautista y Borges, 2013).

Este estudio tiene como objetivo abordar una brecha identificada en la literatura académica, ya que, a pesar de contar con investigaciones que examinan los espacios de aprendizaje universitarios, así como la enseñanza de habilidades blandas, hasta el

momento no se ha realizado una revisión sistemática que integre modelos pedagógicos, habilidades blandas y espacios. Esta iniciativa cobra relevancia debido a la escasez de investigaciones actualizadas que consideren de forma integral la perspectiva del papel, la identidad y el desempeño laboral de los docentes universitarios, aspectos cruciales para responder y comprender el panorama académico contemporáneo (Pérez y Ramírez, 2022).

## OBJETIVOS

El objetivo de nuestra investigación es fruto de la reflexión sobre tres preguntas: 1) ¿Qué modelos pedagógicos son más comunes en las aulas universitarias?; 2) ¿Cómo abordan estos modelos pedagógicos la enseñanza de habilidades blandas?; 3) ¿Existen limitaciones espaciales que dificultan la implementación de ciertos modelos pedagógicos en las aulas universitarias?

Por tanto, el propósito de esta revisión es identificar los modelos pedagógicos predominantes en las aulas universitarias para comprender cómo estos modelos abordan la enseñanza de habilidades blandas y cómo es la interacción con los espacios físicos de aprendizaje.

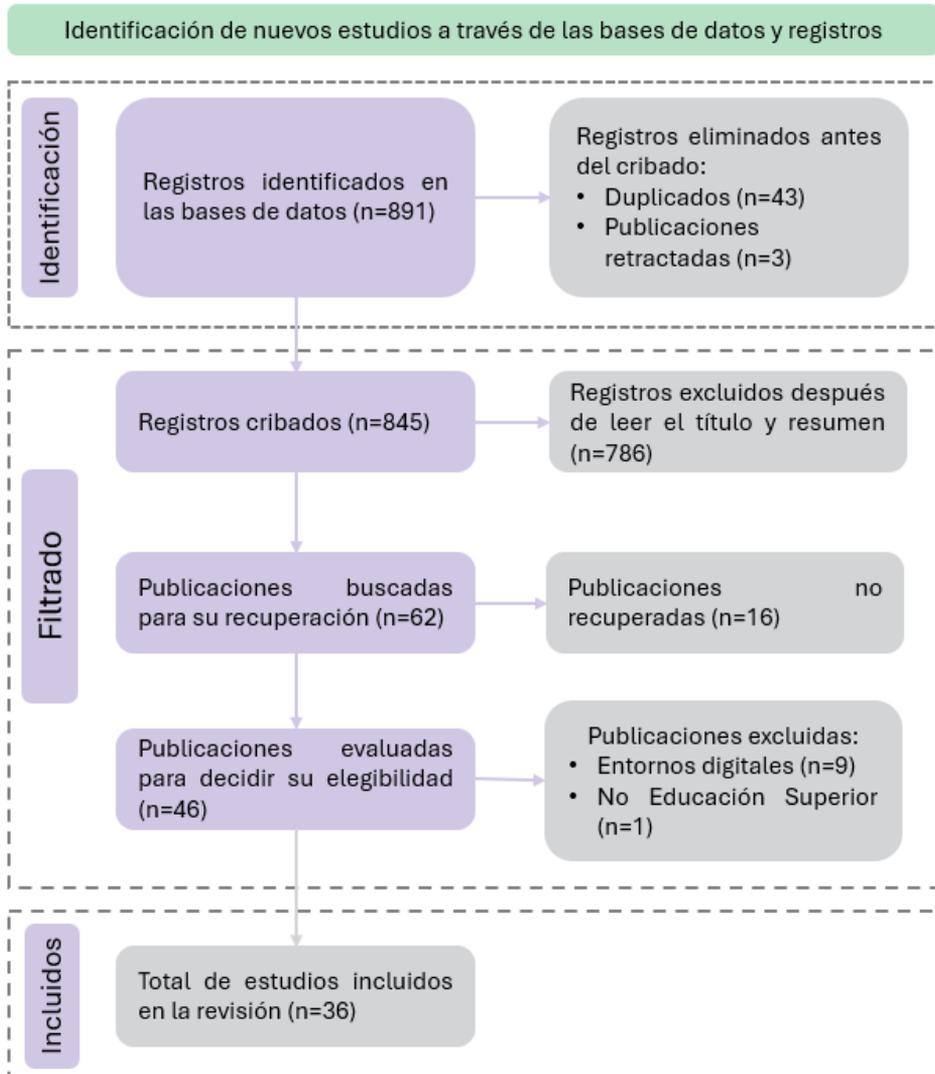
## MÉTODO

Hemos recurrido a la revisión sistemática y hemos aplicado un “diseño integrado”, basado en el método mixto, siguiendo la clasificación que propone Anguera (2023). La revisión tuvo como base los principios y técnicas del protocolo PRISMA (Page et al., 2021). Las bases de datos empleadas para la búsqueda de los artículos fueron *Web of Science*, ERIC, SCOPUS y Dialnet. Se seleccionaron por su reconocimiento en la comunidad científica, por ser bases con artículos nacionales e internacionales de alto impacto académico y por permitir a los usuarios la realización de búsquedas avanzadas. Hemos obviado la literatura gris ubicada en repositorios de libre acceso, específicos de educación, como el francés HAL-SHS, el alemán SSOAR o el estadounidense SSRN, pues exigían ecuaciones de búsqueda distintas a las aplicadas en las bases de datos.

La búsqueda se realizó empleando como palabras clave “*teaching models*”, “*higher education*” y “*college faculty*” en campos equivalentes: títulos, resúmenes y palabras clave. Los términos se completaron con los operadores booleanos para crear la ecuación: “*teaching models*” AND (“*college faculty*” OR “*higher education*”).

Para el proceso de selección de los artículos se establecieron los siguientes criterios: 1) Que estuviesen publicados de 2000 hasta el 2024; 2) Que fueran en inglés y español; 3) Con acceso abierto; 4) en revistas científicas; y en 5) Educación Superior. Como se puede comprobar en la Figura 1, se obtuvo un total de 891 artículos, tomando una muestra final de 36 artículos.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.



Nota: Adaptado de Page et al. (2021).

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la aplicación del proceso se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Artículos seleccionados.

Autor/Año	País	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusión
Bárcenas et al. (2016)	México	Presentar modelos que han implementado profesores universitarios y proponer un nuevo rol.	Teórico.		Es necesario romper con los modelos tradicionales de enseñanza para mejorar el proceso educativo.
Bhati y Song (2019)	Singapur	Proponer un nuevo modelo que combine con las TIC.	Estudiantes (n=22)	Observación directa. Encuesta.	Los modelos activos extraen el máximo potencial de las TIC.
Bishop-Williams et al. (2017)	Canadá	Evaluar perspectivas estudiantiles sobre modelos pedagógicos.	Estudiantes (n= 147)	Encuesta. Grupos focales.	Estudiantes consideran beneficioso combinar ambos modelos.
Blumberg (2016)	EEUU	Evaluar la frecuencia de uso de los modelos constructivistas.	Docentes (n=58)	Entrevistas.	Los docentes adaptan el modelo, según espacio, asignatura y curso.
Caird y Lane (2015)	Reino Unido	Distinguir los modelos para examinar el papel de las TIC.	Teórico		Todos pueden trabajar las TIC, pero los activos son más apropiados.
Campion (2017)	EEUU	Examinar a los docentes en humanidades.	Teórico		Se deben implicar a estudiantes sin abandonar modelos tradicionales
Conrad et al. (2007)	EEUU	Presentar un modelo que facilite el aprendizaje.	Teórico		Plantea metodologías de modelos activos.
Crull y Collins (2004)	EEUU	Analizar el modelo en una clase grande.	Estudiantes (n=389)	Cuestionarios. Formularios. Observación directa.	Los modelos activos son complicados en las clases grandes.
Francisco et al. (2008)	EEUU	Contrastar el modelo pedagógico investigativo universitario con el tradicional.	Teórico		El tradicional puede mejorar memoria, pero carece en preparar para enfrentar desafíos del mundo real.
García y García (2020)	España	Identificar las metodologías de enseñanza.	Docentes (n=280)	Cuestionario <i>ad hoc</i> .	Se observan variaciones en metodologías, modelos y uso de TIC según el departamento docente.
Gargallo et al. (2007)	España	Precisar los modelos de los docentes, así como su concepción del proceso de enseñanza.	Docentes (n=325)	Cuestionarios.	Se encuadran en modelos activos y tradicionales.
Husband (2013)	EEUU	Explicar el modelo aprendizaje-servicio.	Teórico		El modelo aprendizaje-servicio plantea un aprendizaje activo.

Tabla 1. Continúa

Autor/Año	País	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusión
Iglesias et al. (2013)	España	Indagar qué modelo usan los profesores ayudantes.	Docentes (n=60)	Entrevista abierta.	Los profesores ayudantes se inclinan por uno activo.
Iglesias et al. (2024).	Colombia	Proponer la lección magistral interactiva como una alternativa al tradicional.	Estudiantes (n=44)	Instrumento <i>ad hoc</i> . Observación directa.	Es más accesible y eficiente para los docentes.
Kember (2009)	Hong Kong	Promover formas de enseñanza y aprendizaje activas.	Estudiantes	Encuestas	Imprescindible la promoción de cursos de formación para docentes.
Li y Ding (2023)	China	Analizar el efecto del modelo activo los logros no académicos.	Revisión		Causa un impacto positivo en los logros no académicos.
Lowenstein et al. (2018)	EEUU	Resumir la experiencia de educadores con el modelo de enseñanza en el lugar.	Teórico		Influye en la experiencia profesional y fomenta el pensamiento crítico.
McQueen y Webber (2009)	Reino Unido	Investigar opiniones de estudiantes sobre los modelos.	Estudiantes (n=374)	Encuesta. Entrevista.	Los estudiantes prefieren las lecciones enfocadas en el examen.
Nissim y Daniaal-Saad (2023).	Israel	Investigar el impacto del modelo en la formación de maestros.	Estudiantes (n=436)	Cuestionario	Los activos ejercen influencia positiva en las habilidades blandas del alumnado.
Nissim y Naifeld (2018)	Israel	Identificar los modelos dominantes en las carreras de educación.	Estudiantes (n=56) Docentes (n=69)	Cuestionario Informes	Los modelos de activos son más dominantes.
Orozco-Cazco et al. (2018)	España	Determinar la incidencia de los modelos en el rendimiento académico.	Profesores (n=4) Estudiantes (n=179)	Encuesta. Calificaciones.	Influyen en el rendimiento del alumnado.
Pla-Campas et al. (2022)	España	Analizar los efectos del modelo activo de codocencia.	Estudiantes (n=120).	Cuestionario Debate. Entrevistas.	Influye en el aprendizaje, uso del espacio, modo de trabajar y relación docente-estudiante.
Porlán et al. (2020)	España	Analizar la evolución en concepciones y emociones de docentes tras curso de formación.	Docentes (n=16)	Cuestionario Informes	Cambiaron el modelo tradicional por uno activo.
Postareff y Lindblom (2008)	Finlandia	Registrar la descripción de la enseñanza de docentes.	Docentes (n=71)	Entrevistas	Se detectaron variaciones entre el modelo tradicional y el constructivista.
Reyero (2014).	España	Descubrir claves de la buena docencia.	Teórico		Los dos grandes modelos son válidos.
Santos y Serpa (2020)	Portugal	Describir modelo FC.	Revisión		Fomenta el aprendizaje activo.

Tabla 1. Continúa

Autor/Año	País	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusión
Simons et al. (2020)	Bélgica	Conocer la perspectiva de los estudiantes de los modelos.	Estudiantes (n=14)	Informes Cuestionario Entrevistas	Prefieren una combinación de modelos.
Sosa et al. (2021)	España	Analizar el impacto del modelo FC en el aprendizaje, la satisfacción y la interacción.	Estudiantes (n=266)	Entrevistas	Influencia en: - Rendimiento académico - Motivación - Habilidades blandas - Interacciones
Sosa y Narciso (2019)	España	Analizar práctica con modelo de FC.	Estudiantes (n=105)	Entrevistas <i>ad hoc</i> Encuestas	Sirve: - Revertir el tradicional - Promover la cooperación - Mejorar las interacciones
Unal y Unal (2017)	EEUU	Explorar efecto del modelo FC frente al tradicional.	Docentes (n=16) Estudiantes (n= 623)	Encuestas <i>ad hoc</i> Cuestionario	FC demostró mejores resultados en el aprendizaje, opiniones y resultados.
Valentín et al. (2016)	España	Desarrollar experiencia didáctica que integre evaluación como parte del aprendizaje.	Estudiantes	Cuestionario Resultados académicos	Se observa un aumento en estudiantes presentados y aprobados.
Valverde y López (2009).	España	Analizar los modelos de cursos universitarios.	Cursos (n=31).	Informe	Predomina el transmisor-tradicional.
Wohlfarth et al. (2008)	EEUU	Conocer las percepciones del alumnado sobre modelos activos.	Estudiantes (n=21)	Formulario Preguntas abiertas	Visto como positivo, sugieren que combinar modelos evitaría la frustración en el aula.
Wright (2011)	EEUU	Comparar las prácticas de la enseñanza activa con tradicional.	Revisión		Los activos son más efectivos y consiguen alcanzar los objetivos.
Yanamandram y Noble (2006)	Australia	Examinar las experiencias del alumnado respecto a dos modelos diferentes.	Estudiantes (n= 440).	Cuestionario	Prefieren los activos.
Zhang et al. (2021)	EEUU	Explorar el impacto del modelo FC en el rendimiento del alumnado.	Revisión		El modelo afectó positivamente.

### ***Análisis descriptivo***

La documentación analizada se situó entre 2004 a 2024 arrojando que el año que más estudios de la temática se realizaron fue en el 2020 (11.11%). El corpus de estudio ha comprendido una gran variedad de países, reflejando así la relevancia que posee el tema a nivel nacional e internacional. Encontramos artículos de países europeos (44.44%) y no

Europeos (55.55%) que nos permitió comparar el sistema europeo con otros existentes, porque uno de los objetivos de Bolonia era fomentar la competitividad de la educación superior de Europa a nivel mundial (Salaburu et al., 2011). La tendencia incremental en los últimos años se ha apreciado en países como EEUU (30.55%) por poseer una formación superior competitiva y atractiva, España (30.55%) por demostrar en las últimas publicaciones una preocupación por mejorar la docencia universitaria, así como Israel (5.55%), Reino Unido (5.55%), Australia (2.78%), Bélgica (2.78%), Canadá (2.78%), China (2.78%), Colombia (2.78%), Finlandia (2.78%), Hong Kong (2.78%), México (2.78%), Portugal (2.78%), Singapur (2.78%). Hay que destacar que estos resultados pueden haber sido influenciados por el filtro del idioma porque solo se han seleccionado los artículos publicados en inglés (75%) y español (25%).

Atendiendo a los objetivos de las investigaciones que presentaron los artículos, coexistían dos tipos. El primero se relacionaba con la percepción de los participantes del proceso de aprendizaje sobre los modelos pedagógicos empleados en las universidades (Bishop-Williams et al., 2017; McQueen y Webber, 2009; Simons et al., 2020; Sosa y Narciso 2019; Sosa et al., 2021; Unal y Unal, 2017; Wohlfarth et al., 2008; Yanamandram y Noble, 2006). El segundo se vinculaba a la utilización y comprensión de los modelos pedagógicos activos como medida para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Bárceñas et al., 2016; Bhati y Song, 2019; Blumberg, 2016; Caird y Lane, 2015; Champion, 2017; Conrad et al., 2007; Crull y Collins, 2004; Francisco et al., 2008; García y García, 2020; Gargallo et al., 2009; Husband, 2013; Iglesias et al., 2013; Iglesias et al., 2024; Kember, 2009; Li y Ding, 2023; Lowenstein et al., 2018; Metzger, 2015; Nissim y Naifeld, 2018; Orozco-Cazco et al., 2018; Pla-Campas et al., 2022; Porlán et al., 2020; Postareff y Lindblom-Ylänne, 2008; Reyero, 2014; Santos y Serpa, 2020; Valentín et al., 2016; Valverde y Meneses, 2009; Wright, 2011; Zhang et al., 2021). Los estudios del segundo grupo aportaron una profundización en las características de los modelos para una mayor comprensión de la temática.

La efectividad de los modelos pedagógicos empleados en las universidades y las percepciones de los estudiantes y docentes ha sido investigada a través de métodos mixtos (33.33%), cualitativos (19.44%) y cuantitativos (13.89%). Los instrumentos de recopilación de datos que se emplearon en los artículos seleccionados fueron los cuestionarios (33.33%), encuestas en línea (25%), entrevistas (22.22%), informes (11.11%), observación directa (5.56%), formularios (5.56%) y, en menor medida, calificaciones de estudiantes (5.56%), grupos focales (2.78%) y debates (2.78%). En el caso de los artículos teóricos (33.33%) han empleado las revisiones sistemáticas (11.11%) para recolectar la información y extraer las conclusiones.

La puesta en marcha de las investigaciones experimentales se llevó a cabo con muestras pequeñas no aleatorias. El tamaño reducido de las muestras puede ser una limitación que siembre la duda en la representatividad de los resultados (Martín-Crespo

y Salamanca, 2007). Ahora bien, como la presente revisión quiere descubrir las múltiples realidades de la puesta en práctica de los modelos pedagógicos, la generalización de los resultados no ha sido una limitación.

Finalmente, ante las conclusiones de los estudios, se corroboró la influencia de los modelos pedagógicos en la enseñanza, donde la incidencia se apreció en los roles de los participantes (86.11%), en el uso de las TIC (22.22%), en las percepciones de los estudiantes e instructores (27.78%), en el rendimiento académico (13.89%) o en el desarrollo de habilidades blandas en las aulas universitarias (8.33%).

Presentado el análisis descriptivo de los artículos y por lo que respecta a nuestro objetivo de investigación, que recordemos era identificar los modelos pedagógicos en las instituciones universitarias, procedimos a aplicar un análisis de contenido en profundidad. Detectamos en nuestros resultados que los modelos tradicionales fueron los más utilizados por los docentes, seguido de modelos activos, la combinación de modelos o el de aula invertida. En cada una de estas modalidades pedagógicas analizamos su relación con la enseñanza de habilidades blandas y con el espacio físico de aprendizaje.

### ***Modelo centrado en la enseñanza***

Cuando en la literatura se definía al modelo instruccional clásico o, comúnmente, llamado tradicional, se hacía comparándolo con otros modelos como era el modelo centrado en el aprendizaje. Gracias a enfrentarlos, los autores pudieron analizar de una manera más efectiva la labor del profesorado universitario (Gargallo et al., 2008).

El modelo centrado en la enseñanza comprendía que el conocimiento se encontraba en las disciplinas, que eran transmitidas por los docentes a los estudiantes. La función del docente era fundamental porque era el transmisor de la información que los egresados reproducían. De modo que, las habilidades de un docente tradicional estaban orientadas a controlar el contenido que trabajaba en el aula, ser un buen orador y promover el interés y la motivación por el contenido (Postareff y Lindblom-Ylänne, 2008).

En los artículos de Blumberg (2016), Gargallo et al., (2008) o Francisco et al., (2008), se pudo apreciar que el profesorado que empleaba este tipo de modelo usaba una metodología básica de enseñanza, valiéndose de la exposición del profesor y la lección magistral, al igual que, empleaban el examen tradicional como estrategia de evaluar a los estudiantes. Además, el uso que le daban a las TIC en sus lecciones era mínimo ya que las empleaban como apoyo a la transmisión del contenido. En contraposición, autores como Bhati y Song (2019), García-Martín y García-Sánchez (2020) e Iglesias et al. (2013) defendieron que los docentes que empleaban unos modelos constructivistas sí que les dieron un buen uso a los recursos tecnológicos. A tal efecto, el estudio realizado por Caird y Lane (2015) concluyó que todos los modelos pedagógicos podían trabajar las TIC de una

manera eficaz, solo era necesario que el profesorado conociese la manera de emplearlas. Pero demostraron que los constructivistas eran los más apropiados para trabajarlas.

En nuestra revisión se encontraron numerosas publicaciones en las que se demostraba también el impacto de los modelos tradicionales en el aprendizaje de los estudiantes. Estos estudios evidenciaron que, en comparación con los modelos activos, el modelo tradicional no tenía tantas ganancias en el rendimiento académico (Orozco et al., 2018; Sosa et al., 2021), la motivación (Gargallo et al., 2009; Sosa et al., 2021), uso de las TIC (Bhati y Song, 2019; Iglesias et al., 2013) y la satisfacción del alumnado (Sosa et al., 2021).

Con todo, se pudo concluir que el modelo de transmisión no se ajustaba a las recomendaciones de la reforma universitaria europea porque estimulaba poco a la resolución de problemas del mundo real (Francisco et al., 2008). Aun así, no es adecuado afirmar que se trate de un modelo ineficaz porque se ha demostrado que puede ser un modelo excelente para capacitar la memoria de los aprendices y trabajar la dimensión teórica de las disciplinas (Blumberg, 2016).

Otro elemento para tener en cuenta en el proceso de aprendizaje a la hora de analizar un modelo es el modo en el que los docentes trabajaban las *soft skills* o habilidades blandas dentro de las aulas universitarias. Varios artículos como el de Sosa et al. (2021) incidieron en la influencia que los modelos pedagógicos tenían en el entrenamiento de estas habilidades. En esta línea, los hallazgos apuntaron a que los modelos de transmisión no entrenaban de una manera eficaz las habilidades blandas de los estudiantes por promover un aprendizaje individual.

En esta revisión también se ha tenido en cuenta el uso que los docentes de corte tradicional le daban al espacio del aula. Según los artículos analizados, los docentes no encontraron limitaciones en el diseño o configuración de las aulas para desarrollar su labor profesional. Esto fue debido a la metodología que desempeñaron y a la interacción tan mínima y unidireccional entre el alumnado y el docente (Crull y Collins, 2004; Gargallo et al., 2009; Pla-Campas et al., 2022).

### ***Modelo centrado en el aprendizaje***

Autores como Gargallo et al. (2009) consideraron que este modelo seguía las teorías constructivistas por la concepción del conocimiento, aprendizaje, enseñanza y de la evaluación. Al contrario que el modelo tradicional, este modelo entendió que el aprendizaje era un proceso de construcción personal, social y negociado. La responsabilidad de transformar los conocimientos recaía en el docente y en el alumnado. Además, estos conocimientos, debían ser útiles para responder a las necesidades del momento en el que se estuviera inmerso (Gargallo et al. 2009).

Al mismo tiempo, se apreció un cambio en los roles de ambos participantes. El alumnado se mostró más participativo, autónomo y comprometido en el proceso de aprendizaje mientras que el docente asumió un rol de facilitador del conocimiento, mediador entre los contenidos y sus alumnos, entrenador de habilidades blandas y guía de las experiencias de aprendizaje.

En los estudios predominó el uso de un *feedback* constante con los estudiantes, así como metodologías que fomentaban la participación de estos en el aula, tales como, trabajo cooperativo o un aprendizaje basado en proyectos. En cuanto al uso que los docentes universitarios les daban a las tecnologías se percibió que iba más allá de ser un mero vehículo de depósito de información (Gargallo et al., 2009), sino que las utilizaban para fomentar la participación e interacción de los egresados en el aula (Conrad et al., 2007; Iglesias et al., 2013; Pla-Campas et al., 2022; Yanamandram y Noble, 2006).

En definitiva, el modelo centrado en el aprendizaje se presentó en la literatura como la alternativa más afín a un modelo pedagógico activo. Sin embargo, el número de docentes que emplearon estos modelos no fue predominante.

En cuanto al desarrollo de las habilidades blandas los resultados sugirieron que las formas colaborativas y activas de aprendizaje fueron más significativas en el entrenamiento de las *soft skills*. Además, se detectó un ligero incremento en las calificaciones de los estudiantes y un mayor grado de satisfacción y motivación gracias a la participación del alumnado en su propio aprendizaje (Conrad et al., 2007; Orozco-Cazco et al., 2018).

A partir de las experiencias analizadas, se demostró también que los docentes, que buscaban una implicación y una relación bidireccional con sus estudiantes para potenciar el aprendizaje activo, encontraron limitaciones en el diseño, el tamaño y la configuración del aula fija de las facultades en las que impartían docencia (Crull y Collins, 2004; Metzger, 2015; Pla-Campas et al., 2022).

### **Modelos mixtos**

Tras el análisis de los artículos se pudo concluir que un porcentaje significativo de los docentes universitarios no se limitaron a utilizar un único modelo pedagógico. Estos se decantaron por posiciones intermedias entre los dos grandes modelos (Blumberg, 2016; Gargallo et al., 2009; Orozco-Cazco et al., 2018; Postareff y Lindblom, 2008; Simons et al., 2020; Wohlfarth et al., 2008). En este caso, los docentes tuvieron en cuenta el tamaño del aula, las características de los estudiantes, la disciplina y las expectativas formativas a la hora de considerar cuál aplicar.

Si bien los docentes se decantaron por adaptar su modo de trabajar a las características mencionadas, predominaron los planteamientos más tradicionales como la lección magistral, la relación unilateral con los estudiantes y la evaluación sumativa (Bishop-Williams

et al., 2017; Gargallo et al., 2009). Ocasionalmente, utilizaron metodologías compatibles con el modelo constructivista como debates, trabajos cooperativos, preguntas, estudios de caso y el hallazgo de la información.

De forma general, existió una tendencia conservadora hacia el uso de las tecnologías en las aulas universitarias. Esto se demostró en los estudios analizados porque, aunque los docentes emplearon metodologías que fomentaban la participación en el aula, no se apreció un incremento en el uso de estas herramientas (Gargallo et al., 2009; Yanamandram y Noble, 2006; Valverde y López, 2009; Wright, 2011).

Hemos observado que una combinación de ambos modelos fue beneficiosa para el aprendizaje (Bishop-Williams et al., 2017; Wohlfarth et al., 2008). En concreto, los modelos mixtos se consideraron una estrategia efectiva y eficaz para los grados en los que se impartía docencia porque los egresados pudieron experimentar con la práctica diferentes modos de desarrollar la labor de un profesional de la educación (Blumberg, 2016; García-Martín y García-Sánchez, 2020; Simons et al., 2020).

En muchos casos, la implementación de una enseñanza variada y complementaria sirvió para estimular las habilidades blandas de los estudiantes debido a que se percibió una mejora en la interacción de los participantes del proceso, se crearon entornos más cercanos, se hizo uso de tutorías planificadas, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos y se emplearon técnicas que motivaban a los estudiantes (Francisco et al., 2008; Porlán et al., 2020; Santos y Serpa, 2020; Valentín et al., 2016; Wright, 2011).

Como se ha mencionado, los docentes que emplearon los modelos mixtos en las aulas adaptaron sus metodologías a las características de los espacios. Sin embargo, Pla-Campas et al. (2022) demostró que, aun así, los docentes que apostaron por metodologías innovadoras encontraron limitaciones en el espacio, dificultando la dinámica de las sesiones e incluso las relaciones pedagógicas que se establecieron en el espacio educativo.

### ***Modelo Flipped Classroom***

La revisión sobre Flipped Classroom (FC) muestra que los investigadores han empleado diferentes terminologías para definirlo. Los artículos analizados han utilizado la terminología de modelo pedagógico cuando se referían al aprendizaje inverso o FC (Sosa et al., 2021; Sosa y Cerezo, 2021; Sosa y Narciso, 2019; Zhang et al., 2021) en lugar de etiquetarlo como un enfoque pedagógico o una estrategia de enseñanza-aprendizaje universitaria afín al modelo pedagógico constructivista, como bien se presentó en la investigación de los autores Santos y Serpa (2020). Como la mayoría de los autores revisados se ha posicionado en denominarlo modelo pedagógico, este trabajo lo ha registrado como tal. Posición que también defienden en sus investigaciones autoras como Torrecilla (2018) y Martínez-Salas (2019).

Sorprende, como se ha apreciado en la literatura, que en la última década las tendencias en educación superior iban de la mano con la utilización de tecnologías dentro de las aulas universitarias. Son numerosos los estudios (Santos y Serpa, 2020; Unal y Unal, 2017) que han investigado en universidades acerca de los beneficios e inconvenientes de la implementación de estas herramientas en los procesos de aprendizaje. Entre los beneficios, Unal y Unal (2017) destacaron que ayudaban a mejorar la instrucción tradicional e introducir modelos innovadores en las aulas universitarias, tales como el modelo de aula invertida o FC.

Santos y Serpa (2020) defendieron que el modelo FC estaba basado en las teorías constructivistas, ya que fomentaba el aprendizaje activo y hacía uso de una metodología para la construcción activa del conocimiento. Este modelo focalizó su actividad en una planificación de tareas fuera del aula, mientras que en el espacio del aula se produjo el debate o intercambio de reflexiones guiado por el instructor (González y Abad, 2020; Sosa y Narciso, 2019).

En cuanto al rendimiento académico se apreciaron discrepancias en los resultados, sin embargo, en las investigaciones analizadas, como fue la de Zhang et al. (2021), se concluyó que este modelo afectó positivamente al rendimiento académico, se percibieron mejores actitudes dentro del aula y un mayor grado de compromiso de los estudiantes por las asignaturas.

En definitiva, el modelo FC fomentaba un aprendizaje activo, permanente y adaptado al mercado profesional (González y Abad, 2020). Pero, como ocurrió en los modelos anteriores, se necesitó de una formación previa a los docentes universitarios para que el modelo tuviese éxito (Unal y Unal, 2017).

Las investigaciones actuales evidenciaron que el FC, si se sabía utilizar de forma correcta, podía llegar a ser un modo de aprender extremadamente efectivo (Unal y Unal, 2017). Así lo demostraron Sosa y Cerezo (2021), quienes concluyeron que este modelo entrenaba de manera eficaz las habilidades blandas, mejoraba la motivación y satisfacción de los estudiantes, y empleaba de forma adecuada las TIC.

Las experiencias educativas que emplearon FC remarcaron que en las sesiones de clase presencial el espacio educativo pudo ser una limitación. Teniendo en cuenta que el eje central no se encontraba en el frontal de la clase, sino en el centro del aula se complicaba la reorganización de los asientos (Siegel y Claydon, 2016). En concreto, se complicaba cuando se desarrollaba metodologías como instrucción entre pares, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje colaborativo aulas masificadas o amuebladas con mesas y sillas clavadas en el suelo.

## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue recopilar los modelos pedagógicos con presencia en las universidades. Hemos podido secuenciar de mayor a menor frecuencia de uso cuáles han sido por parte de los docentes universitarios. Se realizó un análisis comparativo de los modelos educativos que permitió identificar los aspectos más relevantes de cada uno de ellos. Para alcanzar tal propósito se usaron como variables la concepción del modelo de enseñanza, el impacto en el aprendizaje, el trabajo de las habilidades blandas y el uso del espacio educativo.

En los últimos años, se ha podido apreciar un cierto rechazo al modelo tradicional, planteando nuevos modelos para conseguir erradicarlo de las aulas universitarias. Sin embargo, se ha visto en varios de los artículos analizados, como el de Gargallo et al. (2009) o Blumberg (2016), la defensa de las metodologías como las clases magistrales y las lecciones del profesor. Estos autores citaban que no debían desaparecer de las instituciones educativas, en especial de los grados que requerían de contenido teórico (Barboyon y Gargallo, 2022). Ahora bien, si las sesiones magistrales y las evaluaciones mediante exámenes no van acompañadas por metodologías que tengan en cuenta a los estudiantes, no se estaría exprimiendo el potencial de la formación universitaria.

Se reconoce la importancia de las habilidades duras para acceder a un empleo, sin embargo, se tiende a pasar por alto las habilidades blandas. Varias investigaciones han destacado que las habilidades blandas son esenciales no solo para acceder al mundo laboral, sino también para progresar en él (Blaszczynski y Green, 2012; Robles, 2012). Nuestros hallazgos están en línea con Rodríguez et al. (2018), quienes sugieren que la capacitación temprana en estas habilidades durante los primeros años universitarios conduce a un desarrollo más sólido de estas. Aarnio et al. (2010) resaltan que los estudiantes de segundo año suelen mostrar un rendimiento superior en estas habilidades que los de primero, lo que subraya la necesidad de fortalecerlas desde los primeros años. Pero, autoras como DePrada et al. (2022) señalan que las diferencias en la evolución de estas habilidades no son tan notorias de un año a otro y que dependen en gran medida del modelo pedagógico empleado por los docentes.

El modelo tradicional, en un uso exclusivo, fue el único que entrenaba de forma inadecuada las habilidades blandas. Se cree que en unos años la presencia de estas habilidades se incrementará en las aulas, lo cual supondrá necesariamente que los docentes emigren a metodologías que estén en la línea de tales habilidades (Tang, 2019). Esto demuestra que el uso de determinados modelos impacta en el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes, pero también se ha podido apreciar el peso que los modelos tienen en el proceso de aprendizaje (Conrad et al., 2007). Aunque no se han obtenido

suficientes evidencias en cuanto a su influencia en la variable del rendimiento académico, sí que se han apreciado diferencias en los roles de los participantes (Otermans et al., 2023), en el grado de motivación y satisfacción de los egresados (Sosa et al., 2021) y en las percepciones del alumnado (Unal y Unal, 2017).

La motivación y la satisfacción han sido las dimensiones en las que más se han encontrado diferencias a favor del modelo centrado en el estudiante y de FC. Los alumnos que han experimentado estos modelos han reconocido estar mucho más satisfechos y motivados que aquellos que han asistido a las clases tradicionales. Tales diferencias se apreciaron en la mayoría de los artículos seleccionados (Sosa y Narciso, 2019; Zhang et al., 2021), lo cual aportó un mayor grado de confiabilidad. El rechazo hacia las clases tradicionales por parte de los estudiantes se debía a que estos apreciaron una desconexión entre la futura práctica profesional y el discurso. Considerando esto, cabría preguntarse si en los grados de las facultades de educación predomina la incoherencia de trabajar en las aulas con un único modelo pedagógico (Simons et al., 2020). Puesto que resultaría conveniente trabajar con más de un modelo para que el alumnado los reconociese y, posteriormente, los reprodujese en su futura práctica profesional (Nissim y Naifeld, 2018)

Si bien es recomendable el uso de modelos mixtos, conviene remarcar las dificultades que se han encontrado a la hora de ponerlos en práctica. La limitación más destacada por los instructores que integraron en sus aulas modelos activos ha sido el espacio, la organización y el mobiliario que se encuentra en la gran mayoría de aulas tanto nacionales como internacionales (Crull y Collins, 2004). Estos resultados van en la línea de las investigaciones sobre la compleja relación entre el aprendizaje y el diseño de espacios. Los autores consideraron los entornos como una parte valiosa que podría apoyar el aprendizaje (Salter et al., 2013; Walczak y Wylen, 2014). Pero, Leijon et al., (2022) comentaron que el espacio físico no se podía aislar como una causa única de resultados de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

A modo de síntesis, y recuperando nuestro objetivo, identificar los modelos pedagógicos predominantes en las aulas universitarias para comprender cómo estos modelos abordan la enseñanza de habilidades blandas y cómo es la interacción con los espacios, se puede concluir que:

- La literatura apoya que en las aulas se emplea tanto la lección magistral, como metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante, como situaciones mixtas, aunque en porcentajes diferentes o con diferente peso.
- La lección magistral predomina en las disciplinas relacionadas con la transmisión de conocimientos teóricos. Es el modelo más generalizado entre el profesorado universitario.

- Los estudios revelan que los modelos centrados en el estudiante mejoran las estrategias de aprendizaje, incrementan la motivación y desarrollan habilidades blandas que los alumnos necesitarán a lo largo de su vida.
- La literatura evidencia que los profesores no se encasillan en un único modelo. Utilizan modelos mixtos en el proceso de formación. Estos modelos emplean tanto técnicas del modelo tradicional como del centrado en el estudiante. Han ido incrementando su presencia en las aulas.
- Las habilidades blandas se asocian a metodologías activas, frente a los modelos transmisores. La estimulación de estas habilidades es más proclive conseguirla con modelos centrados en el aprendizaje.
- Hay pocos artículos sobre cómo el diseño del espacio afecta a la práctica profesional de los profesores. Ninguno de los artículos busca evidencia sobre el mejor diseño del espacio, pero lo mencionan como una limitación para el uso de modelos activos, favorecer la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante, y emplear recursos educativos.
- Los espacios físicos actuales interaccionan mejor con los modelos tradicionales. Siguen diseños desfasados que no responden a las nuevas corrientes pedagógicas.

La implicación del estudio se traduce en la toma de consciencia por parte del profesorado de que la clave para ser un docente profesional no radica en el uso de un determinado modelo pedagógico, sino en el dominio de la técnica profesional, la inteligencia cognitiva, emocional y social. Porque, tan necesario es dominar las disciplinas que se imparten como mantener una interacción empática profesor-estudiante adecuada.

## LIMITACIONES

Ponemos en conocimiento diversas limitaciones del estudio: que este se ha reducido a lengua inglesa, sabiendo que habrá otros trabajos en diferentes países que por convicción de sus autores publiquen en su lengua materna; la desconsideración de la literatura gris; y que solo se han revisado artículos en abierto. Sin embargo, los resultados obtenidos son capaces de ilustrar la situación de cambio en los modelos pedagógicos en el mundo universitario.

## REFERENCIAS

- Anguera, M. (2023). Revisitando las revisiones sistemáticas desde la perspectiva metodológica. *RELIEVE*, 29(1), 1-25. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27758>
- Bautista y Borges, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, (3), 18–21.

- Barboyon, L., y Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- \*Bárceñas, J., Domínguez, J., Ruiz-Velasco, E. y Tolosa, J. (2016). Los docentes digitales para la educación del siglo XXI, *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 5(2), 47-55, <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v5.420>
- \*Bhati, A. y Song, I. (2019). New Methods for Collaborative Experiential Learning to Provide Personalised Formative Assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(07), 179–195. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9173>
- \*Bishop-Williams, K., Roke, K., Aspenlieder, E. y Troop, M. (2017). Graduate Student Perspectives of interdisciplinary and disciplinary programming for teaching development. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.3.11>
- Blaszczynski, C., y Green, D. (2012). Effective strategies and activities for developing soft skills. *Journal of applied research*, 10(1), 1–11.
- \*Blumberg, P. (2016). Assessing implementation of learner-centered teaching while providing faculty development. *College Teaching*, 64(4), 194-203. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1200528>
- \*Caird, S. y Lane, A. (2015). Conceptualising the role of information and communication technologies in the design of higher education teaching models used in the UK. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 58–70. <https://doi.org/10.1111/bjet.12123>
- \*Campion, C. (2017). Whither the humanities? Reinterpreting the relevance of an essential and embattled field. *Arts and Humanities in Higher Education*, 17(4), 433-448. <https://doi.org/10.1177/1474022217730819>
- Cazorla, M. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104. <https://doi.org/10.24310/rejie.2011.v0i4.7862>
- \*Conrad, C., Johnson, J. y Gupta, D. (2007). Teaching-for-Learning (TFL): A model for faculty to advance student learning. *Innovative Higher Education*, 32(3), 153-165. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9045-9>
- \*Crull, S. y Collins, S. (2004). Adapting Traditions: Teaching Research Methods in a Large Class Setting. *Teaching Sociology*, 32(2), 206-212. <https://doi.org/10.1177/0092055x0403200206>
- DePrada, E., Mareque, M. y Pino-Juste, M. (2022) Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery. *Psicol. Refl. Crít.* 35(5) <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- DeWinter, U. (2018). Los sistemas de gobierno de las universidades en los EE.UU. *NUEVAREVISTA.NET*, 1-7.
- Felipe-Afonso, M., Plasencia-Pimentel, A., García, L. y Castro, J. (2021). El efecto “Bolonia” en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 145-161. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3672>
- \*Francisco, B., Noland, T. y Sinclair, D. (2008). See-Hear-Do Versus Read-Do-Research: an examination of an alternative method of instructional delivery. *College teaching methods styles journal*, 4(8), 9-14. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i8.5560>
- Galán, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia. *Revista eXtoikos*, (4), 109-111.

- \*García-Martín, J. y García-Sánchez, J. (2020). Methodologies used by university lecturers in teaching and assessment of reading competence. *Ocnos*, 19(3), 55-71. [https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2378](https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2378)
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 66(241), 425-446.
- \*Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. (2009). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Revista Teoría de la Educación*, 19(1). <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., Verde, I. y García, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *RELIEVE*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- Global University Network for Innovation (GUNI) (2022). *New Visions for Higher Education towards 2030*. Unesco. [www.guni-call4action.org](http://www.guni-call4action.org)
- González-Zamar, M. y Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.
- González, J., Arquer, J. y Hassall, T. (2012). The change towards a teaching methodology based on competences: A case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111-130. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.745895>
- \*Husband, T. (2013) Improving the Quality of Instruction Through a Service Teaching Framework. *The Journal of Effective Teaching*, 13(2) 73-82.
- \*Iglesias, M., Lozano, I. y Martínez, M. (2013). Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios: un estudio cualitativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie6121087>
- \*Iglesias, M., Sánchez, I., Cano-Maganto, A. y Carretero, C. (2024). Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 283-303. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15889>
- Jayaram, S. y Musau, R. (2017). Soft Skills: What They Are and How to Foster Them. En S. Jayaram, W. Munge, B. Adamson, D. Sorrell y N. Jain (Eds.), *Bridging the Skills Gap* (pp. 101-122). Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, 26. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2_6)
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- \*Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *High Educ*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Leijon, M., Nordmo, I., Tieva, Å., y Troelsen, R. (2022). Formal learning spaces in Higher Education systematic review. *Teaching in Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2066469>
- \*Li, Y. y Ding, G. (2023). Student-Centered Education: A Meta-Analysis of Its Effects on Non-Academic Achievements. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231168792>
- \*Lowenstein, E., Kaur, I., Erkaeva, N., Nielsen, R. y Voelker, L. (2018). Place-based teacher education a model whose time has come. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 36-52.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 10. <https://cutt.ly/fj0yrj8>
- Martínez, E. y Chiancone, A. (2018). La reforma universitaria latinoamericana: dinámicas de futuro y paradigmas-freno. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 52-63.

- \*McQueen, H. y Webber, J. (2009). What is very important to learning? A student perspective on a model of teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 33(3), 241-253. <https://doi.org/10.1080/03098770903026164>
- \*Metzger, K. (2015). Collaborative teaching practices in undergraduate active learning classrooms: A report of faculty team teaching models and student reflections from two biology courses. *Bioscene*, 41(1), 3-9.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. En S. Billett, C. Harteis y H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, 87-102. Springer International Handbooks of Education. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5)
- \*Nissim, Y., y Danial-Saad, A. (2023). The Resilient Teacher: Unveiling the Positive Impact of the Collaborative Practicum Model on Novice Teachers. *Education Sciences*, 13(11), 1162. <https://doi.org/10.3390/educsci13111162>
- \*Nissim, Y. y Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the Academy-Class Program: From Theory to Practical Experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p79>
- Nitchot, A., Gilbert, L. y Wettayaprasit, W. (2021). Competence representation and the use of educational technology support for Thai learners. *Educ Inf Technol*, 26, 5697-5716. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10547-7>
- Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y Tendencias pedagógicas: La pedagogía del amor. *Boletín de Revista REDIPE*, 10(3), 89-106. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221>
- \*Orozco-Cazco, G., Sosa, M. y Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la Educación Superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 447-469. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7732>
- Otermans, P., Aditya, D. y Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning*, 14(1), 136-153.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffman, T., Mulrow, C., ... y Welch, V. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pérez, M. (2016). Internacionalización y reformas del sistema de educación superior en China. *Revista Problemas del Desarrollo*, 187(47), 1-25. <http://probdes.iiec.unam.mx>
- Pérez, M. y Ramírez, N. (2022). Modelos pedagógicos en educación superior: acción y experiencia en la formación integral. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(1), 128-140. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i1.14103>
- Pineda, J. y Márquez, C. (2022). La docencia universitaria y la concepción de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 611-622. <https://doi.org/10.5209/rced.76364>
- \*Pla-Campas, G., Simó-Gil, N. y Arumí-Prat, J. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- \*Porlán, R., Delord, G., Hamed, S. y Rivero, A. (2020). El cambio de las concepciones y emociones sobre la enseñanza a través de ciclos de mejora en el aula: un estudio con profesores universitarios de ciencias. *Formación Universitaria*, 13(4), 183-200. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400183>

- \*Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- \*Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez, G.; Ibarra, M. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), doi:10.5944/educXX1.14457
- Salaburu, P., Haug, G. y Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salter, D., Thomson, D., Fox, B. y Lam, J. (2013). Use and evaluation of a technology-rich experimental collaborative classroom. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 805-819. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777033>
- \*Santos, A. y Serpa, S. (2020). Flipped Classroom for an Active Learning. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 167-173. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.167.173>
- Siegel, C., y Claydon, J. (2016). Innovation in Higher Education: The Influence of Classroom Design and Instructional Technology. *i-Manager's Journal on School*, 12(2), 24-33.
- \*Simons, M., Baeten, M. y Vanhees, C. (2020). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Investigating Student Teachers' Experiences with Parallel and Sequential Teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1). <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- \*Sosa, M., Guerra, J. y Cerezo, M. (2021). Flipped Classroom in the context of higher education: learning, satisfaction, and interaction. *Educ. Sci.*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/educsci11080416>
- \*Sosa, M. y Narciso, D. (2019). The impact of the flipped classroom in higher education: a case study. *Aloma*, 37(2), 15-23. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.15-23>
- Tang, K. (2019) Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *TOJET*, 18(2).
- Torrecilla, S. (2018). Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science. *RIE*, 76(1), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie7612969>
- \*Unal, Z. y Unal, A. (2017). Comparison of Student Performance, Student Perception, and Teacher satisfaction with Traditional versus Flipped Classroom models. *International Journal of Instruction*, 10(4), 145-164. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1049a>
- \*Valentín, A., González-Tablas, M., López, M. y Mateos, P. (2016). Una experiencia de aprendizaje combinado en Estadística para estudiantes de Psicología usando la evaluación como herramienta de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 65-86. <https://doi.org/10.14201/eks20161716585>
- \*Valverde, J. y López, E. (2009). Modelos pedagógicos en la docencia universitaria a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 28(2), 47-68.
- Wabgou, M. (2019). Problemáticas educativas en las universidades africanas: la academia subsahariana frente a la globalización. *Acción y Reflexión Educativa*, 44, 1-17.
- Walczak, M. y Wylene, D. (2014). Tiered Classrooms at St. Olaf College: Faculty and Student Perceptions of Three Different Designs. *Journal of Learning Spaces*, 2(2).

- Wang, Y. (2008). Educación superior para el desarrollo humano y social en Asia y el Pacífico. Nuevos desafíos y roles cambiantes. En Global University Network for Innovation (GUNI). *La educación superior en el mundo* 3, 226-236. Mundiprensa.
- \*Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J., Simon, B., Pimentel, J. y Gabel, L. (2008). Student Perceptions of Learner-Centered Teaching. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74. <https://doi.org/10.46504/03200808wo>
- \*Wright, G. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching*, 23(3), 92-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ938583>
- \*Yanamandram, V. y Noble, G. (2006). Student Experiences y Perceptions of Team-Teaching in a Large Undergraduate Class. *Journal of University Teaching Learning Practice*, 3(1), 56-74. <https://doi.org/10.53761/1.3.1.6>
- \*Zhang, Q., Cheung, E. y Cheung, C., (2021). The impact of flipped classroom on college students' academic performance: A meta-analysis based on 20 experimental studies. *Science Insights Education Frontiers*, 8(2), 1059-1080. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3838807>