

Docente universitario modelo: análisis del perfil andragógico para el fortalecimiento de su praxis educativa

Model university teacher: analysis of the andragogical profile for the strengthening of its educational practice

Mendoza Velazco Derling Jose¹[0000-0001-8275-3687]; Pérez Bravo Paola Andrea²[0009-0006-9063-741X]

¹ Universidad Nacional de Educación, Educación Inicial, Chuquipata, Ecuador

² Universidad Técnica de Manabí, Trabajo Social, Portoviejo, Ecuador

derling.mendoza@unae.edu.ec, pperez2358@utm.edu.ec

Resumen: El presente estudio analizó el perfil andragógico del docente universitario modelo para el fortalecimiento de su praxis educativa. Se desarrolló una investigación cuantitativa, descriptiva, de campo, no experimental y transeccional. La población y muestra efectiva estuvo conformada por 30 docentes y 439 estudiantes de la Universidad Iberoamericana del Ecuador durante el periodo 2017–2018. La información se recolectó mediante un cuestionario tipo Likert de 30 ítems aplicado a través de la plataforma Moodle. La confiabilidad del instrumento fue adecuada, con un Alfa de Cronbach de 0,826. Los resultados evidenciaron diferencias relevantes entre la autopercepción docente y la valoración estudiantil en los indicadores de actualización de la práctica educativa, relaciones interpersonales, componente cognitivo, afectividad, investigación y evaluación. Aunque el profesorado presentó valoraciones favorables sobre su desempeño, el estudiantado reportó percepciones mayoritariamente desfavorables. Se concluye que el perfil andragógico del profesor universitario modelo requiere fortalecer la comunicación académica, la horizontalidad, la orientación investigativa, la evaluación formativa y el acompañamiento respetuoso del estudiante adulto.

Palabras clave: Educación superior, perfil andragógico, teoría de la educación, docencia universitaria, estudiante universitario.

Abstract: This study analysed the andragogical profile of the model university teacher for the strengthening of educational praxis. A quantitative, descriptive, field-based, non-experimental and cross-sectional study was conducted. The effective population and sample consisted of 30 teachers and 439 students from Universidad Iberoamericana del Ecuador during the 2017–2018 period. Data were collected through a 30-item Likert-type questionnaire administered via the Moodle platform. The instrument showed adequate reliability, with a Cronbach's alpha of 0.826. The findings revealed relevant differences between teachers' self-perception and students' evaluations in the indicators of educational practice updating, interpersonal relationships, cognitive component, affectivity, research and assessment. Although teachers reported favourable views of their own performance, students expressed mostly unfavourable perceptions. It is concluded that the andragogical profile of the model university teacher requires the strengthening of academic communication, horizontality, research guidance, formative assessment and respectful support for adult students.

Keywords: Higher education, andragogical profile, theory of education, university teaching, university student.

INTRODUCCIÓN

Los cambios originados en todos los ámbitos de la sociedad exigen la acción efectiva de un verdadero facilitador que esté ampliamente capacitado para asumir con efectividad la función que desempeña en la universidad. En la actualidad se vive un proceso de grandes transformaciones donde las instituciones de educación superior tendrán la imperiosa necesidad de actualizar e innovar de manera acelerada y vertiginosa, para enfrentar los desafíos que trae consigo los avances de la ciencia y la tecnología (Alhusban, 2022; Elimadi et al., 2024; López-Hernández et al., 2025). Lo antes expuesto, conduce a analizar y proponer las características o cualidades que deben poseer los docentes universitarios, tomando como referencia de caso los facilitadores de la UNIB.E; por cuanto, en la sociedad se presentan cambios que hacen necesario un docente cuyo desempeño sea ideal y de calidad (Gamage et al., 2022; Luguetti et al., 2022; Sanderson et al., 2022; Scher et al., 2023).

La praxis universitaria se organiza primordialmente con el fin de lograr aprendizajes, cuya aplicación inmediata contribuye a solucionar problemas del medio social que afecta a los participantes (Al-Hazaima et al., 2025; Amante Garcia & Canals Casals, 2024). Dichos aprendizajes se realzan a partir de experiencias vividas de sus miembros y mediante la interfacilitación. Brindando, además, la posibilidad de desarrollar capacidades que propicien el crecimiento de los participantes, hasta el grado de alcanzar niveles de autogestión y autorresponsabilidad en sus procesos conscientes, tanto individuales como grupales. Las sociedades actuales se identifican por cambios constantes en el ámbito, social, cultural y económico (McSkimming et al., 2021; Racey et al., 2023). En este sentido, el facilitador es el ente, que orienta a los estudiantes a manifestar ante el mundo como seres comprometidas y autóctonos, quien acompaña con ellos en la búsqueda y dominio de los conocimientos.

Los cambios generados, producto de la creciente competencia en los ámbitos, exigen una gestión completamente renovada que surja de los nuevos paradigmas para enfrentar los retos del futuro (Buils et al., 2025; Krystoň & Rovňanová, 2021). En tal sentido, la importancia de la acción de los facilitadores como miembros de la institución universitaria radica en el hecho de permitir el incremento de los niveles de eficiencia para lograr la eficacia de su desempeño en la praxis académica. Es por ello, que esta investigación tiene como finalidad describir el perfil andragógico del facilitador universitario para el fortalecimiento de su praxis educativa en la UNIB.E. La investigación se justifica por su orientación hacia nuevos aportes investigativos en la educación universitaria, por concentrarse en un aspecto relevante de la problemática educativa, no solamente en Ecuador sino en muchos países del mundo, dado que ésta investigación va a responder a las nuevas necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, como es el perfil académico que debe tener el facilitador universitario para el fortalecimiento de la praxis universitaria (Guijarro Paguay et al., 2023; Mendoza Velazco et al., 2021).

Por otra parte, la investigación, dará origen a que se establezcan y se generen aportes e ideas productivas que conduzcan a garantizar, además de velar por el buen desarrollo, así como efectividad de la docencia universitaria (Murphy et al., 2024; Pacheco-García et al., 2024). Es por ello, que esta investigación plantea y ofrece aportes constructivos que servirán de base fundamental para orientar al personal docente, a fin de que éste pueda desempeñar su función a cabalidad, donde se perfile con el facilitador universitario que requiere la sociedad actual.

Andragogía

En forma tradicional, se ha definido al adulto conforme a su edad; es decir, a toda persona que oscila entre dieciocho y setenta años. Así, la adultez se extiende desde los veinte años y se clasifica en tres tipos: la edad adulta temprana (de veinte a cuarenta años, la edad adulta intermedia (de cuarenta a sesenta y cinco años) y la edad adulta tardía (después de los sesenta y cinco años de edad) (Krystoň & Rovňanová, 2021; Popović & Reischmann, 2023).

Respecto al autor previamente citado la definición de adulto se vincula a su desarrollo fisiológico, psicológico y social del mismo, distinguiéndose o diferenciándose del niño o adolescente por su estilo de pensamiento y actuación en la que su educación es caracterizada por la “pedagogía”, donde etimológicamente el termino pedagogía se desprende para Guanipa (2008), del griego paidos que significa niño y gogia que quiere decir llevar o conducir. El termino andragogía, ha sido debatido por muchos investigadores a lo largo de historia, desde la visión o arista de formación propia del docente, por lo tanto, se considera en la etapa de adultez al estudiante que supera los 18 años. Si el estudiante universitario es adulto, entonces hay que recurrir a la andragogía, para localizar en ella la fundamentación teórica que posibilite construir propuestas curriculares y estrategias metodológicas coherentes con los aspectos psicológicos y socioculturales que caracterizan a la edad adulta (Ghamrawi et al., 2025; Mendoza Velazco et al., 2021).

En el ámbito de las teorías educacionales, prácticas, políticas y universitarias, la educación implementada a los estudiantes de nivel superior, en su mayoría por ingresar a una edad promedio entre los 18 y 30 años de edad, es de considerársele adultos. A partir de estas consideraciones hoy en día es imposible no reconocer a la educación de adultos como parte consustancial de los sistemas educativos universitarios (El Mansour et al., 2026; Hori et al., 2022). Esta disciplina, toma notabilidad, en la clasificación o ubicación, ya que ha de pertenecer al alumno en edad de adultez. En este sentido, las operaciones formativas andragógicas, acopladas a las diligencias de los contornos socio educativos se destinan a nuevos conceptos y clasificaciones totalmente distintos a los modelos tradicionales (Sonsteng-Person & King-Shaw, 2025; Yamashita, 2022; Zuma & Mthembu, 2023).

Perfil andragógico del docente universitario

El perfil del docente o facilitador universitario puede considerarse como la cantidad de cualidades y atributos característicos de todo docente competente. Estos concebidos en calidad de un buen conocimiento, destreza investigativa, desarrollo de actitudes profesionales en el aula y valores culturales (De La Cruz et al., 2023; Ferreira, 2022). Por tal razón, estos conjuntos de atribuciones facilitan el desempeño efectivo del profesorado universitario. La necesidad de invertir en capacitación, a través de cursos de perfeccionamiento en diversas áreas, es prioridad para alcanzar el éxito profesional (Scher et al., 2023; Siekmann & Parker Webster, 2023). De esta manera, la eficiencia en el perfil del docente universitario debe encontrarse en el marco de la coyuntura y eficiencia tanto investigativa, como académica y administrativa, en la que se desarrolla en docente universitario. En la programación andragógica, el docente cumple el rol de facilitador del aprendizaje, estableciendo un enlace de participación dinámica donde el estudiante universitario asume el rol de autogestor en el aprendizaje.

La andragogía es un proceso de desarrollo integral del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se

desenvuelve. Además, busca movilizar y potenciar en cada uno de nosotros conocimientos, valores, aptitudes de compromiso solidario, social y que la producción de conocimientos en el espacio universitario sea de creación, no de repetición (Dunn, 2022; Guijarro Paguay et al., 2023; Maphosa, 2022).

Dentro de este enfoque, el facilitador es de alguna manera, el guía intelectual que refuerza el estudio de los estudiantes conllevándoles a revelar su responsabilidad. El Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA) (1986), manifiesta que el Facilitador es la persona que se enfrenta al grupo y explora las relaciones interpersonales que tienen lugar (Amante García & Canals Casals, 2024; Elimadi et al., 2024; McSkimming et al., 2021). El facilitador confía en el grupo, da autonomía a sus miembros para laborar a su gusto y adoptar sus equipos. Para lograr un mejor rendimiento en la educación, el facilitador debe despojarse del revestimiento de líder que lo envuelve, para poder transformar al medio donde desempeña su labor y lograr la renovación que anhela. El facilitador debe pasar a ser un miembro más del grupo, es decir, recibir influencia del grupo y a la vez, influir en el aprender y enseñar a aprender (Chue, 2022; Hernández-Marín et al., 2024).

Ser facilitador de un grupo le hace responder a situaciones muy concretas (Recalde et al., 2023). Por eso, es necesidad que quien ocupa el compromiso del profesorado, entre otros aspectos debe poseer virtudes como: ser sincero, manifestar afecto, sumisión y pasión; con estas cualidades se permitiendo desarrollar el aprendizaje constructivo. La ocupación académica docente, debe estimular en el alumno el ser crítico de análisis y creatividad, para transformar y mejorar de su ambiente de estudio, estableciendo concordancia horizontal con el estudiante (Warren & Barton, 2021; Zaharudin & Muhaimin, 2026).

Con estas imposiciones representantes del docente, su capacidad de integración y percepción, es fortalecida estructuralmente comprendiendo el componente cognitivo y emocional de su entorno, el cual, facilita que el alumno se capacite en la orientación y desempeño de su gestión de aprendizaje. Asimismo, el docente como ser humano, debe plantearse proyectos que le permitan auto-conducir su vida para tratar con otros seres humanos, comprender también el hecho de que, ellos pueden necesitar o desear programar proyectos, bases y resonancia social (Paul & Knox, 2023; Ul Hassan & Miller, 2022). De esta forma, se establecerá un sistema de interrelaciones humanas, propiciador y enriquecedor del aprendizaje individual y grupal, en más del autocrecimiento personal.

Por tal razón, los ambientes democráticos no aparecen por arte de magia se construyen a través de procesos, unas veces más otras menos agradables protagonizados por seres humanos (Alhusban, 2022; Hori et al., 2022; Quintana-Alonso et al., 2026). Si el facilitador se plantea ir hacia este ambiente, puede tomar en cuenta diversas pautas de trabajo. En éste sentido, el facilitador debe sentir, que el grupo es un punto de apoyo para reflexionar y tomar sus decisiones; que el grupo mismo sea un sujeto creador de ambientes, de sistemas referenciales (cognoscitivos, afectivos, éticos, estéticos) que puedan servir de sustento a las acciones y decisiones de los miembros del grupo. Es por ello, que la tarea de definir los rasgos que expresen la identidad como facilitador universitario, no podría prescindir del sistema de relaciones que lo ligan a la sociedad, ni de su posición dentro de la misma.

El perfil del docente debiera integrar, por un lado, las líneas derivadas de la utopía sobre la sociedad y el hombre que se quieren crear y, por otro lado, la capacidad instrumental que se requerirá para llevar a cabo la tarea propuesta (Oleas et al., 2025; Sánchez et al., 2025). La integración de estos dos aspectos, deberá en cada paso del proceso de formación del facilitador,

presentarse en un conjunto de rasgos, esto es, en lo social, psicológico y personal (Morze et al., 2025; Zhukabayeva et al., 2025).

La praxis educativa

En la praxis educativa el estudiante universitario, alterna la conciliación de los programas analíticos, emitidos por las universidades, donde los docentes a través de sus experiencias, generan una introspección de tipo vivencial, donde las categorías emergentes de análisis se resuelven en una interpretación que permite comprender los hechos implícitos en el problema de investigación, para desarrollar su praxis educativa (Huizinga et al., 2022; Sablić & Jukić, 2026; Sadeghi & Bahari, 2022). La conducta crítica del estudiante puede considerarse un impedimento, al desarrollar actividades académicas, en especial si el mismo se desarrollado bajo un modelo de poca adaptabilidad al ambiente universitario (Gong, 2025). Por lo tanto, los estudiantes en educación superior, hallan una gran dificultad en ceder costumbres y actitudes que fueron adaptadas al nivel del bachillerato, para distinguir y apreciar las practicas universitarias, que han de percibir como extrañas. Por tal razón, es esencial que el docente desempeñe a cabalidad su rol y que reúna las competencias necesarias para que su práctica sea eficaz.

El profesor es competente en la enseñanza para el aprendizaje activo si domina metodologías y técnicas didácticas para llevar a cabo un proceso de aprendizaje centrado en el participante, sirviéndose a su vez, de las posibilidades que ofrece la plataforma tecnológica para enriquecer el aprendizaje (Stewart, 2024; Ul Hassan & Miller, 2022).

De allí, existe la disposición por parte del docente universitario de aprender habilidades para establecer relaciones optimas, orientar en los procesos académicos y de gestión, entre otros, como la integración con el estudiantado, brindando una participación colaborativa con la sociedad educativa universitaria. En relación a lo antes planteado, la teoría y la praxis andragógica promueven el desarrollo de un ser humano capacitado y sensibilizado a los cambios que demanda el mundo postmoderno (Johnson et al., 2022; Ntumi et al., 2026). De tal manera, que la relación entre orientación y aprendizaje visualizada desde la arista andragógica pertenece a un paradigma donde se procesa una interacción de semejantes, ya que, el docente brinda orientación al estudiante y el mismo, proporciona la información que será de utilidad para futuras actividades.

Lo expuesto permite señalar que, el proceso de orientación y aprendizaje es importante para la instrucción dentro de la concepción andragógica a nivel universitario, por ello desarrollar eficaz e inteligentemente la práctica universitaria establece un reto complejo para el perfil modelo del profesor universitario, debido a que, debe existir un conglomerado conjunto de conocimiento, aunado a estrategias optativas fusionadas a los roles versátiles de la educación superior.

Objetivo General

Determinar el perfil andragógico del profesor universitario modelo de la UNIB.E para el fortalecimiento de su praxis educativa.

Objetivos Específicos

Diagnosticar la operatividad de los principios andragógicos que ponen en práctica los docentes facilitadores de la UNIB.E.

Estudiar los fundamentos teóricos que establecen el hecho andragógico en el proceso de orientación aprendizaje en la UNIB.E.

Caracterizar los elementos teóricos que definen la praxis educativa.

MÉTODO

Tipo de investigación

Por las características de la investigación de campo, se hacen referencia a fuentes vivas en donde la información se recoge en su ambiente natural (Makruf et al., 2022). En este caso, la investigación descriptiva busca detallar los entes más representativos de los individuos, grupos o población, quienes fueron sometidos al análisis del investigador. Respecto al estudio de campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo (Ntumi et al., 2026). La investigación descriptiva sustentada en un estudio de campo, permitió recoger aspectos relevantes para describir la realidad actual del perfil andragógico del docente modelo universitario para el fortalecimiento de la praxis educativa en la universidad objeto de estudio.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación parte un conjunto de acciones, que, en su globalidad, conforma la manera como se concibió el proceso metodológico, el cómo se hizo. También se miden las condiciones, los recursos y las limitaciones que permiten el cumplimiento y desarrollo del estudio. En este sentido, un diseño de investigación se define como el plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correcto, técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos. El diseño de una investigación intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma (Makruf et al., 2022).

En tal sentido, la investigación estuvo ubicada dentro del campo no experimental. Asimismo, los diseños no experimentales se refieren a una dimensión temporal, al número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos (Tananta et al., 2025). De igual forma, es un estudio transaccional o transversal, ya que los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede (Duran, 2023). En atención a lo expresado, cabe señalar que la investigación tomó en cuenta éste diseño por ser el que permitió llevar a cabo la obtención de opiniones de los estudiantes y docentes de la UNIB.E, a fin de conocer el perfil andragógico del facilitador universitario modelo para el fortalecimiento de su praxis educativa.

Población y muestra

La población y la muestra efectiva del estudio estuvieron conformadas por dos grupos: 30 docentes activos y 439 estudiantes de la UNIB.E durante el periodo 2017–2018. La totalidad de la población accesible participó y respondió válidamente el instrumento aplicado. La selección correspondió a un muestreo no probabilístico de tipo voluntario, debido a que la participación dependió de la aceptación de los sujetos incluidos en el estudio. Para los docentes,

el criterio de inclusión fue encontrarse activo en la institución durante el periodo de recolección de datos. Para los estudiantes, se consideró estar matriculado entre sexto y décimo semestre y aceptar la participación voluntaria. Esta precisión permitió diferenciar la población accesible, la muestra efectiva y la distribución real de respuestas analizadas (Quintana-Alonso et al., 2026).

Tabla 1.

Distribución de la población accesible y muestra efectiva del estudio

Grupo	Población accesible	Muestra efectiva	Respuestas válidas
Docentes	30	30	30
Estudiantes	439	439	439
Total	469	469	469

Técnicas e instrumentos

Como técnica para la recolección de datos se aplicó el cuestionario, considerada, una de las técnicas de investigación más usadas en las investigaciones de enfoque cuantitativo (Manggaberani et al., 2025). Para efecto de la investigación, se aplicó como instrumento la escala de actitudes que permitió medir las actitudes de forma objetiva para su construcción que implican procedimientos a través de la selección de juicios o sentencias de acuerdo a ciertas reglas a las que se les adjudica valores cuantitativos que mide el grado de aceptación o rechazo (Saeed, 2022). Según el autor antes citado, es el registro escrito donde se cuantifican las actitudes, clasificando y consignando los grados de aprobación y repercusión. La escala de actitudes es conocida también como escala de Likert, como un instrumento estructurado, de recolección de datos esenciales utilizado para calcular variables en un nivel de cotejo ordinal a través de un conjunto establecido de 30 ítems o preguntas, llamados también sentencias, juicios o reactivos en una colección de ítems, la mitad expresando una posición acorde con la actitud a medir en favor y la otra mitad en contra. Cada ítem se acompaña de una escala de apreciación ordinal.

Para el diseño de cada uno de los ítems de la investigación se estructuraron indicadores que representan la forma en que se operacionalizaron las variables. Por tanto, el cuestionario quedó estructurado por treinta (30) ítems para las seis (6) variables analíticas con cinco (5) alternativas de respuesta, la primera es “Totalmente de acuerdo” (TA), con valor de 5 como máximo, a continuación la opción “De acuerdo” (A) con valoración ordinal de cuatro, seguidamente en opción de respuesta se encuentra “Indeciso” (I) con valor ordinal de 3 o considerado el punto intermedio, luego la opción de respuesta “En desacuerdo” (D) con puntaje ordinal de 2 y finalmente la opción de respuesta “Totalmente en desacuerdo” (TD) con puntaje o valor de la escala más bajo constituido por un solo punto, los cuales están proyectados de forma que puedan ser respondidos satisfactoriamente (Mendoza Velazco et al., 2021).

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado a través del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24 (Sánchez et al., 2025). El resultado obtenido fue de 0,826, valor que evidenció una buena

consistencia interna para los 30 ítems que conformaron el cuestionario aplicado, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Coeficiente de confiabilidad del instrumento

Instrumento	Número de ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
Escala tipo Likert	30	0,826	Buena consistencia interna

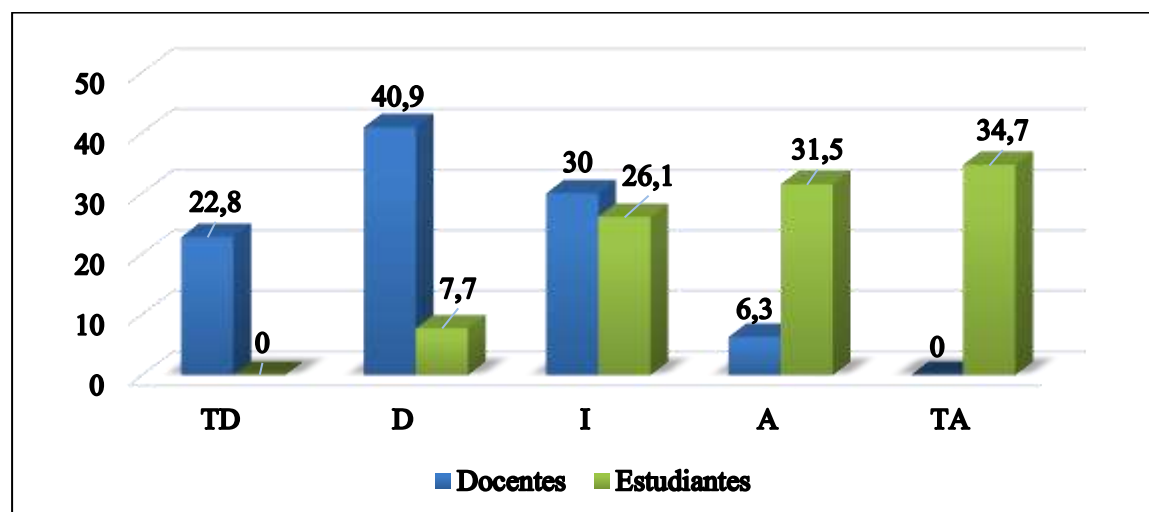
Una vez aplicado el instrumento, se procedió a tabular la información obtenida en sumatoria de frecuencias para determinar los niveles porcentuales de cada una de las alternativas presentadas. Estos resultados fueron agrupados, presentados y analizados de acuerdo con los indicadores, con sus respectivas frecuencias y valor porcentual de cada uno de ellos. Los datos obtenidos, fueron presentados en cuadros estadísticos, con sus respectivos análisis cuantitativo y cualitativo. De este modo, la información obtenida permitió determinar las conclusiones y lineamientos teóricos – prácticos del perfil andragógico del facilitador universitario modelo requerido para el fortalecimiento de su praxis educativa que proporcionaron la respuesta a los objetivos planteados de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Variable innovación educativa

Gráfico 1

Variable innovación educativa



Respecto al indicador innovación educativa en el gráfico 1, el 34,7% de los docentes expresaron estar totalmente de acuerdo en tener un perfil innovador en su presentación educativa, seguidamente del 31,5% de los profesores encuestados que resaltan estar de acuerdo en demostrar ante sus estudiantes un modelo innovador, luego el 26,1% de los docentes resaltaron en su cuestionario sentirse indecisos si modelo educativo es innovador, finalmente el 7,7% de los educadores respondieron sentirse en desacuerdo según su modelo educativo. Al contrario de los estudiantes encuestados, en su mayoría el 40,9% respondieron a la opción en desacuerdo,

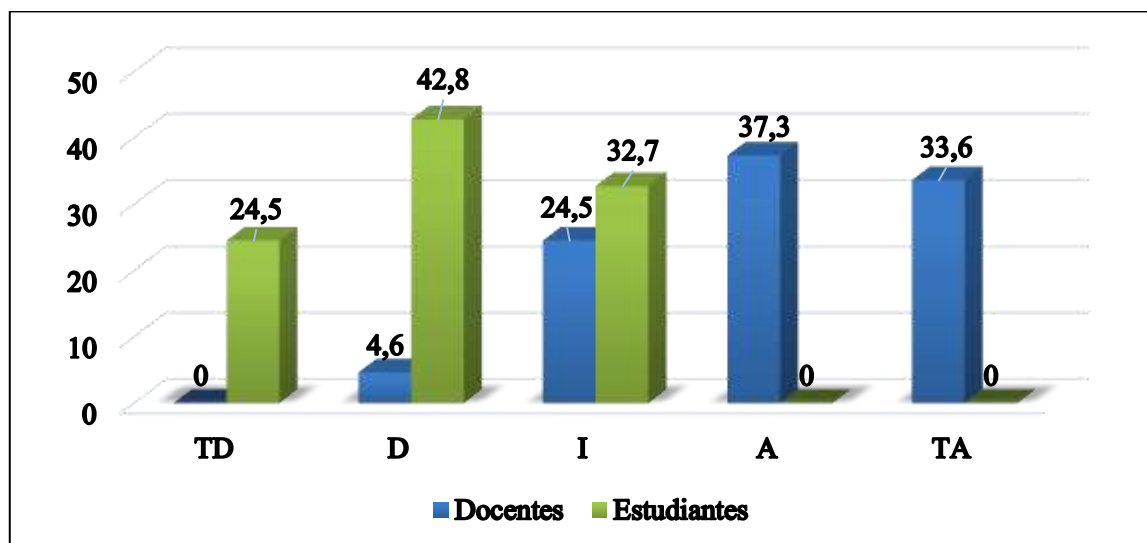
luego el 30% de los participantes respondieron estar indecisos, seguidamente el 22,8% de los alumnos respondieron estar en total desacuerdo, finalmente el 6,3% de los encuestados resaltan estar de acuerdo, en recibir un modelo educativo innovador por parte de sus docentes.

En el indicador referido a la actualización de la práctica educativa, se observó una diferencia marcada entre la autopercepción docente y la valoración estudiantil. Mientras el 66,2% de los docentes se ubicó entre las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, el 63,7% de los estudiantes se concentró entre “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Esta diferencia mostró una brecha entre lo que el profesorado afirmó desarrollar en el aula y lo que el estudiantado percibió durante el proceso de aprendizaje (Amante Garcia & Canals Casals, 2024; Guijarro Paguay et al., 2023).

Variable relaciones interpersonales

Gráfico 2

Indicador relaciones interpersonales



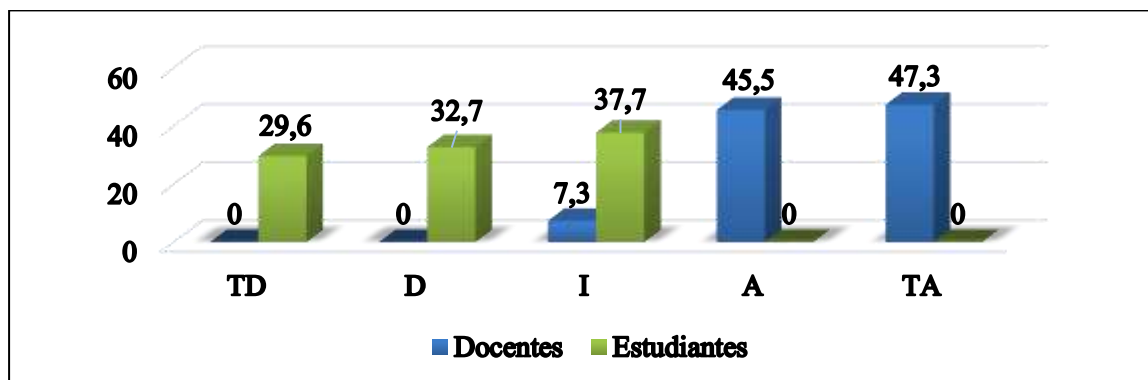
El gráfico 2 mostró diferencias claras entre la percepción docente y la valoración estudiantil sobre las relaciones interpersonales. En el grupo docente, el 37,3% respondió “de acuerdo” y el 33,6% “totalmente de acuerdo”, lo que representó un 70,9% de valoración favorable. En cambio, entre los estudiantes, el 42,8% se ubicó en “desacuerdo” y el 24,5% en “totalmente en desacuerdo”, con un 67,3% de valoración desfavorable. Esta diferencia evidenció que la percepción del profesorado sobre la cercanía comunicativa no coincidió con la experiencia reportada por los estudiantes durante el proceso de orientación académica.

Los datos sugirieron dificultades en la consolidación de relaciones horizontales dentro del entorno universitario. Aunque el profesorado consideró mantener una interacción adecuada con los estudiantes, la percepción estudiantil reflejó distancia comunicativa y limitaciones en la confianza académica. Esta situación adquiere relevancia dentro del enfoque andragógico, debido a que la interacción entre docente y estudiante constituye uno de los elementos que favorecen la participación, el intercambio de experiencias y el acompañamiento durante el aprendizaje (Murphy et al., 2024; Shannaq & Adebaiye, 2024).

Variable cognitiva

Gráfico 3

Indicador Cognitivo



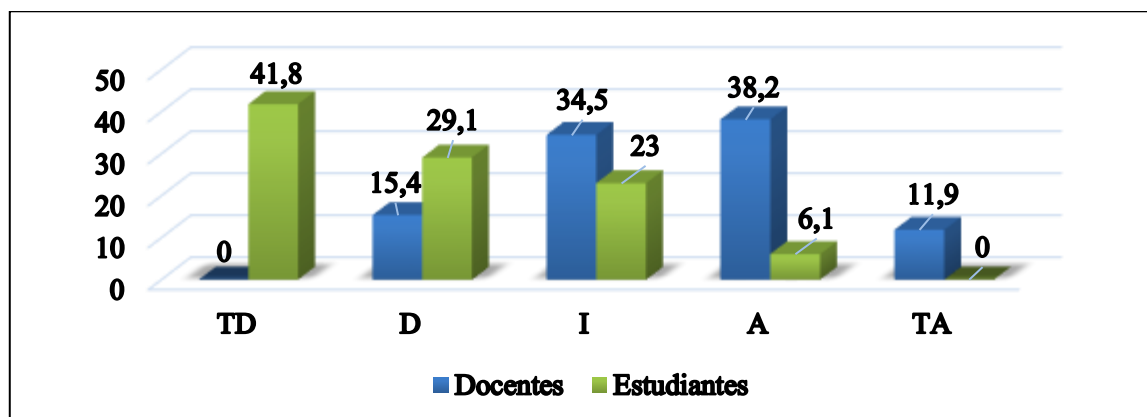
El gráfico 3 evidenció una nueva diferencia entre la autovaloración docente y la percepción estudiantil. En el grupo docente, el 47,3% respondió “totalmente de acuerdo” y el 45,5% “de acuerdo”, lo que representó un 92,8% de valoración favorable respecto al componente cognitivo de la práctica educativa. En contraste, el 37,7% de los estudiantes se ubicó en “indeciso”, el 32,7% en “desacuerdo” y el 29,6% en “totalmente en desacuerdo”. Estos resultados mostraron que, aunque el profesorado consideró que su práctica atendía el componente cognitivo, el estudiantado no percibió con la misma claridad esa orientación en el proceso formativo.

Esta distancia entre ambos grupos sugirió una brecha entre la intención pedagógica declarada por el docente y la experiencia académica reconocida por los estudiantes. En términos andragógicos, el resultado señaló la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que hagan más visible la construcción de conocimientos, la orientación del pensamiento crítico y la participación activa del estudiante universitario (Gong, 2025; Mumu et al., 2022).

Variable Afectividad

Gráfico 4

Indicador afectividad



El gráfico 4 mostró una diferencia relevante entre la percepción docente y la valoración estudiantil respecto a la afectividad en la relación educativa. En el grupo docente, el 38,2%

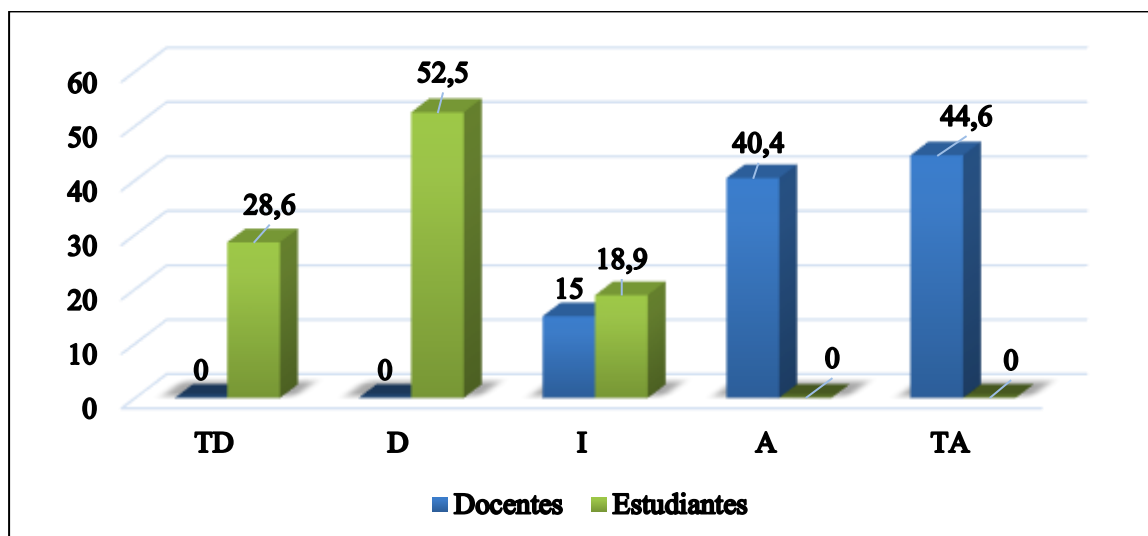
respondió “de acuerdo” y el 11,9% “totalmente de acuerdo”, lo que representó un 50,1% de valoración favorable. Sin embargo, en el grupo estudiantil, el 41,8% se ubicó en “totalmente en desacuerdo” y el 29,1% en “desacuerdo”, con un 70,9% de valoración desfavorable. Esta diferencia indicó que la dimensión afectiva fue reconocida parcialmente por el profesorado, pero no fue percibida de la misma manera por la mayoría del estudiantado.

El resultado sugirió una debilidad en la expresión pedagógica de la cercanía, el acompañamiento y la sensibilidad docente dentro del proceso de orientación-aprendizaje. Desde el enfoque andragógico, esta dimensión no debe confundirse con permisividad ni trato informal, sino con una relación educativa basada en respeto, escucha académica y reconocimiento del estudiante como sujeto activo de su formación (Contreras & Duran, 2025).

Variable investigación

Gráfico 5

Indicador investigación



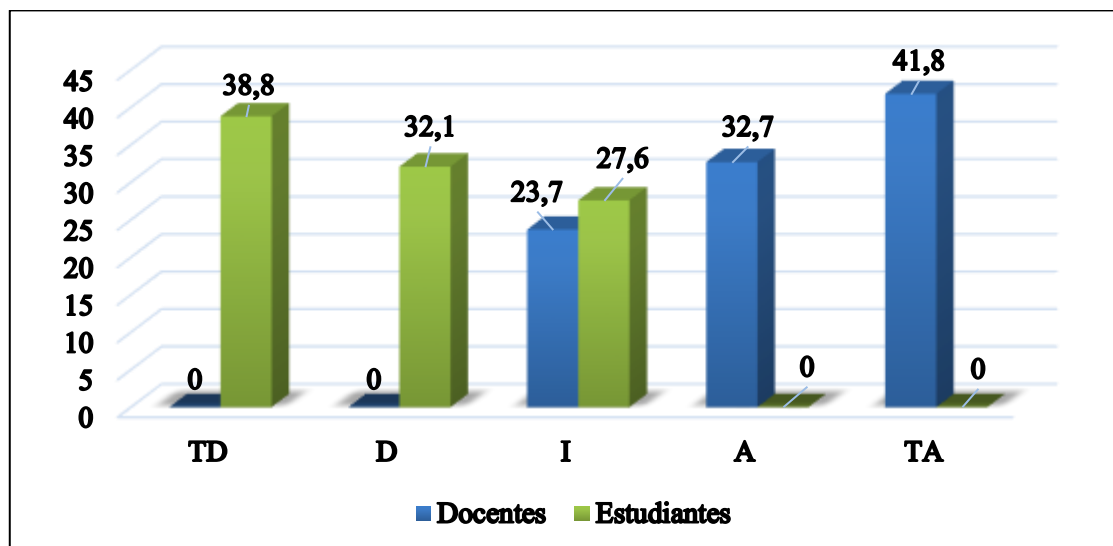
El gráfico 5 evidenció una diferencia marcada entre docentes y estudiantes respecto a la investigación como componente de la praxis universitaria. En el grupo docente, el 44,6% respondió “totalmente de acuerdo” y el 40,4% “de acuerdo”, lo que representó un 85,0% de valoración favorable. En contraste, el 52,5% de los estudiantes se ubicó en “desacuerdo” y el 28,6% en “totalmente en desacuerdo”, con un 81,1% de valoración desfavorable. Esta distancia mostró que el profesorado reconoció la investigación como parte de su práctica formativa, mientras que el estudiantado no percibió una incorporación suficiente de esta dimensión en su experiencia académica.

Estos resultados sugirieron una brecha entre la intención docente de promover cultura investigativa y la apropiación real de dicha práctica por parte del estudiantado. Desde la educación superior, esta diferencia resulta relevante porque la investigación no puede limitarse a una declaración curricular; debe expresarse en actividades concretas de lectura académica, formulación de problemas, análisis de información y producción argumentada de conocimiento (Oleas et al., 2025; Paul & Knox, 2023).

Indicador evaluación

Gráfico 6

Indicador evaluación



El gráfico 6 mostró una diferencia significativa entre la percepción docente y la valoración estudiantil sobre la evaluación. En el grupo docente, el 41,8% respondió “totalmente de acuerdo” y el 32,7% “de acuerdo”, lo que representó un 74,5% de valoración favorable respecto a la evaluación constante. En cambio, en el grupo estudiantil, el 38,8% se ubicó en “totalmente en desacuerdo” y el 32,1% en “desacuerdo”, con un 70,9% de valoración desfavorable. Esta diferencia evidenció que la evaluación fue asumida por el profesorado como una práctica habitual, pero fue percibida por los estudiantes como un proceso poco satisfactorio o insuficientemente dialogado.

Los resultados sugirieron la necesidad de revisar la manera en que se comunica, aplica y retroalimenta la evaluación en el aula universitaria. Desde una perspectiva andragógica, la evaluación no debe reducirse a la medición frecuente del desempeño, sino que debe integrar criterios claros, devolución formativa, participación del estudiante y oportunidades de mejora dentro del proceso de aprendizaje (Huizinga et al., 2022; Moreira et al., 2023).

CONCLUSIONES

Los resultados permitieron identificar diferencias relevantes entre la autopercepción docente y la valoración estudiantil sobre el perfil andragógico del profesor universitario. Aunque el profesorado manifestó valoraciones favorables en los indicadores analizados, el estudiantado expresó percepciones mayoritariamente desfavorables en dimensiones como actualización de la práctica educativa, relaciones interpersonales, componente cognitivo, afectividad, investigación y evaluación. Esta distancia evidenció una brecha entre lo que los docentes declararon realizar y lo que los estudiantes reconocieron en su experiencia formativa.

En relación con los principios andragógicos, los hallazgos mostraron que el perfil docente requiere fortalecer la horizontalidad, la comunicación académica, la orientación investigativa, la evaluación formativa y el acompañamiento respetuoso del estudiante adulto. Estos elementos

resultan necesarios para que la praxis educativa universitaria no se limite a la transmisión de contenidos, sino que se articule con una participación más activa, reflexiva y corresponsable del estudiantado.

En respuesta al objetivo general, se determinó que el perfil andragógico del profesor universitario modelo debe integrar competencias didácticas, investigativas, comunicativas y evaluativas coherentes con las necesidades del estudiante universitario. Las carencias identificadas no influyeron de manera favorable; por el contrario, limitaron la consolidación de una praxis educativa más cercana, crítica y participativa. Por ello, el fortalecimiento del perfil docente exige revisar la coherencia entre la intención pedagógica declarada por el profesorado y la experiencia académica efectivamente percibida por los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Hazaima, H., Alduneibat, K. A., Alhasnawi, M. Y., Alshdaifat, S. M., Hu, G., & Al-Shbiel, S. O. (2025). Exploring sustainability accounting education in the digital era with sustainability leadership as a moderating factor using a two-stage approach PLS-SEM-ANN. *Discover Sustainability*, 6(1). <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01457-6>
- Alhusban, H. A. (2022). A Novel Synchronous Hybrid Learning Method: Voices from Saudi Arabia. *Electronic Journal of E-Learning*, 20(4), 400–418. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.4.2340>
- Amante Garcia, B., & Canals Casals, L. (2024). Gamification to train trainers. *Proc. Int. Congr. Proj. Manag. Eng.*, 2297–2309. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85212975608&partnerID=40&md5=1d300dd26dd0a43867a49ff6c04eedbf>
- Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F. M. (2025). Professional development of university teachers in teaching competences frameworks. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 100(NE), 89–109. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.102737>
- Chue, K. L. (2022). Using the Rasch model to examine pre-service teachers approach to learning profiles. *Methodological Innovations*, 15(1), 86–95. <https://doi.org/10.1177/20597991221077908>
- Contreras, L. R., & Duran, L. (2025). Enhancing and humanizing virtual courses through culturally responsive curriculum. In *Dev. Cult. Responsive Curric. In High. Educ.* (pp. 59–76). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-2955-0.ch004>
- De La Cruz, K. M. L., Velarde-Molina, J. F., Supo-Choque, J. L., De La Cruz, B. D. L., Condori-Chacolli, M. E., Claudia-Montesinos-valencia, C., & Walter-Moscoso-zegarra, G. (2023). Moodle Platform and Distance Teaching-Learning in Higher Education. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2023(E59), 416–428. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85177843925&partnerID=40&md5=cb91076669056b938cf4d847f7dc202f>
- Dunn, E. A. (2022). Participatory Action Research and Service-Learning. In *Service-Learning for Disaster Resil.: Partnerships for Soc. Good* (pp. 80–96). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003182979-7>
- Duran, A. M. (2023). The Unforgotten Pre-service Teachers [Participants]: Did the Pandemic Affect Learning While on Practicum? What Uncompleted Pre-service Teachers' Mentoring Experiences [Data] Can Tell Us. In *Research and Teach. In a Pandemic World: The Challenges of Establishing Academic Identities Dur. Times of Crisis* (pp. 423–434). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7757-2_28

- El Mansour, W., Yoon, M., & Yoon, S. W. (2026). Advancing HRD measurement: A comprehensive guide to IRT and GRM in an international context. *Human Resource Development International*, 29(1), 7–32. <https://doi.org/10.1080/13678868.2025.2558568>
- Elimadi, I., Chafiq, N., & Talbi, M. (2024). Examining the Effects of the Loghat and Moodle E-Learning Platforms on Students' Learning Experiences at the Faculty of Sciences in the Digital Age Ben M'sick Faculty of Sciences in Casablanca, Morocco. In Casalino G., Di Fuccio R., Fulantelli G., Taibi D., Raviolo P., Rivoltella P.C., & Toto G.A. (Eds), *Commun. Comput. Info. Sci.: 2076 CCIS* (pp. 566–579). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67351-1_37
- Ferreira, R. (2022). Teacher Identity Development Within a Community of Practice. In *Teacher Identity Development within a Community of Practice* (p. 250). Nova Science Publisher Inc. <https://doi.org/10.52305/RCGD8969>
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., & Behrend, M. B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
- Ghamrawi, N. A. R., Ghamrawi, N., & Shal, T. (2025). Reimagining teacher preparation: An andragogical lens on transforming preservice education. *Journal of Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1177/14779714251388277>
- Gong, C. (2025). Science Teacher Training for the 21st Century: How to Integrate Cultural Ideas to Cultivate Educators with a Global Perspective. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 22(4), 571–589. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-105001525231&partnerID=40&md5=ffda4a6e01284b0f69cf019e057b70c3>
- Guijarro Paguay, S. L., Padilla, Y. N. P., Padilla, N. M. P., & Oñate, J. M. V. (2023). Using the Moodle platform for teaching English for specific purposes: A university experience. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2023(E58), 266–275. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85165680032&partnerID=40&md5=8c12fda92b853c1ce4498f006eb6fcfc>
- Hernández-Marín, J.-L., Castro-Montoya, M.-D., & Figueroa-Rodríguez, S. (2024). Media, Information and Digital Literacy: Assessment Instrument Analysis. *Investigacion Bibliotecologica*, 38(99), 55–73. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58865>
- Hori, K., Fukuhara, H., & Yamada, T. (2022). Item response theory and its applications in educational measurement Part II: Theory and practices of test equating in item response theory. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 14(3). <https://doi.org/10.1002/wics.1543>
- Huizinga, T., Lohuis, A., Zwerver-Bergman, J., & van der Meer, R. (2022). Student and teacher perceptions of community of inquiry in hybrid virtual classrooms. *Heliyon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12549>
- Johnson, C. A., Tran, D. N., Mwangi, A., Sosa-Rubí, S. G., Chivardi, C., Romero-Martínez, M., Pastakia, S., Robinson, E., Jennings Mayo-Wilson, L., & Galárraga, O. (2022). Incorporating respondent-driven sampling into web-based discrete choice experiments: Preferences for COVID-19 mitigation measures. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, 22(3), 297–316. <https://doi.org/10.1007/s10742-021-00266-4>
- Krystoň, M., & Rovňanová, L. (2021). Andragogical competences among university teachers. In *Learn. Never Ends... Spaces of Adult Educ.: Cent. And East. Eur. Perspect.* (pp. 80–

- 92). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85200180703&partnerID=40&md5=a1aa978588f169501629cbcf46057260>
- López-Hernández, C., Martínez-Orozco, E., & Soto-Pérez, M. (2025). Typology of Teaching Profiles: A Model for Improving the Quality of University Education in the Context of Sustainable Development Goal 4. *Sustainability (Switzerland)*, 17(24).
<https://doi.org/10.3390/su172411066>
- Luguetti, C., Enright, E., Hynes, J., & Bishara, J. A. (2022). The (im)possibilities of praxis in online health and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 28(1), 57–77. <https://doi.org/10.1177/1356336X211016485>
- Makruf, I., Rifa'i, A. A., & Triana, Y. (2022). Moodle-based online learning management in higher education. *International Journal of Instruction*, 15(1), 135–152.
<https://doi.org/10.29333/iji.2022.1518a>
- Manggaberani, A. A., Hadi, S., Putro, N. H. P. S., Fajri, A. S., & Retnawati, H. (2025). Comparing IRT Models: Summated Scaling Effects on Critical Thinking in Vocational Students. *Jurnal Pengukuran Psikologi Dan Pendidikan Indonesia*, 14(2), 88–112.
<https://doi.org/10.15408/jp3i.v14i2.42886>
- Maphosa, V. (2022). Faculty perspectives on Moodle migration during COVID-19: A view from the global South. In *Academic Voices: A Conversation on New Approaches to Teaching and Learning in the post-COVID World* (pp. 311–324). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91185-6.00030-6>
- McSkimming, B. M., MacKay, S., & Decker, A. (2021). Investigating the usage of Likert-style items within Computer Science Education Research Instruments. *Proc. Front. Educ. Conf. FIE, 2021-October*. <https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637198>
- Mendoza Velazco, D. J., Cejas, M. N., Cejas Martinez, M. F., Vinueza Naranjo, P. G., & Falcón, V. V. (2021). Digital andragogical competences of Ecuadorian higher education teachers during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1341–1358. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.3.1341>
- Moreira, M. A., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., Melero, M. J. R., Cunha, N. B., Viana, M. A., & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90–123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Morze, N. V., Varchenko-Trotsenko, L. O., & Terletska, T. S. (2025). Comprehensive framework for adaptive learning implementation in Moodle LMS: technical, pedagogical, and administrative perspectives. In Semerikov S.O., 54 Universytetskyi Ave. Kryvyi Rih State Pedagogical University Kryvyi Rih, Striuk A.M., 11 Vitalii Matusevych Str. Kryvyi Rih National University Kryvyi Rih, Pinchuk O.P., 9 M. Berlynskoho Str. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine Kyiv, Vakaliuk T.A., & 103 Chudnivsyka Str. Zhytomyr Polytechnic State University Zhytomyr (Eds), *CEUR Workshop Proc.* (Vol. 4060, pp. 196–212). CEUR-WS.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-105019306071&partnerID=40&md5=dcf14f681a2d3a0d91c05069a11b5c97>
- Mumu, J., Tanujaya, B., Charitas, R., & Prahmana, I. (2022). Likert Scale in Social Sciences Research: Problems and Difficulties. *FWU Journal of Social Sciences*, 16(4), 89–101.
<https://doi.org/10.51709/19951272/Winter2022/7>
- Murphy, S. P., Urio, P. J., Darkwa, I., Raphael, C., & Moses, I. (2024). The Promise and Perils of a Feminist Participatory Action Research Project: Insights from the GATE Project.

- In *Gender-Inclusive Higher Education in Tanzania: Transforming Academia* (pp. 97–114). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003471622-8>
- Ntumi, S., Sakyi, L. L., Bulala, T., Agbovor, D., Amfo, G. O., Gabla, J., Anakwa, R., & Amezah, E. O. (2026). Enhancing Measurement Precision of Patient-Reported Outcomes Using Item Response Theory. *Inquiry (United States)*, 63. <https://doi.org/10.1177/00469580261441163>
- Oleas, D., Garza-Olivares, X., Teixeira-Filho, F. S., Mascialino, G., & Rodas, J. A. (2025). Development of a cross-cultural scale on attitudes toward gender and sexual diversity (AGSD). *Frontiers in Sociology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1510002>
- Pacheco-García, A. F., Orozco, I. C., & Fernández, V. D. (2024). Innovation in training profiles for the needs of learners. *European Public and Social Innovation Review*, 9. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1732>
- Paul, S. K., & Knox, D. A. (2023). A Taxonomy and Gap-Analysis in Digital Privacy Education. In Jourdan G., Mounier L., Adams C., Sèdes F., & Garcia-Alfaro J. (Eds), *Lect. Notes Comput. Sci.: 13877 LNCS* (pp. 221–235). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30122-3_14
- Popović, K., & Reischmann, J. (2023). Andragogik, andragogy, and administering graduate programs. In *Mapp. The Field of Adult and Continuing Education: An International Compendium: Volume 3: Leadersh. And Administration* (pp. 343–346). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003445937-3>
- Quintana-Alonso, R., García, J. A. C., Chamorro-Rebollo, E., Redondo, E. G., Rebordinos-Hernando, F. J., & Fuster-Linares, P. (2026). Construction and validation of the Salus-Ed questionnaire for measuring teaching competencies among nurse educators. *BMC Medical Education*, 26(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-026-09009-w>
- Racey, S. N., Akladi, R., Williams, L. W., Olley, L., Goodall, S., McCartney- Bulmer, K., & Veuger, S. (2023). Online laboratory simulations as a pedagogy to reduce anxiety and build confidence for student success. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(Special Issue 1), 123–130. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.S1.14>
- Recalde, H., Baldeón, P., Albuja, P., & Toasa, R. (2023). Integration of Moodle with Academic Management Systems in HEIs, case study UISRAEL. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2023(E55), 77–85. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85162838798&partnerID=40&md5=fecbfb1ebe87fbf517d1f65bcc8a493c>
- Sablić, M., & Jukić, R. (2026). Developing the three-dimensional integrative model of teacher competencies (TRI-model) through a systematic review of teacher competencies for twenty-first century education. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 77(1), 47–69. <https://doi.org/10.63384/spB61z910a>
- Sadeghi, K., & Bahari, A. (2022). Second Language Teacher Identity: A Systematic Review. In *Educ. Ling.* (Vol. 57, pp. 11–30). Springer Science and Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13161-5_2
- Saeed, S. (2022). Online action research in the Maldives amidst the Covid-19 pandemic: Unexpected challenges. *Waikato Journal of Education*, 27(2), 65–71. <https://doi.org/10.15663/wje.v27i2.926>
- Sánchez, E. C., Rodríguez, A. L., Flores, B. Y. A., & Vázquez, F. I. G. (2025). Psychometric properties of a scale to measure online teaching styles in university teachers. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 28(2), 353–378. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43564>

- Sanderson, N. C., Kessel, S., & Chen, W. (2022). What do faculty members know about universal design and digital accessibility? A qualitative study in computer science and engineering disciplines. *Universal Access in the Information Society*, 21(2), 351–365. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00875-x>
- Scher, B. D., Scott-Barrett, J., Hickman, M., & Chrisinger, B. W. (2023). Participatory Research Emergent Recommendations for Researchers and Academic Institutions: A Rapid Scoping Review. *Journal of Participatory Research Methods*, 4(2). <https://doi.org/10.35844/001c.74807>
- Shannaq, B., & Adebiaye, R. (2024). Analyzing the Impact of Analytic Hierarchy Process on Moodle Activities: Enhancing Sustained Learning and Overcoming Cultural Hesitancy. In *Stud. Syst. Decis. Control* (Vol. 569, pp. 701–712). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-031-71649-2_58
- Siekmann, S., & Parker Webster, J. (2023). Participatory Teacher Action Research as Design Process. In *Educ. Ling.* (Vol. 60, pp. 25–33). Springer Science and Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31812-2_3
- Sonsteng-Person, M., & King-Shaw, S. (2025). Liberatory Participatory Action Research. In *Issues of Equity: Key Concepts in Qualitative Methods* (pp. 46–52). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003560128-11>
- Stewart, B. (2024). Digital teaching in a datafied world. In *How to Use Digital Learning with Confid. And Creativity: A Practical Introduction* (pp. 237–242). Edward Elgar Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4337/9781035311293.00044>
- Tananta, J. M., Vigo, S. Z. L., Parra-Chiroque, J. A., Suica, N. Y. A., & Alcedo, J. M. G. (2025). Psychometric Properties of the University Teaching Motivation Questionnaire in the Peruvian Population. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 75(1), 25–36. <https://doi.org/10.21865/RIDEP75.1.02>
- Ul Hassan, M., & Miller, F. (2022). Discrimination with unidimensional and multidimensional item response theory models for educational data. *Communications in Statistics: Simulation and Computation*, 51(6), 2992–3012. <https://doi.org/10.1080/03610918.2019.1705344>
- Warren, S., & Barton, A. (2021). Elevating engineering education via improved pedagogically based course structures. In Male S., Male A., & Guzzomi null (Eds), *Res. Eng. Educ. Symp. Australas. Assoc. Eng. Educ. Conf., REES AAEE: Eng. Educ. Res. Capab. Dev.* (Vol. 2, pp. 1068–1076). Research in Engineering Education Network. <https://doi.org/10.52202/066488-0117>
- Yamashita, T. (2022). Analyzing Likert scale surveys with Rasch models. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3). <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100022>
- Zaharudin, R., & Muhaimin, F. N. A. (2026). Online Professional Development for Technology-Enhanced Education: A Learning Management System-Based Online Professional Development Initiative in the Maldives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(5), 617–647. <https://doi.org/10.26803/ijlter.25.5.27>
- Zhukabayeva, T., Baumuratova, D., Zholshiyeva, L., Karabay, A., & Abdrakhmanov, K. (2025). Digital Transformation in Higher Education: Toward a National Model of Digital University in Kazakhstan Through Global and Local Comparison. *Sustainability (Switzerland)*, 17(24). <https://doi.org/10.3390/su172411132>

Zuma, S., & Mthembu, B. (2023). Exploring ideological-ware as a resource in the use of Moodle in higher education – analysing Covid-19 publications. *South African Computer Journal*, 35(1), 164–183. <https://doi.org/10.18489/sacj.v35i1.1110>