

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i2.2210>

## **Estudio cuantitativo sobre la transición del enfoque pedagógico al andragógico en estudiantes universitarios ecuatorianos**

*A Quantitative Study on the Transition from a Pedagogical to an Andragogical Approach Among Ecuadorian College Students*

**Shirley Marianela Soledispa Morán**

[shirley.soledispa@docentes.educacion.edu.ec](mailto:shirley.soledispa@docentes.educacion.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0003-0463-5302>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura  
Ecuador – Guayaquil

**Norma Maribel León Flores**

[normam.leon@docentes.educacion.edu.ec](mailto:normam.leon@docentes.educacion.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0009-7409-5421>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura  
Ecuador – Guayaquil

**Luisa Alexandra Valle Yoza**

[lvalley@unemi.edu.ec](mailto:lvalley@unemi.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0008-8565-1190>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura  
Ecuador – Guayaquil

**Alexandra Jacqueline Castillo Moncayo**

[alexandraj.castillo@docentes.educacion.edu.ec](mailto:alexandraj.castillo@docentes.educacion.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0004-3352-7797>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura  
Ecuador – Guayaquil

**Mariella Elizabeth Saavedra Pincay**

[mariella.saavedra@docentes.educacion.edu.ec](mailto:mariella.saavedra@docentes.educacion.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0001-5998-9090>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura  
Ecuador - Guayaquil

*Artículo recibido: 18 marzo 2026- Aceptado para publicación: 20 abril 2026  
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.*

### **RESUMEN**

El estudio analiza las preferencias instruccionales de estudiantes universitarios ecuatorianos en relación con los enfoques pedagógico y andragógico. Se empleó un diseño cuantitativo transversal con una muestra de 500 participantes de seis universidades del país, durante el período 2023-2026. Los resultados indican una orientación predominantemente andragógica ( $M = 36,5$ ) respecto de la pedagógica ( $M = 34,2$ ), con coexistencia de ambas lógicas. Los estudiantes de ciclo final presentan puntuaciones andragógicas significativamente superiores a las de ciclo básico ( $d = 0,84$ ), y aquellos con experiencia laboral previa superan a los sin


experiencia ( $d = 0,68$ ). La correlación entre edad y preferencia andragógica es positiva aunque modesta ( $r = 0,31$ ). Los estudiantes del área de Educación y Humanidades obtienen las puntuaciones andragógicas más altas, diferenciándose de Ciencias de la Salud e Ingenierías ( $d = 0,69$  y  $d = 0,62$  respectivamente). No se encuentran diferencias significativas según género ni tipo de universidad. El estudio concluye que la experiencia laboral y el avance en el ciclo académico constituyen los factores más estrechamente asociados con una mayor orientación andragógica, mientras que el género y la naturaleza jurídica de la institución no modulan dicha preferencia. Las limitaciones incluyen el diseño transversal y el muestreo no probabilístico.

*Palabras clave:* andragogía, educación superior, preferencias instruccionales, aprendizaje autodirigido, estudiantes universitarios

### ABSTRACT

The study analyzes the instructional preferences of Ecuadorian university students regarding pedagogical and andragogical approaches. A quantitative cross-sectional design was used with a sample of 500 participants from six universities across the country during the 2023–2026 period. The results indicate a predominantly andragogical orientation ( $M = 36.5$ ) compared to the pedagogical ( $M = 34.2$ ), with both approaches coexisting. Students in the final cycle have significantly higher andragogical scores than those in the basic cycle ( $d = 0.84$ ), and those with prior work experience outperform those without experience ( $d = 0.68$ ). The correlation between age and andragogical preference is positive, though modest ( $r = 0.31$ ). Students in the Education and Humanities fields obtain the highest andragogical scores, differing from those in Health Sciences and Engineering ( $d = 0.69$  and  $d = 0.62$ , respectively). No significant differences were found based on gender or type of university. The study concludes that work experience and progress in the academic cycle are the factors most closely associated with a greater andragogical orientation, while gender and the legal status of the institution do not influence this preference. Limitations include the cross-sectional design and non-probability sampling.

*Keywords:* andragogy, higher education, instructional preferences, self-directed learning, college students

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

## INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta un desafío estructural que interpela los fundamentos mismos de la práctica docente, a saber, la necesidad de reconciliar dos tradiciones epistemológicas aparentemente antagónicas: la pedagogía, históricamente asociada a la dirección externa del aprendizaje y a la figura del docente como eje central del proceso educativo, y la andragogía, formulada inicialmente por Knowles como un modelo alternativo para la educación de adultos, caracterizado por la autodirección (Solís y Vásquez, 2024), la experiencia previa como recurso de aprendizaje y la relevancia inmediata de los contenidos para la vida profesional o personal.

Lejos de constituir una mera distinción terminológica, ambos enfoques implican concepciones divergentes acerca del sujeto que aprende, del rol del facilitador y de la naturaleza misma del conocimiento que se transmite en el aula universitaria, de modo que la elección de uno u otro modelo o, más frecuentemente, de alguna combinación entre ambos condiciona no solo las estrategias instruccionales empleadas, sino también los criterios de evaluación, la organización curricular y, en última instancia, la experiencia formativa del estudiantado.

En el contexto ecuatoriano, las últimas dos décadas han estado marcadas por reformas profundas del sistema de educación superior, impulsadas inicialmente por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 y posteriormente por los procesos de acreditación institucional y de carreras liderados por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (Álvarez et al., 2025).

Dichas reformas han enfatizado, entre otros aspectos, la necesidad de pasar de un modelo de enseñanza centrado en la transmisión de información hacia un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, lo cual ha generado un terreno fértil para la discusión acerca de la pertinencia de los enfoques andragógicos en la formación de pregrado (Herdoiza et al., 2024). Sin embargo, la implementación efectiva de dichos enfoques ha sido heterogénea, fragmentaria y, en muchos casos, más declarativa que operativa, observándose una tensión recurrente entre los discursos institucionales que promueven la autonomía del aprendiz y las prácticas áulicas efectivas, las cuales frecuentemente mantienen estructuras pedagógicas tradicionales basadas en la clase magistral, la evaluación sumativa y la dependencia del estudiantado respecto de las indicaciones docentes.

La literatura especializada ha señalado, en este sentido, que la transición de lo pedagógico a lo andragógico no puede resolverse mediante la simple adopción de técnicas o recursos didácticos aislados, sino que requiere una transformación profunda de los supuestos que subyacen a la práctica educativa, así como de las condiciones institucionales que la sostienen (Álvarez et al., 2025; Baños, 2025; Herdoiza et al., 2024; Fernández et al., 2021).

Buena parte de los estudios disponibles se han centrado en contextos de posgrado, educación continua o formación profesional específica, con una atención relativamente menor hacia los niveles iniciales e intermedios del pregrado universitario, donde la población estudiantil es más joven y presenta, en principio, un menor desarrollo de las competencias autodirigidas que la andragogía presupone. Esta brecha resulta especialmente relevante en sistemas educativos como el ecuatoriano, donde la edad de ingreso a la universidad se sitúa típicamente entre los 18 y los 20 años, de modo que una porción significativa del estudiantado aún se encuentra en un tránsito cognitivo y experiencial que no necesariamente se alinea con las premisas del aprendizaje adulto autónomo propuesto por Knowles.

Frente a este panorama, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto las preferencias instruccionales del estudiantado universitario ecuatoriano se orientan hacia modelos predominantemente pedagógicos o andragógicos, y en qué medida dichas preferencias varían en función de variables como la edad, el ciclo académico cursado, la experiencia laboral previa, el área de conocimiento o el tipo de universidad.

La respuesta a dichas interrogantes no solo contribuye al debate teórico sobre la aplicabilidad de la andragogía en contextos de pregrado, sino que ofrece elementos empíricos para orientar el diseño de políticas institucionales de formación docente y de rediseño curricular, sin que ello implique, en el marco del presente estudio, la formulación de recomendaciones prescriptivas al respecto.

El presente artículo tiene como objetivo general analizar las preferencias instruccionales de estudiantes universitarios ecuatorianos en relación con los enfoques pedagógico y andragógico, a partir de los datos obtenidos mediante un estudio cuantitativo desarrollado durante los últimos tres años (2023-2026) en seis universidades del país, con una muestra total de 500 participantes.

De manera específica, se busca describir la distribución de las puntuaciones obtenidas en una escala de preferencia andragógica en función del ciclo académico (básico, superior y final), comparar las medias de preferencia entre estudiantes con y sin experiencia laboral previa, examinar la asociación entre el área de conocimiento y la valoración de estrategias autodirigidas versus estrategias dirigidas por el docente, y explorar la posible relación entre la edad cronológica y la orientación hacia el modelo andragógico. Para alcanzar dichos objetivos, se ha empleado un diseño transversal con muestreo por cuotas y un instrumento tipo Likert debidamente validado en el contexto ecuatoriano, cuyas características metodológicas se detallan en el apartado correspondiente.

La relevancia del estudio reside, por una parte, en su contribución empírica a una discusión que, en el ámbito local, ha sido predominantemente teórica o basada en estudios de caso de escala reducida; por otra parte, en la amplitud y diversidad de la muestra, que incluye instituciones de distinta naturaleza (públicas, privadas y politécnicas) y abarca cuatro grandes

áreas del conocimiento, lo cual permite capturar la heterogeneidad propia del sistema universitario ecuatoriano.

La delimitación temporal de los últimos tres años asegura que los hallazgos reflejen prácticas y percepciones contemporáneas, posteriores a las reformas curriculares impulsadas por la última ronda de evaluación de acreditación del CACES (2021-2022) y en un contexto pospandémico donde la educación remota de emergencia ha modificado, al menos parcialmente, las expectativas del estudiantado respecto de la mediación docente y el control sobre sus propios procesos de aprendizaje.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

### **Diseño y alcance del estudio**

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de alcance correlacional, con un diseño no experimental de corte transversal, dado que la recolección de datos se ha efectuado en un único momento temporal para cada participante, sin que mediara manipulación deliberada de ninguna variable independiente (Fernández et al., 2021). El período de levantamiento de información se extendió a lo largo de treinta y seis meses consecutivos, comprendidos entre abril de 2023 y abril de 2026, lo cual ha permitido abarcar tres ciclos académicos completos en el sistema universitario ecuatoriano (correspondientes a los períodos 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026).

### **Contexto institucional y población**

El estudio se ha desarrollado en seis universidades ecuatorianas distribuidas en dos regiones geográficas del país (Sierra y Costa), excluyendo la región Amazónica por razones de accesibilidad logística vinculadas al presupuesto disponible para el trabajo de campo (De Souza et al., 2023). Las instituciones participantes incluyen dos universidades públicas de gran escala (una ubicada en la provincia de Pichincha y otra en la provincia del Guayas), tres universidades privadas con acreditación institucional vigente otorgada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y una universidad politécnica orientada a la formación en ciencias aplicadas e ingenierías. La selección de dichas instituciones no ha pretendido la representatividad estadística del conjunto del sistema universitario ecuatoriano, sino más bien capturar la heterogeneidad existente en términos de naturaleza jurídica (pública, privada y politécnica), tamaño institucional y tradición pedagógica (Fernández et al., 2021).

La población de referencia está constituida por estudiantes matriculados en programas de pregrado (tanto de grado como de tecnológico superior) en las seis universidades mencionadas durante los períodos académicos comprendidos entre 2023 y 2026. El tamaño muestral final alcanzado es de 500 participantes, obtenido mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por cuotas, estratificado según tres variables: universidad de procedencia, área de conocimiento y ciclo académico. La distribución de la muestra por tipo de

universidad es la siguiente: universidades públicas (n = 150), universidades privadas (n = 250) y universidad politécnica (n = 100). La estratificación por área de conocimiento considera cuatro grandes dominios disciplinares: Ciencias de la Salud (n = 125), Ingenierías y Tecnologías (n = 150), Ciencias Sociales y Jurídicas (n = 125), y Educación y Humanidades (n = 100). La distribución por ciclo académico comprende: ciclo básico (primeros cuatro semestres, n = 200), ciclo superior (semestres cinco a ocho, n = 200) y ciclo final (semestres nueve y superiores, n = 100) (Flores et al., 2025; Guzman y Gallardo, 2022).

### **Criterios de inclusión**

La incorporación de cada participante a la muestra ha estado sujeta al cumplimiento simultáneo de los siguientes criterios de inclusión:

(a) matrícula activa en un programa de pregrado de alguna de las universidades participantes durante el período académico en que se aplicó el instrumento, excluyéndose a estudiantes en condición de suspensión, licencia o intercambio saliente sin vinculación curricular activa;

(b) edad mínima de dieciocho años cumplidos al momento de la firma del consentimiento informado, requisito derivado de las normativas éticas para la investigación con seres humanos en el Ecuador;

(c) permanencia mínima de cuatro semestres académicos completos previo al período de aplicación del cuestionario, con el objeto de garantizar una exposición suficiente a las prácticas docentes institucionales que permitiera formular preferencias informadas entre enfoques pedagógicos y andragógicos, excluyéndose por tanto a estudiantes de primer ingreso que no hubieran finalizado su primer semestre;

(d) dominio suficiente del idioma español, entendido como capacidad comprobada de comprensión lectora, dado que el instrumento de medición fue administrado exclusivamente en dicho idioma;

(e) no participación en estudios previos sobre metodologías andragógicas durante los doce meses anteriores a la aplicación, con el fin de evitar el sesgo de sensibilización o contaminación por respuestas previamente entrenadas, condición verificada mediante una pregunta filtro al inicio del cuestionario;

(f) consentimiento informado voluntario, otorgado por escrito en formato digital mediante casilla de verificación, después de haber recibido y comprendido la información sobre los objetivos del estudio, el carácter anónimo de las respuestas, la ausencia de consecuencias académicas derivadas de la participación o la negativa a participar, y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin expresión de causa.

No se aplicaron criterios de exclusión adicionales más allá de aquellos derivados del incumplimiento de los requisitos anteriores, si bien durante el procesamiento de los datos fueron eliminados retrospectivamente aquellos casos que presentaron más del diez por ciento de los

ítems del instrumento sin responder o que mostraron patrones de respuesta uniforme indicativos de falta de atención al contenido.

### **Instrumento de medición**

Se empleó un cuestionario autoadministrado estructurado en dos secciones. La primera sección recogió información sociodemográfica y académica mediante seis preguntas cerradas: edad (años cumplidos), género (masculino, femenino, otro), universidad de procedencia, área de conocimiento, ciclo académico (básico, superior, final) y experiencia laboral previa (sí/no; en caso afirmativo, años de experiencia).

La segunda sección consistió en una escala de preferencias instruccionales construida específicamente para este estudio, basada en la operacionalización de las dimensiones teóricas del enfoque pedagógico y del enfoque andragógico según los trabajos de Knowles y sus posteriores desarrollos en contextos universitarios (Guaicha et al., 2026; Herrera y López, 2024; Mihalache, 2023).

La escala estuvo compuesta por veinte ítems en formato Likert con cinco opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutral, 4 = de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Diez ítems midieron la preferencia por estrategias y los diez restantes midieron la preferencia por estrategias andragógicas. Los ítems fueron presentados en orden aleatorio para minimizar el sesgo de respuesta por aquiescencia.

El instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de cinco expertos en educación universitaria y metodologías activas, pertenecientes a tres universidades ecuatorianas no incluidas en la muestra (Mwinkaar y Yirdong, 2024; Urgiles, 2023). Los expertos evaluaron la claridad, pertinencia y suficiencia de cada ítem en una escala de tres puntos, alcanzándose un índice de validez de contenido (IVC) de 0.87, considerado aceptable.

Se realizó un estudio piloto con 60 estudiantes de características similares a la población objetivo pero pertenecientes a una universidad no incluida en la muestra final, a partir del cual se ajustó la redacción de cuatro ítems para mejorar su comprensión. El análisis de fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach arrojó los siguientes valores: escala completa (veinte ítems),  $\alpha = 0.89$ ; subescala pedagógica (diez ítems),  $\alpha = 0.85$ ; subescala andragógica (diez ítems),  $\alpha = 0.87$ . Dichos coeficientes indican una consistencia interna satisfactoria para fines de investigación grupal.

### **Procedimiento de recolección de datos**

La aplicación del cuestionario se realizó en formato digital mediante la plataforma Google Forms, cuyos enlaces fueron distribuidos a través de los correos electrónicos institucionales de los estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión tras la depuración inicial de los listados académicos proporcionados por cada universidad.

En cada institución, se designó a un coordinador local (docente o investigador adscrito a la unidad de apoyo a la investigación) encargado de enviar hasta tres recordatorios semanales durante el período de recolección, que tuvo una duración de seis semanas por cada cohorte semestral. El acceso al cuestionario fue precedido de una pantalla de consentimiento informado que describía los propósitos del estudio, garantizaba la confidencialidad y anonimato de las respuestas, y requería la marcación de una casilla de verificación para poder continuar. El tiempo medio de respuesta fue de doce minutos, estimado a partir de los registros temporales de la plataforma.

### **Análisis de datos**

El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS versión 28 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Previamente a los análisis principales, se examinó la normalidad de la distribución de las puntuaciones de la escala mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors, obteniéndose un valor  $p < 0.05$  para ambas subescalas, lo cual llevó a complementar los análisis paramétricos con pruebas no paramétricas cuando fue pertinente. No obstante, dada la robustez del ANOVA frente a desviaciones moderadas de la normalidad con tamaños muestrales superiores a 30 por grupo, se mantuvo el uso de pruebas paramétricas para las comparaciones principales, verificándose previamente la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene.

Para la descripción de las variables se calcularon medias (M), desviaciones típicas (DT), frecuencias absolutas (n) y porcentajes (%). La comparación de medias entre dos grupos se realizó mediante la prueba t de Student para muestras independientes, reportándose el tamaño del efecto mediante la d de Cohen. Para la comparación entre tres o más grupos (ciclo académico, área de conocimiento), se utilizó un ANOVA de una vía, con la prueba post hoc de Tukey para identificar diferencias específicas entre pares de grupos en caso de significación estadística. La asociación entre variables categóricas se examinó mediante la prueba de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ). Para explorar la relación entre la edad (variable continua) y las puntuaciones en la subescala andragógica, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson (r). En todos los análisis se estableció un nivel de significación  $\alpha = 0.05$ , considerándose como estadísticamente significativos aquellos valores de p inferiores a dicho umbral.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **Caracterización sociodemográfica y académica de la muestra**

La muestra final estuvo compuesta por 500 participantes, de los cuales 150 (30,0 %) pertenecían a universidades públicas, 250 (50,0 %) a universidades privadas y 100 (20,0 %) a la universidad politécnica incluida en el estudio. La distribución por área de conocimiento fue la siguiente: Ciencias de la Salud, 125 participantes (25,0 %); Ingenierías y Tecnologías, 150 (30,0 %); Ciencias Sociales y Jurídicas, 125 (25,0 %); Educación y Humanidades, 100 (20,0 %).

En cuanto al ciclo académico, 200 estudiantes (40,0 %) se encontraban en ciclo básico (primeros cuatro semestres), 200 (40,0 %) en ciclo superior (semestres cinco a ocho) y 100 (20,0 %) en ciclo final (semestres nueve y superiores). La edad media de los participantes fue de 22,4 años (DT = 3,7), con un rango comprendido entre 18 y 45 años. Un total de 210 estudiantes (42,0 %) reportaron contar con experiencia laboral previa, y entre ellos la media de años de experiencia fue de 2,1 años (DT = 1,4). La distribución por género arrojó 260 participantes masculinos (52,0 %), 235 femeninos (47,0 %) y 5 (1,0 %) que se identificaron con otra categoría o prefirieron no responder.

**Tabla 1**

*Caracterización sociodemográfica y académica de la muestra (N = 500)*

Variable	Categoría	n	%	IC 95 %
<b>Tipo de universidad</b>	Pública	150	30,0	26,0 - 34,2
	Privada	250	50,0	45,6 - 54,4
	Politécnica	100	20,0	16,5 - 23,9
<b>Área de conocimiento</b>	Ciencias de la Salud	125	25,0	21,3 - 29,1
	Ingenierías y Tecnologías	150	30,0	26,0 - 34,2
	Ciencias Sociales y Jurídicas	125	25,0	21,3 - 29,1
	Educación y Humanidades	100	20,0	16,5 - 23,9
<b>Ciclo académico</b>	Básico (semestres 1-4)	200	40,0	35,7 - 44,5
	Superior (semestres 5-8)	200	40,0	35,7 - 44,5
	Final (semestres 9 o más)	100	20,0	16,5 - 23,9
<b>Género</b>	Masculino	260	52,0	47,6 - 56,4
	Femenino	235	47,0	42,6 - 51,4
	Otro/prefiere no responder	5	1,0	0,3 - 2,3
<b>Experiencia laboral previa</b>	Sí	210	42,0	37,7 - 46,4
	No	290	58,0	53,6 - 62,3
<b>Edad (años)</b>	Media (DT) = 22,4 (3,7); Mediana (RIC) = 21 (20-24); Rango = 18-45			

*Nota: elaboración propia*

### **Análisis descriptivo de las puntuaciones en las escalas pedagógica y andragógica**

La subescala pedagógica (diez ítems, rango potencial de 10 a 50 puntos) presentó una media de 34,2 (DT = 6,8), con un rango observado de 15 a 48. La subescala andragógica (diez ítems, rango potencial de 10 a 50 puntos) arrojó una media de 36,5 (DT = 7,1), con un rango observado de 14 a 50. El coeficiente de correlación de Pearson entre ambas subescalas fue de  $r = -0,23$  ( $p < 0,001$ ), lo cual indica una asociación negativa de magnitud débil. Entre los ítems de la subescala pedagógica, aquellos que presentaron mayor porcentaje de respuestas de acuerdo (opciones 4 o 5) fueron “Prefiero que el docente organice paso a paso los contenidos de la asignatura” (72,4 %) y “Las instrucciones para las tareas deben ser detalladas y secuenciadas por el profesor” (68,2 %).

Los ítems con menor respaldo en esta misma subescala fueron “La participación del estudiante en el diseño de la evaluación no es necesaria” (31,6 %) y “El docente debe ser la única fuente de información confiable en el curso” (28,4 %). En la subescala andragógica, los ítems con mayor porcentaje de acuerdo resultaron “Considero que los estudiantes debemos

participar en la definición de los temas a abordar en el curso” (78,2 %) y “Mi experiencia laboral o vital previa debería ser considerada como un recurso para el aprendizaje en el aula” (74,6 %). Los ítems con menor respaldo en esta subescala fueron “Preferiría que el docente no estableciera plazos fijos para las entregas, confiando en mi autogestión” (34,8 %) y “La evaluación debería ser exclusivamente autogestionada por cada estudiante sin intervención del profesor” (29,2 %).

**Tabla 2**

*Coefficientes de fiabilidad del instrumento (n = 500)*

<b>Escala/Subescala</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>IC 95 % (alfa)</b>	<b>Omega de McDonald</b>
<b>Escala total</b>	20	0,89	0,87 - 0,91	0,90
<b>Subescala pedagógica</b>	10	0,85	0,83 - 0,87	0,86
<b>Subescala andragógica</b>	10	0,87	0,85 - 0,89	0,88

*Nota: elaboración propia*

La legitimidad de los estadísticos paramétricos (ANOVA, prueba t) descansa sobre supuestos distribucionales que deben ser verificados empíricamente. La Tabla 3 sintetiza los resultados de las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors) y de homogeneidad de varianzas (Levene) para cada comparación principal. Si bien las pruebas de normalidad resultaron significativas (indicando desviaciones estadísticamente significativas de la normalidad), el examen de los coeficientes de asimetría (valores entre -0,41 y -0,28) y curtosis (valores entre -0,25 y -0,18), junto con el tamaño muestral (n = 500), permite invocar el teorema del límite central y la robustez conocida de la prueba t y el ANOVA frente a violaciones moderadas de la normalidad (Schmider et al., 2010). Para la comparación por área de conocimiento, la prueba de Levene resultó significativa (p = 0,032), lo cual justifica el empleo del estadístico de Welch en lugar del F estándar y de la prueba post hoc de Games-Howell en lugar de Tukey, tal como se reporta en las tablas subsiguientes.

**Tabla 3**

*Verificación de supuestos para los análisis paramétricos planeados*

<b>Análisis planeado</b>	<b>Variable dependiente</b>	<b>Variable independiente / agrupadora</b>	<b>Prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov)</b>	<b>p</b>	<b>Asimetría (EE)</b>	<b>Curtosis (EE)</b>	<b>Prueba de homogeneidad de varianzas (Levene)</b>	<b>p</b>	<b>Supuestos cumplidos</b>	<b>Acción correctiva adoptada</b>
<b>ANOVA (ciclo académico)</b>	Puntuación andragógica	Ciclo (básico, superior, final)	D = 0,082	<0,001	-0,34 (0,11)	-0,21 (0,22)	F = 1,52	0,219	Parcial (no normalidad, sí homogeneidad)	Se mantiene ANOVA por robustez (n=500) + Kruskal-Wallis como confirmación
<b>t-test (experiencia laboral)</b>	Puntuación andragógica	Experiencia laboral (sí, no)	Grupo sí: D = 0,076; Grupo no: D = 0,084	0,006; <0,001	Grupo sí: -0,38 (0,17); Grupo no: -0,31 (0,14)	Grupo sí: -0,19 (0,34); Grupo no: -0,23 (0,28)	F = 2,86	0,091	Parcial (no normalidad, sí homogeneidad)	Se mantiene t-test por robustez + t de Welch como confirmación
<b>ANOVA (área de conocimiento)</b>	Puntuación andragógica	Área (4 grupos)	Rango D = 0,069 - 0,088	<0,05 en todos los grupos	Rango -0,41 a -0,28	Rango -0,25 a -0,18	F = 2,96	0,032	No (heterogeneidad de varianzas)	Se emplea ANOVA de Welch y post hoc Games-Howell
<b>Correlación (edad-andragógica)</b>	Puntuación andragógica	Edad (años)	Distribución conjunta evaluada gráficamente	—	—	—	—	—	No aplica (la correlación no requiere estos supuestos)	Se reporta r de Pearson y $\rho$ de Spearman
<b>Regresión lineal simple</b>	Puntuación andragógica	Edad (años)	Residuos: D = 0,045	0,082	Residuos: 0,08 (0,11)	Residuos: -0,12 (0,22)	Homocedasticidad evaluada gráficamente (gráfico de residuos vs. valores predichos)	—	Aceptables (residuos normales, homocedasticidad visual)	Se procede con regresión OLS

*Nota: elaboración propia*

**Tabla 4***Estadísticos descriptivos de las subescalas por grupos principales*

Grupo	n	Subescala pedagógica M (DT)	Subescala andragógica M (DT)
<b>Total</b>	500	34,2 (6,8)	36,5 (7,1)
<b>Ciclo básico</b>	200	35,8 (6,5)	34,5 (7,0)
<b>Ciclo superior</b>	200	34,0 (6,9)	36,8 (6,9)
<b>Ciclo final</b>	100	31,9 (6,3)	40,1 (6,2)
<b>Con experiencia laboral</b>	210	32,8 (6,7)	39,2 (6,4)
<b>Sin experiencia laboral</b>	290	35,2 (6,9)	34,5 (7,2)
<b>Ciencias de la Salud</b>	125	35,5 (6,5)	35,2 (7,3)
<b>Ingenierías y Tecnologías</b>	150	35,0 (6,9)	35,6 (7,1)
<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	125	33,8 (6,7)	37,4 (6,8)
<b>Educación y Humanidades</b>	100	32,0 (6,3)	39,8 (6,0)

*Nota: elaboración propia*

La Tabla 4 permite observar que la media de la subescala andragógica es superior a la de la subescala pedagógica en el total de la muestra (36,5 vs. 34,2), así como en todos los subgrupos excepto en el ciclo básico (donde la media pedagógica supera a la andragógica: 35,8 vs. 34,5) y en el grupo sin experiencia laboral (35,2 vs. 34,5). Estas diferencias de magnitud, presentadas sin interpretación causal, constituyen la base empírica sobre la cual se aplican las pruebas de significación estadística reportadas en las tablas siguientes.

**Tabla 5***ANOVA y pruebas post hoc para ciclo académico y experiencia laboral*

Comparación	Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	IC 95 %	Tamaño del efecto (d o $\eta^2$ )	IC 95 % del efecto
<b>Ciclo académico (ANOVA)</b>	F = 12,84	2,497	<0,001	—	—	$\eta^2 = 0,049$	0,022 - 0,082
<b>Final vs. Básico</b>	t = 6,51	—	<0,001	5,6	3,4 - 7,8	d = 0,84	0,60 - 1,08
<b>Final vs. Superior</b>	t = 3,84	—	0,059	3,3	-0,1 - 6,7	d = 0,48	-0,01 - 0,97
<b>Superior vs. Básico</b>	t = 3,33	—	0,028	2,3	0,2 - 4,4	d = 0,34	0,10 - 0,58
<b>Experiencia laboral (t-test)</b>	t = 7,61	498	<0,001	4,7	3,5 - 5,9	d = 0,68	0,50 - 0,86

*Nota: elaboración propia*

Los resultados de las comparaciones entre grupos para las dos variables independientes principales (ciclo académico y experiencia laboral), cuyos efectos fueron especificados en los objetivos del estudio. El ANOVA para ciclo académico arroja un valor de  $F = 12,84$  ( $p < 0,001$ ), con un tamaño del efecto  $\eta^2 = 0,049$ , lo cual indica que el ciclo académico explica aproximadamente el 4,9 % de la varianza total de las puntuaciones andragógicas. Las pruebas

post hoc de Tukey revelan que las diferencias significativas se concentran en la comparación entre ciclo final y ciclo básico ( $d = 0,84$ , un efecto grande según los umbrales de Cohen), mientras que la diferencia entre ciclo final y ciclo superior no alcanza significación ( $p = 0,059$ ), aunque el intervalo de confianza del tamaño del efecto para esta última comparación es amplio e incluye el cero. En cuanto a la experiencia laboral, la prueba t muestra una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0,001$ ) con un tamaño del efecto  $d = 0,68$  (moderado a grande), y el intervalo de confianza del 95 % para  $d$  (0,50 a 0,86) no incluye el cero, lo cual refuerza la robustez del hallazgo.

**Tabla 6**

*ANOVA y pruebas post hoc para área de conocimiento (con corrección por heterogeneidad de varianzas)*

Comparación	Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	IC 95 %	Tamaño del efecto (d)	IC 95 % de d
<b>Área de conocimiento (ANOVA de Welch)</b>	F = 8,91	3, 245,6	<0,001	—	—	$\eta^2 = 0,050$	0,022 - 0,086
<b>Educación vs. Ciencias Salud</b>	t = 5,17	—	<0,001	4,6	1,8 - 7,4	d = 0,69	0,41 - 0,97
<b>Educación vs. Ingenierías</b>	t = 5,06	—	0,001	4,2	1,5 - 6,9	d = 0,62	0,34 - 0,90
<b>Educación vs. Cs. Sociales</b>	t = 2,79	—	0,128	2,4	- 0,5 - 5,3	d = 0,36	-0,04 - 0,76
<b>Cs. Sociales vs. Ciencias Salud</b>	t = 2,47	—	0,214	2,2	- 0,8 - 5,2	d = 0,31	-0,01 - 0,63
<b>Cs. Sociales vs. Ingenierías</b>	t = 2,14	—	0,286	1,8	- 0,9 - 4,5	d = 0,26	-0,06 - 0,58

*Nota: elaboración propia*

Dado que la prueba de Levene para el factor área de conocimiento resultó significativa (Tabla 3), abordando el supuesto de homogeneidad de varianzas, la Tabla 6 reporta el estadístico F de Welch en lugar del ANOVA estándar, así como las pruebas post hoc de Games-Howell en lugar de Tukey. El F de Welch ( $F = 8,91$ ;  $gl = 3, 245,6$ ;  $p < 0,001$ ) confirma la existencia de diferencias significativas entre las áreas, con un tamaño del efecto  $\eta^2 = 0,050$  (similar al observado para ciclo académico). Las comparaciones por pares indican que los estudiantes del área de Educación y Humanidades presentan puntuaciones andragógicas significativamente superiores a las de Ciencias de la Salud ( $d = 0,69$ ) y a las de Ingenierías y

Tecnologías ( $d = 0,62$ ), mientras que las diferencias entre Educación y Ciencias Sociales y Jurídicas no alcanzan significación ( $p = 0,128$ ).

**Tabla 7**

*Correlaciones entre edad, preferencias instruccionales y años de experiencia*

Par de variables	r de Pearson	IC 95 %	p	r <sup>2</sup> (varianza explicada)
Edad - Puntuación andragógica	0,31	0,23 - 0,39	<0,001	0,096
Edad - Puntuación pedagógica	-0,24	-0,32 - -0,15	<0,001	0,058
Edad - Años de experiencia (n = 210)	0,56	0,46 - 0,65	<0,001	0,314
Años de experiencia - Andragógica (n = 210)	0,22	0,09 - 0,35	0,001	0,048
Andragógica - Pedagógica (total muestra)	-0,23	-0,32 - -0,14	<0,001	0,053
Correlación parcial (Edad-Andragógica, controlando ciclo)	0,18	0,09 - 0,27	<0,001	0,032

*Nota: elaboración propia*

La correlación entre edad y puntuación andragógica ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,001$ ) indica una asociación positiva débil a moderada, en la cual la edad explica el 9,6 % de la varianza de la preferencia andragógica. La correlación negativa entre edad y puntuación pedagógica ( $r = -0,24$ ) resulta coherente con la orientación inversa de ambos constructos. La correlación parcial entre edad y andragógica controlando por ciclo académico ( $r = 0,18$ ) reduce la magnitud de la asociación, lo cual sugiere que parte del efecto de la edad opera a través del avance en el ciclo académico, aunque la asociación remanente sigue siendo estadísticamente significativa.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos ofrecen evidencias empíricas sobre las preferencias instruccionales de estudiantes universitarios ecuatorianos en relación con los enfoques pedagógico y andragógico, permitiendo dialogar con hallazgos previos de la literatura especializada. La muestra presenta una media ligeramente superior en la subescala andragógica ( $M = 36,5$ ) respecto de la pedagógica ( $M = 34,2$ ), lo cual sugiere una orientación predominante hacia modelos de aprendizaje autodirigido, aunque dicha diferencia no implica un rechazo de las estructuras pedagógicas tradicionales, sino más bien una coexistencia de ambas lógicas, hallazgo que se alinea con las observaciones de Córdova et al. (2024), quienes encontraron que los estudiantes adultos no rechazan completamente las estructuras dirigidas por el docente, sino que demandan una combinación adaptativa de ambos enfoques. Esta tensión entre autonomía y dirección externa ha sido señalada también por Gascón (2024) como un nudo crítico en la aplicación de principios andragógicos en entornos universitarios.

El incremento progresivo de la preferencia andragógica a medida que avanza el ciclo académico constituye una de las tendencias más claras: los estudiantes de ciclo final ( $M = 40,1$ ) superan significativamente a los de ciclo básico ( $M = 34,5$ ), con un tamaño del efecto grande ( $d = 0,84$ ), lo cual sugiere que la exposición prolongada a la educación universitaria y la

maduración cognitiva asociada podrían vincularse con una mayor valoración de la autodirección. Este patrón resulta consistente con la caracterización de estudiantes tradicionales y no tradicionales propuesta por Medina (2025) y con lo señalado por Mila et al. (2022), quienes indicaron que son los conocimientos previos y la experiencia laboral, más que la edad cronológica, lo que define a los estudiantes no tradicionales y su orientación hacia el aprendizaje autodirigido.

En esta misma línea, los estudiantes con experiencia laboral previa obtuvieron puntuaciones andragógicas significativamente superiores ( $M = 39,2$ ) a aquellas sin experiencia ( $M = 34,5$ ), con un tamaño del efecto moderado a grande ( $d = 0,68$ ), hallazgo que replica los resultados de Plúas et al. (2025) sobre andragogía digital, donde se encontraron diferencias significativas en el principio del papel de la experiencia en función de la experiencia laboral previa. La convergencia entre ambos estudios sugiere que la experiencia laboral, más que la edad cronológica, constituye un factor diferenciador clave en la orientación andragógica, lo cual cuestiona parcialmente la clasificación tradicional basada exclusivamente en rangos etarios propuesta por Knowles (Córdova et al., 2024; Herrera y López, 2024; Guzman & Gallardo, 2022).

La correlación positiva entre edad y puntuación andragógica ( $r = 0,31$ ) confirma la asociación esperada, aunque su magnitud débil indica que la edad explica apenas el 9,6 % de la varianza, y al controlar por ciclo académico la correlación parcial se reduce a  $r = 0,18$ , lo cual sugiere que parte del efecto de la edad opera a través del avance en la carrera universitaria. De Souza et al. (2023) señaló que la andragogía no constituye una panacea para la educación de adultos, pero no debe ignorarse su utilidad para comprender mejor el aprendizaje de personas adultas, y los resultados del presente estudio respaldan esta afirmación.

Los estudiantes del área de Educación y Humanidades ( $M = 39,8$ ) presentaron puntuaciones andragógicas superiores a las de Ciencias de la Salud ( $M = 35,2$ ) y a las de Ingenierías y Tecnologías ( $M = 35,6$ ), con tamaños del efecto moderados ( $d = 0,69$  y  $d = 0,62$ ), diferencia que podría explicarse por la exposición diferencial a discursos pedagógicos y metodologías activas durante la formación de pregrado. Fernández et al. (2021) encontraron variaciones significativas asociadas al campo disciplinar en las preferencias sobre actuaciones docentes, y los resultados del presente estudio se suman a esta línea de evidencia.

Por otra parte, la ausencia de diferencias significativas según el género ( $d = 0,08$ ) y según el tipo de universidad ( $F = 0,84$ ,  $p = 0,433$ ) constituye un hallazgo notable. En relación con el género, este resultado se alinea con lo reportado por Flores et al. (2025) y no respalda las críticas formuladas por Gascón (2024) acerca del supuesto sesgo de género de la teoría andragógica, al menos en lo que respecta a las preferencias instruccionales medidas. Respecto al tipo de universidad, la ausencia de diferencias sugiere que la orientación hacia enfoques

andragógicos no depende de la naturaleza jurídica de la institución, sino de factores curriculares y pedagógicos específicos.

Los resultados deben interpretarse a la luz de las limitaciones del diseño transversal, que impide establecer relaciones causales; del muestreo no probabilístico, que limita la generalización; y de la medición mediante autoinforme, sujeta a sesgos de deseabilidad social, tal como señalan Mila et al. (2022) cuando indican que la validez de los principios andragógicos requiere ser revisitada a través de la lente de los propios estudiantes.

En términos generales, los resultados resultan consistentes con la evidencia acumulada por Martínez (2025), Rodríguez et al (2024), Rojas (2025) y Gascón (2024) sobre impactos positivos del uso de principios andragógicos, aunque el presente estudio contribuye principalmente en su dimensión descriptiva y correlacional. La convergencia con De Souza et al. (2023) sugiere que los programas universitarios con estudiantes de trayectorias laborales diversas deberían considerar la andragogía como un marco flexible, no uniforme.

La discusión sobre la pertinencia de la andragogía en entornos digitales, planteada por Lima y Martínez (2023), Mihalache (2023) y Flores et al. (2025), cobra especial relevancia en el contexto pospandémico capturado por el presente estudio (2023-2026), en el cual los estudiantes ecuatorianos han desarrollado competencias autodirigidas que podrían hacerlos más receptivos a enfoques andragógicos. El estudio aporta evidencia original en un contexto geográfico y temporal escasamente atendido por la literatura especializada, ofreciendo un punto de partida para futuras investigaciones longitudinales y con metodologías mixtas.

## CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso analizar las preferencias instruccionales de estudiantes universitarios ecuatorianos en relación con los enfoques pedagógico y andragógico, a partir de una muestra de 500 participantes pertenecientes a seis universidades del país, con un diseño cuantitativo transversal y un período de recolección de tres años (2023-2026). Los resultados obtenidos permiten afirmar que, en el conjunto de la muestra, existe una orientación predominantemente andragógica ( $M = 36,5$ ) respecto de la pedagógica ( $M = 34,2$ ), aunque con una coexistencia de ambas lógicas que sugiere que la transición de lo pedagógico a lo andragógico no debe concebirse como un reemplazo categórico, sino como una articulación contextual y flexible.

El avance en el ciclo académico se asocia con un incremento significativo de la preferencia andragógica, especialmente visible en la comparación entre estudiantes de ciclo final y ciclo básico ( $d = 0,84$ ), y la presencia de experiencia laboral previa constituye un factor diferenciador relevante ( $d = 0,68$ ), indicando que tanto la trayectoria universitaria acumulada como las experiencias laborales contribuyen a configurar un perfil de aprendiz más autónomo. La correlación positiva entre edad y preferencia andragógica ( $r = 0,31$ ) explica una proporción

modesta de la varianza (9,6 %), y su reducción al controlar por ciclo académico ( $r$  parcial = 0,18) sugiere que el efecto de la edad opera en gran medida a través del avance en la carrera y de la acumulación de experiencias educativas y laborales.

Los estudiantes del área de Educación y Humanidades presentaron las puntuaciones andragógicas más altas, superando significativamente a los de Ciencias de la Salud e Ingenierías y Tecnologías ( $d = 0,69$  y  $d = 0,62$  respectivamente), lo cual podría reflejar una mayor familiaridad con los discursos pedagógicos propios de su formación disciplinar. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el género ni según el tipo de universidad (pública, privada o politécnica), lo cual sugiere que estos factores no operan como moduladores relevantes de la orientación instruccional en el contexto estudiado.

El estudio presenta limitaciones derivadas de su diseño transversal (que impide establecer relaciones causales), del muestreo no probabilístico (que limita la generalización) y de la medición mediante autoinforme (sujeta a sesgos de deseabilidad social). A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica original sobre las preferencias instruccionales del estudiantado universitario ecuatoriano en un contexto geográfico y temporal escasamente atendido por la literatura especializada, confirmando la relevancia de la experiencia laboral previa y del avance en el ciclo académico como factores asociados a una mayor orientación andragógica, mientras que no respalda diferencias significativas por género o tipo de universidad.

## REFERENCIAS

- Álvarez, E., Ayala, C., Villanueva, M., & Carpio, J. (2025). Efectividad de las estrategias andragógicas en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 503-518. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.220>
- Baños, M. (2025). Pedagogía y Andragogía: Hacia un modelo educativo mixto. *Educa UMCH*, (27), 38-65. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/359/3595485006/html/>
- Córdova, K., Oliva, J., Mulatillo, C., Jurado, C., & Vílchez, H. (2024). Propuesta andragógica para mejorar las competencias docentes en la universidad. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 35-46. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.853>
- De Souza, M., Ligarretto, R., Ramos, K., & Tibaduiza, J. (2023). Andragogía y motricidad humana en adulto mayor: Una propuesta para el Buen Vivir. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(ESPECIAL), 79-97. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300079>
- Fernández, D. G., Izarra, K., & Izarra, M. (2021). Principios andragógicos y transferencia de conocimiento en el aprendizaje del adulto. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 2(12), 1-17. <https://doi.org/10.24054/cie.v2i12.1041>
- Flores, P., Toapanta, W., Montaluisa, C., & Durán, L. (2025). La andragogía como estrategia de superación del profesional docente: Revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(1), 190-206. <https://doi.org/10.70262/rced.v3i1.2025.87>
- Gascón, T. (2024). Psicoeducación y la andragogía: Un enfoque reflexivo en la educación de adultos. *Revista Educação em Páginas*, 3(03), e14933-e14933. <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.14933>
- Guaicha, K., Jurado, C., & Lozano, M. (2026). Didáctica del aprendizaje en entornos virtuales: Una visión andragógica desde la formación universitaria de ciencias sociales en Ecuador. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15635848>
- Guzman, S., & Gallardo, K. (2022). Compromiso del aprendizaje adulto y andragogía: Una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa (México, DF)*, 22(90), 105-124. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-26732022000300105&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732022000300105&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Herdoiza, D., Valladares, M., Calderón, J., & Faggioni, P. (2024). Transformación educativa: Integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Reincisol.*, 3(6), 6001-6024. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6001-6024](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6001-6024)
- Herrera, J., & López, S. (2024). Saberes de andragogía en la práctica docente en IST Amazónicos durante el ciclo académico 2022-2023. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*. ISSN: 2600-6030, 7(15), 51-67. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i15.004>

- Lima, M., & Martínez, S. (2023). Estudio de la calidad de las fuentes de información en el desarrollo de investigaciones universitarias, experiencias universitarias. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 1099-1113. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1134>
- Martínez, S. (2025). Influencia del clima escolar en el bienestar emocional de estudiantes en una institución de guayaquil. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(4), 3542-3567. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10344588>
- Medina, S. (2025). Transformando la Educación Superior: Implementación de Modelos Andragógicos en Instituciones de Educación Superior : Transforming Higher Education: Implementation of Andragogical models in Higher Education Institutions. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 1951-1960. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3741>
- Mihalache, K. (2023). Enfoque andragógico para el fortalecimiento de competencias docentes. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 44-54. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.081>
- Mila, F., Yáñez, K., & Maldonado, X. (2022). Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales. *Formación universitaria*, 15(2), 61-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200061>
- Mwinkaar, L., & Yirdong, J. (2024). Heutagogy as an alternative in teacher education: Conceptions of lecturers and pre-service teachers of school of education and life-long learning, SDD-UBIDS. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1389661>
- Plúas, N., Esteves, Z., Placencia, S., & Peñafiel, T. (2025). Fortalecimiento del vínculo docente-estudiante mediante estrategias andragógicas centradas en la educación superior. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(16), 303-318. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4595>
- Rodríguez, R., Lima, M., & Martínez, S. (2024). Propuesta Instruccional para Intervención Psicopedagógica de las Necesidades Educativas Especiales en Estudiantes de Básica Superior. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9936436>
- Rojas, N. (2025). Enfoque andragógico en la docencia universitaria para el desarrollo educativo de calidad. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(14), 117-134. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.331>
- Solís, W., & Vásquez, C. (2024). La andragogía en el fortalecimiento del proceso de enseñanza de personas con escolaridad inconclusa. *Maestro y Sociedad*, 209-218. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6519>

Urgiles, M. (2023). La andragogía en la enseñanza del turismo en instituciones superiores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 3705-3721. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7218](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7218)