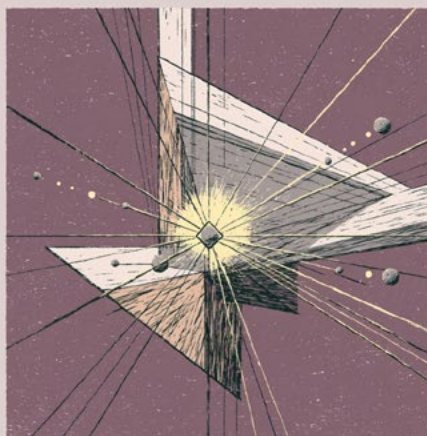


DE LA ENSEÑANZA A LA INSPIRACIÓN

*Cómo el desempeño docente transforma
la motivación y la experiencia educativa
en la formación de ingenieros civiles*



Magaly Caldas Espinoza De Prieto, Pedro Pablo Prieto Monzón,
Wendy Domínguez Oliva, Miguel Abelardo Ancajima Holguín

Magaly Caldas Espinoza De Prieto,
Pedro Pablo Prieto Monzón,
Wendy Domínguez Oliva,
Miguel Abelardo Ancajima Holguín

De la enseñanza a la inspiración

*Cómo el desempeño docente
transforma la motivación y la
experiencia educativa en la
formación de ingenieros civiles*

Atik Editorial



E15D N49-59 y Olivos, San Isidro. Código postal 170515.
Quito, Ecuador

Atik Editorial, es una iniciativa del Centro de Investigaciones CICSAL y está a cargo del departamento de Comunicación y Difusión Científica.

www.atikeditorial.com

Primera Edición: 2026

Derechos de autor/Copyright:

Editorial: Atik Editorial

Materia Dewey: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza | JNM - Enseñanza superior, estudios avanzados | TB - Tecnología: cuestiones generales

Público objetivo: Profesional/Académico

BISAC: EDU046000

Colección: Educación

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2026-07-06

ISBN: 978-9907-820-09-6

Disponible para su descarga gratuita en <http://atikeditorial.com>

El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSAL.



Título: De la enseñanza a la inspiración. Cómo el desempeño docente transforma la motivación y la experiencia educativa en la formación de ingenieros civiles

From teaching to inspiration. How teacher performance transforms motivation and the educational experience in civil engineering education

Do ensino à inspiração. Como o desempenho docente transforma a motivação e a experiência educativa na formação de engenheiros civis

(APA 7)

Caldas Espinoza De Prieto, M., Prieto Monzón, P. P., Dominguez Oliva, W., & Ancajima Holguín, M. A. (2026). *De la enseñanza a la inspiración. Cómo el desempeño docente transforma la motivación y la experiencia educativa en la formación de ingenieros civiles*. Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook34>



Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) la cual está disponible en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

Las consultas relativas a la reproducción fuera del ámbito de esta licencia deberán enviarse al Departamento de Comunicación y Difusión Científica de CICSHAL a la siguiente casilla de correo: info@atikeditorial.com

Los enlaces a sitios web de terceros son facilitados por **Atik** Editorial de buena fe y a título meramente informativo. **Atik** Editorial declina toda responsabilidad por el material contenido en cualquier sitio web de terceros al que se haga referencia en esta obra.

Esta publicación es una obra derivada que surge de la tesis de maestría titulada "Desempeño del docente en la motivación del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura - 2025", defendida por Magaly Caldas Espinoza De Prieto en la Universidad César Vallejo (Perú) en el año 2025. Bajo la coordinación del propio autor de la tesis, un equipo de investigadores ha ampliado, profundizado y actualizado el trabajo original mediante un proceso colaborativo, dando lugar a este libro.

This publication is a derivative work originating from the master's thesis titled "Desempeño del docente en la motivación del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura - 2025", defended by Magaly Caldas Espinoza De Prieto at the Universidad César Vallejo (Perú) in 2025. Under the coordination of the thesis author himself, a team of researchers has expanded, deepened, and updated the original work through a collaborative process, resulting in this book.

AVAL DE REVISIÓN POR PARES

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

info@atikeditorial.com



AUTORES/AS

AUTHORS

- Magaly Caldas Espinoza De Prieto

Universidad César Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0009-0007-2808-0654>

mcaldas@ucv.edu.pe

Magy_al47@hotmail.com

Se enfoca principalmente en la gestión de servicios universitarios, el desempeño docente y el desarrollo de habilidades blandas en el contexto postpandemia.

- Pedro Pablo Prieto Monzón

Universidad César Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1019-983X>

pprietom@ucvvirtual.edu.pe

pedropprietom@gmail.com

Ingeniero de Sistemas, Maestría con mención en Tecnologías de Información y Comunicaciones, Maestría en Docencia Universitaria y Doctorado en Tecnologías de Información y Comunicaciones. Docente de pregrado y posgrado de la Universidad César Vallejo.

- Wendy Domínguez Oliva

Universidad César Vallejo | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0330-0095>

Wdominguezol@ucvvirtual.edu.pe

Wendydominguez20@hotmail.com

Ingeniera de Sistemas, Doctora en Tecnologías de la Información y Comunicaciones, y Magíster en Ingeniería de Sistemas y en Ingeniería Ambiental y Seguridad Industrial. Cuenta con más de 15 años de experiencia en docencia universitaria, investigación y desarrollo de tecnologías de información. Actualmente se desempeña como docente universitaria, desarrolladora de contenido académico y profesional en innovación tecnológica y finanzas.

- Miguel Abelardo Ancajima Holguín

Universidad Nacional de Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0009-0000-3121-1474>

mancajima@equicom.pe

miguel.ancajima@gmail.com

Ingeniero de Sistemas, Maestría con mención en Tecnologías de Información y Comunicaciones, candidato a Doctor en Tecnologías de Información y Comunicaciones por la Universidad Nacional de Piura. Especialista en sistemas de comunicaciones y gestión de tecnologías de información y soluciones tecnológicas corporativas. CEO de la empresa CORPORACIÓN EQUICOM S.A.C.

RESUMEN

La obra aborda la influencia del desempeño docente en la motivación de los estudiantes de Ingeniería Civil en una universidad privada de Piura, explorando cómo la calidad de la enseñanza impacta dimensiones clave como el valor intrínseco, la autoeficacia académica y la ansiedad ante la prueba. A través de una investigación cuantitativa con diseño correlacional-causal, los autores demuestran que el docente no solo transmite conocimientos, sino que se convierte en un factor determinante del compromiso y bienestar emocional del estudiante. El libro profundiza en las bases teóricas del aprendizaje situado, la autorregulación y la autodeterminación, ofreciendo una visión integral de la relación pedagógica. Constituye una guía práctica para docentes y gestores educativos interesados en fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo, la confianza académica y el manejo saludable del estrés en contextos universitarios de alta exigencia.

Palabras clave:

Desempeño docente, Motivación estudiantil, Valor intrínseco, Autoeficacia académica, Ansiedad ante la prueba.

ABSTRACT

The work addresses the influence of teacher performance on the motivation of Civil Engineering students at a private university in Piura, exploring how the quality of teaching impacts key dimensions such as intrinsic value, academic self-efficacy, and test anxiety. Through quantitative research with a correlational-causal design, the authors demonstrate that the teacher not only transmits knowledge but also becomes a determining factor in student engagement and emotional well-being. The book delves into the theoretical foundations of situated learning, self-regulation, and self-determination, offering a comprehensive view of the pedagogical relationship. It constitutes a practical guide for teachers and educational administrators interested in strengthening pedagogical practices that promote meaningful learning, academic confidence, and healthy stress management in demanding university contexts.

Keywords:

Teacher performance, Student motivation, Intrinsic value, Academic self-efficacy, Test anxiety.

RESUMO

A obra aborda a influência do desempenho do professor na motivação dos estudantes de Engenharia Civil em uma universidade privada de Piura, explorando como a qualidade do ensino impacta dimensões-chave como o valor intrínseco, a autoeficácia acadêmica e a ansiedade ante a prova. Por meio de uma investigação quantitativa com delineamento correlacional-causal, os autores demonstram que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também se torna um fator determinante para o engajamento e o bem-estar emocional do estudante. O livro aprofunda-se nos fundamentos teóricos da aprendizagem situada, da autorregulação e da autodeterminação, oferecendo uma visão integral da relação pedagógica. Constitui-se como um guia prático para docentes e gestores educacionais interessados em fortalecer práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa, a confiança acadêmica e o manejo saudável do estresse em contextos universitários de alta exigência.

Palavras-chave:

Desempenho do professor, Motivação do estudante, Valor intrínseco, Autoeficácia acadêmica, Ansiedade ante a prova.

DE LA ENSEÑANZA A LA INSPIRACIÓN

Cómo el desempeño docente transforma la motivación y la experiencia educativa en la formación de ingenieros civiles

CONTENIDO

Aval de revisión por pares 6

Resumen 10

Abstract 11

Resumo 11

Capítulo 1

El docente como factor clave en la motivación del estudiante universitario 16

Fundamentos y perspectivas de la investigación educativa 17

Evidencia empírica internacional sobre desempeño docente y motivación estudiantil 23

Evidencia empírica nacional sobre desempeño docente y motivación estudiantil 28

Fundamentos teóricos del desempeño docente y su dimensión pedagógica 31

Fundamentos teóricos de la motivación estudiantil y sus dimensiones 38

Capítulo 2

La arquitectura metodológica para el estudio de la influencia docente en la motivación estudiantil 45

Fundamentos del enfoque y diseño de la investigación 46

Población, muestra y procedimientos de investigación 54

Consideraciones éticas y compromiso con la integridad científica 58

Capítulo 3

Evidencia empírica sobre la influencia del desempeño docente en la motivación estudiantil 61

El análisis de regresión lineal como herramienta para comprender la relación entre variables educativas 62

La relación entre el desempeño docente y las dimensiones de la motivación estudiantil 68

La influencia del desempeño docente en la ansiedad ante la prueba del estudiante 73

Capítulo 4

Reflexiones en torno a la influencia del desempeño docente en la motivación estudiantil universitaria 78

La influencia general del desempeño docente en la motivación del estudiante 79

El desempeño docente como factor determinante del valor intrínseco y la autoeficacia académica 83

El papel del desempeño docente en la ansiedad ante la prueba y el bienestar emocional del estudiante 90

Capítulo 5

Reflexiones finales y orientaciones para el fortalecimiento de la práctica docente universitaria 96

Síntesis de los hallazgos sobre la influencia del desempeño docente en la motivación estudiantil 97

Orientaciones estratégicas para la mejora de la práctica docente y el bienestar estudiantil 100

Referencias

104

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Resumen del modelo	63
Tabla 2. ANOVAa	65
Tabla 3. Coeficientesa	66
Tabla 4. Resumen del modelo	68
Tabla 5. ANOVAa	69
Tabla 6. Coeficientesa	70
Tabla 7. Resumen del modelo	72
Tabla 8. ANOVAa	72
Tabla 9. Coeficientesa	73
Tabla 10. Resumen del modelo	73
Tabla 11. ANOVAa	74
Tabla 12. Coeficientesa	75

01 Capítulo

*El docente como factor clave en la motivación del
estudiante universitario*

Fundamentos y perspectivas de la investigación educativa

La educación universitaria contemporánea enfrenta desafíos que trascienden la mera transmisión de conocimientos, adentrándose en la compleja dinámica de las relaciones humanas que se tejen en el aula y que determinan en gran medida el éxito o fracaso de los procesos formativos. Este estudio contribuye al logro del ODS 4 y a la Responsabilidad Social Universitaria al ofrecer evidencias y reflexiones que fortalecen el rol del profesor como agente clave en la mejora del aprendizaje. Al centrarse en la motivación del estudiante como un factor decisivo para su permanencia y rendimiento, esta investigación promueve una enseñanza más humana, inclusiva y sensible a las realidades del estudiante universitario. Desde la perspectiva de la RSU, apoyar una educación que transforma, lleva a las universidades a comprometerse con el desarrollo sostenible y con formar ciudadanos críticos y dispuestos a ayudar. La dimensión social de la educación superior implica reconocer que el acto educativo no ocurre en el vacío, sino que se inserta en un contexto de responsabilidades compartidas donde la institución, el docente y el estudiante confluyen en un propósito común: la formación integral de personas capaces de contribuir al bienestar colectivo y al desarrollo de sus comunidades.

La motivación del estudiante es ese impulso interior que lo lleva a esforzarse, a fijarse metas y a comprometerse con su aprendizaje. No surge de la noche a la mañana, sino que crece con el tiempo, afectado por lo que siente, lo que piensa de sí mismo y el espacio donde estudia. Cuando un alumno piensa que lo aprendido tiene sentido, hay un fin obvio tras cada tarea y encuentra en su profesor alguien que lo entiende, que lo motiva y confía en él,

esas ganas se hacen más fuertes, por lo tanto, cambia su visión de la enseñanza no solo como un deber, sino también como una posibilidad real para mejorar su vida (Reyna et al., 2021). La motivación, entendida como un proceso dinámico y multifactorial, se construye en la intersección de dimensiones personales, sociales y pedagógicas que interactúan de manera compleja en el contexto universitario. Este carácter multidimensional de la motivación exige que las instituciones educativas y los docentes adopten enfoques integrales que consideren no solo los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también las dimensiones emocionales y relacionales que influyen en la disposición del estudiante para comprometerse con su formación. La investigación en psicología educativa ha demostrado consistentemente que la motivación es uno de los predictores más robustos del rendimiento académico y la persistencia en los estudios superiores, lo que subraya la urgencia de comprender y atender los factores que la favorecen o la obstaculizan.

La situación actual de la motivación en estudiantes universitarios vista desde una perspectiva cercana y real, refleja una problemática profunda que atraviesa la experiencia académica de miles de jóvenes a nivel mundial. De acuerdo con un estudio en España, al comenzar el cuatrimestre, el 70,48 % de los alumnos no estaban motivados, lo que quiere decir, que no solo faltaba motivación externa, como la búsqueda de premios o reconocimientos, sino también una motivación interna relacionada con el gusto o interés propio de aprender. En este sentido, solo un 21,9 % mostró una motivación interna activa, y un 3,8 % refiere que su motivación está impulsada por factores externos. Asimismo, el porcentaje de alumnos motivados bajó al 54,55 %, mientras que el porcentaje de alumnos que dijeron esforzarse subió al 34,09 %, sin

embargo, más de la mitad de los estudiantes continuaba sin encontrar razones significativas para comprometerse plenamente con sus estudios (Homont & Alcoceba, 2024). Estas cifras revelan una paradoja preocupante: los estudiantes pueden estar esforzándose sin estar verdaderamente motivados, lo que sugiere que el esfuerzo no siempre es indicativo de compromiso genuino con el aprendizaje. Esta desconexión entre el esfuerzo y la motivación intrínseca tiene implicaciones significativas para la calidad del aprendizaje, ya que el esfuerzo sostenido sin una base motivacional sólida tiende a ser insostenible en el tiempo y puede conducir al agotamiento y la deserción.

La falta de motivación de los estudiantes universitarios en América Latina es evidente cuando se escuchan las historias de muchos jóvenes en países como Nicaragua. Un estudio realizado con 78 estudiantes universitarios mostró que más del 59 % había suspendido al menos una asignatura, lo que no solo indica un bajo rendimiento, sino también un malestar más grave con la forma de aprender. Cuando se les preguntó por las causas de la desmotivación en sus estudios, el 50 % dijo que no entendía las explicaciones del profesor, el 30,4 % dijo que la manera de enseñar no era buena y el 17,4 % aceptó que simplemente la clase no le llamaba la atención. Asimismo, se evidenció que apenas el 35,6 % estaba muy contento con su tiempo en clase, mientras que el 48,9 % solo lo veía más o menos bien y un 15,5 % decía estar nada o poco feliz (Briceño, 2020a). Estos hallazgos ponen de manifiesto que la desmotivación no es un problema individual, sino un síntoma de dinámicas pedagógicas y relacionales que requieren atención sistémica. La percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza y la comunicación con los docentes emerge como un factor determinante en su nivel de compromiso académico, lo que sitúa al profe-

sor en el centro de las estrategias de intervención para mejorar la motivación estudiantil.

La situación que viven muchos estudiantes universitarios en el Perú respecto a su motivación académica es una realidad que se siente en las aulas y que va más allá de las cifras. Un estudio realizado por Talavera et al. (2024), con 340 alumnos de una universidad pública pone de manifiesto claramente el problema. Si bien un 39,4 % de los varones y un 29,1 % de las mujeres universitarias dijeron tener una buena motivación interna, es decir, que estudian porque les gusta y les da alegría aprender, existe un 38,5 % de los varones y un 26,5 % de las mujeres que se sentían motivados por factores externos, como sacar buena nota, sin embargo, existe un 31,5 % de los estudiantes y el 28,5 % de las universitarias que mostraron una gran falta de motivación. Esto quiere decir que cerca de un tercio de los jóvenes de ambos grupos no ve motivos claros para seguir con su educación. La prevalencia de la falta de motivación en la población estudiantil peruana es alarmante y sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas que aborden no solo los aspectos curriculares, sino también las dimensiones afectivas y relacionales del aprendizaje. La diferenciación por género en los patrones de motivación también invita a reflexionar sobre la necesidad de enfoques pedagógicos que consideren las particularidades de cada grupo, evitando aproximaciones homogéneas que no respondan a las necesidades específicas de los estudiantes.

En una universidad privada de Piura, muchos estudiantes de Ingeniería Civil están pasando por una etapa en la que, poco a poco, disminuyen sus ganas de aprender. Aunque tienen buenos maestros, aulas bien equipadas y un plan de estudios diseñado para facilitar su integración en el mundo laboral, en la práctica

se ve que algo no está funcionando correctamente, ya que algunos alumnos no hacen lo suficiente; otros aparecen distraídos, se retrasan con las tareas o creen que no pueden con la presión de los exámenes. Detrás de esa falta de aliento hay más que solo cansancio o rutina, existen jóvenes que dudan de sí mismos, no se sienten seguros para afrontar los desafíos de sus estudios o simplemente no ven sentido en lo que hacen. Esta situación no solo afecta a sus notas, sino también a su confianza y a su continuidad en la carrera. Ante la problemática planteada se formula la siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia del desempeño del docente en la motivación del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025? Esta pregunta de investigación refleja la preocupación por comprender las dinámicas relacionales y pedagógicas que subyacen a la desmotivación estudiantil, con el propósito de generar conocimiento que oriente la toma de decisiones institucionales y la mejora de las prácticas docentes en el contexto específico de la formación en ingeniería.

Este estudio surgió del deseo de observar con detalle y claridad cómo la actuación del profesor se vincula con el estado de ánimo del alumno en la universidad. Para ello, se estudiaron con detenimiento varios modelos que explican bien estas situaciones en clase. Se eligió el modelo de Torres et al. (2024), para analizar la actuación del profesor en el aula y el modelo de Rivadeneira y Ñique (2023), para entender qué motiva a los alumnos a esforzarse en sus estudios. Gracias a estas bases científicas, fue posible definir claramente las dos variables y dimensionándolas, creando así una base teórica útil para la comunidad científica. En la justificación práctica, se busca que mediante la aplicación de los instrumentos se obtengan datos reales sobre la relación causal que produce el desempeño de los docentes en la motivación de los es-

tudiantes con el propósito de generar una fuente de información que sirva como punto de referencia para la toma de decisiones y la generación de estrategias orientadas a la mejora de la problemática estudiada. En la justificación metodológica, el estudio busca desarrollar dos herramientas que permitan evaluar el desempeño del docente y la motivación de los estudiantes de ingeniería civil, que se probarán y verificarán cuidadosamente para garantizar que las mediciones reflejen con precisión lo que sucede en el aula.

Como objetivo general del estudio se tendrá: determinar la influencia del desempeño del docente en la motivación del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025. En los objetivos específicos: determinar la influencia del desempeño del docente en el valor intrínseco del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025; determinar la influencia del desempeño del docente en la autoeficacia académica del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025; determinar la influencia del desempeño del docente en la ansiedad ante la prueba del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025. Estos objetivos específicos permiten desagregar el fenómeno de la motivación en sus componentes fundamentales, facilitando un análisis más fino y preciso de las relaciones causales que se establecen entre el desempeño docente y las diferentes dimensiones de la experiencia motivacional del estudiante. La distinción entre valor intrínseco, autoeficacia académica y ansiedad ante la prueba responde a la necesidad de comprender que la motivación no es un constructo unitario, sino que se manifiesta en diferentes facetas que pueden ser afectadas de manera diferenciada por las prácticas docentes.

Evidencia empírica internacional sobre desempeño docente y motivación estudiantil

Figueroa (2024), tuvo como objetivo mejorar la motivación propia mediante técnicas lúdicas y mostrar su efecto en el trabajo escolar de jóvenes universitarios. Se utilizó un método cuantitativo con grupos censales de 129 estudiantes. Se observó en los resultados que el 89,9 % de los estudiantes tenía mucha capacidad de controlar su trabajo, el 89,1 % tuvo metas personales altas y el 86,8 % mostró niveles altos en pensamiento. También se observó un aumento del rendimiento escolar en el grupo que participaba con una media de 8.15 a 9.47 después de la intervención. Se observó una buena relación entre la motivación personal y el rendimiento escolar ($r = 0,1565$, $p < 0,1$), querer hacer cosas por uno mismo ($r = 0,1827$, $p < 0,05$) y preocupación ($r = 0,1821$, $p < 0,05$). En conclusión, se halló que el crecimiento de la motivación interna a través de métodos lúdicos afecta positivamente al rendimiento académico universitario, fomentando una participación activa, autorregulada y motivada en el proceso de aprendizaje. Este estudio evidencia el potencial transformador de las estrategias pedagógicas innovadoras, demostrando que la incorporación de elementos lúdicos en la enseñanza universitaria no solo mejora la motivación, sino que también se traduce en mejores resultados académicos. La relevancia de este hallazgo para el contexto latinoamericano es significativa, ya que sugiere que las intervenciones pedagógicas centradas en el estudiante y en la generación de experiencias de aprendizaje significativas pueden ser particularmente efectivas para contrarrestar los altos niveles de desmotivación que caracterizan a la educación superior en la región.

Henriquez (2023) tuvo como objetivo determinar el desempeño de los profesores universitarios desde la perspectiva de los alumnos en clases virtuales durante la pandemia. La muestra estaba formada por 673 alumnos. Los resultados mostraron que el 58,1 % de los estudiantes sintió que sus maestros usaron actividades asincrónicas, mientras que el 41,9 % dijo que se mantuvo una forma sincrónica. También el 92,3 % notó el uso de Blackboard como forma principal de enseñanza. Más del 80 % de los alumnos calificó bien aspectos como la claridad (84,1 %), el dominio (91,7 %), la participación (82,6 %) y la flexibilidad (84,4 %). En cuanto a los objetivos de enseñanza, un 32,1 % dijo que sus profesores fomentaban el aprendizaje en situaciones reales, seguido por un 22,4 % que notaba el enfoque en aprender solo. Sobre las técnicas para medir la comprensión, el 61,8 % mostró satisfacción y el 68,2 % aseguró haber entendido mejor. Sin embargo, el 44,9 % sugirió más cambios. Los resultados mostraron una relación fuerte entre los objetivos de clase y factores de la escuela como el año escolar y la opinión sobre saber bien la materia y los exámenes. En este sentido, quedó claro que los maestros con ideas más constructivas ayudaron a aprender mejor, mientras que los calificados mal por sus alumnos solían usar métodos memorísticos o individuales. Este estudio es particularmente relevante porque aborda el desempeño docente en un contexto de enseñanza remota, que se ha convertido en una modalidad permanente en muchas instituciones educativas. Los hallazgos subrayan la importancia de la claridad, el dominio de la materia y la flexibilidad como atributos docentes que los estudiantes valoran positivamente, al tiempo que evidencian la necesidad de adoptar enfoques constructivistas que promuevan el aprendizaje significativo por encima de la mera memorización.

González-Benito et al. (2021) tuvieron como objetivo determinar cómo afectan al éxito en clase de estudiantes universitarios que aprenden a distancia su motivación por estudiar, tanto por recompensas como por placer, y la sensación de poder hacer bien las cosas. Se pasó un formulario al comienzo de la matrícula y se creó un modelo para medir la asociación entre las ganas de aprender y las notas en exámenes y el éxito académico. Los resultados mostraron que la motivación para aprender por recompensa estaba relacionada con una menor frecuencia de exámenes ($\beta = -0.083$ en 2017/2018 y $\beta = -0.017$ en 2018/2019) y con el éxito académico ($\beta = -0.182$ y $\beta = -0.151$), mientras que las ganas de aprender por voluntad propia no tuvieron gran efecto. Un sentimiento de autoconfianza a nivel académico es lo único que tuvo efectos positivos sobre los dos factores y asimismo, se encuentran vinculados con la tasa de evaluación ($\beta = 0.047$; $p = 0.008$) y también con la tasa de logros ($\beta = 0.051$; $p = 0.004$). En conclusión, el estudio muestra que la autoeficacia es un indicador importante del éxito académico en entornos de aprendizaje a distancia y sugiere que las universidades deben poner en marcha métodos para aumentar esta confianza en uno mismo, lo que tendría un efecto positivo tanto en la motivación como en los resultados de los alumnos. Este hallazgo es particularmente relevante porque identifica la autoeficacia como un mecanismo psicológico clave que media la relación entre la motivación y el rendimiento académico, sugiriendo que las intervenciones destinadas a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades pueden tener efectos positivos en cadena sobre su compromiso y sus resultados.

Ramos & Roque (2021) tuvieron como objetivo ver la relación entre la influencia de los maestros en la motivación y el buen rendimiento de los estudiantes de la carrera de Negocios. La investi-

gación se elaboró mediante un método numérico, con un diseño no experimental, directo y de relación, para lo cual se aplicó un cuestionario por correo electrónico a un grupo de 447 alumnos. El análisis numérico se llevó a cabo con pruebas no paramétricas, usando el programa SPSS v25. Los resultados mostraron que el 75 % de los estudiantes dijo haber sido motivado por un profesor para seguir sus estudios, mientras que el 22 % dijo sentirse desmotivado hasta el punto de plantearse cambiar o dejar la carrera. No se encontró una conexión numéricamente importante entre el efecto del profesorado motivador y el promedio escolar ($r = .022$; $p = .649$). En conclusión, aunque no se observó una relación clara entre la motivación del profesorado y el rendimiento escolar, sí se notó que los profesores tienen un impacto diferente según el curso escolar, esto manifiesta la necesidad de desarrollar habilidades sociales y emocionales en los profesores para apoyar mejor el desarrollo y el bienestar de los alumnos. Este estudio introduce una reflexión importante sobre la complejidad de la relación entre la motivación inducida por el docente y el rendimiento académico, sugiriendo que los efectos de la motivación pueden no manifestarse directamente en las calificaciones, sino en dimensiones más profundas del compromiso estudiantil como la persistencia, la satisfacción y el bienestar psicológico.

Briceño (2020) buscó determinar los factores más importantes que afectan a la motivación de aprendizaje de los alumnos universitarios. Esta investigación se realizó mediante un enfoque mixto y correlacional, utilizando un grupo de 78 alumnos. Los hallazgos mostraron que el 53,8 % de los estudiantes sintió que sus padres ayudaban bastante a su rendimiento escolar, mientras que el 59 % admitió haber suspendido al menos una asignatura, siendo las razones principales, no entender las explicaciones del

profesor (50,0 %), mala comunicación con el grupo de clase (30,4 %) y métodos no adecuados (17,4 %). Respecto a lo que llevó a elegir estudios, sobresalieron el buen nombre de la universidad (75,6 %), la forma de estudiar (64,2 %) y las opciones laborales (62,8 %). En cuanto al nivel de felicidad con su tiempo en la universidad, el 35,6 % dijo estar muy contento, el 48,9 % bastante motivado y el 15,5 % no muy motivado. En conclusión, se ve que hace falta una mayor participación del profesorado en formas de enseñanza más dinámicas y una ayuda constante entre la familia y la escuela para aumentar las notas y la motivación por aprender. La investigación de Briceño subraya la importancia de la comunicación efectiva en el aula como un factor crítico para la motivación estudiantil, evidenciando que cuando los estudiantes no comprenden las explicaciones del profesor, se activa un proceso de desmotivación que puede llevar al fracaso académico y a la deserción. Este hallazgo resuena con la problemática planteada en el contexto de la universidad privada de Piura, donde la falta de conexión entre el docente y el estudiante parece ser un factor determinante en la desmotivación.

Velázquez & Hernández (2020) tuvieron como objetivo determinar cómo el liderazgo de los profesores afecta a la motivación de los alumnos en la escuela de administración. El estudio se realizó con una muestra de 120 alumnos que cursan al menos medio avance en su carrera, mediante un test con opciones. El análisis de los datos mostró que tres cuartos de los alumnos sintieron que sus profesores exponen bien los temas en clase, el 65 % dijo que sus maestros hacen preguntas para fomentar la comunicación, el 55 % se sintió motivado al realizar sus trabajos y el 45 % creyó que sus profesores los motivan a confiar en sus talentos. También tres cuartos estaban de acuerdo en que sus maestros los motivan a te-

ner éxito en la vida. En resumen, se observó que el tipo de liderazgo democrático fomenta mucho el interés por aprender, creando un entorno de estudio donde se trabaja en equipo y que es bueno para el bienestar emocional, lo que ayuda a formar buenos trabajadores; mientras que los estilos duros y libres traen problemas para apoyar un crecimiento en la universidad. Este estudio introduce la noción de liderazgo docente como un factor determinante en la motivación estudiantil, sugiriendo que los estilos de liderazgo que fomentan la participación, el diálogo y la colaboración son más efectivos para promover el compromiso y el bienestar de los estudiantes.

Evidencia empírica nacional sobre desempeño docente y motivación estudiantil

A nivel nacional, Torres et al. (2024) tuvieron como objetivo determinar la relación entre el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria. Se utilizó un método cuantitativo, realizaron un muestreo censal de 94 alumnos. Los resultados mostraron que el 62,8 % de los estudiantes calificaron como bueno el trabajo de sus docentes, y el 36,2 % lo asociaron a un aprendizaje regular. La conexión entre el rendimiento del profesor y el aprendizaje fue importante y positiva ($r = 0,617$); en especial, se observó una conexión fuerte con el aprendizaje profundo ($r = 0,731$) y una muy fuerte con la manera de inculcar el éxito ($r = 0,878$), mientras que la unión con un enfoque superficial fue media y baja ($r = -0,335$). En conclusión, se observó que un buen nivel pedagógico del docente ayuda mucho a conseguir aprendizajes profundos y que facilita la formación de futuros profesionales con conocimientos útiles y

duraderos. Este estudio peruano proporciona evidencia robusta sobre la relación positiva entre el desempeño docente y el aprendizaje significativo, respaldando la hipótesis de que la calidad de la enseñanza tiene un impacto directo en la profundidad y calidad del aprendizaje estudiantil.

Arenas (2022) buscó identificar los factores de motivación que pueden indicar si los estudiantes universitarios posponen sus tareas, así como su relación con los factores sociales y el rendimiento en clase. El estudio, de tipo cuantitativo, utilizó un diseño transeccional y correlacional con un grupo específico de 139 alumnos. Los resultados mostraron que posponer hace que se produzca lo contrario y de forma significativa en los tipos de motivación para el logro ($r = -0,47$), por saber ($r = -0,33$) y por sentir cosas nuevas ($r = -0,20$); también con la regla menos importante ($r = -.40$) e introyectada ($r = -.28$); sin embargo, existe una relación significativa con la falta de motivación ($r = .43$). El modelo de retorno halló que la motivación propia por el logro ($\beta = -0,377$) y sin anhelo ($\beta = 0,321$) explican más del 30 % de los niveles asociados a posponer el trabajo universitario. Además, se mostró que los estudiantes con bajo rendimiento presentaban mayores niveles de procrastinación. En conclusión, la investigación demostró que una mayor motivación interna, especialmente centrada en el éxito, predice menos probabilidad de posponer las tareas, mientras que grandes cantidades de falta de motivación aumentan la probabilidad de adoptar una actitud negativa hacia el éxito, lo que destaca la necesidad de promover una motivación libre y relevante para mejorar el rendimiento escolar. Este estudio es particularmente relevante porque identifica la procrastinación como una consecuencia de la falta de motivación, estableciendo un vínculo directo entre la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico.

Bocanegra et al. (2020) tuvo como objetivo valorar el desempeño de los maestros en relación con el razonamiento crítico de los universitarios de la materia de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía. El estudio utilizó un método cuantitativo correlacional y se aplicó a un grupo elegido de 25 alumnos. Los resultados mostraron que solo el 2,5 % de los estudiantes dice libremente su opinión, pero el 87,5 % muestra un aprendizaje basado en la repetición; también el 83 % repite ideas según lo que rodea el tema, y solo un 6,89 % mostró actos de pensamiento crítico en actividades creativas. Se observó que los profesores no utilizan muchas estrategias como hablar, mostrar o tener ideas, ni conectan su trabajo con destrezas propias del pensamiento crítico, como observar, entender o pensar. En conclusión, se halló una relación clara entre el desempeño del profesor y el pensamiento crítico, el primero mejora cuando está presente el segundo, mientras que su ausencia lleva a una enseñanza basada en recordar y sin valor real. En este sentido, se destaca la importancia de formar a profesores que piensen de manera crítica para crear una educación que haga pensar y cambiar las cosas en los estudiantes. La investigación de Bocanegra introduce una dimensión adicional al análisis del desempeño docente: su capacidad para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, sugiriendo que la calidad de la enseñanza no solo se mide por la transmisión de contenidos, sino por la capacidad de estimular en los estudiantes la reflexión, el análisis y la capacidad de cuestionar la realidad.

Condori et al. (2021) tuvieron como objetivo analizar la influencia del desempeño de los profesores en los conocimientos de los universitarios. La investigación se realizó mediante un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño que no modifica nada, sino que solo estudiaba la relación causa-efecto mediante métodos

como encuestas, pruebas de conocimientos, rúbricas y escalas. La muestra estuvo formada por 21 estudiantes elegidos al azar. Los datos mostraron que el 42,9 % de los estudiantes alcanzó un buen nivel de rendimiento para el perfil de egreso, mientras que el 14,3 % obtuvo uno muy bueno. La regresión lineal simple dio un valor de $R^2 = 0,703$, lo que indica que el 70,3 % de la diferencia en el perfil de salida se puede atribuir al trabajo docente. En conclusión, se hizo evidente que una mejora en el desempeño docente afecta mucho a las habilidades profesionales esperadas dentro del perfil de salida de los estudiantes. Esto pone de manifiesto la importancia de fortalecer las acciones académicas y sociales de los maestros universitarios para mejorar la calidad en la enseñanza. Este estudio aporta evidencia cuantitativa sólida sobre el impacto del desempeño docente en el logro de los perfiles de egreso, demostrando que la calidad de la enseñanza es un factor determinante en la formación de las competencias profesionales de los estudiantes universitarios.

Fundamentos teóricos del desempeño docente y su dimensión pedagógica

Sobre las bases teóricas del desempeño docente se encuentra la teoría del aprendizaje situado, desarrollada por Lave & Wenger (1991), quienes plantean que el aprendizaje cobra mayor sentido y profundidad cuando ocurre en contextos reales y dentro de entornos sociales significativos. Desde esta perspectiva, la labor del maestro no consiste solo en transmitir conocimientos en el aula, sino en ser un guía que cree experiencias auténticas relacionadas con la vida de los estudiantes y que habilite espacios donde aprender también signifique participar, compartir y trabajar juntos. El

aprendizaje situado propone que el conocimiento no es un ente abstracto que puede ser transmitido de manera neutral, sino que está intrínsecamente ligado a las prácticas sociales y culturales en las que se produce. Para el docente universitario, esta teoría implica diseñar actividades que conecten los contenidos curriculares con problemas y situaciones reales que los estudiantes enfrentarán en su vida profesional, de manera que el aprendizaje adquiera relevancia y significado más allá del aula. En el contexto de la formación en ingeniería civil, esta perspectiva resulta particularmente pertinente, ya que la profesión requiere de competencias prácticas y contextuales que difícilmente pueden desarrollarse mediante enfoques exclusivamente teóricos o memorísticos.

La teoría del aprendizaje autorregulado, propuesta por Zimmerman & Schunk (2001), invita a reconsiderar el papel de la educación más allá de la simple transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva, los docentes se convierten en colaboradores cercanos del alumnado, no solo impartiendo conocimientos, sino también guiándolos con empatía, acompañándolos atentamente y motivándolos con propósito. El aprendizaje autorregulado busca ayudar al alumnado a tomar las riendas de su propio aprendizaje, enseñándoles a planificar, evaluar el contenido y ajustar las estrategias ante los problemas. Este método de enseñanza también proporciona a los alumnos las herramientas necesarias para confiar en sí mismos, tomar decisiones acertadas y avanzar con mayor autonomía. Una vez alcanzado el aprendizaje autorregulado, el aula dejará de ser un espacio rígido para convertirse en un lugar donde el alumnado no solo puede aprender, sino también descubrir sus capacidades, sentirse escuchado y encontrar sentido en cada paso. La teoría del aprendizaje autorregulado tiene

implicaciones profundas para la práctica docente, ya que sugiere que el rol del profesor no es simplemente transmitir información, sino desarrollar en los estudiantes la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Esto implica enseñar estrategias metacognitivas, fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje y proporcionar espacios para que los estudiantes practiquen la autoevaluación y el establecimiento de metas, habilidades que son fundamentales para el éxito en la educación superior y en la vida profesional.

La teoría de la autoeficacia, propuesta por Bandura (1977), establece que la percepción que un individuo tiene de su capacidad para afrontar y resolver problemas afecta a su comportamiento, a su esfuerzo y a su capacidad de superación. En el ámbito educativo, esta noción es importante para la labor del profesor, ya que un maestro que cree en su capacidad para enseñar, cambiar y ayudar a sus alumnos está más entusiasmado, es más dedicado y es más fuerte frente a los retos del aula. La autoeficacia del docente no solo influye en su propia práctica, sino que también se transmite a los estudiantes a través de las expectativas, el lenguaje y las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen. Cuando un docente confía en sus capacidades pedagógicas, está en mejores condiciones de crear un ambiente de aprendizaje positivo y desafiante, y de transmitir a sus estudiantes la confianza en que ellos también pueden superar los desafíos académicos. Esta confianza compartida entre docente y estudiante constituye un factor protector frente a la desmotivación y el abandono de los estudios, especialmente en carreras de alta exigencia como la ingeniería civil.

El desempeño docente es, en esencia, la forma en que un profesor vive y lleva a cabo su labor educativa con compromiso, responsabilidad y sentido humano (Ramírez et al., 2020), además, no

se trata solo de hacer tareas o seguir un horario, sino de ser una persona muy atenta, que toma todas las decisiones en el aula en función de las necesidades de sus alumnos y su entorno (Jaime De Chaparro et al., 2008), por lo tanto, es tomar ese lugar creyendo que enseñar cambia vidas y sabiendo que detrás de cada lección hay una oportunidad para hacer el bien (Ojeda, 2010), para ello, el docente debe planificar con claridad, enseñar con propósito y evaluar con justicia, siempre en sintonía con los cambios y desafíos del mundo actual (Baque & Cañarte, 2023). El desempeño docente trasciende la dimensión técnica de la enseñanza para adentrarse en el terreno de la vocación y el compromiso ético con la formación de las personas. Esta visión integral del quehacer docente es especialmente relevante en el contexto universitario actual, donde los estudiantes enfrentan no solo desafíos académicos, sino también presiones psicológicas y sociales que pueden afectar su bienestar y su capacidad para comprometerse con el aprendizaje.

Este desempeño docente no puede entenderse en un sentido singular o técnico (Jara & Díaz, 2017), ser un buen docente es mucho más que gestionar el conocimiento, requiere desarrollar la faceta más humana de la persona, como la pasión por la enseñanza, el compromiso moral y la sensibilidad para comunicarse con los demás (Escribano, 2018), este punto al señalar que no basta con dominar una materia, sino que la clave está en saber impartirla, enseñar a los alumnos según sus aptitudes y crear un entorno donde todos se sientan escuchados, motivados y valorados, en este proceso, la empatía, la escucha activa, el respeto mutuo y el afán de superación diaria son tan importantes como otros contenidos académicos (Parada, 2017), desde esta perspectiva, el rol docente se forja con cada gesto, cada palabra y, sobre todo, con la sincera intención de acompañar, enseñar y dejar una huella po-

sitiva en la vida del alumnado (Tantaleán et al., 2016). La dimensión relacional y afectiva del desempeño docente emerge como un componente esencial de la práctica pedagógica, sugiriendo que la efectividad del profesor no depende únicamente de su dominio disciplinar, sino también de su capacidad para establecer vínculos significativos con los estudiantes que favorezcan la confianza, el respeto y la motivación para aprender.

Mejorar el desempeño docente no es solo cuestión de evaluaciones o de tener más recursos; va mucho más allá, ya que requiere procesos de formación constantes, espacios donde el docente pueda seguir aprendiendo, creciendo y fortaleciendo sus habilidades, tanto en lo pedagógico como en lo humano (Rodríguez, 2020), por otro lado, la educación inicial es el punto de partida, pero la formación continua es la que garantiza la progresión profesional a largo plazo (Salazar, 2006), para que esto funcione, las escuelas tienen un papel muy importante ya que deben crear ambientes donde se valore el saber del profesor, se animen a probar cosas nuevas y se admiren sus éxitos (Acosta et al., 2018). La formación docente continua no debe entenderse como un requisito burocrático, sino como una oportunidad para el desarrollo profesional y personal que repercute directamente en la calidad de la enseñanza y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la educación superior, la formación docente debe abordar no solo las innovaciones pedagógicas y tecnológicas, sino también las competencias socioemocionales que permitan al profesor establecer relaciones significativas con sus estudiantes y gestionar de manera efectiva las dinámicas del aula.

En este camino, el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación respetuosa se vuelven herramientas fundamentales, no solo para mejorar la práctica, sino también para renovar

el entusiasmo y la vocación de enseñar (Alanya et al., 2021), y es que ser docente no se reduce a dominar un contenido o aplicar una técnica, también consiste en entender a los alumnos, llegar a ellos, cambiar lo que enseña a lo que viven y hacer un lugar donde cada uno se sienta visto y oído (Meza et al., 2021), además, enseñar es una manera de inspirar, de llevar con comprensión, de responder con nuevas ideas a los problemas en clase y de hacer que cada lección sea un momento que marque, ahí, en esos pequeños pero grandes actos del día a día, se halla el verdadero significado del trabajo docente (Gajardo et al., 2020). El acompañamiento pedagógico, entendido como un proceso colaborativo de reflexión y mejora continua, constituye un mecanismo clave para el desarrollo profesional de los docentes, especialmente en el contexto de la educación superior, donde los profesores suelen tener una formación disciplinar sólida pero limitada en aspectos pedagógicos. La retroalimentación respetuosa y constructiva permite a los docentes identificar áreas de mejora en su práctica y desarrollar estrategias para abordarlas, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa.

El desempeño docente es mucho más que cumplir con una planificación o impartir contenidos; representa el compromiso constante del profesor con la formación completa de sus alumnos y con la mejora continua de su propia forma de hacer las cosas. Además, es un proceso activo en el que se puede observar la influencia del docente en el aprendizaje, la motivación y el crecimiento personal de los alumnos (Torres et al., 2024). Entre sus dimensiones se encuentran las siguientes: La dimensión conocimiento, tiene que ver con todo lo que el docente sabe y entiende profundamente sobre lo que enseña y sobre cómo hacerlo de la mejor manera, no se trata solo de aprender conceptos o manejar

un contenido, sino de entender a fondo las ideas del aprendizaje, los métodos de enseñanza y las reglas que rigen la educación, este conocimiento es lo que permite tomar decisiones acertadas en el aula, planificar bien, adaptarse a las necesidades reales de los alumnos y responder con acierto ante los problemas del contexto (Torres et al., 2024). La dimensión habilidades, tiene que ver con todo lo que el docente es capaz de hacer en su práctica diaria para que sus estudiantes realmente aprendan, es saber organizar una clase pensando en los alumnos, elegir las formas más adecuadas, usar los recursos disponibles, desde una pizarra hasta herramientas digitales, y responder con creatividad a los problemas que aparecen en el aula, también significa saber cuándo cambiar de plan, animar a los estudiantes y cómo evaluar de manera justa y formativa (Torres et al., 2024). La dimensión actitudes, tiene que ver con la forma en que el docente se posiciona frente a su labor y a las personas con las que convive cada día en el aula. Se trata de su forma de ser y de actuar: la disposición a escuchar, el respeto por las ideas de los demás, la humildad para aceptar una crítica y aprender de ella, y el esfuerzo constante por mejorar cada día. También se aprecia en su empatía, en cómo se pone en el lugar de sus alumnos, en su interés genuino por ayudarlos y en su deseo de trabajar en equipo con otros profesores (Torres et al., 2024). La dimensión valores, tiene que ver con aquello en lo que el docente cree profundamente y que guía cada una de sus decisiones dentro y fuera del aula. Son esos principios, como la responsabilidad, la honestidad, la justicia, la igualdad y el respeto por la diversidad, los que muestran su manera de enseñar, cómo habla con sus alumnos y cómo crea un grupo. Además, se ve en cómo trata a cada alumno, en su deseo de que todos tengan la misma oportunidad de aprender y de que nadie se quede fuera, y también en su esfuerzo por ser coherente entre lo que dice y hace (Torres et al., 2024).

Estas cuatro dimensiones del desempeño docente proporcionan un marco comprehensivo para analizar la práctica pedagógica, reconociendo que la efectividad del profesor depende de una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se manifiestan en su interacción diaria con los estudiantes y en la organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Fundamentos teóricos de la motivación estudiantil y sus dimensiones

Respecto a los fundamentos científicos de la motivación, la teoría de la autodeterminación, propuesta por Ryan & Deci (2000), nos recuerda que los estudiantes no aprenden sólo por obligación o por una nota, sino porque tienen necesidades humanas profundas que, cuando se satisfacen, despiertan en ellos un deseo auténtico de aprender. Esta teoría plantea que la motivación florece cuando el estudiante se siente libre para tomar decisiones (autonomía), capaz de afrontar los desafíos que se le presentan (competencia) y conectado con los demás en un ambiente de apoyo (relación). La teoría de la autodeterminación ha tenido un impacto significativo en la comprensión de la motivación en contextos educativos, proporcionando un marco para diseñar experiencias de aprendizaje que satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Cuando los docentes crean ambientes que apoyan la autonomía, proporcionan retroalimentación que fomenta la competencia y establecen relaciones de cuidado y respeto con los estudiantes, están sentando las bases para que la motivación intrínseca florezca.

La motivación del estudiante es esa llama interior que lo impulsa a seguir adelante, incluso cuando las exigencias académicas se vuelven complejas (La Rosa, 2015), es lo que le da sentido a lo que aprende y lo conecta con sus sueños, con lo que quiere llegar a ser (Rojas & Valencia, 2019), en la universidad, esa llama va más allá de buscar buenas notas; está muy relacionada con el deseo de crecer, superarse y construir un futuro con significado, sin embargo, no siempre depende solo de su voluntad (Durán et al., 2021), sino de factores asociados que explican cómo se siente emocionalmente, el apoyo que recibe en casa, el ambiente en el que estudia o las relaciones que establece en su entorno, los cuales influyen directamente en cómo vive su experiencia educativa (López et al., 2014), cuando el alumno ve que lo que estudia tiene valor, que es útil y le ayuda a llegar a donde quiere, se involucra más por lo que participa con más ganas y hace que el estudio tenga sentido (Guerra & Guevara, 2017). La motivación en el contexto universitario es un fenómeno complejo que involucra no solo factores cognitivos, sino también afectivos, sociales y contextuales, lo que requiere que las instituciones educativas adopten enfoques holísticos para promover el compromiso estudiantil.

En este proceso, la motivación se convierte en una guía callada pero fuerte, sobre todo cuando los retos académicos son más difíciles, si el contenido es relevante para su vida, si las actividades son cercanas y siente que lo que aprende le ayuda a entender mejor el mundo (Caicedo et al., 2020), entonces el aprendizaje sucede con más facilidad, por eso es tan importante que las propuestas educativas estén diseñadas desde un interés real por el alumnado, que lo animen a participar, a descubrir y a reflexionar (Rodríguez et al., 2023), por otro lado, actividades que lo desafían, pero también lo motivan, que unan lo nuevo con lo que ya sabe y

que le muestren un camino claro ayudan a que no pierda el rumbo (Campos et al., 2019). La relevancia del contenido y la conexión con la vida real de los estudiantes son factores cruciales para la motivación, especialmente en carreras profesionales como la ingeniería civil, donde los estudiantes necesitan ver la aplicabilidad de los conocimientos que adquieren para mantener su interés y compromiso con el aprendizaje.

La autorregulación es una de esas habilidades invisibles, pero esenciales en la vida académica de un alumno, ya que le permite identificar sus emociones, cambiar sus metas cuando algo no funciona como esperaba y encontrar la motivación para seguir adelante incluso en los momentos difíciles (Jiménez et al., 2024), por lo tanto, no se pone en marcha de la noche a la mañana, sino que se consigue con el tiempo, a través de la autoconciencia y la capacidad de tomar decisiones acertadas (Polanco, 2005), en este proceso, el tiempo juega un papel clave, el dar consejos con amabilidad, dirigir sin obligar y dejar al alumno probar y aprender de sus errores ayuda a que desarrolle la capacidad de manejarse, crecer con libertad y responsabilidad (Fuertes et al., 2018). La autorregulación es una competencia fundamental para el éxito en la educación superior, ya que permite a los estudiantes gestionar su tiempo, sus emociones y sus estrategias de aprendizaje de manera efectiva, reduciendo así el estrés y la ansiedad asociados a las exigencias académicas. Los docentes pueden contribuir al desarrollo de la autorregulación proporcionando andamiajes que ayuden a los estudiantes a planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

Al mismo tiempo, no se puede hablar de motivación académica sin tener en cuenta el lugar donde vive y aprende el estudiante, sus conexiones, el buen trato que recibe, las oportunidades que

tiene y la sensación de formar parte de un grupo afectan mucho a su percepción de lo que aprende (Loáiciga & Chanto, 2024), por ende, un alumno que se siente escuchado, apreciado y apoyado, hallará mejores razones para seguir adelante, por eso es muy importante crear espacios educativos con nuevas ideas, participación y cercanía (Jaquinet et al., 2016), ya que cuando se utilizan herramientas modernas, formas activas de enseñanza y una actitud de respeto y apoyo, no solo aumenta el deseo de aprender, sino también la seguridad y la confianza en uno mismo y en el valor del trabajo (Rojas & Valencia, 2021), así, la motivación no disminuye, sino que se convierte en un poder que cambia la experiencia educativa en algo muy importante (Ulloa et al., 2023). El contexto social y físico del aprendizaje juega un papel crucial en la motivación estudiantil, lo que implica que las universidades deben prestar atención no solo al currículo y la metodología, sino también a la creación de ambientes que promuevan el sentido de pertenencia, la colaboración y el bienestar emocional de los estudiantes.

La motivación del estudiante es, en el fondo, ese impulso interno que lo mueve a aprender, a esforzarse y a no rendirse frente a los retos del estudio, es algo que sale de su interior, que se nutre de lo que siente, piensa y cree sobre sí mismo y sobre lo que está aprendiendo. Además, cuando un estudiante está motivado, no solo hace lo que tiene que hacer, sino que encuentra sentido en sus tareas, se involucra, quiere aprender de verdad y comienza a diseñar su carrera profesional con mayor claridad, pero si esa motivación no está relacionada con lo que estudia o no tiene fe en sus habilidades, es fácil que pierda interés, se frustre y se aleje poco a poco de sus deseos (Rivadeneyra & Ñique, 2023). De acuerdo a los autores estos mencionan las siguientes dimensiones: El valor intrínseco es lo que el estudiante siente cuando aprende por placer

y no por obligación. Ocurre cuando a alguien le importa mucho una asignatura, un texto o un plan de estudio, no porque alguien le haya dicho que lo hiciera, sino porque algo en ese tema le llama la atención, le parece lógico o le emociona. Es esa clase de motivación que surge desde dentro, cuando estudiar deja de ser solo un trabajo y se convierte en una experiencia útil. En estos momentos, el estudiante no solo aprende, sino que lo hace con gusto, con ganas de saber más porque lo que descubre le importa mucho, les une a sus pasiones y le hace creer que merece la pena mejorar (Rivadeneyra & Ñique, 2023). La autoeficacia académica es esa voz interior que le dice al estudiante “sí puedes” cuando se enfrenta a un reto en sus estudios. Además, está ligada a la seguridad que tiene en sí mismo para solucionar un problema, prepararse para un examen o hacer un trabajo, sintiendo que tiene las habilidades necesarias para hacerlo bien. Cuando un alumno se siente capaz, arriesga más, se esfuerza, se coordina mejor y mantiene la esperanza de alcanzar sus metas (Rivadeneyra & Ñique, 2023). La ansiedad ante la prueba es ese nudo en el estómago que muchos estudiantes sienten cuando se acercan los exámenes o evaluaciones importantes. Es una mezcla de preocupación, nerviosismo y miedo a no cumplir las expectativas a pesar de haber estudiado. Cuando esta ansiedad es muy intensa, puede hacer que se bloqueen, olviden lo que sabían o simplemente no puedan estar atentos. En algunos casos, esta tensión les impide demostrar todo lo que realmente han aprendido y afecta no solo a sus calificaciones, sino también a su confianza (Rivadeneyra & Ñique, 2023). Estas tres dimensiones de la motivación proporcionan un marco para comprender las diferentes facetas de la experiencia motivacional del estudiante, reconociendo que la motivación no es un fenómeno unitario sino que se manifiesta en diferentes formas que pueden

ser afectadas de manera diferenciada por las prácticas docentes y el contexto educativo.

Como hipótesis general del estudio se tendrá: Existe influencia significativa del desempeño del docente en la motivación del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025. En los objetivos específicos: Existe influencia significativa del desempeño del docente en el valor intrínseco del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025; existe influencia significativa del desempeño del docente en la autoeficacia académica del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025; existe influencia significativa del desempeño del docente en la ansiedad ante la prueba del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura – 2025. Estas hipótesis establecen las relaciones causales que se espera encontrar entre el desempeño docente y las diferentes dimensiones de la motivación estudiantil, proporcionando un marco para el análisis empírico que permitirá confirmar o refutar las expectativas teóricas y orientar las intervenciones pedagógicas destinadas a mejorar la motivación y el rendimiento académico en el contexto de la formación en ingeniería civil.

02 Capítulo

*La arquitectura metodológica para el
estudio de la influencia docente en la
motivación estudiantil*

Fundamentos del enfoque y diseño de la investigación

La investigación será de tipo básica. Estos estudios están enmarcados en la generación de conocimiento, sin someterse a manipulaciones para cambiar una realidad problemática social (Carrasco, 2019). En este sentido, en el estudio no se realizará o desarrollará una intervención práctica o aplicativa de las variables de estudio, en su lugar se aplicarán dos instrumentos sobre el desempeño del docente y la motivación del estudiante de Ingeniería Civil, para recopilar información sin modificar su ámbito real o contexto. La investigación básica, también denominada fundamental o pura, se distingue por su propósito de ampliar el conocimiento existente sobre un fenómeno sin perseguir necesariamente una aplicación inmediata o práctica. Este tipo de estudio resulta especialmente valioso en el campo educativo, donde la comprensión profunda de las relaciones entre variables puede sentar las bases para futuras intervenciones pedagógicas fundamentadas en evidencia empírica sólida. Al optar por este enfoque, la investigación se orienta a describir y analizar la realidad tal como se presenta, sin pretender transformarla directamente, lo que permite obtener un diagnóstico preciso que pueda orientar decisiones institucionales y prácticas docentes en el mediano y largo plazo. La generación de conocimiento básico sobre la relación entre el desempeño docente y la motivación estudiantil en el contexto específico de la formación en ingeniería civil contribuye a llenar un vacío en la literatura especializada, proporcionando evidencia que puede ser utilizada por otras instituciones educativas con características similares.

El enfoque será el cuantitativo. Son estudios que se apoyan en fundamentos matemáticos para abordar información y brindar

resultados objetivos (Palomino et al., 2019). En tal sentido, se utilizará como método de recolección de información el cuestionario, permitiendo recabar información sobre el desempeño del docente y la motivación del estudiante, para luego ser procesada utilizando métodos estadísticos. El enfoque cuantitativo se caracteriza por su énfasis en la medición numérica, el análisis estadístico y la generalización de resultados, lo que lo hace particularmente apropiado para investigaciones que buscan establecer relaciones causales o correlacionales entre variables. En el ámbito de la educación superior, este enfoque ha demostrado su utilidad para identificar patrones y tendencias que pueden pasar desapercibidos en aproximaciones exclusivamente cualitativas, permitiendo a los investigadores y gestores educativos tomar decisiones basadas en datos objetivos y verificables. La elección del cuestionario como instrumento principal de recolección de datos responde a la necesidad de obtener información estandarizada y comparable de un número significativo de participantes, facilitando el análisis estadístico y la identificación de relaciones significativas entre las variables de estudio. Además, el enfoque cuantitativo permite establecer la fuerza y dirección de las relaciones entre variables, así como el grado en que una variable puede predecir o explicar los cambios en otra, aspectos fundamentales para comprender la influencia del desempeño docente en la motivación estudiantil.

El diseño será el no experimental. Son estudios que no aceptan la manipulación, es decir, no requieren establecer el efecto de una variable independiente sobre la o las dependientes (Hernández & Mendoza, 2018). De esta manera, lo que el estudio busca es establecer el nivel de asociación de las variables el desempeño del docente y la motivación del estudiante sin generar en una de ellas manipulación controlada. Los diseños no experimentales se

caracterizan por observar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervenir activamente en ellos, lo que resulta especialmente apropiado cuando se estudian variables que no pueden ser manipuladas por razones éticas o prácticas, como es el caso del desempeño docente y la motivación estudiantil. En este tipo de diseños, el investigador se limita a medir las variables en su estado natural y a analizar las relaciones que se establecen entre ellas, lo que permite obtener información valiosa sobre cómo se comportan en la realidad sin los sesgos que podrían introducirse mediante la manipulación experimental. La adopción de un diseño no experimental en esta investigación responde a la naturaleza de las variables estudiadas y a los objetivos planteados, que buscan comprender la relación entre el desempeño docente y la motivación estudiantil tal como se manifiesta en el contexto cotidiano del aula universitaria, sin pretender establecer relaciones causales definitivas mediante la manipulación controlada de variables.

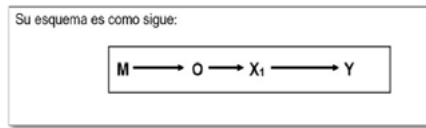
El alcance del estudio será correlacional-causal. Son investigaciones que generan conocimiento no solamente sobre la asociación de variables en un contexto específico, sino también de la causalidad que genera una variable sobre la otra (Córdova, 2019). En la investigación se busca mediante la recolección de información a través de cuestionarios y el análisis cuantitativo demostrar la fuerza y dirección de la relación entre las variables, así como, la variabilidad o causalidad de una variable sobre la otra (desempeño del docente y la motivación del estudiante). Los estudios correlacionales-causales se sitúan en un nivel intermedio entre los estudios descriptivos y los experimentales, permitiendo no solo identificar si existe una relación entre variables, sino también establecer el grado en que una variable puede predecir o influir so-

bre la otra. Este alcance resulta particularmente relevante para la investigación educativa, ya que permite identificar factores que pueden estar contribuyendo a problemas como la desmotivación estudiantil, proporcionando evidencia que puede orientar el diseño de intervenciones pedagógicas efectivas. En el contexto específico de la formación en ingeniería civil, comprender la influencia causal del desempeño docente sobre la motivación estudiantil puede tener implicaciones significativas para la retención de estudiantes, el rendimiento académico y la satisfacción con la experiencia universitaria, aspectos que son críticos para la calidad de la formación profesional.

El corte del estudio será el transversal. Las investigaciones transversales o transaccionales son aquellas que recogen datos de una o más variables en un momento dado del tiempo. En este sentido, para la investigación se aplicará y recogerá los datos sobre el desempeño del docente y la motivación del estudiante, en un momento específico durante la investigación. Los diseños transversales ofrecen la ventaja de proporcionar una “fotografía” del estado de las variables en un momento determinado, permitiendo obtener información valiosa sobre las relaciones que se establecen entre ellas en un contexto temporal específico. Este tipo de diseño resulta particularmente apropiado cuando los recursos y el tiempo disponibles para la investigación son limitados, ya que permite recolectar datos de manera eficiente sin necesidad de realizar seguimientos prolongados. En el caso de esta investigación, el corte transversal permite capturar la percepción de los estudiantes sobre el desempeño de sus docentes y su propia motivación en un momento específico del ciclo académico, proporcionando información que refleja la realidad tal como se experimenta en ese momento, sin los sesgos que podrían introducirse por

cambios en las percepciones a lo largo del tiempo. Sin embargo, es importante reconocer que este tipo de diseño no permite establecer relaciones causales definitivas ni capturar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, aspectos que podrían ser abordados en futuras investigaciones con diseños longitudinales.

El diseño del estudio es como sigue:



Donde:

M = Estudiantes universitarios.

O = Desempeño docente.

X1 = relación causal.

Y = Motivación del estudiante.

La representación gráfica del diseño de investigación permite visualizar de manera clara y sintética las relaciones que se establecen entre las variables de estudio, facilitando la comprensión de la lógica subyacente a la investigación. El esquema muestra que la variable desempeño docente (O) ejerce una influencia causal (X1) sobre la variable motivación del estudiante (Y), en una muestra de estudiantes universitarios (M). Este diseño refleja el propósito central de la investigación: comprender cómo el desempeño de los docentes afecta la motivación de los estudiantes de Ingeniería Civil en el contexto de una universidad privada de Piura. La simplicidad del esquema no debe ocultar la complejidad de las relaciones que se investigan, las cuales involucran múltiples dimensiones tanto del desempeño docente como de la motivación

estudiantil, que serán analizadas en detalle a través de los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos estadísticos correspondientes.

Definición y operacionalización de las variables de estudio

En la definición del desempeño docente es mucho más que cumplir con una planificación o impartir contenidos; representa el compromiso constante del profesor con la formación completa de sus alumnos y con la mejora continua de su propia forma de hacer las cosas. Además, es un proceso activo en el que se puede observar la influencia del docente en el aprendizaje, la motivación y el crecimiento personal de los alumnos (Torres et al., 2024). En su operacionalización el desempeño docente se medirá en función a sus siguientes dimensiones: La dimensión conocimiento, tiene que ver con todo lo que el docente sabe y entiende profundamente sobre lo que enseña y sobre cómo hacerlo de la mejor manera, no se trata solo de aprender conceptos o manejar un contenido, sino de entender a fondo las ideas del aprendizaje, los métodos de enseñanza y las reglas que rigen la educación, este conocimiento es lo que permite tomar decisiones acertadas en el aula, planificar bien, adaptarse a las necesidades reales de los alumnos y responder con acierto ante los problemas del contexto (Torres et al., 2024). La dimensión habilidades, tiene que ver con todo lo que el docente es capaz de hacer en su práctica diaria para que sus estudiantes realmente aprendan, es saber organizar una clase pensando en los alumnos, elegir las formas más adecuadas, usar los recursos disponibles, desde una pizarra hasta herramientas digitales, y responder con creatividad a los problemas que aparecen en el aula, también significa saber cuándo cambiar de plan, animar a los estudiantes y cómo evaluar de manera justa y formativa (Torres et al., 2024). La dimensión actitudes, tiene que ver

con la forma en que el docente se posiciona frente a su labor y a las personas con las que convive cada día en el aula. Se trata de su forma de ser y de actuar: la disposición a escuchar, el respeto por las ideas de los demás, la humildad para aceptar una crítica y aprender de ella, y el esfuerzo constante por mejorar cada día. También se aprecia en su empatía, en cómo se pone en el lugar de sus alumnos, en su interés genuino por ayudarlos y en su deseo de trabajar en equipo con otros profesores (Torres et al., 2024). La dimensión valores, tiene que ver con aquello en lo que el docente cree profundamente y que guía cada una de sus decisiones dentro y fuera del aula. Son esos principios, como la responsabilidad, la honestidad, la justicia, la igualdad y el respeto por la diversidad, los que muestran su manera de enseñar, cómo habla con sus alumnos y cómo crea un grupo. Además, se ve en cómo trata a cada alumno, en su deseo de que todos tengan la misma oportunidad de aprender y de que nadie se quede fuera, y también en su esfuerzo por ser coherente entre lo que dice y hace (Torres et al., 2024). La operacionalización del desempeño docente en estas cuatro dimensiones permite capturar la complejidad y multidimensionalidad de la práctica pedagógica, reconociendo que la efectividad del docente no depende únicamente de su dominio disciplinar, sino también de sus habilidades pedagógicas, su actitud frente a la enseñanza y los valores que guían su actuación profesional.

En la definición de la motivación del estudiante es, en el fondo, ese impulso interno que lo mueve a aprender, a esforzarse y a no rendirse frente a los retos del estudio, es algo que sale de su interior, que se nutre de lo que siente, piensa y cree sobre sí mismo y sobre lo que está aprendiendo. Además, cuando un estudiante está motivado, no solo hace lo que tiene que hacer, sino que encuentra sentido en sus tareas, se involucra, quiere aprender de

verdad y comienza a diseñar su carrera profesional con mayor claridad, pero si esa motivación no está relacionada con lo que estudia o no tiene fe en sus habilidades, es fácil que pierda interés, se frustre y se aleje poco a poco de sus deseos (Rivadeneyra & Ñique, 2023). En su operacionalización la motivación del estudiante se medirá en función a sus siguientes dimensiones: El valor intrínseco, es lo que el estudiante siente cuando aprende por placer y no por obligación. Ocurre cuando a alguien le importa mucho una asignatura, un texto o un plan de estudio, no porque alguien le haya dicho que lo hiciera, sino porque algo en ese tema le llama la atención, le parece lógico o le emociona. Es esa clase de motivación que surge desde dentro, cuando estudiar deja de ser solo un trabajo y se convierte en una experiencia útil. En estos momentos, el estudiante no solo aprende, sino que lo hace con gusto, con ganas de saber más porque lo que descubre le importa mucho, le une a sus pasiones y le hace creer que merece la pena mejorar (Rivadeneyra & Ñique, 2023). La autoeficacia académica, es esa voz interior que le dice al estudiante “sí puedes” cuando se enfrenta a un reto en sus estudios. Además, está ligada a la seguridad que tiene en sí mismo para solucionar un problema, prepararse para un examen o hacer un trabajo, sintiendo que tiene las habilidades necesarias para hacerlo bien. Cuando un alumno se siente capaz, arriesga más, se esfuerza, se coordina mejor y mantiene la esperanza de alcanzar sus metas (Rivadeneyra & Ñique, 2023). La ansiedad ante la prueba, es ese nudo en el estómago que muchos estudiantes sienten cuando se acercan los exámenes o evaluaciones importantes. Es una mezcla de preocupación, nerviosismo y miedo a no cumplir las expectativas a pesar de haber estudiado. Cuando esta ansiedad es muy intensa, puede hacer que se bloqueen, olviden lo que sabían o simplemente no puedan estar atentos. En algunos casos, esta tensión les impide demostrar todo lo que realmente

han aprendido y afecta no solo a sus calificaciones, sino también a su confianza (Rivadeneyra & Ñique, 2023). Estas tres dimensiones de la motivación proporcionan un marco comprensivo para entender los diferentes aspectos de la experiencia motivacional del estudiante, desde el disfrute intrínseco del aprendizaje hasta la ansiedad que puede generar el proceso de evaluación, pasando por la confianza en las propias capacidades para enfrentar los desafíos académicos.

Población, muestra y procedimientos de investigación

La unidad de análisis será cada uno de los estudiantes universitarios del cuarto ciclo de Ingeniería Civil de una Universidad Privada de Piura. Como población estará conformada por todos los estudiantes del tercer ciclo de Ingeniería Civil, que está constituido por tres aulas cada una de ellas tiene matriculados 35 estudiantes lo que hace un total de 105 estudiantes. Sobre la muestra será censal donde se seleccionan a todos los participantes de la población como muestra (105), dado que es un grupo pequeño, se incluyen a todos para brindar resultados más consistentes. La elección de una muestra censal responde a la necesidad de obtener información completa y representativa de toda la población de interés, evitando los errores de muestreo que podrían introducirse al seleccionar solo una parte de los estudiantes. Este enfoque resulta particularmente apropiado cuando la población es manejable y se dispone de los recursos necesarios para incluir a todos los participantes, lo que permite obtener resultados más robustos y generalizables al contexto específico de la institución educativa. La inclusión de todos los estudiantes del tercer ciclo de Ingeniería Civil garantiza que los hallazgos reflejen la diversidad

de experiencias y percepciones de este grupo, proporcionando una base sólida para el análisis de la relación entre el desempeño docente y la motivación estudiantil en el contexto de la formación en ingeniería civil.

Como técnica de estudio se utilizará la encuesta que es un recurso que permite obtener información útil y clara de un grupo de personas. Esta técnica se utiliza para recopilar datos sobre lo que piensan, saben o hacen las personas encuestadas. Así, la encuesta facilita la comprensión de asuntos sociales y proporciona una base firme para la toma de decisiones basada en hechos (Ñaupas et al., 2023). Como instrumento se utilizará el cuestionario de desempeño docente, dirigido a los estudiantes, con opciones de respuesta múltiples, contiene 16 preguntas, cuatro por cada dimensión y elaborado en función a la teoría que sustenta la variable. Para la variable motivación del estudio se ha estructurado un cuestionario que contiene 18 ítems con múltiples respuestas y dirigido a los estudiantes universitarios. La elección de la encuesta como técnica de recolección de datos responde a su capacidad para obtener información estandarizada y comparable de un número significativo de participantes, lo que facilita el análisis estadístico y la identificación de patrones y relaciones entre las variables. Los cuestionarios, como instrumentos específicos de la encuesta, permiten medir de manera sistemática las dimensiones de las variables de estudio, asegurando que la información recolectada sea relevante y pertinente para los objetivos de la investigación. La estructuración de los cuestionarios con base en las dimensiones teóricas de las variables garantiza que los ítems midan los constructos de interés de manera válida y confiable, proporcionando una base sólida para el análisis posterior.

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos se aplicó una prueba piloto a 10 estudiantes universitarios que cumplen con las mismas características de los participantes de la muestra, pero que no pertenecen a ella. Los datos recopilados fueron analizados con el coeficiente del Alfa de Cronbach utilizando el Software SPSS, obteniendo como resultado por la variable desempeño docente 0.868 y para la variable motivación del estudiante un valor de 0.786, lo que nos indica que los instrumentos son confiables para ser aplicados. El coeficiente Alfa de Cronbach es una medida de consistencia interna que indica el grado en que los ítems de un instrumento miden un mismo constructo, con valores superiores a 0.70 considerados aceptables para fines de investigación. Los valores obtenidos para ambos instrumentos, 0.868 para el cuestionario de desempeño docente y 0.786 para el de motivación estudiantil, superan ampliamente el umbral mínimo aceptable, lo que indica que los instrumentos son confiables y pueden ser aplicados con confianza en la muestra definitiva. La prueba piloto realizada con estudiantes que comparten las características de la población objetivo permite identificar posibles problemas en la redacción, comprensión o estructura de los ítems, que pueden ser corregidos antes de la aplicación definitiva, mejorando así la calidad de los datos recolectados. Sobre la confiabilidad se sometieron al análisis y revisión de tres profesionales expertos, quienes revisaron la redacción, suficiencia y coherencia de los ítems, valorándolos como válidos para su aplicación. La validación por juicio de expertos constituye un paso fundamental en el proceso de construcción de instrumentos de medición, ya que garantiza que los ítems midan realmente los constructos de interés y que su redacción sea clara y comprensible para los participantes. Los expertos, con experiencia en el campo educativo y metodológico, pueden identificar posibles sesgos, ambigüedades o deficiencias

en los instrumentos, sugiriendo mejoras que aumenten su validez y confiabilidad. La combinación de la validación por expertos y la prueba piloto asegura que los instrumentos sean adecuados para su aplicación en la muestra definitiva, proporcionando datos de alta calidad que permitan responder a las preguntas de investigación de manera rigurosa.

En el análisis de datos se utilizará la estadística descriptiva para conocer tendencias y frecuencias de cada una de las variables, luego se aplicará la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la prueba estadística a utilizar para contrastar las hipótesis y determinar inicialmente la fuerza y dirección de la relación. Luego se utilizará la estadística de regresión lineal para determinar y explicar la causalidad entre las variables. Finalmente, se presentarán los resultados en tablas y con una descripción que permita comprender su contenido. La estadística descriptiva proporciona una primera aproximación a los datos, permitiendo identificar patrones generales y tendencias en las respuestas de los participantes, como la frecuencia de cada nivel de desempeño docente o de motivación estudiantil. La prueba de Kolmogorov-Smirnov es una prueba de normalidad que permite determinar si los datos siguen una distribución normal, información crucial para seleccionar la prueba estadística apropiada para el contraste de hipótesis. Si los datos son normales, se pueden utilizar pruebas paramétricas como la correlación de Pearson y la regresión lineal; si no lo son, se deben utilizar pruebas no paramétricas como la correlación de Spearman. El uso de la regresión lineal permite ir más allá de la mera identificación de relaciones, permitiendo estimar el grado en que el desempeño docente predice o explica la motivación estudiantil, lo que proporciona información valiosa sobre la causalidad entre las variables. La presentación de los

resultados en tablas, acompañada de descripciones claras y precisas, facilita la comprensión de los hallazgos por parte de los lectores y permite comunicar de manera efectiva las conclusiones de la investigación.

Consideraciones éticas y compromiso con la integridad científica

En este estudio, se procuró mantener la sensibilidad y la conciencia ética en cada etapa del proceso de investigación, teniendo en cuenta no sólo los aspectos técnicos, sino también el trato humano de los participantes. Reconociendo el valor de cada persona, garantizando el respeto a sus derechos y velando por que su participación fue completamente voluntaria y no estuviera sujeta a presiones ni condiciones. La confidencialidad no solo fue un requisito, sino también una manifestación de respeto y confianza mutuos. La selección de muestras fue muy cuidadosa, ya que hay una historia y una voz detrás de cada dato. Además, se mantuvo siempre un firme compromiso con la verdad científica y se aseguró de que los resultados de la investigación reflejaran fielmente el trabajo realizado. Todos estos objetivos no solo buscaron generar conocimiento, sino también promover prácticas de investigación más humanas y contribuir al desarrollo académico en el campo de la ingeniería civil. Asimismo, se utilizaron rigurosamente las normas de redacción internacionales para asegurar las formas en redacción y que la producción intelectual de otros autores se sea referenciada de manera adecuada. El compromiso ético en la investigación educativa trasciende el mero cumplimiento de requisitos formales para convertirse en una manifestación del respeto por la dignidad y autonomía de los participantes, reconociendo

que cada estudiante que contribuye a la investigación es un sujeto con derechos y no un mero objeto de estudio. La garantía de participación voluntaria, confidencialidad y trato respetuoso son principios éticos fundamentales que deben guiar toda investigación con seres humanos, especialmente en contextos educativos donde las relaciones de poder entre docentes e investigadores y estudiantes pueden crear situaciones de vulnerabilidad. La correcta atribución de las fuentes intelectuales mediante el uso riguroso de normas de citación, como las de la APA 7ma edición, constituye también un imperativo ético que reconoce el valor del trabajo de otros investigadores y evita el plagio, contribuyendo a la integridad y credibilidad de la investigación científica.

03

Capítulo

*Evidencia empírica sobre la influencia
del desempeño docente en la motivación
estudiantil*

El análisis de regresión lineal como herramienta para comprender la relación entre variables educativas

El análisis de regresión lineal constituye una herramienta estadística fundamental para comprender la relación entre variables en el ámbito educativo, permitiendo no solo identificar si existe una asociación entre el desempeño docente y la motivación estudiantil, sino también determinar la magnitud y dirección de esa influencia. Esta técnica analítica resulta particularmente valiosa en investigaciones de tipo correlacional-causal como la presente, donde el propósito central es establecer si el desempeño de los docentes actúa como un predictor significativo de los niveles de motivación que experimentan los estudiantes en el contexto universitario. A través del modelo de regresión, es posible cuantificar cómo las variaciones en el desempeño docente se reflejan en cambios en la motivación estudiantil, proporcionando evidencia empírica que puede orientar decisiones pedagógicas y políticas institucionales orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza y el compromiso académico de los estudiantes. El análisis de regresión se complementa con otras pruebas estadísticas que permiten verificar la solidez del modelo y la significancia de las relaciones encontradas, asegurando que los hallazgos no sean producto del azar sino que reflejen patrones reales en los datos recolectados. La interpretación cuidadosa de estos resultados requiere considerar tanto los aspectos estadísticos como las implicaciones pedagógicas de las relaciones encontradas, reconociendo que la motivación es un constructo complejo influenciado por múltiples factores que interactúan en el contexto del aula universitaria, y que el desempeño docente, aunque relevante, es solo uno de los

elementos que configuran la experiencia motivacional de los estudiantes.

La investigación educativa ha demostrado consistentemente que la calidad de la enseñanza es uno de los factores más influyentes en el compromiso académico de los estudiantes, superando en muchos casos a variables como el nivel socioeconómico o las características individuales de los alumnos. En este sentido, el análisis de regresión lineal permite descomponer la variabilidad observada en la motivación estudiantil, identificando qué proporción puede ser atribuida específicamente al desempeño docente y qué parte corresponde a otros factores no considerados en el modelo. Esta capacidad de discriminación es especialmente valiosa para los gestores educativos, ya que les permite focalizar sus esfuerzos de mejora en aquellas áreas donde el impacto potencial es mayor, optimizando así la asignación de recursos y el diseño de intervenciones pedagógicas. Además, el análisis de regresión proporciona información sobre la dirección de la relación entre variables, permitiendo determinar si un mejor desempeño docente se asocia con mayores niveles de motivación o si, por el contrario, la relación es negativa, lo que tendría implicaciones completamente diferentes para la práctica educativa y el diseño de políticas de formación docente.

Tabla 1. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,499a	,249	,242	7,334
a. Predictores: (Constante), Desempeño docente				

Nota: Caldas Espinoza (2025).

Del análisis se encuentra que $R = 0,499$, lo que nos indica una correlación moderada y positiva entre el desempeño docente y la motivación del estudiante. Asimismo, el $R^2 = 0,249$ señala que el 24,9 % de la variabilidad en la motivación de los estudiantes es explicada por el desempeño docente. Aunque no es un valor alto, sí demuestra una influencia relevante. El coeficiente de correlación de 0,499 indica que existe una relación positiva de intensidad moderada entre ambas variables, lo que significa que cuando el desempeño docente mejora, la motivación de los estudiantes tiende a incrementarse en una magnitud proporcional. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas realizadas en contextos latinoamericanos, donde se ha encontrado que la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza explica entre el 20 % y el 30 % de la variabilidad en su compromiso académico. El valor del coeficiente de determinación resulta significativo desde una perspectiva educativa, ya que explica casi una cuarta parte de la variabilidad en la motivación estudiantil, lo cual es considerable si se considera que la motivación es un constructo influenciado por múltiples factores personales, sociales y contextuales. Este hallazgo subraya la importancia del docente como un agente influyente en la experiencia motivacional del estudiante, sugiriendo que las intervenciones orientadas a mejorar las prácticas docentes podrían tener un impacto positivo y medible en el compromiso académico de los alumnos.

La magnitud del coeficiente de correlación encontrado se sitúa en un rango que la literatura especializada considera como moderado, lo que indica que aunque el desempeño docente no es el único factor determinante de la motivación, su contribución es suficientemente relevante como para merecer atención en el diseño de políticas educativas y programas de desarrollo profesional

docente. Investigaciones realizadas en el contexto universitario latinoamericano han reportado coeficientes de correlación similares, sugiriendo que la relación entre el desempeño docente y la motivación estudiantil es robusta y consistente a través de diferentes contextos culturales e institucionales. Esta consistencia en los hallazgos refuerza la validez externa de los resultados obtenidos y sugiere que las recomendaciones derivadas de esta investigación podrían ser aplicables a otras instituciones de educación superior con características similares. Asimismo, el hecho de que casi una cuarta parte de la variabilidad en la motivación sea explicada por el desempeño docente implica que existen otros factores, como las características personales de los estudiantes, el entorno familiar, las relaciones con los pares y las condiciones institucionales, que también influyen en la motivación, lo que sugiere la necesidad de abordar la motivación desde una perspectiva multidimensional e integral.

Tabla 2. ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1836,576	1	1836,576	34,142	,000b
	Residuo	5540,624	103	53,792		
Total		7377,200	104			
Variable dependiente: Motivación del estudiante						
Predictores: (Constante), Desempeño docente						

Nota: Caldas Espinoza (2025).

En el análisis de la prueba ANOVA se asume que el valor de $F = 34,142$ y $\text{Sig.} = 0,000$ nos demuestra que el modelo de regresión es estadísticamente significativo ($p < 0,05$), lo cual indica que el desempeño docente sí tiene una influencia real sobre la motiva-

ción del estudiante. La prueba ANOVA constituye un contraste que evalúa si el modelo de regresión en su conjunto es capaz de predecir la variable dependiente de manera significativa, comparando la variabilidad explicada por el modelo con la variabilidad no explicada. El elevado valor del estadístico F y el nivel de significancia prácticamente nulo ($p = 0,000$) indican que el modelo de regresión es válido y que la relación observada entre el desempeño docente y la motivación estudiantil no se debe al azar, sino que refleja una asociación real y significativa en la población de estudio. Este resultado proporciona una base sólida para confirmar que el desempeño docente ejerce una influencia estadísticamente significativa sobre la motivación de los estudiantes de Ingeniería Civil, lo que tiene implicaciones importantes para la práctica educativa y la gestión académica en instituciones de educación superior. La significancia estadística del modelo sugiere que las variaciones en el desempeño docente se traducen en variaciones predecibles en la motivación estudiantil, lo que refuerza la necesidad de prestar atención a la calidad de la enseñanza como un factor clave para el éxito académico.

Tabla 3. Coeficientesa

Coeficientes no estandarizados			Coeficientes estandarizados		
Modelo	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	53,309	5,573	9,566	,000
	Desempeño docente	,471	,081	,499	5,843

a. Variable dependiente: Motivación del estudiante

Nota: Caldas Espinoza (2025).

En el análisis de los coeficientes se encontró que ($B = 0,471$, $t = 5,843$, $\text{Sig.} = 0,000$), en este sentido, el coeficiente B indica que por cada unidad que aumenta el desempeño docente, se incrementa la motivación del estudiante en $0,471$. La significancia estadística ($p = 0,000 < 5\%$) valida la influencia del desempeño docente sobre la motivación del estudiante. El coeficiente de regresión estandarizado ($Beta = 0,499$) permite comparar la influencia relativa del desempeño docente sobre la motivación estudiantil en relación con otras posibles variables predictoras, indicando que el desempeño docente tiene un peso moderado en la explicación de la motivación. El valor del estadístico t ($5,843$) y su nivel de significancia ($p = 0,000$) confirman que la pendiente de la recta de regresión es significativamente diferente de cero, lo que significa que existe una relación lineal válida entre ambas variables. Los resultados demuestran estadísticamente que el desempeño docente afecta significativamente a la motivación de los estudiantes, subrayando la importancia de fortalecer las prácticas docentes como estrategia fundamental para mejorar el compromiso y la persistencia académica de los estudiantes de Ingeniería Civil. Este hallazgo es consistente con la teoría de la autodeterminación, que postula que la calidad de las interacciones con figuras de autoridad, como los docentes, influye directamente en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, que son fundamentales para el desarrollo de la motivación intrínseca.

La relación entre el desempeño docente y las dimensiones de la motivación estudiantil

El valor intrínseco representa una de las dimensiones más profundas y auténticas de la motivación, ya que se refiere al deseo genuino de aprender por el placer de descubrir y comprender, sin que medien recompensas externas o presiones académicas. Esta forma de motivación es particularmente importante en el contexto de la educación superior, donde los estudiantes se enfrentan a contenidos cada vez más complejos y especializados que requieren un compromiso sostenido y una disposición a invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje. La investigación ha demostrado que los estudiantes que desarrollan un alto valor intrínseco por lo que aprenden tienden a obtener mejores resultados académicos, a persistir más en sus estudios y a experimentar mayores niveles de satisfacción con su experiencia universitaria. Por esta razón, comprender los factores que influyen en el desarrollo del valor intrínseco es fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo y duradero, más allá de la mera obtención de calificaciones.

Tabla 4. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,465a	,217	,209	2,560
a. Predictores: (Constante), Desempeño docente				

Nota: Caldas Espinoza (2025).

El coeficiente de correlación ($R = 0,465$) indica una relación positiva moderada entre el desempeño docente y el valor intrínseco, mientras que el coeficiente de determinación ($R^2 = 0,217$)

revela que el 21,7 % de la variabilidad del valor intrínseco puede ser explicada por el desempeño del docente. La relación positiva sugiere que cuando los estudiantes perciben a sus docentes como competentes y comprometidos, tienden a desarrollar un mayor interés genuino por los contenidos de la asignatura. Este hallazgo resulta particularmente relevante en el contexto de la formación en ingeniería civil, donde la motivación intrínseca puede ser un factor determinante para la persistencia en una carrera de alta exigencia académica. La capacidad del docente para despertar el interés intrínseco de los estudiantes depende no solo de su dominio de la materia, sino también de su habilidad para conectar los contenidos con las experiencias y aspiraciones de los alumnos, creando un puente entre el conocimiento académico y la realidad profesional. Los docentes que logran establecer estas conexiones significativas no solo facilitan el aprendizaje, sino que también contribuyen a que los estudiantes encuentren sentido y propósito en lo que estudian, fortaleciendo así su motivación intrínseca.

Tabla 5. ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	186,647	1	186,647	28,473	,000b
	Residuo	675,200	103	6,555		
Total		861,848	104			
a. Variable dependiente: Valor intrínseco						
b. Predictores: (Constante), Desempeño docente						

Nota: Caldas Espinoza (2025).

La prueba ANOVA respalda la validez del modelo con un valor de $F = 28,473$ y un nivel de significancia de $p = 0,000$, lo que confirma que el modelo es estadísticamente significativo. La sig-

nificancia estadística del modelo indica que la relación observada entre el desempeño docente y el valor intrínseco no es producto del azar, sino que refleja una asociación real en la población de estudio. El elevado valor del estadístico F sugiere que el modelo de regresión es capaz de explicar una porción significativa de la variabilidad en el valor intrínseco, proporcionando evidencia sólida para confirmar la influencia del desempeño docente en esta dimensión de la motivación. Este resultado es consistente con la literatura especializada que destaca el papel del docente como facilitador de experiencias de aprendizaje que despiertan la curiosidad y el interés genuino de los estudiantes por el conocimiento. Investigaciones previas han encontrado que los estudiantes que perciben a sus docentes como entusiastas, claros en sus explicaciones y capaces de hacer relevante el contenido, tienden a desarrollar mayores niveles de motivación intrínseca, lo que se traduce en un aprendizaje más profundo y duradero.

Tabla 6. Coeficientesa

Coeficientes no estandarizados			Coeficientes estandarizados		
Modelo	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	18,268	1,945	9,391	,000
	Desempeño docente	,150	,028	,465	5,336 ,000
a. Variable dependiente: Valor intrínseco					

Nota: Caldas Espinoza (2025).

El coeficiente no estandarizado ($B = 0,150$) señala que, por cada incremento de una unidad en el desempeño docente, se espera un aumento promedio de 0,150 en el valor intrínseco del es-

tudiante, siendo este efecto también significativo ($t = 5,336$; $p = 0,000$). De manera general los resultados demuestran que el desempeño docente sí tiene una influencia significativa que explica la variabilidad del valor intrínseco del estudiante. El coeficiente estandarizado ($Beta = 0,465$) indica que el desempeño docente tiene una influencia moderada sobre el valor intrínseco, lo que significa que la percepción que los estudiantes tienen de la calidad de la enseñanza es un factor relevante para el desarrollo de su motivación interna. Este hallazgo tiene implicaciones prácticas importantes para el diseño de programas de formación docente, ya que sugiere que invertir en el desarrollo profesional de los docentes puede tener un impacto directo en la motivación auténtica de los estudiantes por aprender. Las estrategias de formación docente que se centran en el desarrollo de habilidades para hacer relevante el contenido, para generar curiosidad y para crear experiencias de aprendizaje significativas pueden ser particularmente efectivas para promover el valor intrínseco en los estudiantes.

En relación con la autoeficacia académica, los hallazgos revelan una relación positiva y significativa con el desempeño docente. La Tabla 7 muestra que el coeficiente de correlación ($R = 0,474$) indica una relación positiva moderada entre el desempeño docente y la autoeficacia académica, sugiriendo que a mejores niveles de desempeño docente se asocia una mayor percepción de autoeficacia en los estudiantes. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0,225$) revela que el 22,5 % de la variabilidad en los niveles de autoeficacia académica son explicados por el desempeño del docente. La autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los resultados académicos deseados, constituye un factor psicológico fundamental para el

éxito educativo. La relación positiva sugiere que los docentes que comunican expectativas altas pero realistas, que proporcionan retroalimentación constructiva y que crean un ambiente de apoyo en el aula, contribuyen a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades. La prueba ANOVA (Tabla 8) corrobora la validez estadística del modelo ($F = 29,826$; $p = 0,000$), indicando que el desempeño docente influye de manera significativa sobre la autoeficacia académica. El coeficiente no estandarizado ($B = 0,158$) señala que, a medida que aumenta el desempeño docente, se espera un incremento promedio de 0,158 en la autoeficacia académica del estudiante, siendo este efecto estadísticamente significativo ($t = 5,461$; $p = 0,000$).

Tabla 7. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,474a	,225	,217	2,635
a. Predictores: (Constante), Desempeño docente				

Nota: Caldas Espinoza (2025).

Tabla 8. ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	207,080	1	207,080	29,826	,000b
	Residuo	715,110	103	6,943		
	Total	922,190	104			
a. Variable dependiente: Autoeficacia académica						
b. Predictores: (Constante), Desempeño docente						

Nota: Caldas Espinoza (2025).

Tabla 9. Coeficientesa

Coeficientes no estandarizados				Coeficientes estandarizados	
Modelo	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	17,681	2,002		8,832 ,000
	Desempeño docente	,158	,029	,474	5,461 ,000
a. Variable dependiente: Autoeficacia académica					

Nota: Caldas Espinoza (2025).

La influencia del desempeño docente en la ansiedad ante la prueba del estudiante

Tabla 10. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,506a	,256	,249	2,487
a. Predictores: (Constante), Desempeño docente				

Nota: Caldas Espinoza (2025).

El coeficiente de correlación ($R = 0,506$) indica una relación positiva moderada entre el desempeño docente y la ansiedad ante la prueba, lo cual resulta particularmente relevante, ya que evidencia que el desempeño del docente se asocia con variaciones en los niveles de ansiedad que experimentan los estudiantes al enfrentarse a situaciones de evaluación. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0,256$) muestra que el 25,6 % de la variabilidad en la ansiedad ante la prueba puede explicarse por el desempeño docente, lo que representa una proporción considerable. La ansiedad ante la prueba es una experiencia emocional que puede tener

efectos significativos en el rendimiento académico, ya que niveles elevados de ansiedad pueden interferir con la capacidad de los estudiantes para recordar información, concentrarse y demostrar sus conocimientos en situaciones de evaluación. Este hallazgo resulta particularmente relevante en el contexto de la educación en ingeniería, donde las evaluaciones son frecuentes y de alto impacto en el rendimiento académico, y donde la presión por obtener buenos resultados puede generar niveles significativos de ansiedad en los estudiantes.

Tabla 11. ANOVAa

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	219,133	1	219,133	35,427	,000b
	Residuo	637,096	103	6,185		
	Total	856,229	104			
a. Variable dependiente: Ansiedad ante la prueba						
b. Predictores: (Constante), Desempeño docente						

Nota: Caldas Espinoza (2025).

El análisis ANOVA valida estadísticamente el modelo propuesto ($F = 35,427$; $p = 0,000$), confirmando que la relación entre las variables es significativa. La significancia estadística del modelo indica que la relación observada entre el desempeño docente y la ansiedad ante la prueba no es producto del azar, sino que refleja una asociación real en la población de estudio. El elevado valor del estadístico F sugiere que el modelo de regresión es capaz de explicar una porción significativa de la variabilidad en la ansiedad ante la prueba, proporcionando evidencia sólida para con-

firmar la influencia del desempeño docente en esta dimensión de la motivación. Este resultado sugiere que el desempeño docente es un factor que debe ser considerado en el diseño de estrategias para la gestión de la ansiedad académica en los estudiantes universitarios, especialmente en carreras de alta exigencia donde las evaluaciones son frecuentes y de alto impacto en el rendimiento académico. La significancia del modelo también sugiere la necesidad de que los docentes sean conscientes del impacto que sus prácticas de evaluación pueden tener en el bienestar emocional de los estudiantes y adopten enfoques que minimicen la ansiedad sin comprometer el rigor académico.

Tabla 12. Coeficientes a

Coeficientes no estandarizados			Coeficientes estandarizados		
Modelo	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	17,360		9,187	,000
	Desempeño docente	,163	,027	,506	5,952
a. Variable dependiente: Ansiedad ante la prueba					

Nota: Caldas Espinoza (2025).

El valor $B = 0,163$ indica que, por cada unidad de incremento en el desempeño docente, se espera un aumento promedio de 0,163 en el nivel de ansiedad ante la prueba, siendo este efecto también significativo ($t = 5,952$; $p = 0,000$). Aunque este resultado puede parecer contradictorio en un primer momento, ya que se esperaría una relación inversa, es posible que una mayor exigencia académica o una percepción más alta del desempeño del docente aumente la presión percibida por el estudiante, lo que a su vez podría generar una mayor ansiedad en situaciones de evalua-

ción. El coeficiente estandarizado ($Beta = 0,506$) indica que el desempeño docente tiene una influencia moderada sobre la ansiedad ante la prueba, lo que sugiere que la percepción de la calidad de la enseñanza puede tener efectos tanto positivos como negativos en la experiencia emocional de los estudiantes. En consecuencia, estos descubrimientos insinúan una visión crítica del papel del docente, no solo como figura formadora, sino también como influencia sobre el bienestar psicológico del alumno en situaciones de exámenes académicos. Este hallazgo subraya la importancia de que los docentes sean conscientes de su influencia en el bienestar psicológico de los estudiantes y adopten prácticas que no solo promuevan el aprendizaje, sino también la salud emocional y el manejo adecuado del estrés académico, como la comunicación clara de expectativas, la provisión de recursos de apoyo y la creación de un ambiente de aula que reduzca la presión innecesaria y fomente un enfoque en el aprendizaje más que en la mera obtención de calificaciones.

04 Capítulo

*Reflexiones en torno a la influencia del
desempeño docente en la motivación
estudiantil universitaria*

La influencia general del desempeño docente en la motivación del estudiante

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio revelan una relación estadísticamente significativa entre el desempeño docente y la motivación de los estudiantes de Ingeniería Civil, evidenciando que la calidad de la enseñanza constituye un factor determinante en el compromiso académico de los alumnos. De acuerdo al objetivo general del estudio se encontró que ($B = 0,471$, $t = 5,843$, $\text{Sig.} = 0,000$), en este sentido, el coeficiente B indica que por cada unidad que aumenta el desempeño docente, se incrementa la motivación del estudiante en 0,471. La significancia estadística ($p = 0,000 < 5\%$) valida la influencia del desempeño docente sobre la motivación del estudiante, estos resultados están estrechamente relacionados con los hallazgos de Torres et al. (2024), quienes demostraron que cuando los docentes realizan bien su trabajo, pueden inspirar a los estudiantes para que aprendan con profundidad y sepan transmitir claramente el valor del esfuerzo y el éxito académico. Esta conexión entre la práctica docente y la motivación estudiantil no es casual, sino que responde a mecanismos psicológicos y pedagógicos profundos que han sido documentados en la literatura especializada, donde la calidad de las interacciones en el aula y la percepción de competencia docente emergen como predictores consistentes del compromiso académico. La influencia del docente en la motivación estudiantil se manifiesta a través de múltiples canales, incluyendo la claridad en la exposición de los contenidos, la capacidad para establecer relaciones significativas con los estudiantes, la habilidad para generar un ambiente de aprendizaje positivo y la competencia para adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades particulares de los alumnos.

De igual manera, Henríquez (2023) observó que cuando los estudiantes perciben a sus docentes como claros, comprometidos y competentes en el curso, están más motivados y comprometidos, lo que mejora su comprensión, disposición para aprender y satisfacción con el proceso de aprendizaje. Esta percepción de competencia docente no se limita al dominio de la materia, sino que abarca también la capacidad para comunicarse efectivamente, para generar un ambiente de confianza en el aula y para responder a las necesidades particulares de los estudiantes. La claridad en la comunicación docente permite a los estudiantes comprender mejor los conceptos y establecer conexiones significativas entre los diferentes contenidos, lo que facilita el aprendizaje profundo y duradero. El compromiso del docente se manifiesta en su dedicación a preparar clases de calidad, en su disponibilidad para atender las consultas de los estudiantes y en su interés genuino por el progreso académico de cada alumno. La competencia del docente, por su parte, se refleja en su dominio de la materia, en su capacidad para resolver dudas y en su habilidad para presentar los contenidos de manera accesible y atractiva para los estudiantes. Figueroa (2024) mostró cómo el uso de estrategias de gamificación no solo despierta la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que también promueve su pensamiento reflexivo y mejora su rendimiento académico, lo que indica que las buenas prácticas docentes pueden aumentar significativamente la participación estudiantil. La incorporación de elementos lúdicos y dinámicos en la enseñanza universitaria representa una estrategia pedagógica que, aunque tradicionalmente asociada a niveles educativos iniciales, ha demostrado su efectividad en contextos de educación superior, especialmente en carreras técnicas donde la motivación puede verse afectada por la rigurosidad y abstracción de los contenidos.

Arenas (2022) deja claro que cuando los estudiantes pierden el entusiasmo por alcanzar sus sueños o metas personales, empiezan a posponer las cosas y a desconectarse de sus estudios. Esto no solo afecta a las calificaciones, sino que también es un reflejo de sus emociones. Para él, la labor del profesorado va mucho más allá de la simple enseñanza; también son una presencia emocional que puede avivar o apagar la chispa interior de sus alumnos. Esta dimensión emocional de la práctica docente resulta fundamental en el contexto de la formación en ingeniería civil, donde los estudiantes enfrentan una carga académica significativa que puede generar estrés, ansiedad y desmotivación si no cuentan con el apoyo emocional adecuado. Los docentes que logran establecer vínculos significativos con sus estudiantes no solo facilitan el aprendizaje de los contenidos, sino que también contribuyen al bienestar psicológico de los alumnos, creando un entorno propicio para el desarrollo personal y profesional. La capacidad del docente para reconocer las señales de desmotivación y para intervenir oportunamente mediante el apoyo emocional y la orientación personalizada puede marcar la diferencia entre la persistencia y el abandono de los estudios. La investigación en psicología educativa ha demostrado que los estudiantes que perciben a sus docentes como figuras de apoyo emocional tienden a mostrar mayores niveles de compromiso académico, menor estrés y una mayor disposición a buscar ayuda cuando enfrentan dificultades académicas.

De igual manera, Lave y Wenger (1991) argumentan que el aprendizaje es una experiencia viva y compartida, donde el aula se convierte en un verdadero espacio social donde los alumnos se sienten parte de un grupo más grande y son los profesores quienes hacen que lo que aprenden tenga un impacto significativo en

su vida diaria. Esta perspectiva sociocultural del aprendizaje subraya la importancia de las interacciones sociales en el proceso educativo, destacando que el conocimiento no se construye en aislamiento sino a través de la participación en comunidades de práctica donde los estudiantes pueden observar, imitar y colaborar con otros. El aula universitaria, desde esta perspectiva, no es simplemente un espacio físico donde se transmiten conocimientos, sino un escenario social donde se construyen identidades, se negocian significados y se desarrollan habilidades sociales y profesionales. Los docentes, como miembros más experimentados de la comunidad académica, juegan un papel fundamental en la facilitación de este proceso, creando oportunidades para la colaboración, el diálogo y la reflexión compartida. Zimmerman y Schunk (2001) exploran este aspecto desde una perspectiva más introspectiva y señalan que el verdadero aprendizaje se potencia cuando aprendemos a pensar por nosotros mismos, a tomar nuestras propias decisiones y a creer que podemos alcanzar nuestras metas. En su opinión, la educación no se trata solo de proporcionar información, sino de acompañar al alumnado en su camino, animarle cuando tiene dudas y ayudarle a encontrar su propio ritmo y dirección. La capacidad del docente para fomentar la autonomía y la autorregulación en los estudiantes es fundamental para el desarrollo de habilidades de aprendizaje autodirigido que serán esenciales en su vida profesional, permitiéndoles adaptarse a los constantes cambios y demandas del mercado laboral.

Bandura (1977) añade que el profesorado que cree que puede motivar a sus estudiantes les transmitirá la misma confianza, inspirándolos a esforzarse por progresar. Esta transmisión de confianza ocurre a través de las expectativas que los docentes comunican, tanto explícita como implícitamente, a sus estudiantes.

Cuando un docente expresa confianza en las capacidades de sus alumnos, estos tienden a internalizar esa creencia y a desarrollar una mayor autoeficacia, lo que a su vez incrementa su motivación y su disposición a enfrentar desafíos académicos. La autoeficacia del docente, entendida como la creencia en su propia capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, es un predictor importante de su efectividad pedagógica y de su capacidad para motivar a los alumnos. Finalmente, Ryan y Deci (2000) explicaron que la motivación por aprender florece cuando los estudiantes se sienten libres, empoderados y acompañados, y esto solo puede suceder cuando los estudiantes tienen a su lado un maestro humano, íntimo y compasivo que, además de enseñar, acompaña y da sentido a lo que los estudiantes aprenden. La teoría de la autodeterminación proporciona un marco teórico sólido para comprender cómo el desempeño docente influye en la motivación estudiantil, destacando la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación en el contexto educativo. Cuando los docentes crean ambientes que apoyan la autonomía, proporcionan retroalimentación que fomenta la competencia y establecen relaciones de cuidado y respeto con los estudiantes, están sentando las bases para que la motivación intrínseca florezca y para que los estudiantes desarrollen un compromiso auténtico y duradero con su aprendizaje.

El desempeño docente como factor determinante del valor intrínseco y la autoeficacia académica

En el primer objetivo específico, el coeficiente no estandarizado ($B = 0,150$) señala que, por cada incremento de una unidad

en el desempeño docente, se espera un aumento promedio de 0,150 en el valor intrínseco del estudiante, siendo este efecto también significativo ($t = 5,336$; $p = 0,000$). Este resultado coincide con los hallazgos de González-Benito et al. (2021), advirtiéndolo que, cuando los estudiantes se motivan únicamente por recompensas externas, como calificaciones, premios o el deseo de complacer a los demás, sus logros tienden a ser más frágiles y efímeros. Por otro lado, cuando realmente creen en sus capacidades y sienten que pueden afrontar los retos por sí mismos, su rendimiento mejora de forma más constante. Pero esta confianza no surge de la nada. Se construye poco a poco en un entorno donde el profesorado no solo imparte conocimientos, sino que también acompaña, escucha, guía y crea un espacio seguro para que cada estudiante encuentre su propia forma de aprender. El valor intrínseco del aprendizaje representa la forma más auténtica y sostenible de motivación, ya que no depende de incentivos externos que pueden desaparecer o perder su efectividad con el tiempo. Los docentes que logran despertar el interés genuino de los estudiantes por los contenidos de la asignatura están contribuyendo a la formación de aprendices autónomos que encontrarán satisfacción en el aprendizaje a lo largo de toda su vida. La investigación ha demostrado que los estudiantes que desarrollan un alto valor intrínseco por lo que aprenden tienden a obtener mejores resultados académicos, a persistir más en sus estudios y a experimentar mayores niveles de satisfacción con su experiencia universitaria. Por esta razón, comprender los factores que influyen en el desarrollo del valor intrínseco es fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo y duradero, más allá de la mera obtención de calificaciones.

Por lo tanto, la autoeficacia académica no solo es una cualidad intrínseca, sino que también refleja el tipo de conexión que se genera entre estudiantes y docentes. Cuando este vínculo es fuerte y respetuoso, los estudiantes se sienten más fuertes, más motivados y con más capacidad para avanzar por su propio camino. La autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar los resultados deseados, se desarrolla a través de experiencias de éxito, la observación de modelos competentes y la persuasión social, todos factores que pueden ser influenciados por el docente. Los docentes que proporcionan a sus estudiantes experiencias de éxito, que modelan estrategias efectivas de aprendizaje y que comunican expectativas positivas sobre el potencial de los estudiantes, están contribuyendo activamente al desarrollo de su autoeficacia académica. De igual manera, Ramos y Roque (2021) enriquecen esta perspectiva al destacar que, si bien no encontraron una correlación estadística directa entre la motivación inducida por el docente y el logro académico, el componente emocional de este vínculo es crucial. Muchos estudiantes afirmaron que fueron las palabras, los gestos o la actitud del docente lo que les infundió el coraje necesario para seguir aprendiendo en momentos de duda, fatiga o frustración. Esto demuestra que enseñar no se limita a entregar conocimientos, los docentes se convierten en modelos emocionales que apoyan, acompañan y reafirman la importancia del esfuerzo del alumnado. La dimensión emocional de la enseñanza, a menudo subestimada en los modelos tradicionales de formación docente, emerge como un componente esencial de la práctica pedagógica efectiva. Los docentes que son conscientes de su impacto emocional en los estudiantes y que cultivan habilidades de inteligencia emocional están mejor preparados para crear ambientes de aprendizaje que promuevan el bienestar y la motivación.

Esta dimensión emocional también se refleja en la investigación de Rivadeneyra y Ñique (2023), quienes explican que el valor intrínseco del aprendizaje surge cuando el alumnado está verdaderamente interesado y el aprendizaje deja de ser una obligación externa para convertirse en una experiencia con significado personal, emocional y profundamente motivadora. En este caso, el aprendizaje ya no es una carga, sino una experiencia valiosa que conecta a los estudiantes con sus sueños, con lo que es importante para ellos o con la persona en la que quieren convertirse. Como señalan La Rosa (2015) y Rojas y Valencia (2019), esta motivación profunda, autónoma y significativa es lo que impulsa a los estudiantes a seguir adelante incluso cuando se enfrentan a obstáculos. Pero esta motivación no surge de la nada. Como señalan Durán et al. (2021) y López et al. (2014), está estrechamente relacionada con el entorno del alumnado: la relación que construye con sus docentes y el grado en que se siente escuchado, reconocido y valorado en el aula. Un ambiente escolar que fomenta el respeto, el apoyo emocional y la participación genuina tiene más probabilidades de despertar esta pasión interior. La creación de un clima de aula positivo, donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas y cometer errores sin temor al juicio, es fundamental para el desarrollo de la motivación intrínseca y la autoeficacia académica. Los docentes que logran establecer un clima de confianza y respeto en el aula están creando las condiciones óptimas para que los estudiantes se sientan motivados a participar activamente en su aprendizaje y a asumir riesgos intelectuales que promuevan su crecimiento académico y personal.

Asimismo, Guerra y Guevara (2017) sostienen que el alumnado se involucra más cuando siente que el conocimiento que aprende tiene un propósito real, cuando se da cuenta de que este

conocimiento le servirá en la vida, le ayudará a crecer o le acercará a sus metas. Sobre la base de todo lo anterior, se puede afirmar que la labor del profesor no se limita a impartir correctamente los contenidos o a adherirse a un horario. También implica conectar con las dimensiones más profundas del ser humano: despertar la curiosidad, incentivar el esfuerzo, brindar apoyo emocional, reconocer el progreso e inspirar entusiasmo. Un docente comprometido no solo imparte conocimientos, sino que también los transforma en una experiencia viva y significativa. Su presencia, aunque muchas veces no se note ni se muestre en acciones fáciles, tiene un gran efecto en las personas que le acompañan. Está ahí, escuchando, viendo y ayudando sin forzar, cuando un maestro dedica tiempo a hacer algo que realmente le hable al estudiante, por ejemplo, una labor que haga pensar en sus sueños o miedos no solo enseña, sino que también toca una parte necesaria de ellos. Es en esos momentos cuando el aula cambia y el aprendizaje deja de ser una lista de cosas por aprender para convertirse en algo que emociona, que perdura y tiene sentido, es la magia de enseñar desde lo humano, encender la motivación que no viene del miedo ni de la obligación, sino del sentimiento de ser visto, valorado y acompañado. Esta perspectiva humanista de la educación resalta la importancia de la relación pedagógica como un factor central en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el docente no es solo un transmisor de información, sino un facilitador del desarrollo integral del estudiante. La investigación en educación ha demostrado consistentemente que los estudiantes que experimentan relaciones positivas con sus docentes tienden a mostrar mayores niveles de motivación, compromiso y rendimiento académico, así como un menor riesgo de abandono de los estudios.

En el segundo objetivo específico, el coeficiente no estandarizado ($B = 0,158$) señala que, a medida que aumenta el desempeño docente, se espera un incremento promedio de 0,158 en la autoeficacia académica del estudiante. Este efecto es estadísticamente significativo ($t = 5,461$; $p = 0,000$), lo que respalda la influencia directa del desempeño docente en la confianza que los estudiantes tienen en sus propias capacidades para enfrentar con éxito los retos académicos. Estos hallazgos respaldan claramente la opinión de Briceño (2020), quien advirtió que muchos estudiantes fracasan no por falta de capacidad, sino por la falta de explicaciones claras y métodos de enseñanza significativos. Cuando la enseñanza no conecta con los estudiantes, su autoconfianza se ve afectada y, con ella, su motivación para seguir aprendiendo. Esta autoconfianza no es innata, sino que se construye paso a paso en cada clase, donde los docentes explican con paciencia, repiten sin juzgar y brindan oportunidades para volver a intentarlo. La paciencia y la disposición del docente para explicar los conceptos cuantas veces sea necesario, adaptando su lenguaje y sus ejemplos a las necesidades de los estudiantes, son componentes esenciales de una enseñanza efectiva que fomenta la autoeficacia académica. Los docentes que demuestran paciencia y empatía en su interacción con los estudiantes están contribuyendo a la creación de un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sienten seguros para hacer preguntas, cometer errores y aprender de ellos, aspectos fundamentales para el desarrollo de la confianza académica.

De igual manera, Velázquez y Hernández (2020) señalaron que los docentes con liderazgo democrático, aquellos que escuchan a los estudiantes, dialogan con ellos y creen en su potencial, no solo enseñan, sino que también los transforman. Despiertan en los estudiantes un sentido de seguridad, aprecio y pertenencia.

cia que trasciende el aula. Desde una perspectiva más profunda, Rivadeneyra y Ñique (2023) describen la autoeficacia académica como una voz interior que les dice a los estudiantes “sí puedes”, que se activa en experiencias de aprendizaje auténticas y les ayuda a descubrir sus fortalezas. Esta voz requiere la guía de los profesores, confianza en ellos y en las oportunidades que brindan para fallar, corregir y, en última instancia, sentirse capacitados para seguir adelante. En este proceso, como destacan Caicedo et al. (2020), la motivación desempeña el papel de una guía silenciosa pero firme, especialmente cuando el contenido está conectado con la vida real, con algo que interesa o entusiasma a los alumnos. Es más probable que el aprendizaje fluya si el contenido se percibe como útil, relevante o inspirador. Rodríguez et al. (2023) profundiza en este tema y señala que los programas educativos que se basan en un interés genuino por los estudiantes y los animan a participar activamente, explorar y reflexionar son los que realmente logran despertar su confianza y motivación. Campos et al. (2019) enfatizan que las actividades deben lograr el equilibrio adecuado entre lo desafiante y lo accesible, y combinar lo nuevo con lo conocido, lo difícil con lo alcanzable, para que los estudiantes no se sientan perdidos ni pierdan la motivación. Todo esto nos recuerda que los docentes no solo enseñan contenido, sino que también moldean la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. En cada lección, en cada palabra de aliento y en cada oportunidad de crecimiento, los docentes pueden sembrar la confianza que los estudiantes necesitan para avanzar, propiciar un aprendizaje significativo y hacer que se sientan capaces de construir sus propios caminos académicos con autonomía, pasión y esperanza. La influencia del docente en la autoeficacia de los estudiantes se extiende más allá del aula, afectando su percepción de sí mismos como aprendices y profesionales en formación,

lo que tiene implicaciones duraderas para su desarrollo personal y profesional.

El papel del desempeño docente en la ansiedad ante la prueba y el bienestar emocional del estudiante

En el tercer objetivo específico, el valor $B = 0,163$ indica que, por cada unidad de incremento en el desempeño docente, se espera un aumento promedio de 0,163 en el nivel de ansiedad ante la prueba, siendo este efecto también significativo ($t = 5,952$; $p = 0,000$). Este hallazgo está directamente relacionado con la explicación de Rivadeneyra y Ñique (2023), quienes describen la ansiedad ante los exámenes como una sensación de opresión en el estómago antes de un examen, incluso cuando los estudiantes han estudiado mucho. Esta emoción, que a veces no se ve, pero pesa mucho, puede hacer que la mente se pare justo cuando más se necesita. Hay estudiantes que saben la respuesta, que han aprendido, pero que se bloquean durante el examen por miedo a fallar. Esa ansiedad va más allá de una nota, afecta cómo se miran a sí mismos, su seguridad y a la idea de si podrán lograr sus metas. La relación positiva entre el desempeño docente y la ansiedad ante la prueba puede parecer paradójica a primera vista, pero puede ser explicada por el hecho de que los docentes con alto desempeño suelen establecer expectativas académicas elevadas y mantienen estándares rigurosos de evaluación, lo que puede generar presión en los estudiantes, especialmente en aquellos que son muy conscientes de su rendimiento y temen no estar a la altura de las expectativas. Esta presión, sin embargo, no es necesariamente negativa, ya que puede motivar a los estudiantes a esforzarse más y a prepararse mejor para las evaluaciones, siempre que sea

acompañada de un adecuado apoyo emocional y de estrategias de manejo del estrés.

Polanco (2005) recuerda que saber actuar con tranquilidad y tomar buenas decisiones bajo presión no viene solo, sino que hay que aprenderlo poco a poco, con mucha paciencia y atención a uno mismo. Fuertes et al. (2024) explican desde una perspectiva más cercana que para que un estudiante aprenda a controlar sus emociones necesita un lugar seguro donde pueda equivocarse sin sentirse juzgado y donde sepa que alguien está allí para ayudarlo. A veces, este consejo no viene en grandes charlas, sino en la actitud del profesor que atiende, que entiende y que, sin hablar mucho, le hace sentir al alumno que puede continuar y que es capaz. Es ahí, en ese apoyo diario, donde crece la confianza en uno mismo y en la capacidad de aprender, aunque las emociones quieran decir otra cosa. La creación de un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus dudas y preocupaciones, es fundamental para reducir la ansiedad ante las evaluaciones y para promover el bienestar emocional de los estudiantes. Los docentes que logran establecer un clima de confianza y apoyo en el aula están contribuyendo a la reducción de la ansiedad de los estudiantes y a la creación de condiciones favorables para el aprendizaje. Fuertes et al. (2024) mencionan que la autorregulación emocional no se aprende con órdenes o normas duras, sino con ayuda cercana, que hace sentir más como amistad que como autoridad, es así que el docente que apoya sin juzgar, que da la oportunidad al alumno de equivocarse y volver a intentarlo, está sembrando algo muy importante, saber aprender del error, detenerse para analizar sin miedo y crecer desde dentro. La autorregulación emocional es una habilidad fundamental para el éxito académico y profesional, y los docentes pueden des-

empeñar un papel importante en su desarrollo mediante la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la reflexión, la autoevaluación y el manejo constructivo de las emociones.

Bocanegra et al. (2020) también advierten de que, cuando la enseñanza solo repite el contenido una y otra vez sin dar espacio para pensar, sentir o preguntar, el aprendizaje pierde su esencia. Ese modo que exige respuestas correctas, pero no permite entender, puede causar nervios porque convierte cada examen en una amenaza, y es que aprender no debe doler ni parecer un examen constante. Condori et al. (2021) lo tienen muy claro, una buena clase no solo se califica por notas buenas, sino también por cómo se siente quien aprende. Si el alumno no está feliz, si no se siente apoyado, importante o entendido, esa lectura se sostiene con esfuerzo, pero sin sentido. La ansiedad ante la prueba, por lo tanto, no solo es un problema individual del estudiante, sino que también refleja las características del entorno de aprendizaje, incluyendo las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas por los docentes. Los docentes que adoptan enfoques de evaluación formativa, que proporcionan retroalimentación constructiva y que comunican claramente las expectativas y criterios de evaluación, pueden contribuir a reducir la ansiedad de los estudiantes y a crear un ambiente de aprendizaje más saludable y productivo. La implementación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje profundo y significativo, en lugar de la mera memorización de contenidos para los exámenes, es fundamental para reducir la ansiedad y para fomentar una motivación auténtica y duradera en los estudiantes. La reflexión sobre la práctica docente y la adopción de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante son pasos esenciales para abordar la problemática de la ansiedad ante la prueba y para promover el bienestar emocional

de los estudiantes universitarios. Los docentes que son conscientes del impacto de sus prácticas en la ansiedad de los estudiantes y que buscan activamente estrategias para reducir esta ansiedad, como la realización de evaluaciones formativas, la provisión de retroalimentación oportuna y constructiva, y la creación de un ambiente de aprendizaje que valore el esfuerzo y el progreso más que la simple obtención de calificaciones, están contribuyendo significativamente al bienestar y al éxito académico de sus estudiantes.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia central del desempeño docente en la configuración de la experiencia motivacional de los estudiantes universitarios, evidenciando que la calidad de la enseñanza no solo influye en el rendimiento académico, sino también en dimensiones más profundas como el valor intrínseco, la autoeficacia académica y el bienestar emocional de los alumnos. La relación entre el desempeño docente y la motivación estudiantil es compleja y multifacética, involucrando aspectos cognitivos, emocionales y relacionales que se entrelazan en el contexto del aula universitaria. Los docentes que logran dominar no solo los contenidos de su disciplina, sino también las habilidades pedagógicas y emocionales necesarias para conectar con sus estudiantes, están en una posición privilegiada para promover un aprendizaje significativo y duradero que trascienda las fronteras del aula y se proyecte hacia la vida profesional y personal de los estudiantes. La formación docente, por lo tanto, debe abordar no solo los aspectos técnicos y disciplinarios de la enseñanza, sino también las competencias emocionales y relacionales que permitan a los profesores establecer vínculos significativos con sus estudiantes y crear ambientes de aprendizaje que fomenten la motivación, la confianza y el bienestar. Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad

de proporcionar a sus docentes las oportunidades de desarrollo profesional necesarias para cultivar estas competencias, reconociendo que la calidad de la enseñanza es un factor determinante para el éxito y la satisfacción de los estudiantes en su trayectoria universitaria.

05 Capítulo

*Reflexiones finales y orientaciones para
el fortalecimiento de la práctica docente
universitaria*

Síntesis de los hallazgos sobre la influencia del desempeño docente en la motivación estudiantil

El recorrido analítico desarrollado a lo largo de esta investigación ha permitido establecer con claridad la relación significativa entre el desempeño docente y la motivación de los estudiantes de Ingeniería Civil, confirmando que la calidad de la enseñanza constituye un factor determinante en el compromiso académico y en la experiencia educativa de los alumnos universitarios. Los resultados obtenidos a través del análisis de regresión lineal proporcionan evidencia empírica sólida que respalda la influencia del docente en diferentes dimensiones de la motivación estudiantil, abarcando desde el valor intrínseco hasta la autoeficacia académica y la ansiedad ante la prueba. Se concluye que en los coeficientes se encontró que ($B = 0,471$, $t = 5,843$, $\text{Sig.} = 0,000$), en este sentido, el coeficiente B indica que por cada unidad que aumenta el desempeño docente, se incrementa la motivación del estudiante en 0,471. La significancia estadística ($p = 0,000 < 5\%$) valida la influencia del desempeño docente sobre la motivación del estudiante. Este hallazgo general refleja la importancia central del rol docente en la configuración de la experiencia motivacional de los estudiantes, sugiriendo que las intervenciones orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas pueden tener un impacto positivo y medible en el compromiso académico de los alumnos. La magnitud del coeficiente de regresión indica que la influencia del docente no es meramente anecdótica o subjetiva, sino que se traduce en cambios cuantificables en la motivación estudiantil, lo que subraya la necesidad de prestar atención a la calidad de la enseñanza como un factor clave para el éxito académico.

En relación con el valor intrínseco, que representa la forma más auténtica y sostenible de motivación, se determinó que el coeficiente no estandarizado ($B = 0,150$) señala que, por cada incremento de una unidad en el desempeño docente, se espera un aumento promedio de 0,150 en el valor intrínseco del estudiante, siendo este efecto también significativo ($t = 5,336$; $p = 0,000$). Este hallazgo resulta particularmente relevante porque el valor intrínseco se refiere al deseo genuino de aprender por el placer de descubrir y comprender, sin que medien recompensas externas o presiones académicas. La capacidad del docente para despertar este interés genuino en los estudiantes depende no solo de su dominio de la materia, sino también de su habilidad para conectar los contenidos con las experiencias y aspiraciones de los alumnos, creando un puente entre el conocimiento académico y la realidad profesional. Cuando los estudiantes perciben que lo que aprenden tiene sentido y relevancia para sus vidas, el aprendizaje deja de ser una obligación para convertirse en una experiencia significativa que alimenta su curiosidad y su deseo de seguir aprendiendo. Este hallazgo subraya la importancia de que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que conecten con los intereses y motivaciones de los estudiantes, fomentando así un compromiso auténtico y duradero con el conocimiento.

Asimismo, se estableció que el coeficiente no estandarizado ($B = 0,158$) señala que, a medida que aumenta el desempeño docente, se espera un incremento promedio de 0,158 en la autoeficacia académica del estudiante. Este efecto es estadísticamente significativo ($t = 5,461$; $p = 0,000$). La autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los resultados académicos deseados, constituye un factor psi-

cológico fundamental para el éxito educativo. Los docentes que comunican expectativas altas pero realistas, que proporcionan retroalimentación constructiva y que crean un ambiente de apoyo en el aula, contribuyen directamente a fortalecer la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades. Esta confianza no es innata, sino que se construye paso a paso en cada interacción educativa, donde el docente tiene la oportunidad de sembrar la seguridad que los estudiantes necesitan para enfrentar desafíos académicos y desarrollar su potencial. La influencia del docente en la autoeficacia de los estudiantes se extiende más allá del aula, afectando su percepción de sí mismos como aprendices y profesionales en formación, lo que tiene implicaciones duraderas para su desarrollo personal y profesional.

Finalmente, se determina que el valor $B = 0,163$ indica que, por cada unidad de incremento en el desempeño docente, se espera un aumento promedio de 0,163 en el nivel de ansiedad ante la prueba, siendo este efecto también significativo ($t = 5,952$; $p = 0,000$). Este hallazgo, que puede parecer contradictorio a primera vista, revela una dimensión compleja de la influencia docente en la experiencia emocional de los estudiantes. La ansiedad ante la prueba es una experiencia emocional que puede tener efectos significativos en el rendimiento académico, y la relación positiva con el desempeño docente sugiere que los docentes que mantienen altos estándares académicos y expectativas elevadas pueden generar cierta presión en los estudiantes. Sin embargo, esta presión no es necesariamente negativa, ya que puede motivar a los estudiantes a esforzarse más y a prepararse mejor para las evaluaciones, siempre que sea acompañada de un adecuado apoyo emocional y de estrategias de manejo del estrés. El desafío para los docentes es encontrar el equilibrio entre mantener la exigencia académica

necesaria para el desarrollo profesional de los estudiantes y proporcionar el apoyo emocional que les permita manejar la ansiedad de manera constructiva, transformando la presión en un motor de crecimiento en lugar de un obstáculo para el aprendizaje.

Orientaciones estratégicas para la mejora de la práctica docente y el bienestar estudiantil

Se recomienda al director fomentar una cultura escolar en la que los docentes se sientan valorados y seguros de su trabajo, y reconozcan públicamente sus logros, esfuerzo diario y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Iniciativas como destacar las buenas prácticas en reuniones, brindar apoyo o crear espacios de reconocimiento pueden aumentar la confianza de los docentes en su capacidad para enseñar y motivar. Asimismo, Avilés & Marbán (2023) defiende este concepto, argumentando que cuando los docentes creen en sí mismos y en su influencia, mostrarán más entusiasmo, perseverancia y compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes. La creación de una cultura institucional que valore y reconozca el trabajo docente no solo beneficia a los profesores, sino que tiene un efecto multiplicador en toda la comunidad educativa, ya que docentes motivados y seguros de su capacidad para influir positivamente en sus estudiantes están mejor preparados para crear ambientes de aprendizaje que fomenten la motivación y el compromiso académico. Las instituciones educativas que invierten en el bienestar y desarrollo profesional de sus docentes están sentando las bases para una educación de calidad que trasciende las fronteras del aula y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Se recomienda a los docentes crear experiencias de aprendizaje en las que los alumnos puedan verse reflejados y conectar el contenido con sus intereses personales, aficiones, metas vitales o inquietudes cotidianas. Cuando los estudiantes comprenden que lo que aprenden está conectado con sus sueños, pasiones e incluso con sus propias dudas e inquietudes, el aprendizaje deja de ser una simple obligación académica y se transforma en una experiencia significativa. Asimismo, Duque & Morris (2023) coinciden en esta perspectiva y explican que el valor intrínseco del aprendizaje se refuerza cuando este despierta una emoción que conmueve a los estudiantes. La conexión entre el contenido académico y la vida real de los estudiantes es fundamental para despertar su interés genuino y su motivación por aprender. Los docentes que logran establecer estas conexiones significativas no solo facilitan el aprendizaje de los contenidos, sino que también contribuyen a que los estudiantes encuentren sentido y propósito en lo que estudian, fortaleciendo así su motivación intrínseca y su compromiso con su formación profesional. Esta estrategia es particularmente relevante en el contexto de la formación en ingeniería civil, donde los estudiantes necesitan ver la aplicabilidad de los conocimientos que adquieren para mantener su interés y compromiso con el aprendizaje.

Se recomienda a los docentes dedicar tiempo fuera del aula para reconocer genuinamente el esfuerzo individual de cada estudiante, elogiando no solo sus logros más importantes, sino también los pequeños avances que a menudo pasan desapercibidos. Como explican Pichen & Turpo (2022), cuando los estudiantes se sienten capaces de afrontar los retos, aumenta su sentido de autoeficacia académica; este sentido de competencia se refuerza cuando los docentes los apoyan con palabras que los motivan, afirman

y animan a seguir adelante. El reconocimiento del esfuerzo y el progreso individual, por pequeño que sea, tiene un impacto significativo en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades y en su disposición a enfrentar nuevos desafíos académicos. Los docentes que dedican tiempo a conocer a sus estudiantes, a comprender sus fortalezas y debilidades, y a proporcionar retroalimentación personalizada y constructiva, están contribuyendo al desarrollo de la autoeficacia académica de sus alumnos y a la creación de un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes se sienten valorados y capaces de alcanzar sus metas. Esta práctica no solo beneficia a los estudiantes con dificultades, sino que también fortalece la motivación y el compromiso de aquellos que ya están obteniendo buenos resultados, al hacerles sentir que su esfuerzo es reconocido y valorado.

En lugar de enfrentarse a los exámenes aturridos, se recomienda a los estudiantes que incorporen exámenes de práctica a sus hábitos de estudio, los exámenes de práctica son similares a los exámenes reales en cuanto a las condiciones, el tiempo limitado, la ausencia de distracciones y el uso de preguntas evaluativas. Esta estrategia no solo les permite comprender mejor los tipos de preguntas, sino también anticipar el estrés del examen y entrenar sus mentes para responder con calma y claridad. Por otro lado, Alfaro (2022) cree que cuando una persona se prepara desde una perspectiva de autoconciencia, es decir, entendiendo cómo piensa, cómo reacciona y qué necesita, aumentará su sensación de control, tomará mejores decisiones y reducirá significativamente la ansiedad. La incorporación de estrategias de preparación para exámenes que incluyan la práctica en condiciones similares a las reales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades de autorregulación

y manejo del estrés que serán valiosas en la vida profesional de los estudiantes. La combinación de una adecuada preparación académica con estrategias de manejo de la ansiedad permite a los estudiantes abordar las evaluaciones con mayor confianza y tranquilidad, reduciendo el impacto negativo de la ansiedad en su rendimiento y en su bienestar emocional.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación y las recomendaciones derivadas de ellos subrayan la importancia central del desempeño docente en la configuración de la experiencia motivacional de los estudiantes universitarios, así como la necesidad de adoptar enfoques integrales que consideren tanto los aspectos académicos como los emocionales y relacionales del proceso educativo. La influencia del docente en la motivación estudiantil es multifacética y significativa, abarcando dimensiones como el valor intrínseco, la autoeficacia académica y la ansiedad ante la prueba. Las instituciones educativas y los docentes tienen la responsabilidad de cultivar prácticas pedagógicas que promuevan un aprendizaje significativo y duradero, reconociendo que la calidad de la enseñanza es un factor determinante para el éxito, la satisfacción y el bienestar de los estudiantes en su trayectoria universitaria. La formación docente, el reconocimiento institucional y la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante son elementos clave para fortalecer la motivación y el compromiso académico en el contexto de la educación superior.

Referencias

- Acosta, A. C., Ruiz, L. K. J., Marin, M. R., & Guerrero, E. G. P. (2018). Occupational stress and performance evaluation among university professors in the department of Cesar, Colombia. *Revista Encuentros*, 17(1).
- Alanya, P. J. P., Collantes, C. Y., Chambi, T. A., & Rojas, B. N. R. (2021). Management of human talent and teacher performance in Peru. *Propuestas Educativas*, 7259, 129-139.
- Alfaro, R. (2022). La autoconsciencia como herramienta de desarrollo de competencias y habilidades en las prácticas profesionales. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 168, 77-82.
- Arenas, W. M. M., Rivero, P. C., & Navarro, F. R. J. (2022). Academic procrastination and types of motivation in students of a metropolitan Lima university. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16).
- Avilés, C. K., & Marbán, J. (2023). Profiles of teacher self efficacy and specialized knowledge for mathematics teaching. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 57-85.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baque, M. A., & Cañarte, L. T. (2023). Management of human talent in teacher work performance. *Ciencia & Sociedad*, 3(2), 99-111.
- Bocanegra, B., Tantachuco, J., & Caballero, N. (2020). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Revista Boletín REDIPE*, 10(2), 65-77.

- Briceño, M. A. (2020). Factors that determine the motivation to learn in university students. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 19-27.
- Caicedo, C. J. A., Vallejo, V. P. A., & Moya, M. M. E. (2020). Directed games and motivation in tenth year students of basic general education. *Revista de Investigación*, 5, 189-203.
- Caldas Espinoza, M. (2025). *Desempeño del docente en la motivación del estudiante de Ingeniería Civil de una Universidad Privada, Piura - 2025* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Campos, M. M. C., González, C. C., & Castañeda, V. C. (2019). Analysis of the motivation of higher education students participating in a formative assessment experience. *Sportk*, 8, 53-58.
- Carrasco, D. S. (2019). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos E I R Ltda.
- Condori, C. W. W., Sosa, G. F., Yábar, M. P. S., & Quispe, R. P. (2021). Influencia del desempeño docente en el logro del perfil de egreso en estudiantes universitarios. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1518-1534. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.294>
- Córdova, B. I. (2019). *El proyecto de investigación cuantitativa*. Editorial San Marcos.
- Duque, A. D. G., & Morris, M. L. H. (2023). Descriptive analysis of students motivation in Colombian Chilean academic exchange, for learning of flowcharts in process analysis. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 49-67.

- Durán, C. C. M., Casadiegos, S. M. H., & Carrascal, V. A. M. (2021). Motivation in university students as a factor that generates quality in education. *Revista Boletín REDIPE*, 10(13), 443-454.
- Escribano, H. E. (2018). The performance of teachers as a factor associated with educational quality in Latin America. *Revista Educación*, 42(2), 1-25.
- Figuerola, O. A. (2024). Intrinsic motivation and its impact on the academic performance of university students in Ecuador. *Cátedra*, 7(1), 53-75.
- Fuertes, S. A., Castell, R. F., & Moreno, F. G. (2018). Does a change in methodology that increases students satisfaction and motivation improve their learning? Classroom experiences. *Actas de la JENUI*, 3, 335-342.
- Gajardo, I. L., Gonzales, D., & Gajardo, G. L. (2020). The teacher evaluation in Chile: The attitude of teachers towards instruments that evaluate teaching professional performance. *Revista Inclusiones*, 3, 49-58.
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Guerra, G. J., & Guevara, B. C. Y. (2017). Academic variables, reading comprehension, strategies and motivation in university students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90.

- Henriquez, R. P. (2023). Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: Opinión de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1780>
- Hernández, S. R., & Mendoza, T. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Homont, L., & Alcoceba, H. J. A. (2024). Motivation of university students: Between amotivation and intrinsic motivation. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20.
- Jaime De Chaparro, G., Romero, L. J., Rincón, E., & Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Revista de Investigación*, 24, 13-24.
- Jaquinet, M., Rivero, M. L., & Garnache, A. Z. (2016). Motivation in the academic performance of the medicine students. *Revista Médica Electrónica*, 38(6), 910-915.
- Jara, G. N. P., & Díaz, L. M. M. (2017). Policies for the assessment of the performance of university professors: A myth or a reality. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 31(2), 1-15.
- Jiménez, C. P. N., Ordóñez, O. P., Eugenia, & Avello, M. R. (2024). Gamification in secondary education: An innovative strategy to promote student motivation. *Emerging Trends in Education*, 6(12), 92-104.
- La Rosa, C. (2015). Perspective of motivation in university students to achieve academic goals. *Revista Ciencia de la Educación*, 26(46), 197-213.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Loáiciga, G. J. L., & Chanto, E. C. L. (2024). Strategies that promote the motivation of university students in the classroom, through emerging online learning tools. *Revista Electrónica*, 9(3), 61-80.
- López, F. D., Alarcón, C. P. P., Rodríguez, S. M., & Casado, F. L. (2014). Motivation on engineering students, a case study using theories and instruments for its measurement and development. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 343-376.
- Meza, R. L. F., Torres, M. J. S., & Mamami, B. O. (2021). Educative management as a determining factor in the performance of regular basic education teachers during the COVID-19 pandemic, Puno-Peru. *Revista de Gestión*, 11(1), 46-59.
- Ñaupas, P. H., Mejía, M. E., Trujillo, R. R., Romero, D. H., Medina, B. W., & Novoa, R. E. (2023). *Metodología de investigación total: Cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- Ojeda, R. J. (2010). Performance evaluation of the teacher of the educational unit Prof. Fernando Ramírez. *Icono14*, 8(2), 58.
- Palomino, O. J. A., Peña, C. J. D., Zevallos, Y. G., & Orizano, Q. L. A. (2019). *Metodología de la investigación: Guía para elaborar un proyecto en salud y educación*. Editorial San Marcos.
- Parada, P. J. A. (2017). Management strategies for the recognition of teaching labor performance. *Mundo Fesc*, 14(3), 42-56.
- Pichen, F. J. A., & Turpo, C. J. (2022). Influence of academic self concept and self efficacy on academic procrastination in Peruvian university students. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), 1-10.

- Polanco, H. A. (2005). Motivation in university students. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2).
- Ramírez, A. E. H., Maguiña, M. E., Infantes, S. E., & Naranjo, T. M. (2020). Emotional intelligence, competencies and performance of the university professor: Using the SEM-PLS partial least squares technique. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 99-114.
- Ramos, M. L., & Roque, H. V. (2021). Teaching influence and academic performance in students of a Mexican public university. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 75(17), 399-405.
- Reyna, D. A. M., Montes, N. J. C., & Pérez, A. P. A. (2021). Transformational leadership: A contribution to the motivation of the university student. *UCV Hacer*, 10(3).
- Rivadeneyra, Z., & Ñique, C. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1).
- Rodriguez, B. J. R., Pablo, H. R., Deneri, S. E. G., Ramos, M. D. V., & Rodriguez, R. M. L. (2023). Educational innovation in action: Digital tools and their impact on the motivation of university students. *Horizontes*, 7(30), 1739-1751.
- Rodríguez, S. J. L. (2020). Soft skills as a basis of the good performance of the university teacher. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 186-199.
- Rojas, O. T., & Valencia, S. M. (2019). Adaptation and validation of a questionnaire on motivation self-regulation strategies in college students. *Psykhē*, 28(1), 1-15.

- Rojas, O. T., & Valencia, S. M. (2021). Self regulation strategies for university students' motivation and their relationship with the classroom environment in mathematics courses. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 47-62.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salazar, S. F. (2006). Toward a characterization of the excellent university teacher: A review of the contributions of research on university teacher performance. *Revista Educación*, 30(1), 31-49.
- Talavera, S. I. X., Mamani, T. R., & Calcina, C. S. C. (2024). Academic motivation in undergraduate university students in Peru. *Revista Polo del Conocimiento*, 9(8), 3034-3045.
- Tantaleán, O. L. R., Vargas, V. M. J., & López, R. O. (2016). The pedagogic monitoring in the professional educational performance. *Revista DIM*, 11(33), 1-11.
- Torres, R. A. M., Salazar, M. F., & Hidalgo, A. I. (2024). Design and validation of a questionnaire to evaluate teachers based on competencies. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 2052-2064.
- Ulloa, M. J. L., Arteaga, G. M. R., Arteaga, G. F. F., Martínez, S. S. E., Solórzano Solórzano, M. E., & Moreira Rivera, J. M. (2023). Gamification as a didactic strategy to strengthen motivation in elementary school students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 1020-1029.

- Velázquez, H. J., & Hernández, R. G. (2020). Influence of the teaching leadership in the motivation of university students. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4582>
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Atik Editorial



ISBN: 978-9907-820-09-6

