

Manuscrito Valeria Sanchez-Pastor PATMOS ESP.docx

 My Files My Files Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:539400079

Fecha de entrega

11 dic 2025, 7:02 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

11 dic 2025, 7:05 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

Manuscrito Valeria Sanchez-Pastor PATMOS ESP.docx

Tamaño del archivo

1.3 MB

20 páginas

7928 palabras

47.188 caracteres

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 10%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 10% Fuentes de Internet
- 4% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	public-pages-files-2025.frontiersin.org	3%
2	Internet	retos.ups.edu.ec	2%
3	Internet	axoncomunicacion.net	1%
4	Trabajos entregados	upeu on 2025-07-01	1%
5	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
6	Trabajos entregados	University of Nottingham on 2025-09-09	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad Anahuac México Sur on 2023-04-13	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad de Manizales on 2025-11-12	<1%
9	Internet	www.grafiati.com	<1%
10	Publicación	Andreea Elena Fota. "Redes e innovación en el sector vitivinícola de Alicante. El ro...	<1%
11	Internet	epsir.net	<1%

12	Internet	hdl.handle.net	<1%
13	Internet	repositori.tecnocampus.cat	<1%
14	Internet	www.coursehero.com	<1%
15	Publicación	Sobia Shafaq Shah, Asif Ali Shah, Farzana Memon, Atika Ahmad Kemal, Arjumand ...	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica del Peru on 2025-07-20	<1%
17	Internet	repositorio.unal.edu.co	<1%
18	Internet	www.researchgate.net	<1%

Factores que impulsan la calidad educativa en el marco del ODS 4 para la Agenda 2030: ¿Qué opinan los profesionales en formación?

Valeria Sanchez-Pastor

1 Introducción

En este contexto, la calidad educativa no puede ser concebida únicamente como el logro de resultados académicos, sino como un proceso integral que articule la información cognitiva, emocional y social del estudiante (Mastrokourou et al., 2022). Y en ese sentido, el rol del profesorado adquiere una centralidad indiscutible, pues su práctica pedagógica es determinante para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje; además de conocerse que las estrategias de enseñanza impactan directamente en el compromiso de aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez influye en otros factores directamente vinculados en este proceso (Zhang et al., 2024). Todo ello se traduce en la importancia del desarrollo de docentes eficaces vinculados al uso de metodologías activas y colaborativas, quienes constituyen un elemento clave en el mejoramiento de la calidad educativa (Darling-Hammond et al., 2020). Asimismo, se cree que el promover la autoevaluación del aprendizaje desarrolla juicio evaluativo, autorregulación y desempeño, especialmente en educación superior, donde se forman profesionales para el aprendizaje a lo largo de la vida (Köppe et al., 2024).

En América Latina, diversos estudios han evidenciado la existencia de brechas estructurales que afectan la calidad y equidad del sistema educativo, especialmente en el nivel superior (Balbachevsky, 2013). Algunos de sus países enfrentan desafíos relacionados con la formación docente, la infraestructura tecnológica y la inclusión educativa, lo que limita el acceso afectivo a oportunidades de aprendizaje significativo (Joarder et al., 2020; Olmos-Gómez et al., 2021; Villar-Guevara et al., 2024). Para que ello ocurra, se precisa que los docentes universitarios cuenten con estas competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que su rol es importante desde los estándares de calidad de instituciones gubernamentales en el Perú como el “Ministerio de Educación” (MINEDU), la “Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria” (SUNEDU), el “Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa” (SINEACE), y en efecto, desde la percepción de los universitarios (Lavalle and de Nicolás, 2017; Jerez et al., 2018; Aguilar-Alonso et al., 2020; Acevedo-Flores et al., 2022; Ñañez-Silva et al., 2023).

En ese sentido, en tanto los universitarios se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, participan de debates de clase demostrando su interés y entusiasmo por aprender, el aprendizaje está siendo activo y cumpliendo el propósito mayor que es prepararlos en habilidades, conocimientos, características y valores para ser un máximo capital humano en su país o el mundo, haciéndose cumplir el ODS 4 (Harith et al., 2024; Akash and Suganya, 2025; Malik et al., 2025; Velankar et al., 2025).

Este panorama general exige un cambio urgente frente a la prioridad de políticas inclusivas, educación basada en tecnología y enfoques sólidos que involucren a todo el sistema educativo. Sin estas medidas, las posibilidades de desarrollo económico y social del país pueden verse seriamente amenazadas. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” (UNESCO), más de 244 millones estudiantes entre niños y jóvenes están fuera del sistema educativo a nivel global, y muchos de los que sí asisten no adquieren habilidades básicas (UNESCO, 2024). Frente a lo mencionado, investigadores, académicos, líderes de gestión educativa y pedagogía, y especialistas que diseñan las políticas públicas educativas han revelado su interés en analizar estos tópicos. Asimismo, los indicadores bibliométricos evidencian los diez países más interesados en difundir sus resultados científicos, como Estados Unidos, China, India, Indonesia,

8 España, Reino Unido, Sudáfrica, Perú, Ucrania y Malasia. Estos países han aplicado principalmente sus estudios a diversas áreas, sectores y poblaciones, como las ciencias sociales, artes y humanidades, y las ciencias de la decisión. En ese sentido, el objetivo de este estudio fue analizar la influencia de la eficacia docente y la aculturación del idioma inglés en la calidad educativa, examinando el rol mediador de la disposición al aprendizaje.

2 Revisión de la literatura

2.1 Calidad educativa

Para la UNESCO (2022), la calidad educativa implica equidad en el acceso, pertinencia curricular y eficiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Calidad educativa no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino más bien, involucra el desarrollo de habilidades y competencias que permiten enfrentar los retos de la vida (Hasbi et al., 2025), participar activa y responsablemente en la sociedad y tomar decisiones inteligentes e informadas (Makki et al., 2023; Miranda, 2023). Por otro lado, investigaciones evidencian que los sistemas educativos con altos estándares y evaluación continua logran mejores resultados en pruebas internacionales (Hanushek and Woessmann, 2021). Además, la calidad educativa inicia desde las necesidades fundamentales del ser humano que promueve un aprendizaje significativo y relevante, desarrollando las habilidades, conocimientos y valores de los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos (Olmos et al., 2024).

2.2 Eficacia docente

La eficacia docente implica la habilidad del profesorado para impactar de manera positiva en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, siendo clave para una educación de calidad (Munna and Kalam, 2021). Por otro lado, se refiere a la capacidad del educador para maximizar la utilización de los recursos y el tiempo en la ejecución de las prácticas educativas (Alvarez, 1992; López-Martín et al., 2023), garantizando resultados eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sofyan et al., 2021; Villar-Guevara et al., 2024). Frente a ello, la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1978) resultaría relevante para las creencias de los docentes sobre su capacidad para planificar y ejecutar estrategias dirigidas a alcanzar metas educativas. En ese sentido, estudios han analizado cómo la eficacia docente modera el rendimiento académico de los estudiantes (Arop et al., 2020), su relación entre las características psicológicas, el bienestar, la retención y sus relaciones interpersonales (Bardach et al., 2022), además, su vínculo con la personalidad del tutor (Chan, 2002), cómo la eficacia docente es impactada por los estilos de liderazgo (Lin and Hamid, 2025), y que a mayor percepción de eficacia docente, una mayor orientación hacia la tarea y satisfacción con el aprendizaje (Tadesse et al., 2021).

2.3 Disposición al aprendizaje

1 Algunos académicos se han esforzado por distinguir “disposition learning” de “readiness-to-learn”, “learner autonomy”, “self-regulated learning”, “willingness to learn”, sin embargo, otros refieren que son constructos que comparten atributos conceptuales. Frente a ello, aunque la literatura científica es limitada con respecto a este tópico, muy pocos expertos la han definido de manera clara, dentro de ellas, la más divulgada refiere que la disposición/voluntad para aprender es un estado psicológico de deseo/impulso para adquirir nuevos conocimientos (Hotifah et al., 2020). Por otro lado, este estudio propone una definición que podría entenderse como la más actualizada y clara frente a la literatura hasta el momento disponible, entendiéndose a la disposición al aprendizaje como una inclinación relativamente estable pero educable que combina una actitud positiva hacia el proceso educativo

(combinando curiosidad y apertura), la motivación autónoma para adquirir nuevos conocimientos y la intención a involucrarse voluntaria y activamente en el proceso de aprendizaje. Un estudio la asocia a ciertos patrones de pensamiento, comportamiento y emociones que los estudiantes utilizan cuando interactúan con el proceso educativo, influyendo en cómo se comprometen, participan y responden a los retos del aprendizaje. Esto podría repercutir no solo en la concentración en las tareas académicas, sino también en la capacidad de los estudiantes para adaptarse, persistir y autorregularse en entornos de aprendizaje dinámicos (Costa and Kallick, 2011).

La disposición al aprendizaje es visto como un factor importante que favorece el comportamiento de aprendizaje y el efecto principal e interactivo de este junto a la ansiedad durante el aprendizaje influyen en la actitud activa de clase (Takeda et al., 2021). Por otro lado, investigaciones han sugerido que la disposición al aprendizaje en los universitarios se compone de tres sistemas interconectados, el de creencias, el conductual y el emocional, estando fuertemente vinculadas con el rendimiento académico de los universitarios (Larose and Roy, 1995); mientras que otro estudio sugiere estar arraigada en las experiencias motivacionales escolares recordadas en la edad adulta (Gorges et al., 2013). En tanto a sus vínculos con otros tópicos, estudios previos han abordado la disposición al aprendizaje con el aprendizaje digital informal y la motivación (Liu and Han, 2025), la experiencia de flujo de los estudiantes (Huang et al., 2025), con los trastornos específicos del aprendizaje (Ninaus et al., 2025), la confianza percibida de los estudiantes (Baby and Ravi, 2024), los recuerdos de motivación de la escuela secundaria (Gorges et al., 2013), y el desarrollo de competencias (Hamade et al., 2011).

2.4 Aculturación del idioma inglés

Se le reconoce como el proceso de adquirir diferentes aspectos de otra cultura, incluido el idioma, las normas sociales, las costumbres y los valores, a través de la interacción frecuente (Salamonson et al. 2008). Se cree que este proceso puede conducir a cambios en la identidad cultural original, especialmente en el contexto de la inmigración o la interacción social. Por otro lado, para el idioma inglés, esto puede implicar la introducción de palabras, términos y estructuras en inglés en el idioma nativo o, como resultado de la globalización, los medios y la comunicación internacional (Tran, 1988; Salamonson et al., 2008, 2013). Además, la literatura vincula la aculturación lingüística con la tasa de retención universitaria y la autoeficacia académica (Salamonson et al., 2008, 2013), la adaptación cultural, la persistencia estudiantil, el rendimiento académico (Salamonson et al., 2008), la progresión académica y la disposición al aprendizaje, ya que facilita tanto la comprensión de contenidos especializados como la interacción social y profesional en entornos multiculturales (Salamonson et al., 2013). En ese sentido, la aculturación del idioma inglés no solo predice el éxito académico, sino que también se relaciona con variables psicosociales y educativas críticas para la permanencia y éxito de los estudiantes en contextos de diversidad cultural (Salamonson et al., 2008).

17 Con base en lo anterior, se proponen las siguientes hipótesis:

H1. La Eficacia Docente (SETE) influye en la Calidad Educativa (EQ).

H2. La Eficacia Docente (SETE) influye en la Disposición al aprendizaje (DL).

H3. La Aculturación del idioma inglés (ELA) influye en la Calidad Educativa (EQ).

H4. La Aculturación del idioma inglés (ELA) influye en la Disposición al aprendizaje (DL).

H5. La Disposición al aprendizaje (DL) influye en la Calidad Educativa (EQ).

126 **H6.** La Disposición al aprendizaje (DL) tiene un rol mediador entre la Eficacia Docente (SETE) y la
127 Calidad Educativa (EQ).

128 **H7.** La Disposición al aprendizaje (DL) tiene un rol mediador entre la Aculturación del idioma inglés
129 (ELA) y la Calidad Educativa (EQ).

130 Teniendo en cuenta las hipótesis mencionadas, el modelo conceptual resultante del estudio puede
131 visualizarse en la representación gráfica de la Figura 1.

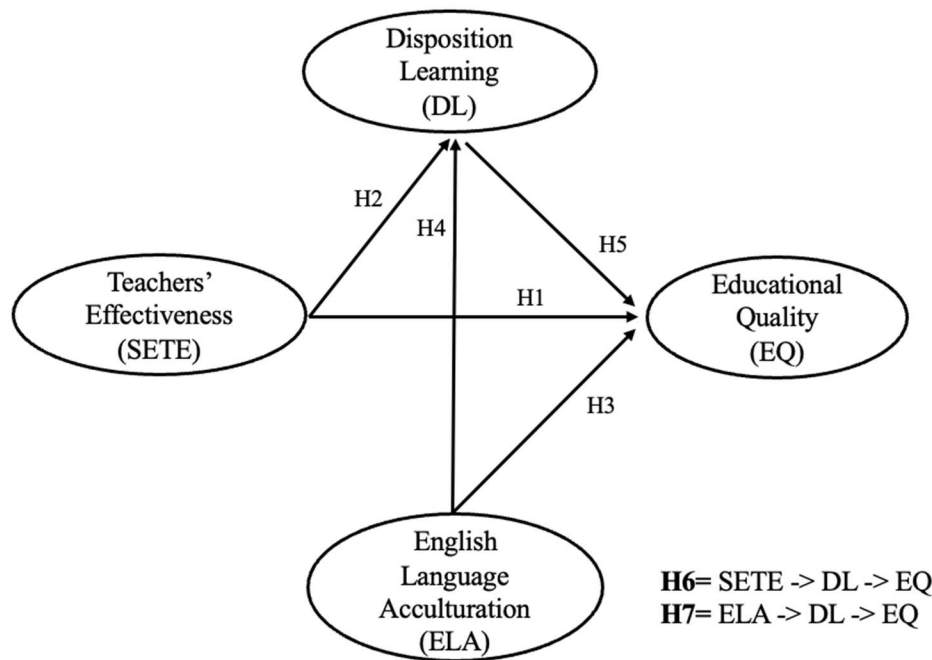


Figura 1. Modelo hipotético propuesto.

3 Materiales y métodos

3.1 Diseño del estudio y participantes

138 Esta investigación se clasifica como un estudio transversal explicativo (Ato et al., 2013). La población
139 del estudio consistió en estudiantes universitarios, pertenecientes a una red educativa privada que
140 cuenta con 124 instituciones de educación superior en todo el mundo. Para participar en el estudio, los
141 estudiantes universitarios debían estar matriculados en modalidad presencial en el semestre académico
142 2025-1, tener como mínimo 18 años, residir en el Perú, y haber cursado (hace no más de 1 año) o estar
143 cursando algún nivel del idioma inglés. Se excluyeron a todos los universitarios de otras modalidades
144 (semipresencial y a distancia), y a aquellos que no cumplieran con criterios especificados.

145 Para definir el tamaño de la muestra, se optó por un muestreo no probabilístico (Otzen and Manterola,
146 2017), y se utilizó la herramienta electrónica Soper (2024). Esta herramienta considera el número de
147 variables, tanto observadas como latentes, en el SEM, junto con el tamaño del efecto esperado ($\lambda =$
148 0,2), el nivel deseado de significancia estadística ($\alpha = 0,05$) y la potencia estadística requerida ($1 - \beta =$
149 0,80). Con base en estos parámetros, se determinó un tamaño mínimo muestral de 323 participantes.

150 Sin embargo, se incluyeron un total de 457 encuestas válidas, quedando sin efecto aquellas que por
151 llenado incorrecto u otros factores fueron excluidos del estudio. La participación estuvo distribuida
152 entre mujeres (57.8%) y varones (42.2%), con edades comprendidas entre 18 y 37 años ($M = 21.87$;
153 $DE = 3$). La mayoría de los participantes se concentró en universitarios de 18 y 21 años (54.6%), y que
154 profesaban una filosofía adventista (58.9%), tal como se evidencia en la Tabla 1.

155 **Tabla 1.** Perfil sociodemográfico de la muestra de estudio ($n = 457$).

Característica	Categoría	Frecuencia	%
Sexo	Femenino	264	57.8
	Masculino	193	42.2
Rango de edad	18 - 21 años	249	54.6
	22 - 37 años	208	45.4
Inclinación religiosa	Adventista	269	58.9
	Católico(a)	140	30.6
	Evangélico(a)	8	1.8
	Otra denominación cristiana	12	2.6
	No religioso	28	6.1

156 3.2 Instrumentos de recolección y proceso de adaptación

157 Antes de iniciar la recolección de datos, se realizaron procedimientos de traducción, adaptación y
158 validación semántica. Debido a que dos de las escalas originales no estaban disponibles en español
159 ("*Educational Quality Scale*" y "*English Language Acculturation Scale*"), estas fueron traducidas por
160 dos hablantes nativos de inglés y español (Behr, 2017). La validación se realizó mediante juicio de
161 expertos (cuatro especialistas en gestión educativa con títulos de maestría y doctorado). Los jueces
162 evaluaron criterios como claridad, objetividad, oportunidad, organización, adecuación,
163 intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y relevancia (Beaton et al., 2000), obteniendo
164 valores V de Aiken de 89.90% y 95.43% para cada escala, respectivamente. Asimismo, se desarrolló
165 un grupo focal conformado por seis participantes que cumplieron con los requisitos establecidos en los
166 criterios de inclusión (Krueger and Casey, 2000). Se revisó la comprensión semántica de las escalas
167 contextualizadas en otros países, con el objetivo de obtener una versión mejorada del instrumento para
168 el contexto universitario peruano.

169 Posteriormente, se diseñó un cuestionario en línea, dividido en tres secciones. La primera sección
170 incluía instrucciones breves, pero con información precisa para los participantes, así como el
171 consentimiento informado y una declaración de los participantes de haber completado (hace menos de
172 un año) o de estar completando algún nivel de inglés al momento de completar el cuestionario. Otra
173 sección solicitaba información sociodemográfica de los participantes y, finalmente, se presentaban las
174 escalas de medición. Se utilizaron cuatro escalas de medición válidas y fiables, como se detalla a
175 continuación:

176 3.2.1 Calidad educativa

177 La escala de Calidad educativa fue tomada de Olmos et al. (2024), la cual fue diseñada y validada para
178 universitarios españoles. Contiene 22 ítems y una estructura de tres dimensiones: Plan de estudios,
179 Gestión y Organización (CMO), Recursos Materiales (MR) y Satisfacción General (GS). Los ítems se
180 evaluaron en opciones de respuestas tipo Likert de 5 puntos (1= Muy insatisfecho a 5= Muy satisfecho).
181 La presente métrica evidencia una buena consistencia interna ($\alpha = 0.863$).

182 3.2.2 Eficacia docente

183 La escala *Student Evaluation of Teachers' Effectiveness* (SETE) fue propuesta originalmente por
184 Ayaneh et al. (2021) y posteriormente traducida, adaptada y validada para universitarios de América
185 Latina por Villar-Guevara et al. (2024), contiene 28 ítems y una estructura de 4 dimensiones:
186 Conocimiento de la materia (SK), Competencia profesional (PC), Competencia Ética (EC) y Gestión
187 del tiempo (TM). Los ítems se valoraron en opciones de respuestas tipo Likert de 5 puntos (1= Nunca
188 a 5= Muy frecuentemente). La escala SETE presenta una excelente consistencia interna ($\alpha = 0.904$).

189 3.2.3 Disposición al aprendizaje

190 La *Disposition Learning Scale* (DLS) fue tomada de Sáez-Delgado et al. (2022), la cual fue aplicada a
191 estudiantes sudamericanos. Contiene 5 ítems y una estructura unidimensional. Los ítems se valoraron
192 en opciones de respuestas tipo Likert de 5 puntos (1= Nunca a 5= Muy frecuentemente). La DLS
193 presenta una buena consistencia interna ($\alpha = 0.878$).

194 3.2.4 Aculturación del idioma inglés

195 La *English Language Acculturation Scale* (ELAS), fue tomada de Salamonson et al. (2013), la cual fue
196 validada para estudiantes universitarias de Australia. Contiene 5 ítems y una estructura unidimensional.
197 Los ítems se valoraron en opciones de respuestas tipo Likert de 5 puntos (1= Solo lengua(s) no
198 inglesa(s) a 5= Solo inglés). La ELAS presenta una excelente consistencia interna ($\alpha = 0.905$).

199 3.3 Consideraciones éticas

12

200 Previamente a la recolección de datos, el proyecto de investigación sufrió un proceso riguroso de
201 evaluación para su posterior aprobación por el área académica correspondiente. Además, se recibió la
202 aprobación del Comité de Ética de la Escuela de Posgrado de una universidad privada del Perú (código
203 2025-CEEPG-00004). Durante el proceso de recolección se respetaron las normas de confidencialidad
204 y los principios de la Declaración de Helsinki (Liu et al., 2025; Zhang et al., 2025), informando a cada
205 participante sobre el propósito de la investigación, asegurándoles que su participación era
206 completamente voluntaria y que sus datos serían tratados de manera anónima y con total
207 confidencialidad. En ese sentido, el cuestionario en línea se alojó en un Formulario de Google desde
208 inicios de marzo de 2025, y se invitó a los participantes durante un periodo de cuatro meses a completar
209 dicho cuestionario, para posteriormente finalizar el proceso de recolección de datos.

210 3.4 Análisis estadístico

10

15

2

211 El estudio realizó un análisis estadístico en dos etapas: primero, se evaluó el modelo de medición y,
212 posteriormente, el modelo estructural. En este sentido, como parte del proceso inicial, se utilizó el
213 software IBM SPSS versión 25 para examinar los datos sociodemográficos de los participantes del
214 estudio, que se reflejan en la Tabla 1. Para el análisis estadístico de los datos, se empleó el método de
215 modelado de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) con el software
216 Smart-PLS versión 4.0. Este método se seleccionó debido a su robustez al trabajar con modelos
217 complejos, muestras moderadas y variables latentes formativas o reflexivas.

7

218 El proceso de evaluación del modelo de medición examinó tres indicadores: (1) consistencia interna
219 mediante el alfa de Cronbach (α) y la fiabilidad compuesta (CR); (2) validez convergente y varianza
220 media extraída (AVE) de los constructos; (3) validez discriminante de los constructos, utilizando la
221 escala de Fornell-Larcker y los criterios de Heterotrait-Monotrait (HTMT). Finalmente, se realizó un

análisis del modelo estructural para evaluar las hipótesis propuestas. En primer lugar, se determinó si las relaciones definidas en el modelo eran significativas; para ello, el valor p debía ser inferior a 0.05. Además, se utilizó el coeficiente de determinación (R^2), que refleja la cantidad de varianza explicada por los constructos endógenos y actúa como un indicador esencial de la capacidad explicativa del modelo. Este enfoque permitió la validación del modelo propuesto y un análisis exhaustivo de las relaciones entre las variables latentes (Hair et al., 2019).

4 Resultados

4.1 Validez convergente

Los resultados de la evaluación del modelo de medición reflectivo demuestran niveles satisfactorios de fiabilidad y validez convergente para todos los constructos examinados, incluyendo tanto las variables de primer orden como las de segundo orden (Tabla 2). Los coeficientes de consistencia interna evidencian valores adecuados: el alfa de Cronbach (α) oscila entre 0.878 y 0.966, superando ampliamente el umbral mínimo de 0.70 recomendado por Hair et al. (2017), mientras que la fiabilidad compuesta (CR) presenta valores que van desde 0.881 hasta 0.966, confirmando la robustez interna de cada constructo. Las variables de segundo orden, específicamente Eficacia Docente (SETE) con $\alpha = 0.904$, AVE = 0.775, y Calidad Educativa (EQ) con $\alpha = 0.863$, AVE = 0.784, demuestran propiedades psicométricas particularmente sólidas, validando la estructura jerárquica del modelo. Las cargas factoriales externas (Outer Loadings) muestran valores superiores a 0.700 en la mayoría de los indicadores, cumpliendo con el criterio establecido por Hair et al. (2022), aunque algunos ítems presentan cargas entre 0.40 y 0.70, las cuales son aceptables cuando no comprometen la validez de contenido del constructo. La validez convergente se confirma mediante la Varianza Media Extraída (AVE), cuyos valores fluctúan entre 0.573 y 0.794, excediendo consistentemente el umbral crítico de 0.50 propuesto por Fornell y Larcker (1981), lo que indica que cada constructo explica más del 50% de la varianza de sus indicadores respectivos. Estos hallazgos proporcionan evidencia empírica sólida de que los constructos del modelo, tanto de primer como de segundo orden, poseen propiedades psicométricas apropiadas para su inclusión en el modelo estructural.

Tabla 2. Resultados de validez convergente

Constructo	Código	Carga Factorial	α	CR	AVE
<i>Primer Orden</i>					
Disposición al Aprendizaje (DL)	DL1	0.785	0.878	0.881	0.673
	DL2	0.848			
	DL3	0.791			
	DL4	0.825			
	DL5	0.850			
Aculturación del Idioma Inglés (ELA)	ELA1	0.870	0.905	0.950	0.719
	ELA2	0.872			
	ELA3	0.851			
	ELA4	0.800			
	ELA5	0.845			
Competencia Ética (EC)	EC1	0.897	0.917	0.921	0.801
	EC2	0.901			
	EC3	0.919			
	EC4	0.861			
	PC1	0.791	0.966	0.966	0.693

Competencia Profesional (PC)	PC2	0.817	0.929	0.930	0.739
	PC3	0.843			
	PC4	0.862			
	PC5	0.788			
	PC6	0.825			
	PC7	0.847			
	PC8	0.854			
	PC9	0.851			
	PC10	0.790			
	PC11	0.847			
	PC12	0.829			
	PC13	0.849			
	PC14	0.859			
Conocimiento de la Materia (SK)	SK1	0.848			
	SK2	0.838			
	SK3	0.858			
	SK4	0.861			
	SK5	0.877			
	SK6	0.874			
Gestión del Tiempo (TM)	TM1	0.885	0.914	0.914	0.794
	TM2	0.890			
	TM3	0.897			
	TM4	0.893			
Plan de estudios, Gestión y Organización (CMO)	CMO1	0.815	0.942	0.943	0.682
	CMO2	0.796			
	CMO3	0.793			
	CMO4	0.783			
	CMO5	0.836			
	CMO6	0.848			
	CMO7	0.844			
	CMO10	0.850			
Recursos Materiales (MR)	CMO11	0.863			
	MR21	0.840	0.917	0.920	0.751
	MR22	0.869			
	MR23	0.858			
	MR24	0.876			
	MR26	0.889			
Satisfacción General (GS)	GS8	0.834	0.952	0.953	0.749
	GS9	0.860			
	GS12	0.880			
	GS14	0.867			
	GS15	0.861			
	GS17	0.851			
	GS19	0.897			
	GS20	0.870			

Segundo Orden

Eficacia Docente (SETE)	EC	0.849	0.904	0.910	0.775
	PC	0.907			
	SK	0.889			
	TM	0.877			
Calidad Educativa (EQ)	CMO	0.886	0.863	0.867	0.784
	GS	0.901			
	MR	0.870			

Nota. Los resultados de validez convergente aseguraron valores aceptables (Carga factorial, Alfa de Cronbach y confiabilidad compuesta (CR) ≥ 0.70 y Varianza Media Extraída (AVE) > 0.5).

4.2 Validez discriminante

La evaluación de la validez discriminante mediante el criterio Heterotrait-Monotrait (HTMT) para las variables de primer orden demuestra resultados satisfactorios que confirman la distinción empírica entre los constructos del modelo (Tabla 3). Todos los valores HTMT se encuentran por debajo del umbral crítico de 0.90 establecido por Henseler et al. (2015), con el valor más alto siendo MR-GS (0.792), lo que indica que la validez discriminante ha sido establecida exitosamente. La mayoría de las relaciones presentan valores considerablemente inferiores al límite, como ELA con todos los constructos (valores entre 0.083 y 0.195), evidenciando una excelente capacidad discriminante de la Aculturación del idioma inglés. Incluso aplicando el criterio más conservador de 0.85 sugerido por Franke y Sarstedt (2019).

Tabla 3. Validez discriminante de primer orden Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) – Matrix

	CMO	DL	EC	ELA	GS	MR	PC	SK
DL	0.591							
EC	0.493	0.305						
ELA	0.195	0.289	0.083					
GS	0.743	0.388	0.537	0.108				
MR	0.777	0.482	0.430	0.122	0.792			
PC	0.580	0.400	0.760	0.102	0.600	0.506		
SK	0.666	0.490	0.722	0.105	0.623	0.583	0.818	
TM	0.553	0.394	0.786	0.083	0.570	0.531	0.778	0.759

Los resultados de validez discriminante para las variables de segundo orden mediante el criterio HTMT demuestran un desempeño ejemplar que confirma la robustez conceptual del modelo estructural (Tabla 4). Todos los valores HTMT se sitúan sustancialmente por debajo del umbral de 0.90 recomendado por Henseler et al. (2015), con el valor más elevado siendo SETE-EQ (0.680), lo que proporciona evidencia contundente de validez discriminante. Las relaciones más bajas se observan entre ELA-SETE (0.084) y ELA-EQ (0.147), demostrando una distinción empírica excepcional entre la Aculturación del idioma inglés y los demás constructos principales. Los valores para DL-ELA (0.289), DL-SETE (0.431), y EQ-DL (0.480) confirman que estos constructos representan entidades teóricamente diferenciadas con suficiente especificidad empírica. Roemer et al. (2021) destacan que

ratios HTMT inferiores a 0.70 indican discriminación excelente, criterio que se cumple en tres de las seis relaciones evaluadas. Estos resultados validan convincentemente la estructura jerárquica del modelo y confirman que cada constructo de segundo orden captura varianza única y específica, proporcionando una base sólida para las inferencias causales del modelo estructural.

Tabla 4. Validez discriminante de segundo orden Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) – Matrix

	DL	ELA	EQ	SETE
DL				
ELA	0.289			
EQ	0.480	0.147		
SETE	0.431	0.084	0.680	

4.3 Análisis del modelo estructural

Las hipótesis propuestas se contrastaron mediante la técnica PLS-SEM. Los valores de relevancia predictiva se utilizaron para el ajuste del modelo. Los valores de redundancia con validación cruzada (R^2) representan la relevancia predictiva del modelo. Los valores de R^2 deben ser mayores que 0 para la precisión del modelo (Hair et al., 2014; Henseler et al., 2015). Los valores de R^2 se determinaron mediante el método blindfolding donde todos los valores de la construcción endógena fueron mayores que 0, lo que representa la precisión del modelo. En la Tabla 5 se muestran las variables latentes endógenas donde se aprecia su respectivo R^2 .

Tabla 5. R^2 de las variables latentes endógenas

Constructo	R^2
Disposición al Aprendizaje (DL)	0.204
Calidad Educativa (EQ)	0.409

Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales, presentadas de manera grafica en la Figura 2 y detalladamente en la Tabla 6, revelan relaciones significativas entre las variables del estudio, confirmando la mayoría de las hipótesis planteadas. La Eficacia Docente (SETE) demuestra un efecto positivo y significativo tanto sobre la Calidad Educativa ($\beta = 0.234$, $p < 0.001$) como sobre la Disposición al Aprendizaje ($\beta = 0.369$, $p < 0.001$), validando las hipótesis H1 y H2. Por su parte, la Aculturación del Idioma Inglés (ELA) presenta una influencia significativa sobre la Disposición al Aprendizaje ($\beta = 0.523$, $p < 0.001$), confirmando H4; sin embargo, su efecto directo sobre la Calidad Educativa no resulta estadísticamente significativo ($\beta = 0.042$, $p = 0.324$), rechazando H3. La Disposición al Aprendizaje (DL) emerge como un predictor fuerte de la Calidad Educativa ($\beta = 0.206$, $p < 0.001$), respaldando H5. El modelo explica el 20.4% de la varianza en Disposición al Aprendizaje y el 40.9% en Calidad Educativa, indicando un ajuste adecuado. Los coeficientes de las cargas factoriales muestran consistencia interna satisfactoria en todos los constructos, con valores superiores a 0.7 en la mayoría de los indicadores, lo que confirma la validez convergente del modelo de medición.

Tabla 6. Estimaciones de las hipótesis propuestas.

H	Hipótesis	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	p values	Decisión
H1	SETE -> EQ	0.523	0.526	0.068	7.641	0.000	Aceptado

H2	SETE -> DL	0.369	0.370	0.048	7.656	0.000	Aceptado
H3	ELA -> EQ	0.042	0.042	0.042	0.986	0.324	Rechazado
H4	ELA -> DL	0.234	0.236	0.046	5.094	0.000	Aceptado
H5	DL -> EQ	0.206	0.204	0.058	3.542	0.000	Aceptado
H6	SETE -> DL -> EQ	0.076	0.075	0.022	3.408	0.001	Aceptado
H7	ELA -> DL -> EQ	0.048	0.048	0.016	2.921	0.004	Aceptado

Los resultados de la contrastación de hipótesis mediante bootstrap (Tabla 6) confirman que seis de las siete hipótesis planteadas fueron respaldadas empíricamente. Las relaciones directas más robustas se observan entre SETE y DL ($\beta = 0.369$, $t = 7.656$, $p < 0.001$) y entre SETE y EQ ($\beta = 0.523$, $t = 7.641$, $p < 0.001$), evidenciando la importancia crítica de la eficacia docente en el modelo educativo. La Aculturación del idioma inglés (ELA) demuestra una influencia significativa sobre la Disposición al Aprendizaje ($\beta = 0.234$, $t = 5.094$, $p < 0.001$), pero carece de efecto directo significativo sobre la Calidad Educativa ($\beta = 0.042$, $t = 0.986$, $p = 0.324$), siendo esta la única hipótesis rechazada (H3). Particularmente relevantes son los efectos de mediación confirmados: la Disposición al Aprendizaje media significativamente tanto la relación SETE-EQ ($\beta = 0.076$, $t = 3.408$, $p = 0.001$) como la relación ELA-EQ ($\beta = 0.048$, $t = 2.921$, $p = 0.004$), validando su rol como mecanismo explicativo subyacente.

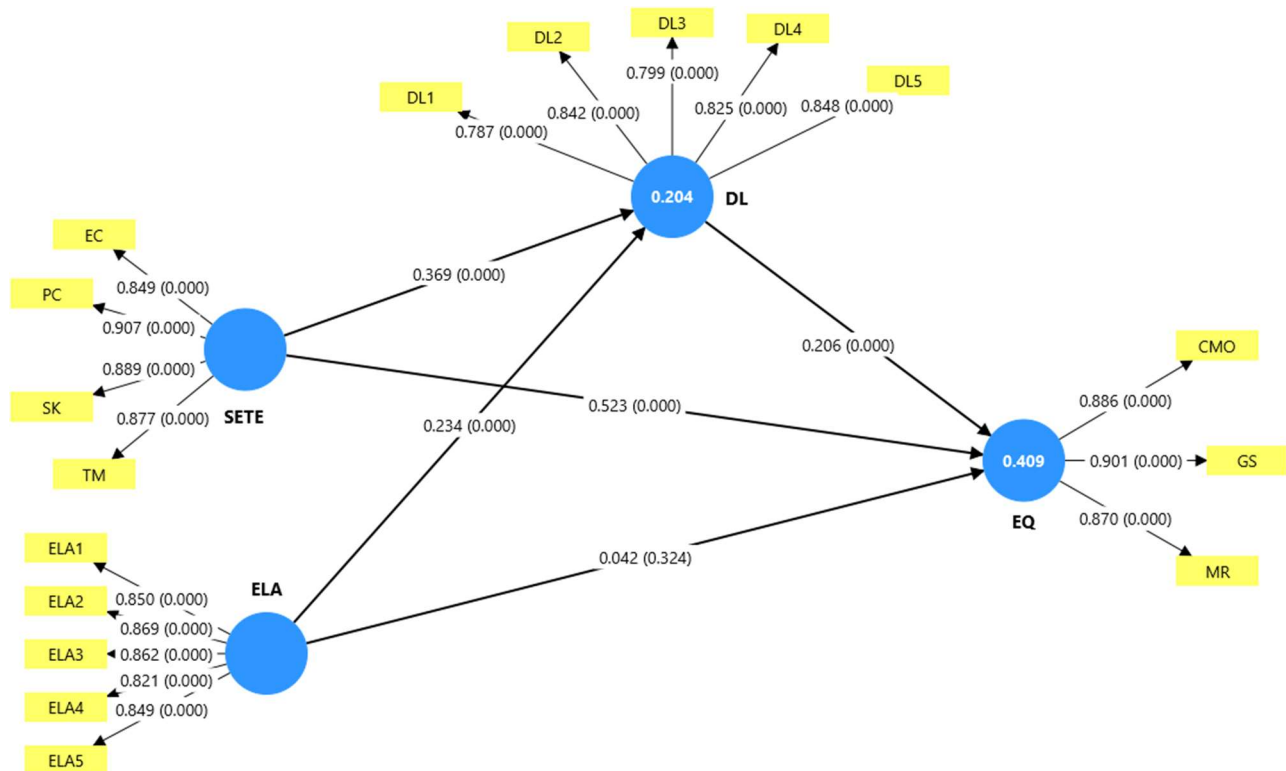


Figura 2. Modelo estructural.

5 Discusión

El presente estudio analizó la influencia de la eficacia docente y la aculturación del idioma inglés en la calidad educativa, examinando el rol mediador de la disposición al aprendizaje. Los resultados de este estudio muestran que la eficacia docente es un factor crucial que influye en la calidad educativa. Frente

a ello, algunos estudios sobre la eficacia docente respaldan este hallazgo al afirmar que la eficacia docente no se explica únicamente por credenciales formales tales como títulos, certificaciones, experiencia o dominio del contenido, sino principalmente por factores menos medibles, como las disposiciones, actitudes y prácticas en el aula, que incluyen motivación, entusiasmo, atención, sentido de eficacia y compromiso con el desarrollo personal y profesional (Stronge et al., 2015). Por otro lado, estudiar con un docente especialista en una materia puede tener un mayor impacto en el éxito educativo de los estudiantes (Lee, 2018). Por supuesto hay factores que son atenuantes en la eficacia docente y la calidad educativa, como los recursos limitados, la falta de apoyo institucional, la resistencia a la tecnología y la falta de competencias digitales, entre otros aspectos (Ahmad et al., 2026). Aunque hay teóricos que dan mayor importancia a la aplicación de los modelos teóricos en el proceso de la enseñanza, la eficacia docente no está asociada con un enfoque particular de enseñanza sino en la capacidad del docente para combinar varios enfoques según las necesidades de los estudiantes (Chaudhary and Singh, 2022).

En cuanto a la influencia de la eficacia docente en la disposición al aprendizaje, evidencia científica sobre las emociones académicas de los estudiantes validan que entornos de aula agradables tienen efectos positivos y significativos en la efectividad del aprendizaje (Wang and Hsu, 2023). Considerando que la disposición de aprendizaje está determinada por patrones de pensamiento, comportamiento y emociones, un docente eficaz puede generar un ambiente que favorezca una mayor disposición y compromiso hacia el aprendizaje (Chen et al., 2023).

Asimismo, un entorno de aprendizaje donde hay una buena interacción personal-estudiante, entre compañeros de clase, y un currículo bien estructurado influyen en motivación del estudiante, así como en su disposición al aprendizaje (Vermeulen and Schmidt, 2008; Abualrub et al., 2013). La literatura científica también demuestra que las estrategias de aprendizaje eficaces y las evaluaciones de la docencia realizadas por los estudiantes influyen en la eficacia docente, y por consiguiente, en la calidad educativa (Al Kuwaiti et al., 2021; Wang and Hsu, 2023).

6 Conclusión

Lograr calidad educativa siempre ha sido un pilar esencial para el desarrollo sostenible, la equidad social y la transformación de los sistemas educativos a nivel global. Las instituciones educativas, especialmente aquellas responsables de la formación de futuros profesionales desempeñan un rol estratégico en la materialización del ODS 4, al fomentar procesos educativos inclusivos, equitativos y centrados en el aprendizaje significativo. En tal sentido, el objetivo del presente estudio fue analizar la influencia de la eficacia docente y la aculturación del idioma inglés en la calidad educativa, examinando el rol mediador de la disposición al aprendizaje. Como resultado las hipótesis fueron apoyadas, observándose la influencia de la eficacia docente y la disposición al aprendizaje en la calidad educativa, de la eficacia docente y la aculturación del idioma inglés en la disposición al aprendizaje y este último ejerciendo un rol mediador. Sin embargo, el modelo propuesto observa que efecto directo de la aculturación del idioma inglés sobre la calidad educativa no resulta estadísticamente significativo. Frente a ello, este nuevo modelo sugiere una reevaluación de los modelos existentes sobre los tópicos analizados, dado que el modelo involucra variables emergentes para la educación superior. Los hallazgos validados de esta investigación brindan información valiosa para la gestión y el liderazgo de la educación superior que buscan lograr mayores niveles de calidad educativa.

7 Declaración de disponibilidad de datos

Los autores pondrán a disposición los datos brutos que respaldan las conclusiones de este artículo, sin reservas indebidas.

8 Declaración de Ética

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de una universidad privada del Perú con el código 2025-CEEPG-00004. Los estudios se llevaron a cabo de conformidad con la legislación local y los requisitos institucionales. Los participantes dieron su consentimiento informado por escrito para participar en este estudio.

9 Conflicto de intereses

Los autores declaran que la investigación se realizó sin ninguna relación comercial o financiera que pudiera interpretarse como un posible conflicto de intereses.

10 Declaración sobre IA Generativa

Los autores declaran que no se utilizó IA Generativa en la creación de este manuscrito.

Referencias

- Abualrub, I., Karseth, B., and Stensaker, B. (2013). The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education* 19, 90–110. doi: 10.1080/13538322.2013.772464
- Acevedo, F., Menese, P., and da Silva, M. (2024). The Notion of Quality in Higher Education and its Main Components. A State of the Art. *Revista Educación Superior y Sociedad* 36, 21–48. doi: 10.54674/ess.v36i1.867
- Acevedo-Flores, J., Gutierrez-Aguilar, M. D., Pulido-Capurro, V., and Morillo-Flores, J. (2022). Evolution, Trends, and Challenges of University Innovation in Peru., in *Lecture Notes in Networks and Systems*, 92–105. doi: 10.1007/978-3-031-11438-0_8
- Aguilar-Alonso, I., Escobedo-Bailón, F., Manco, M., and Amasifuen, M. (2020). Accreditation Models and Digital Platforms Used for University Academic Programs in Peru., in *IEEE 2020 2nd International Conference on Advances in Computing, Communication Control and Networking, ICACCCN 2020*, 95–100. doi: 10.1109/ICACCCN51052.2020.9362887
- Ahmad, O., Kamaruzaman, F. M., and Rasul, M. S. (2026). Challenges of involvement community college lecturers in architecture countinuing professional development programs: Systematic literature review. *Multidisciplinary Reviews*.
- Akash, R., and Suganya, V. (2025). Learning Efficacy and the Path to Sustainable Quality Education Post-Covid-19: An Empirical Analysis of Higher Education Systems in the Context of the SDGS. *Quality - Access to Success* 26, 432–443. doi: 10.47750/QAS/26.204.45
- Al Kuwaiti, A., Subbarayalu, A., Kamalasanan, A., Prabakaran, S., and Raman, V. (2021). A critical appraisal of students evaluating teaching effectiveness to manage the quality of higher education institutions. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues* 24, 1–11.

- 391 Alvarez, J. (1992). Eficacia docente y efectos de las expectativas: Revisión e integración. *Tabanque,*
392 *Revista Pedagógica* 8, 39–52.
- 393 Aoyama, T., and Takahashi, T. (2020). International students' willingness to communicate in english
394 as a second language: The effects of l2 self-confidence, acculturation, and motivational types.
395 *Journal of International Students* 10, 703–723. doi: 10.32674/jis.v10i3.730
- 396 Arop, F. O., Mbon, U. F., Ekanem, E. E., Ukpabio, G. E., Uko, E. S., and Okon, J. E. (2020). School
397 management practices, teachers effectiveness, and students' academic performance in
398 mathematics in secondary schools of cross river state, Nigeria. *Humanities and Social Sciences*
399 *Letters* 8, 298–309. doi: 10.18488/JOURNAL.73.2020.83.298.309
- 400 Ato, M., López, J. J., and Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in
401 psychology. *Anales de Psicología* 29, 1038–1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- 402 Ayaneh, M. G., Dessie, A. A., and Fetene, D. M. (2021). Psychometric Properties of Student
403 Evaluation of Teachers' Performance Scale: Evidence from Debre Markos University Students'
404 Evaluation Dataset. *Educ Res Int* 2021, 1–15. doi: 10.1155/2021/5543317
- 405 Baby, P., and Ravi, R. K. (2024). Nursing Students' Perceived Confidence in eHealth Concepts and
406 Willingness to Learn: A Multi-site Cross-sectional Survey in India. *New Emirates Medical*
407 *Journal* 5. doi: 10.2174/0102506882261094230920094301
- 408 Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in*
409 *Behaviour Research and Therapy* 1, 139–161. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- 410 Bardach, L., Klassen, R. M., and Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do
411 They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal
412 Relations? An Integrative Review. *Educ Psychol Rev* 34, 259–300. doi: 10.1007/s10648-021-
413 09614-9
- 414 Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., and Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of
415 cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine (Phila Pa 1976)* 25, 3186–3191. doi:
416 10.1097/00007632-200012150-00014
- 417 Behr, D. (2017). Assessing the use of back translation: The shortcomings of back translation as a
418 quality testing method. *Int J Soc Res Methodol* 20, 573–584. doi:
419 10.1080/13645579.2016.1252188
- 420 Blazar, D., and Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and
421 Behaviors. *Educ Eval Policy Anal* 39, 146–170. doi: 10.3102/0162373716670260
- 422 Chakraborty, R., and Kaur, J. (2024). Validation of the Academic Analogue of Psychological
423 Momentum Theory on Sophomore Engineering Undergraduates for the Promotion of SDG4
424 Quality Education. *Journal of Engineering Education Transformations* 38, 146–155. doi:
425 10.16920/jeet/2024/v38i1/24182
- 426 Chan, B. (2002). A Study of the Relationship Between Tutor's Personality and Teaching
427 Effectiveness: Does Culture Make A Difference?, in *International Review of Research in Open*
428 *and Distance Learning*, 47–67. doi: 10.19173/irrodl.v3i2.110

- 429 Chaudhary, P., and Singh, R. K. (2022). A Meta Analysis of Factors Affecting Teaching and Student
430 Learning in Higher Education. *Front Educ (Lausanne)* 6, 1–8. doi: 10.3389/feduc.2021.824504
- 431 Chen, D. P., Chang, S. W., Burgess, A., Tang, B., Tsao, K. C., Shen, C. R., et al. (2023). Exploration
432 of the external and internal factors that affected learning effectiveness for the students: a
433 questionnaire survey. *BMC Med Educ* 23. doi: 10.1186/s12909-023-04035-4
- 434 Coombs, P. (1986). The World Crisis in Education: The View from the Eighties. *Compare: A*
435 *Journal of Comparative and International Education* 16, 366. doi:
436 <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778813>
- 437 Costa, A. L., and Kallick, B. (2011). *Learning and Leading with Habits of Mind. 16 essentials*
438 *characteristics for success.*, First. Virginia, United States: Association for Supervision and
439 Curriculum Development (ASCD). doi: 10.1088/1751-8113/44/8/085201
- 440 Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., and Osher, D. (2020). Implications
441 for educational practice of the science of learning and development. *Appl Dev Sci* 24, 97–140.
442 doi: 10.1080/10888691.2018.1537791
- 443 Ehrhardt, D., and Archambault, C. (2022). “The Gods Must Be Crazy”: Students’ Attitudes and
444 Dispositions as Enablers and Blockers to Internationalization. *J Stud Int Educ* 26, 80–96. doi:
445 10.1177/1028315320964282
- 446 Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable
447 Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research* 18, 39–50. doi:
448 10.1177/002224378101800104
- 449 Franke, G., and Sarstedt, M. (2019). Heuristics versus statistics in discriminant validity testing: A
450 comparison of four procedures. *Internet Research* 29, 430–447. doi: 10.1108/IntR-12-2017-
451 0515
- 452 Gorges, J., Schwinger, M., and Kandler, C. (2013). Linking university students’ willingness to learn
453 to their recollections of motivation at secondary school. *Eur J Psychol* 9, 764–782. doi:
454 10.5964/ejop.v9i4.638
- 455 Hair, J. F., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., and Chong, A. Y. L. (2017). An updated and
456 expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial Management and*
457 *Data Systems* 117, 442–458. doi: 10.1108/IMDS-04-2016-0130
- 458 Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Castillo, J., Cepeda, G. A., et al. (2019).
459 *Manual de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Terrassa,
460 Barcelona: OmniaScience Scholar.
- 461 Hair, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., and Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural
462 equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business*
463 *Review* 26, 106–121. doi: 10.1108/EBR-10-2013-0128
- 464 Hair, J. F., Tomas, G., Hult, M., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least*
465 *Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*., 3rd ed. London, UK: SAGE Publications,
466 Inc.

- 467 Hamade, R., Artail, H., and Jaber, M. (2011). A study of the impact of the willingness-to-learn of
468 CAD novice users on their competence development. *Comput Ind Eng* 61, 709–720. doi:
469 10.1016/j.cie.2011.04.024
- 470 Hanushek, E. A., and Woessmann, L. (2021). “Education and Economic Growth,” in *Oxford*
471 *Research Encyclopedia of Economics and Finance*, (United Kingdom: Oxford University
472 Press). doi: 10.1093/acrefore/9780190625979.013.651
- 473 Harith, S. H., Zabidi, N., Zulkifly, S., and Mohammad, N. (2024). Achieving sustainability
474 development goals of quality education through “VIDGRATION” method. *Discover*
475 *Sustainability* 5, 448. doi: 10.1007/s43621-024-00695-4
- 476 Hasbi, M., Alim, N., and Machmud, H. (2025). Transformation of Education Quality in Islamic
477 Higher Education Institutions through Organizational Culture and Integrated Quality
478 Management. *Munaddhomah* 6, 375–386. doi: 10.31538/munaddhomah.v6i3.1921
- 479 Henseler, J., Ringle, C. M., and Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant
480 validity in variance-based structural equation modeling. *J Acad Mark Sci* 43, 115–135. doi:
481 10.1007/s11747-014-0403-8
- 482 Hotifah, Y., Suryanto, Hamidah, and Yoenanto, N. (2020). Determinant Factors of Willingness to
483 Learn: Systematic Literature Review., in *1st International Conference On Information*
484 *Technology And Education (ICITE 2020)*, (Advances in Social Science, Education and
485 Humanities Research,), 700–705.
- 486 Huang, C., Fu, L., Hung, S., and Yang, S. (2025). Effect of Visual Programming Instruction on
487 Students’ Flow Experience, Programming Self-Efficacy, and Sustained Willingness to Learn. *J*
488 *Comput Assist Learn* 41. doi: 10.1111/jcal.13110
- 489 Jerez, Ó., Orsini, C., and Hasbún, B. (2018). Attributes of quality teaching in higher education: A
490 systematic review. *Estudios Pedagógicos* 42, 483–506. doi: 10.4067/s0718-
491 07052016000400026
- 492 Joarder, M., Ashraf, M., and Ratan, S. (2020). Quality education from faculty management
493 perspectives in private higher education: Does faculty commitment behaviour mediate?
494 *International Journal of Education and Practice* 8, 190–206. doi:
495 10.18488/journal.61.2020.81.190.206
- 496 Köppe, C., Verhoeff, R., and van Joolingen, W. (2024). Elements for understanding and fostering
497 self-assessment of learning artifacts in higher education. *Front Educ (Lausanne)* 9, 1–14. doi:
498 10.3389/educ.2024.1213108
- 499 Krueger, R. A., and Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research.*, 3ra
500 edition. London.
- 501 Larose, S., and Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC): A new
502 measure of learning propensity for college students. *J Educ Psychol* 87, 293–306. doi:
503 10.1037//0022-0663.87.2.293

- 504 Lavalley, C., and de Nicolás, V. (2017). Peru and its new challenge in higher education: Towards a
505 research university. *PLoS One* 12. doi: 10.1371/journal.pone.0182631
- 506 Lee, S. W. (2018). Pulling Back the Curtain: Revealing the Cumulative Importance of High-
507 Performing, Highly Qualified Teachers on Students' Educational Outcome. *Educ Eval Policy*
508 *Anal* 40, 359–381. doi: 10.3102/0162373718769379
- 509 Li, J., and Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning
510 Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral*
511 *Sciences* 13. doi: 10.3390/bs13010059
- 512 Lin, L., and Hamid, H. B. (2025). Impact of leadership styles on the teaching effectiveness: A case
513 study of university teachers in China., in *Proceedings of the 2024 the 16th International*
514 *Conference on Education Technology and Computers, ICETC 2024*, 498–504. doi:
515 10.1145/3702163.3702461
- 516 Liu, J., and Han, T. (2025). Ubiquitous Digital Learning: An SEM Study on Informal Digital
517 Learning, Motivation, and Willingness to Learn., in *Proceedings of 2025 2nd International*
518 *Conference on Informatics Education and Computer Technology Applications, IECA*, 319–324.
519 doi: 10.1145/3732801.3732858
- 520 Liu, S., Ma, J., and Wang, M. (2025). Revision and enlightenment of the 2024 version of the
521 Declaration of Helsinki. *Chinese Medical Ethics* 38, 412–419. doi: 10.12026/j.issn.1001-
522 8565.2025.04.02
- 523 López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., and Expósito-Casas, E. (2023).
524 Why Do Teachers Matter? A Meta-Analytic Review of how Teacher Characteristics and
525 Competencies Affect Students' Academic Achievement. *Int J Educ Res* 120. doi:
526 10.1016/j.ijer.2023.102199
- 527 Lundberg, A., and Stigmar, M. (2025). Higher Education Teaching Quality in the Aftermath of the
528 Double Disruption. *Innov High Educ* 50, 541–562. doi: 10.1007/s10755-024-09740-6
- 529 Makki, A., Alqahtani, A., Abdulaal, R., and Madbouly, A. (2023). A Novel Strategic Approach to
530 Evaluating Higher Education Quality Standards in University Colleges Using Multi-Criteria
531 Decision-Making. *Educ Sci (Basel)* 13, 1–25. doi: 10.3390/educsci13060577
- 532 Malik, A., Abrar, D., Khan, N., and Alhussami, A. (2025). Sustainable development goals: Students'
533 perception on quality education, gender equality, and sustainability. *Discover Sustainability* 6,
534 410. doi: 10.1007/s43621-025-01288-5
- 535 Mastrokourou, S., Kaliris, A., Donche, V., Chauliac, M., Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P.,
536 et al. (2022). Rediscovering Teaching in University: A Scoping Review of Teacher
537 Effectiveness in Higher Education. *Front Educ (Lausanne)* 7, 1–6. doi:
538 10.3389/feduc.2022.861458
- 539 Miranda, R. (2023). Quality Education and Human Rights in the 21st Century: Deciphering SDG 4.
540 *Law of Justice Journal* 37, 264–293. doi: 10.5335/rjd.v37i2.15295

- 541 Munna, A., and Kalam, A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness:
542 Literature review. *International Journal of Humanities and Innovation* 4, 1–4. doi:
543 10.33750/ijhi.v4i1.102
- 544 Ñañez-Silva, M. V., Quispe-Calderón, J. C., and Santos-Jiménez, O. (2023). Teacher management
545 and its impact on job satisfaction in higher education: A case study in Peru. *International*
546 *Journal of Advanced and Applied Sciences* 10, 148–157. doi: 10.21833/ijaas.2023.08.017
- 547 Ninaus, M., Dresen, V., Huber, S., Kiili, K., Dondio, P., Weiss, E., et al. (2025). Enhancing
548 Situational Mastery Experience and Willingness to Learn with Game Elements in Children with
549 Specific Learning Disorders. *Mind, Brain, and Education*, 1–9. doi: 10.1111/mbe.70016
- 550 OECD (1999). Quality and Internationalisation in Higher Education. Available at:
551 [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1999/08/quality-and-](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1999/08/quality-and-internationalisation-in-higher-education_g1gh227a/9789264173361-en.pdf?utm_source=chatgpt.com)
552 [internationalisation-in-higher-education_g1gh227a/9789264173361-](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1999/08/quality-and-internationalisation-in-higher-education_g1gh227a/9789264173361-en.pdf?utm_source=chatgpt.com)
553 [en.pdf?utm_source=chatgpt.com](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1999/08/quality-and-internationalisation-in-higher-education_g1gh227a/9789264173361-en.pdf?utm_source=chatgpt.com) (Accessed August 30, 2025).
- 554 Olmos, M. del C., Luque, M., Castán, M., and Portillo, R. (2024). Validation of Educational Quality
555 as a Tool to Measure the Degree of Satisfaction of University Students. *Educ Sci (Basel)* 14, 1–
556 12. doi: 10.3390/educsci14010002
- 557 Olmos-Gómez, M. C., Luque-Suárez, M., Ferrara, C., and Cuevas-Rincón, J. M. (2021). Quality in
558 higher education and satisfaction among professors and students. *Eur J Investig Health Psychol*
559 *Educ* 11, 219–229. doi: 10.3390/ejihpe11010017
- 560 ONU (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. España. Available at:
561 [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1ox8y7o*_ga*NDMxMDAyNDguMTc0MDk1MTc5Mg..*_ga_TK9BQL5X7Z*MTc0MDk1MTc5MS4xLjEuMTc0MDk1MTg3Ni4wLjAuMA..)
562 [2023_Spanish.pdf?_gl=1*1ox8y7o*_ga*NDMxMDAyNDguMTc0MDk1MTc5Mg..*_ga_TK9](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1ox8y7o*_ga*NDMxMDAyNDguMTc0MDk1MTc5Mg..*_ga_TK9BQL5X7Z*MTc0MDk1MTc5MS4xLjEuMTc0MDk1MTg3Ni4wLjAuMA..)
563 [BQL5X7Z*MTc0MDk1MTc5MS4xLjEuMTc0MDk1MTg3Ni4wLjAuMA..](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1ox8y7o*_ga*NDMxMDAyNDguMTc0MDk1MTc5Mg..*_ga_TK9BQL5X7Z*MTc0MDk1MTc5MS4xLjEuMTc0MDk1MTg3Ni4wLjAuMA..) (Accessed March
564 1, 2025).
- 565 Otzen, T., and Manterola, C. (2017). Sampling Techniques on a Population Study. *International*
566 *Journal of Morphology* 35, 227–232.
- 567 Roemer, E., Schuberth, F., and Henseler, J. (2021). HTMT2—an improved criterion for assessing
568 discriminant validity in structural equation modeling. *Industrial Management and Data Systems*
569 121, 2637–2650. doi: 10.1108/IMDS-02-2021-0082
- 570 Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-
571 Saavedra, C., and Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with
572 Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability (Switzerland)* 14, 1–21. doi:
573 10.3390/su142416863
- 574 Salamonson, Y., Attwood, N., Everett, B., Weaver, R., and Glew, P. (2013). Psychometric testing of
575 the english language acculturation scale in first-year nursing students. *J Adv Nurs* 69, 2309–
576 2316. doi: 10.1111/jan.12098
- 577 Salamonson, Y., Everett, B., Koch, J., Andrew, S., and Davidson, P. M. (2008). English-language
578 acculturation predicts academic performance in nursing students who speak english as a second
579 language. *Res Nurs Health* 31, 86–94. doi: 10.1002/nur.20224

- 580 Schneider, M. S., and Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education:
581 A systematic review of meta-analyses. *Psychol Bull* 143, 565–600. doi: 10.1037/bul0000098
- 582 Sofyan, M., Barnes, M., and Finefter-Rosenbluh, I. (2021). Teacher effectiveness in Asian higher
583 education contexts: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 1–25. doi:
584 10.1080/13562517.2021.1952567
- 585 Soper, D. S. (2024). A-priori Sample Size Calculator for structural equation models. Available at:
586 <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89> (Accessed June 19, 2024).
- 587 Stronge, J. H., Grant, L. W., and Xu, X. (2015). “Teacher Behaviours and Student Outcomes,” in
588 *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*, (Elsevier
589 Inc.), 44–50. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92084-1
- 590 SUNEDU (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima, Perú:
591 Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria.
- 592 Tadesse, T., Gillies, R. M., and Manathunga, C. (2021). The effects of informal cooperative learning
593 pedagogy on teaching effectiveness, task orientation, and learning satisfaction in undergraduate
594 classrooms in Ethiopia. *Higher Education Research and Development* 40, 627–645. doi:
595 10.1080/07294360.2020.1765320
- 596 Takeda, M., Suto, S., Sakamoto, T., Nameda, A., and Konishi, T. (2021). Effects of Anxiety on
597 Active Class Attitude in E-Learning: Analysis by considering learning strategy and willingness
598 to learn., in *ACM International Conference Proceeding Series*, 174–179. doi:
599 10.1145/3498765.3498793
- 600 Tran, T. V. (1988). Sex differences in English language acculturation and learning strategies among
601 Vietnamese adults aged 40 and over in the United States. *Sex Roles* 19, 747–758. doi:
602 10.1007/BF00288990
- 603 UNESCO (2022). REIMAGINAR juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la
604 educación. Available at: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- 605 UNESCO (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la*
606 *educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?.*, 1st Edn. Francia: United Nations
607 Educational, Scientific and Cultural Organization. doi: 10.54676/neds2300
- 608 Velankar, Y. P., Marreh, S., Badjie, O., Yeboah, G., and Ncube, B. (2025). Best practices in quality
609 education and partnerships to advance the sustainable development agenda in higher education
610 institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi: 10.1108/IJSHE-
611 02-2024-0145
- 612 Vermeulen, L., and Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic
613 outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education* 33, 431–451.
614 doi: 10.1080/03075070802211810
- 615 Villar-Guevara, M., Livia-Segovia, J. H., García-Salirrosas, E. E., and Fernández-Mallma, I. (2024).
616 Student Evaluation of Teachers’ Effectiveness (SETE) scale: Translation, cross-cultural

- 617 adaptation and psychometric properties in a Latin American sample. *Front Educ (Lausanne)* 9,
618 1–13. doi: 10.3389/feduc.2024.1401718
- 619 Wagner, E., Cowley, A., Orlassino, C., Hodgkin, M., Warren, H., Durkin, E., et al. (2021). Build
620 forward better.
- 621 Wang, Y., and Hsu, K.-C. (2023). “How Teaching Quality and Students’ Academic Emotions
622 Influence University Students’ Learning Effectiveness,” (Cham: Springer Nature Suiza.), 328–
623 341. doi: 10.1007/978-3-031-34754-2_26
- 624 Yıldırım, S., Sevik, N., Kandpal, V., and Yıldırım, D. (2024). “The Role of Green Brands on
625 Achieving 2030 Sustainable Development Goals (2030 SDGs),” in *Contemporary Management
626 and Global Leadership For Sustainability*, (IGI Global), 141–162. doi: 10.4018/979-8-3693-
627 1273-5.ch009
- 628 Zhang, H., Ji, P., Zhao, W., and Cong, Y. (2025). Interpretation of the ethical requirements set forth
629 by the 2024 Declaration of Helsinki: a researcher perspective. *National Medical Journal of
630 China* 105, 719–725. doi: 10.3760/cma.j.cn112137-20241203-02721
- 631 Zhang, H., Yang, J., and Liu, Z. (2024). Effect of teachers’ teaching strategies on students’ learning
632 engagement: moderated mediation model. *Front Psychol* 15. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1475048
- 633