

Artículo Original

## Liderazgo docente y motivación académica en educación superior

### Teacher leadership and academic motivation in higher education

\*Jorge A. Izaguirre Olmedo<sup>1</sup> , Ernesto W. Rangel Luzuriaga<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Internacional del Ecuador, Guayaquil, Ecuador

<sup>2</sup>Life College International, Guayaquil, Ecuador

#### RESUMEN

La investigación sobre los estilos de liderazgo es amplia y su aplicación se ha analizado en diversos contextos. La motivación estudiantil depende de múltiples factores internos y externos. Este estudio examina la relación entre estilos de liderazgo docente y la motivación en estudiantes universitarios de Ecuador y Perú. La investigación es de carácter cuantitativa y utilizó una muestra de 548 estudiantes universitarios. La muestra fue no probabilística por conveniencia. A través de un análisis factorial, se identificaron tres estilos de liderazgo: transaccional, transformacional y laissez-faire; y cuatro tipos de motivación: extrínseca, intrínseca hacia experiencias, intrínseca hacia el conocimiento y amotivación. El liderazgo transformacional está asociado con la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, mientras que el liderazgo laissez-faire se correlaciona con la amotivación. Se concluye que la correlación entre liderazgo docente y motivación estudiantil es consistente en ambos países, aunque se muestra más fuerte para Perú. Los resultados de esta investigación muestran que los estilos de liderazgo se asocian a tipos de motivación estudiantil. Futuras investigaciones deben orientarse a la identificación de relaciones de causalidad de estas variables.

**Palabras clave:** Liderazgo, motivación, factorial, correlación, educación.

#### ABSTRACT


Research on leadership styles is extensive, and their application has been analyzed in various contexts. Student motivation depends on multiple internal and external factors. This study examines the relationship between teaching leadership styles and motivation in university students from Ecuador and Peru. The research is quantitative in nature and utilized a sample of 548 university students. The sample was non-probabilistic and selected for convenience. Through factor analysis, three leadership styles were identified: transactional, transformational, and laissez-faire; along with four types of motivation: extrinsic, intrinsic towards experiences, intrinsic towards knowledge, and amotivation. Transformational leadership is associated with both intrinsic and extrinsic student motivation, whereas laissez-faire leadership correlates with amotivation. It is concluded that the correlation between teaching leadership and student motivation is consistent in both countries, though stronger for Peru. The results of this research indicate that leadership styles are associated with types of student motivation. Future research should focus on identifying causal relationships between these variables.

**Keywords:** Leadership, motivation, factorial, correlation, education.

---

\*Autor correspondiente: Jorge A. Izaguirre Olmedo. Universidad Internacional del Ecuador, Guayaquil, Ecuador. Email: [joizaguirreol@uide.edu.ec](mailto:joizaguirreol@uide.edu.ec)

Fecha de recepción: Julio 2024. Fecha de aceptación: Setiembre 2024.

**Editora responsable:** Graciela María Patricia Velázquez de Saldivar . Universidad del Cono Sur de las Américas, UCSA.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons

## **INTRODUCCIÓN**

No existe un único estilo de liderazgo. Dependiendo de las situaciones y las características de los seguidores, el líder debe adaptar diferentes estilos, aunque alguno pueda predominar (Eslava et al., 2023). La teoría de Bass y Avolio identifica estilos transaccionales, transformacionales y *laissez-faire* (Paul, 2023).

En el ámbito educativo, Cheng & Zhu (2023) señalan que se ha escrito poco sobre los estilos de liderazgo de los líderes educativos de nivel medio en la educación superior. Para Waheeda & Nishan (2024), las instituciones deben centrarse en desarrollar los estilos de liderazgo de los directores académicos basados en la percepción de los seguidores.

Cardona-Cano et al. (2024) sugieren que el liderazgo transformacional del coordinador y el comportamiento integrativo colaborativo del equipo influyen positivamente en la organización y desarrollo de los grupos de investigación, mientras que el liderazgo transaccional y el estilo *laissez-faire* no muestran ninguna influencia significativa (McPherson et al., 2022). Acorde a Tian & Guo (2024), el liderazgo transformacional disminuye el agotamiento laboral de los docentes.

Para Cheng & Zhu (2023), los desafíos enfrentados por las universidades en China han presentado oportunidades para mejorar el liderazgo de los líderes educativos en las universidades. El estilo de liderazgo autoritario es el estilo más reportado de los líderes educativos de nivel medio, seguido por los estilos de liderazgo transformacional y transaccional.

Hidayat & Patras (2024) señalan que la autoeficacia del profesor y la innovación pueden mejorarse mediante la implementación de un liderazgo transformacional y el fomento de un clima escolar propicio. Al respecto, Kyambade et al. (2024) sugieren que existe un efecto significativo del fomento del sentido de comunidad en el liderazgo servidor y el liderazgo socialmente responsable.

Las prácticas de liderazgo académico tienen más efectos indirectos que directos en el compromiso de los docentes (Hammad et al., 2024). La participación del personal académico es significativamente afectada por el liderazgo transformacional, mientras que este último no afecta el desempeño del personal académico (Al-Aamri et al., 2024). Huang et al. (2024) indican que el liderazgo instruccional del director tiene efectos directos en tres aspectos de calidad instructiva: clima de apoyo, gestión efectiva y activación cognitiva.

Comprender los factores que contribuyen al compromiso del profesor puede aportar estrategias para retener profesores efectivos y mejorar la calidad general de la fuerza laboral docente (Hammad et al., 2024). En este sentido, Cheng & Zhu (2023) indican que los factores que moldean el estilo de liderazgo de los líderes educativos de nivel medio se encuentran: cultura, políticas y administración organizativa, disciplina y mecanismos de incentivos.

Entre las principales razones del fracaso universitario se encuentran situaciones académicas exigentes y el uso de estrategias inadecuadas (Trigueros et al., 2020). La pandemia de COVID-19 trajo cambios significativos en el panorama educativo. Se ha vuelto cada vez más importante comprender el papel de las prácticas de enseñanza innovadoras para el bienestar mental de los estudiantes (Li & Wang, 2024).

Los líderes académicos pueden mejorar el rendimiento estudiantil al elevar el nivel de presión académica - PA en las instituciones, especialmente en aquellas con muchos estudiantes económicamente desfavorecidos (Sun et al., 2024). No obstante, muchos estudiantes luchan con altos niveles de estrés y ansiedad como resultado de las exigencias rigurosas de sus estudios académicos. La exposición prolongada a estos factores estresantes puede provocar el agotamiento académico (Smithikrai & Smithikrai, 2024).

Diversos conceptos, desde procesos personales hasta procesos ambientales y sociales, desempeñan un papel en la motivación académica de los estudiantes. Comprender las experiencias de los estudiantes respecto a la motivación académica puede ayudar a abordar este problema (Katebi et al., 2024). Según Leyton-Román et al. (2021), uno de los propósitos de los profesores es asegurar la motivación de los estudiantes en sus clases y mantener comportamientos disciplinados. Sin embargo, los estilos de enseñanza y metodologías utilizados no siempre tienen un efecto positivo en la motivación y disciplina de los estudiantes.

Según Grajcevcic & Shala (2021), la motivación y metas académicas están estrechamente vinculadas a factores situacionales como la universidad y la carrera. Acorde a Leyton-Román et al. (2021), las percepciones de los estudiantes sobre estilos disciplinarios menos controladores inciden positivamente en la motivación. Por el contrario, un estilo disciplinario más controlador incide positivamente en la amotivación. Así mismo, Li et al. (2024) señalan que la autoeficacia y la motivación facilitan el logro académico.

Según Martín et al. (2024), los predictores de la motivación académica son: soporte por parte del docente, miedo al fracaso, adaptabilidad, discriminación, habilidades de comunicación y confianza culturales. Además, la autoeficacia y la valoración afectan positivamente a la persistencia y la no asistencia, mientras que la autoeficacia también incide en el logro académico. A su vez, la influencia de los factores intrínsecos y extrínsecos son un fuerte motivador para el desarrollo del autoliderazgo (Matahela & van-Rensburg, 2022).

Los estudiantes con una mayor motivación tienen un aumento en los comportamientos de aprendizaje (Matsumoto et al., 2022). No obstante, los estudiantes pueden desmotivarse por la actitud de sus profesores y compañeros de clase (Shagdarsuren et al., 2020). Shengyao et al. (2024) señalan que el estilo de crianza influye en la resiliencia académica, cuyo mediador es la autoeficacia y la motivación. Sin embargo, pocos estudios se han centrado en el mecanismo subyacente de la relación entre el estilo de crianza y la resiliencia académica. Para Wang et al. (2023), el clima en el aula y la autoeficacia del estudiante están relacionados con el estilo de liderazgo del profesor y la motivación académica.

Por otra parte, la regulación emocional, la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la amotivación tienen un efecto en el rendimiento escolar de los estudiantes (Usán & Salavera, 2018). Según Usán & Salavera (2018), existe una relación fuerte entre la inteligencia emocional y las motivaciones escolares intrínsecas. Esta relación es mayor que la existente entre la inteligencia emocional y las motivaciones extrínsecas, y la amotivación.

Acorde a Al-Mansoori & Koç (2019), los rasgos de liderazgo transformacional, junto con las recompensas contingentes del liderazgo transaccional, están altamente correlacionados con la satisfacción de los seguidores con el líder y el sistema. Hassan & Berkovich (2024) sugieren que existe una relación negativa entre el liderazgo abusivo de los directores y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los profesores. En este sentido, niveles elevados de resiliencia y auto liderazgo tienen un impacto mitigador en la relación entre el estrés académico y el agotamiento (Smithikrai & Smithikrai, 2024).

Trigueros et al. (2020) sugieren que el liderazgo docente afecta positivamente la resiliencia académica y la motivación; mientras que la resiliencia académica incide negativamente en el agotamiento y positivamente en el rendimiento académico. Esta relación entre estilo de liderazgo y motivación también fue expuesta por Hernández (2021). El estilo de liderazgo del profesor tiene un efecto significativo y positivo en la motivación académica (Wang et al., 2023).

En esta investigación se analiza la relación entre los estilos de liderazgo y el tipo de motivación de los estudiantes. Estudios previos han definido estilos de

liderazgo y tipos de motivación, pero se ha explorado poco la relación entre éstos. En este estudio se analiza la asociación del tipo de motivación con estilos de liderazgo específicos para estudiantes universitarios en Ecuador y Perú.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Este estudio constituye una investigación cuantitativa y corresponde a un diseño no experimental. La población de estudio está compuesta por estudiantes de instituciones de educación superior de Ecuador y Perú. La muestra asciende a 548 encuestados. El método de muestreo empleado para la investigación es no probabilístico. El proceso inició como un muestreo por conveniencia, en el cual, los autores compartieron el instrumento con sus estudiantes y colegas. Posteriormente, el muestreo continuó con la técnica de bola de nieve.

El instrumento empleado contiene 53 reactivos: 25 reactivos para medición de liderazgo, 25 reactivos para medición de motivación y tres variables filtro. La parte correspondiente a liderazgo es una adaptación del Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ (Avolio & Bass, 1995) que incluye 45 reactivos. La parte correspondiente a motivación es de construcción de los autores. A los encuestados se les solicitó evaluar en una escala Likert el grado de acuerdo o desacuerdo al respecto de prácticas y/o actitudes observadas en sus docentes correspondientes al último curso desarrollado; así como prácticas desarrolladas en su papel de estudiantes.

La base se trató en el paquete estadístico SPSS 20. Como punto de partida se tomaron los reactivos de liderazgo y se procesó un análisis factorial a través del método de componentes principales, lo cual arrojó tres factores. Con los reactivos de motivación se realizó un proceso similar y se obtuvieron cuatro factores.

Con la información obtenida del análisis factorial se generaron siete variables para cada individuo: tres variables que corresponden a cada componente de liderazgo y cuatro variables que corresponden a cada componente de motivación. La generación de estas variables se realizó a través de promedios simples observados para cada reactivo correspondiente a cada componente.

Como última parte del proceso se realizó un análisis de correlación de Pearson con su respectivo análisis de significancia y se colocaron los resultados en una matriz para comparar las evidencias de Ecuador, Perú y la base en general.

## **RESULTADOS**

Pérez (2004) señala que el análisis factorial tiene como objeto simplificar las múltiples y complejas relaciones que puedan existir entre un conjunto de variables observadas. La tabla 1 presenta el análisis factorial de la variable de liderazgo. El estadístico KMO obtenido fue de 0.936 lo cual indica una adecuación excelente de los datos al modelo. El método de componentes principales arrojó tres factores, cuyas denominaciones se han colocado en base a la teoría de liderazgo de Bass y Avolio (Guerrero et al., 2018). En la tabla se presentan resaltados los componentes más altos para cada reactivo.

**Tabla 1:** Factorial de Liderazgo.

	<b>Transformacio nal</b>	<b>Laissez Faire</b>	<b>Transaccio nal</b>
Proporciona asistencia a cambio de sus esfuerzos	.357	.056	<b>.749</b>
Reexamina suposiciones críticas para analizar si éstas son adecuadas	.478	-.011	<b>.666</b>
Enfoca su atención en irregularidades, errores, excepciones y desviaciones	.159	.239	<b>.699</b>
Evita involucrarse cuando surgen asuntos importantes	-.130	<b>.534</b>	.453
Le ayuda a que desarrolle sus propios puntos fuertes	<b>.559</b>	-.026	.531
Habla acerca de sus propios valores y creencias más importantes	<b>.368</b>	.286	.279
Habla con optimismo acerca del futuro	<b>.708</b>	.025	.226
Infunde orgullo en usted por estar asociado con él/ella	<b>.533</b>	.206	.323
Sugiere nuevas formas de ver cómo terminar las tareas asignadas	<b>.723</b>	.049	.189
Tarda en responder a preguntas urgentes	-.142	<b>.702</b>	.111
Se refiere en términos específicos al determinar quién es responsable de haber logrado las metas de	<b>.591</b>	.247	.242
Habla con entusiasmo acerca de lo que se debe lograr	<b>.859</b>	-.050	.099
Especifica la importancia de tener un fuerte sentido de propósito	<b>.827</b>	-.006	.115
Dedica tiempo a enseñar y entrenar	<b>.785</b>	-.028	.160
Expresa satisfacción cuando usted logra expectativas	<b>.826</b>	-.044	.091
Deja en claro lo que se puede esperar recibir cuando se logran las metas de desempeño	<b>.794</b>	.072	.068
Demuestra ser un/una fiel creyente de que "si no está quebrado, no lo arregle	.134	<b>.733</b>	.074
Abandona sus intereses personales por el bien del grupo	.282	<b>.582</b>	.080
Le trata a usted como individuo, en vez de como si fuera sólo un miembro del grupo	.177	<b>.576</b>	.138
Demuestra que los problemas deben convertirse en crónicos antes de tomar medidas	.092	<b>.805</b>	-.033
Considera las consecuencias de las decisiones morales y éticas	<b>.679</b>	.140	.222
Demuestra un sentido de poder y confianza	<b>.766</b>	.040	.158
Evita tomar decisiones	-.104	<b>.759</b>	-.037
Considera que usted tiene diferentes necesidades, habilidades y aspiraciones a la de los demás	<b>.492</b>	.341	.101
Hace que usted vea los problemas desde diferentes ángulos	<b>.693</b>	.181	.157

Nota: Análisis factorial por el método de componentes principales. KMO = 0.936.

El factor de liderazgo transformacional recoge la mayor cantidad de reactivos, seguido por el liderazgo laissez faire. Como se mencionó en la metodología, el análisis factorial permitió la generación de tres variables, una por cada factor, que determina el componente de liderazgo para cada una de las observaciones.

La Tabla 2 presenta el análisis factorial de motivación. El estadístico KMO obtenido fue de 0.942 indicando también un adecuado ajuste al modelo. El método de componentes arrojó 4 factores que, acorde a los reactivos que incluyen y que se presentan resaltados en la tabla, se han denominado como: motivación extrínseca, motivación intrínseca hacia experiencias, motivación intrínseca hacia

el conocimiento y amotivación (Usán y Salavera, 2018, Trasmonte-Rosendo & Maldonado-Mosquera, 2022).

**Tabla 2:** Factorial Motivación

	Motivación extrínseca	Motivación intrínseca hacia experiencias	Motivación intrínseca hacia el conocimiento	Amotivación
Prefiero el trabajo de clase que es desafiante para poder aprender cosas nuevas.	.199	.211	<b>.713</b>	.154
Si estudio de manera apropiada podré aprender los contenidos de clase.	.471	.163	<b>.694</b>	.090
Cuando hago un examen pienso en lo mal que lo estoy haciendo	-.136	.007	.181	<b>.791</b>
Creo que lo que aprendo en esta clase podré usarlo en otra clase	.389	.198	<b>.642</b>	.088
Creo que voy a obtener una excelente nota en este curso	.479	.170	<b>.624</b>	-.037
Sé que podré entender el material más complejo de la clase	<b>.554</b>	.115	.539	.011
Obtener una buena nota en este curso es lo más satisfactorio para mí	<b>.621</b>	.094	.421	.147
Cuando hago un examen solo pienso en aquellas preguntas que no puedo responder	.010	-.065	.088	<b>.812</b>
Si no aprendo en este curso es por mi culpa	.061	.209	.253	<b>.608</b>
Es importante para mí aprender todo el contenido de este curso	<b>.639</b>	.186	.466	.134
Mejorar el promedio de notas en la U es importante para mí, así también la nota de este curso	<b>.801</b>	.178	.224	.067
Estoy segura que puedo aprender el material de esta clase	<b>.819</b>	.202	.247	.025
Si puedo, quiero sacar mejores notas en esta clase que la mayoría de los otros estudiantes	<b>.751</b>	.129	.203	.128
Cuando hago un examen pienso en las consecuencias de fallar	.270	.038	-.035	<b>.774</b>
Prefiero material de clase que despierte mi curiosidad incluso si es difícil	<b>.659</b>	.128	.245	.175
Me interesa mucho el contenido de la clase	<b>.621</b>	.491	.234	.002
Si me esfuerzo lo suficiente podré aprender los contenidos del curso	<b>.737</b>	.450	.209	-.006
Siento una sensación incómoda cuando hago un examen	.098	.116	-.158	<b>.731</b>
Estoy segura que puedo hacer un buen trabajo en las tareas y exámenes de este curso.	<b>.729</b>	.401	.206	-.050
Espero desempeñarme bien en clases	<b>.732</b>	.457	.148	.025

El material de este curso me resulta muy útil para aprender	.449	<b>.599</b>	.349	-.113
Cuando se pueda, escojo tareas que me ayuden a aprender incluso si no garantice una buena nota	.203	<b>.708</b>	.263	-.013
Si no aprendo de este curso es porque no me he esforzado lo suficiente	.065	<b>.637</b>	.050	.423
Quiero desempeñarme bien en este curso porque quiero mostrar lo que sé a mi familia, amigos, jefe u	.296	<b>.663</b>	.047	.181
Considerando la dificultad del curso, el profesor y mis habilidades, me desempeñaré bien en clases	.481	<b>.628</b>	.238	.014

Nota: Análisis factorial por el método de componentes principales. KMO = 0.942.

Acorde a los reactivos incluidos en cada componente, la motivación extrínseca corresponde a aquellos estudiantes motivados por la calificación de las asignaturas. La motivación intrínseca hacia las experiencias está relacionada con la motivación de una asignatura por la aplicación práctica de la misma. La motivación intrínseca hacia el conocimiento estaría relacionada con el aprendizaje como tal. La amotivación corresponde a la falta de motivación de los estudiantes hacia las asignaturas.

Con las variables generadas de liderazgo y motivación se generaron tres matrices de correlaciones: general, Perú y Ecuador con el objetivo de analizar las relaciones existentes. El resumen de los resultados se presenta en la tabla 3. Las correlaciones con doble asterisco son significativas al 1%, mientras que las correlaciones con un asterisco son significativas al 5%.

**Tabla 3:** Correlación de liderazgo y motivación

		<b>Motivación extrínseca</b>	<b>Motivación intrínseca hacia experiencias</b>	<b>Motivación intrínseca hacia conocimiento</b>	<b>Amotivación</b>
Transformacional	General	.555**	.477**	.542**	.085*
	Perú	.706**	.659**	.690**	.130*
	Ecuador	.471**	.358**	.457**	0,10
Laissez Faire	General	,048	.116**	,071	.471**
	Perú	,052	,112	,060	.567**
	Ecuador	0	.133*	0	.384**
Transaccional	General	.354**	.321**	.363**	.171**
	Perú	.368**	.294**	.403**	.147*
	Ecuador	.341**	.333**	.332**	.204**

Nota: \*\* Correlación significativa al 0.01. \* Correlación significativa al 0.05. Método: Correlación de Pearson.

La Tabla 3 muestra que el liderazgo transformacional mantiene correlación significativa con los cuatro tipos de motivación; sin embargo, se observa que la correlación con la amotivación es leve. La correlación con motivación extrínseca

y con motivación intrínseca hacia el conocimiento se presenta como las más grandes. Al desagregar el análisis por país, se observa que los resultados de Perú presentan correlaciones más altas que los resultados en Ecuador.

El liderazgo *laissez faire* tiene correlación significativa con la amotivación y con la motivación intrínseca hacia las experiencias. La mayor correlación es con la amotivación, tanto en las cifras generales como en las desagregadas por países. Este estilo de liderazgo implica que el docente evita involucrarse o tomar decisiones en el aula. La falta de involucramiento del docente podría estar afectando negativamente a la motivación de los estudiantes.

El liderazgo transaccional es significativo con distintos tipos de motivación; sin embargo, las correlaciones son mayores para la motivación intrínseca hacia el conocimiento y con la motivación extrínseca. El liderazgo transaccional se caracteriza por el otorgamiento de recompensas, lo cual explica una correlación con motivación extrínseca caracterizada por motivación por calificaciones.

## **DISCUSIÓN**

El liderazgo docente, en los tres estilos resultantes del análisis factorial, se encuentra correlacionado con la motivación académica en estudiantes universitarios de Ecuador y Perú. Los resultados presentados sobre los estilos de liderazgo concuerdan con estudios anteriores referenciados en este texto (Al-Mansoori & Koç, 2019; Guerrero et al., 2018; Avolio & Bass, 1995).

Se identificó un estilo de liderazgo transaccional, caracterizado por un enfoque en recompensas como calificaciones o reconocimiento; un estilo de liderazgo transformacional, que se centra en el apoyo y seguimiento constante del docente hacia sus estudiantes; y un estilo de liderazgo *laissez faire*, que se distingue por otorgar libertad al estudiante para que se desenvuelva de manera autónoma en sus asignaturas. Cada uno de estos estilos tiene un impacto distinto en la motivación académica de los estudiantes, lo cual es crucial para entender cómo se puede optimizar el rendimiento y la satisfacción académica (Al-Aamri et al., 2024).

En cuanto a la motivación, el análisis factorial identificó cuatro tipos de motivación que se asocian con la teoría de Usán y Salavera (2018): la motivación extrínseca, que está vinculada con la calificación obtenida; la motivación intrínseca hacia experiencias, relacionada con la aplicación práctica de la asignatura; la motivación intrínseca hacia el conocimiento, que se asocia con la satisfacción personal obtenida a través del aprendizaje; y la amotivación, que se refiere a la falta de motivación en los estudiantes. Este modelo teórico proporciona un marco comprensivo para analizar cómo diferentes estilos de liderazgo pueden influir en diversas formas de motivación.

Las matrices de correlación de las variables permiten concluir que tanto la motivación académica extrínseca como intrínseca están asociadas con un estilo de liderazgo docente transformacional. Esto sugiere que los docentes que brindan un apoyo constante y fomentan un ambiente de seguimiento y desarrollo personal tienen un impacto positivo significativo en la motivación de sus estudiantes (Hernández, 2021).

En contraste, el liderazgo *laissez faire* está asociado con la amotivación, indicando que una falta de estructura y apoyo puede resultar en una disminución de la motivación académica. En cuanto al liderazgo transaccional, al igual que el transformacional, muestra una correlación positiva con la motivación extrínseca e intrínseca; sin embargo, la correlación es menos fuerte en comparación con la observada en el liderazgo transformacional, lo que sugiere que, aunque las recompensas pueden motivar, el apoyo constante y el seguimiento tienen un impacto más profundo.



Los resultados de correlación del liderazgo docente y la motivación académica en Ecuador y Perú, de manera independiente, se comportan de manera similar a la base general. Esto indica una tendencia generalizable en la región, aunque el tamaño de la muestra limita la capacidad de inferir conclusiones definitivas para cada país por separado. Por ello, los autores recomiendan continuar la línea de investigación y trabajar con muestras representativas para cada país de manera independiente. Esto permitiría evaluar si existen diferencias significativas en el comportamiento de las variables en contextos educativos específicos y desarrollar estrategias de liderazgo docente más adaptadas a las necesidades particulares de los estudiantes en cada país.

**Contribución de autores:** JI se encargó del diseño de la investigación y recolección de datos. ER se encargó de la depuración y tratamiento de la base de datos. JI y ER se encargaron del cómputo de estadísticas, análisis de resultados y redacción del documento final.

**Conflicto de interés:** No manifiestan ningún conflicto de interés.

**Financiamiento:** Autofinanciamiento.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Aamri, M., Soliman, M. & Ponniah, L. (2024). Influencers of academic staff performance in higher education: the role of motivation, transformational leadership and involvement in strategic planning. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2023-0339>
- Al-Mansoori, R.S. & Koç, M. (2019). Transformational leadership, systems, and intrinsic motivation impacts on innovation in higher education institutes: Faculty perspectives in engineering colleges. *Sustainability (Switzerland)*, 11(15), 4072. <https://doi.org/10.3390/su11154072>
- Avolio B. & Bass B. (1995) Multifactor Leadership Questionnaire. Instrument (Leader and Rater Form) and Scoring Guide (Form 5X-Short). English and Spanish versions
- Bai, S., Hew, K.F., Sailer, M. & Jia, C. (2021). From top to bottom: How positions on different types of leaderboard may affect fully online student learning performance, intrinsic motivation, and course engagement. *Computers and Education*, 173, 104297. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104297>
- Buus, K. & Pedersen, L.M. (2021). How Differences in Motivation and Identification Shape Four Types of Student Experiences with Problem-Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 9(2), pp. 22–45
- Cardona-Cano, R., López-Zapata, E. & Velez-Ocampo, J. (2024). Leadership styles, collaborative integrative behavior and ambidexterity in university research groups. *Learning Organization*, 31(2), pp. 185–204. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2023-0082>
- Cheng, Z. & Zhu, C. (2023). Leadership Styles of Mid-level Educational Leaders Perceived by Academic Members: An Exploratory Study among Chinese Universities. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8(4), pp. 762–794. <https://doi.org/10.30828/real.1255643>
- Eslava, R., Gómez, C., Chacón, E. & Esteban Montilla, R. (2023). Análisis Bibliométrico sobre estilos de liderazgo: contribuciones y tendencia de la investigación. *Universidad Y Sociedad*, 15(6), 574-587. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4175>
- Grajcevcı, A. & Shala, A. (2021). Exploring achievement goals tendencies in students: The link between achievement goals and types of motivation. *Journal of Education Culture and Society*, 12(1), pp. 265–282
- Guerrero, M., Añazco, K., Valdívieso, R., & Sánchez, Ó. (2018). Los estilos de liderazgo y su efecto en la satisfacción laboral. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 142–148. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.908>
- Hammad, W., Polatcan, M. & Morad, H. (2024). Investigating links between teacher leadership, collective efficacy and teacher commitment in Egyptian schools: a

- mediated-effects analysis. *International Journal of Educational Management*, 38(3), pp. 750–768. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0124>
- Hassan, T. & Berkovich, I. (2024). Principal's abusive leadership and teachers' intrinsic and extrinsic motivations: the moderating roles of duration of relationship and group size. *International Journal of Educational Management*, 38(2), pp. 374–390. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2023-0533>
- Hernández, Melissa. (2021). The relationship between the leadership style of the director and the motivation of millennial generation teachers. *Educación*, 30(58), 188-205. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.009>
- Hidayat, R. & Patras, Y.E. (2024). Teacher innovativeness: The effect of self-efficacy, transformational leadership, and school climate. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), pp. 208–222
- Huang, L., Zhao, D. & Zhou, S. (2024). Examining principal instructional leadership effects on the rural-urban instructional quality gap in China: The mechanism of teacher professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101346>
- Katebi, K., Ghaffarifar, S., Dehghani, G. & Pourabbas, A. (2024). Exploring the experiences of dentistry students of Tabriz University of Medical Sciences of academic motivation: a content analysis study. *BMC Medical Education*, 24(1), 245. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05237-0>
- Kyambade, M., Mugambwa, J., Nkurunziza, G., Namuddu, R. & Namatovu, A. (2024). Servant leadership style and socially responsible leadership in university context: moderation of promoting sense of community. *International Journal of Educational Management*, 38(3), pp. 660–678. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2023-0629>
- Leyton-Román, M., González-Vélez, J.J.L., Batista, M. & Jiménez-Castuera, R. (2021). Predictive model for amotivation and discipline in physical education students based on teaching-learning styles. *Sustainability (Switzerland)*, 13(1), pp. 1–14, 187. <https://doi.org/10.3390/su13010187>
- Li, J. & Wang, R. (2024). Determining the role of innovative teaching practices, sustainable learning, and the adoption of e-learning tools in leveraging academic motivation for students' mental well-being. *BMC Psychology*, 12(1), 163. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01639-3>
- Li, J., Wang, C. & King, R.B. (2024). Which comes first? Modeling longitudinal associations among self-efficacy, motivation, and academic achievement. *System*, 121, 103268. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103268>
- Liu S-W., Hsieh M-T., Norcio R. & Rao H., (2022). Organic Leadership—Implicit Followership Interaction: Relations among Trust in Supervisor, Active Followership and OCB. *Sustainability*, 14, 13810. <https://doi.org/10.3390/su142113810>
- Martin, A.J., Collie, R.J. & Malmberg, L.-E. (2024). Exploring the roles of academic, personal, and cultural demands and resources in immigrant students' motivation, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 92, 101903. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101903>
- Matahela, V. & van-Rensburg, G. (2022). Motivation as a facilitator of self-leadership in nurse academics. *Heliyon*, 8(6), e09580. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09580>
- Matsumoto, T., Ishii, Y., Horikoshi, I. & Tamura, Y. (2022). Analysis of the Impact Student-Facing Learning Analytics Dashboards on Learning Motivation and Behaviors according to the Motivational Type of Learners. 30th International Conference on Computers in Education Conference, ICCE 2022 - Proceedings, 2, pp. 705–708.
- McPherson K., Barnard J., Tenney M., Dorsey B., Morrison K., Kneeland P., Lin CT & Moss M., (2022). Burnout and the role of authentic leadership in academic medicine. *BMC Health Services Research* <https://doi.org/10.1186/s12913-022-08034>
- Paul R. (2023). Introduction to Organization, Leadership, and Change in ODDE. *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer. Oldenburg. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6>
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariado de Datos*. Pearson Educación. Madrid.
- Shagdarsuren, S., Batchuluun, U. & Lang, D.L. (2020). Study of motivation types of english-majoring students and demotivating factors-in the context of national university of mongolia, erdenet school. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 8(2), pp. 83–93. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2002083S>

- Shal, T., Ghamrawi, N. & Naccache, H. (2024). Leadership styles and AI acceptance in academic libraries in higher education. *Journal of Academic Librarianship*, 50(2), 102849. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102849>
- Shengyao, Y., Salarzadeh-Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Xuefen, L. & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific Reports*, 14 (1), 5571. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Smithikrai, C. & Smithikrai, B. (2024). Resilience and Self-Leadership as Moderators of Academic Stress and Burnout Among Thai University Students. *Journal of Behavioral Science*, 19 (1), pp. 18–32. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/268466>
- Sun, J., Zhang, R., Murphy, J. & Zhang, S. (2024). The Effects of Academic Press on Student Learning and Its Malleability to School Leadership: A Meta-Analysis of 30 Years of Research. *Educational Administration Quarterly*, 60(2), pp. 226–268. <https://doi.org/10.1177/0013161X23121722>
- Tian, Y., Guo, Y. (2024). How Does Transformational Leadership Relieve Teacher Burnout: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 127(2), pp. 936–956. <https://doi.org/10.1177/0033294122112577>
- Trasmonte-Rosendo, P. R., & Maldonado-Mosquera, D. (2022). Análisis de la motivación intrínseca y extrínseca del talento humano en las organizaciones escolares. *Gestio Et Productio. Revista Electrónica De Ciencias Gerenciales*, 4(6), 27-47. <https://doi.org/10.35381/gep.v4i6.36>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., López-Liria, R. & Rocamora, P. (2020). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), pp. 1–11, 7687. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207687>
- Usán, P., Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, vol. 32, núm. 125, pp. 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Waheeda, A. & Nishan, F. (2024). Perception gap: Academic leadership styles in Maldivian higher education institutes. *Environment and Social Psychology*, 9(3), 2153. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i3.2153>
- Wang, Q., Lee, K. & Hoque, K. (2023). The Mediating Role of Classroom Climate and Student Self-Efficacy in the Relationship Between Teacher Leadership Style and Student Academic Motivation: Evidence from China. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), pp. 561–571. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00676-z>