

Desde el aula: la influencia del liderazgo docente y la motivación autónoma en el compromiso académico de los estudiantes

From the classroom: The influence of teacher leadership and autonomous motivation on students' academic engagement

JAIME RAMÍREZ CHÁVEZ

Jaime Ramírez Chávez. Universidad Pedagógica de Durango, México. Es Doctor en Educación por la UAL y cuenta con Postdoctorado en Investigación Educativa. Participante en foros educativos y autor de artículos publicados en revistas como *Journal Basic Education*. Ha contribuido en libros de la Ilustre Academia Iberoamericana de Doctores. Asesor en tesis de licenciatura y maestría. Recibió la Medalla Cum Laude por la UAL. Sus investigaciones se centran en el liderazgo docente y estrategias pedagógicas. Correo electrónico: jaime.ramirez.chavez.18@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-0934>.

Resumen

El presente estudio analizó las relaciones entre la motivación autónoma, los tipos de liderazgos docentes y el compromiso académico. La muestra está compuesta por 324 estudiantes de educación secundaria con edades entre 10 y 13 años ($M = 12.88$ años, $DE = 1.52$) de seis escuelas secundarias públicas ubicadas en diferentes zonas del estado de Durango. Los resultados de la regresión lineal múltiple indican que la motivación autónoma y el liderazgo docente orientado a las relaciones favorecen el compromiso académico de los estudiantes. Aunado a ello, el liderazgo docente orientado a las tareas impacta positivamente en el compromiso académico, aunque en menor medida en comparación con la motivación autónoma y el liderazgo orientado a las relaciones. Contribución: se concluye que la motivación autónoma, el liderazgo orientado a las relaciones y el liderazgo orientado a las tareas son predictoras del compromiso académico de los estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave: Educación secundaria, estilos de liderazgo, motivación académica.

Abstract

The present study analyzed the relationships between autonomous motivation, types of teacher leadership, and academic engagement. The sample consisted of 324 secondary school students aged between 10 and 13 years ($M = 12.88$ years, $SD = 1.52$) from six public secondary schools located in different areas of the State of Durango. The multiple linear regression results indicate that autonomous motivation and teacher leadership oriented towards relationships enhance students' academic engagement. Additionally, task-oriented teacher leadership positively impacts academic engagement, albeit to a lesser extent compared to autonomous motivation and relationship-oriented leadership. Contribution: It is concluded that autonomous motivation, relationship-oriented leadership, and task-oriented leadership are predictors of academic engagement among secondary school students.

Keywords: Secondary education, leadership styles, academic motivation.

INTRODUCCIÓN

Alcanzar el máximo logro de los aprendizajes ha sido una de las principales prioridades del sistema educativo mexicano en las décadas recientes. Uno de los principios de este sistema ubica a los estudiantes y maestros como ejes fundamentales de transformación social a través del conocimiento (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019). El objetivo de la Nueva Escuela Mexicana –NEM– implica formar una sociedad capaz de resolver problemas comunes y enfrentar desafíos en un mundo globalizado y en constante cambio, con nuevas realidades y mayores demandas (Tiburcio y Jiménez, 2020). En esta misma línea, el logro de los aprendizajes adquiere un papel crucial para cumplir con los propósitos establecidos en la NEM. Ausubel (1983) sugiere que los aprendizajes van más allá de una simple mutación de la conducta, sino que estos implican un proceso de reconstrucción del significado de su experiencia. En este sentido, la experiencia no se trata solamente de la parte cognitiva, sino también de la afectiva. La consecución del trabajo armónico entre ambos elementos representa un enriquecimiento y significación de los aprendizajes.

Sin embargo, no todos los estudiantes alcanzan el nivel esperado de los aprendizajes o logran la eficiencia terminal en educación básica y media superior. Según datos del CONEVAL (2022), el 11.6% de la población de entre 3 y 17 años en México presentaba rezago educativo. Lo anterior sugiere que 3.8 millones de niños y jóvenes no asistieron a las escuelas en el periodo comprendido entre los años 2016 y 2022. Asimismo, la tasa de abandono escolar durante el ciclo escolar 2022-2023 en los niveles de primaria fue de 0.3%, en secundaria de 2.7% y en media superior de 8.7% (INEGI, 2023). Dicha situación supone una pérdida de capital humano con menos personas con educación completa, el impacto económico negativo ligado a las habilidades y a la producción laboral, el aumento de la desigualdad social y, en consecuencia, dificultades para el desarrollo del país (Heredia, 2020).

Estudios señalan que parte del problema del rezago educativo descansa en la poca preparación de los profesores para atender la diversidad de sus estudiantes (Ramos y Roque, 2021). Aunque las reformas educativas en los últimos años colocan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje como entes activos y cocreadores de su propio aprendizaje, la realidad aún refleja en los discentes un papel pasivo y receptor (Bretones, 2002; Cook-Sather, 2002; Fredricks et al., 2004). Algunos otros lo atribuyen a la falta de entusiasmo o pasión por la enseñanza de parte de los maestros, lo que puede afectar la calidad de la instrucción (Loli et al., 2015). Por ejemplo, Chávez y Salazar (2024), afirman que parte del rechazo de los estudiantes hacia la disciplina de matemáticas, además de aspectos relacionados con su naturaleza, se debe a los estereotipos generados en torno la disciplina misma.

Diversos estudios asocian el compromiso académico con el logro de los aprendizajes (Parra y Pérez, 2010); asimismo, con la permanencia, eficiencia terminal y éxitos académicos (Gaxiola-Romero et al., 2020; Krause y Armitage, 2014; Lara et al., 2021).

Se sabe que la permanencia y el abandono de sus estudios están en función al grado de integración académica y social (Pineda-Báez et al., 2014). En este sentido, el compromiso académico es una variable fundamental capaz de influir positivamente sobre el aprendizaje, resultados académicos y permanencia (Kahu, 2013; Sánchez-Gelabert y Elias-Andreu, 2017; Suhlmann et al., 2018). El objetivo del presente trabajo es determinar el nivel de relación entre los tipos de liderazgo docente y la motivación autónoma con el compromiso académico en estudiantes de educación secundaria. La relevancia de este estudio radica en que la mayor parte de la literatura consultada tiene su enfoque en la educación superior, por lo que existe una brecha significativa centrada en la educación primaria y secundaria. Estos niveles educativos son fundamentales para sentar las bases del aprendizaje y el desarrollo de habilidades clave en los estudiantes, por lo tanto, investigar y comprender los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes más jóvenes es crucial para mejorar las prácticas pedagógicas y garantizar un futuro educativo sólido.

Compromiso académico

El compromiso académico es un constructo que denota el bienestar y la conexión positiva de los estudiantes con su entorno educativo (Parra y Pérez, 2010). Estudios muestran que los estudiantes con altos niveles de compromiso académico tienen mayores posibilidades de alcanzar satisfactoriamente sus objetivos escolares, mejorar su rendimiento académico, asistir a clases regularmente, participar activamente y optimizar sus hábitos de estudio (Araya-Pizarro y Avilés-Pizarro, 2020; García, 2018; Moreno y Cortez, 2020). Sin embargo, no todos los estudiantes presentan los mismos niveles de compromiso, lo que puede resultar en problemas de rendimiento y permanencia escolar. El compromiso académico surge de estudios relacionados con la reprobación y permanencia (Daura, 2016). Su concepción supone altos índices de empatía y enganche con la dinámica escolar (Tristán-Monrroy et al., 2021). La necesidad de comprender y predecir el desempeño de los alumnos exige descriptar las variables que integran el proceso educativo.

Motivación autónoma

La teoría de la autodeterminación destaca la importancia de la motivación autónoma, que surge de deseos personales e intereses genuinos, y su impacto positivo en el aprendizaje y la satisfacción académica (García, 2018; Vergara-Morales et al., 2019). Existen diferentes tipos de motivación autónoma: a) la motivación intrínseca es la participación en actividades por el placer e interés inherentes a ellas; b) la regulación integrada es la participación por un estímulo externo, pero regulada y autodeterminada; c) la regulación introyectada refiere a conductas internalizadas que condicionan las acciones para evitar sensaciones de culpa; d) la motivación externa son conductas condicionadas por estímulos externos, sin voluntad propia, y e) la ausencia de motivación

es la falta de motivos suficientes para participar en actividades, llevando a desinterés y bajo rendimiento (Porcar, 2018). La motivación autónoma está asociada con el éxito académico y la satisfacción de los estudiantes (Aguilar et al., 2016). Es esencial explorar cómo se puede fomentar esta motivación dentro del contexto educativo.

Tipos de liderazgo docente

El liderazgo docente es crucial en la promoción del compromiso académico. Existen dos tipos principales de liderazgo. El *liderazgo orientado a las relaciones* está centrado en el bienestar socio-emocional de los estudiantes; los maestros que practican este tipo de liderazgo muestran interés genuino por sus alumnos y adaptan su enseñanza para satisfacer sus necesidades individuales (Chen et al., 2015; Coronel et al., 2022). El *liderazgo orientado al cumplimiento de tareas* está enfocado en el logro de objetivos académicos; los maestros con este estilo priorizan el cumplimiento de metas sobre las relaciones humanas, lo que puede generar irritabilidad y desconexión entre docentes y estudiantes (González et al., 2015; Hallinger, 2011; Leithwood y Sun, 2018). Estudios han demostrado que el liderazgo orientado a las relaciones es más efectivo para garantizar el éxito académico a largo plazo, ya que fomenta un ambiente de aprendizaje positivo y una mayor satisfacción entre los estudiantes (Black y Deci, 2000; Dávila et al., 2015; León et al., 2017).

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es determinar la influencia de la motivación autónoma y los tipos de liderazgo docente en el compromiso académico de los estudiantes de educación secundaria. De esto se derivan tres hipótesis de investigación:

1. Se espera un impacto positivo significativo de la motivación autónoma en el compromiso académico de los estudiantes de educación secundaria.
2. Se espera que la relación entre la motivación autónoma y el compromiso académico se vea moderada positivamente por el liderazgo orientado a las relaciones.
3. Se espera que el liderazgo orientado a la tarea muestre un impacto positivo significativo en el compromiso académico de los estudiantes de educación secundaria, aunque en menor medida en comparación al liderazgo orientado a las relaciones.

La relevancia de este estudio radica en la escasez de investigaciones enfocadas en el nivel secundario y la limitada exploración de la motivación autónoma y el liderazgo en el contexto educativo.

MÉTODO

Se utilizó un enfoque cuantitativo para evaluar la relación entre la motivación autónoma, los tipos de liderazgo docente y el compromiso académico. El diseño de la

investigación es de carácter *ex-post facto* transversal, basado en métodos descriptivos, comparativos y predictivos. Se aplicaron encuestas a estudiantes y maestros de diversas instituciones de educación secundaria para recolectar datos sobre sus percepciones y experiencias (Cohen et al., 2002). Los resultados fueron analizados utilizando técnicas estadísticas avanzadas para identificar patrones y correlaciones significativas (Bryman, 2016).

Participantes

En el estudio participaron 324 estudiantes de seis escuelas secundarias públicas ubicadas en diferentes regiones del estado de Durango, durante el ciclo escolar 2022-2023. Concretamente, 164 (51%) estudiantes son hombres y 160 (49%) son mujeres. Sus edades oscilan entre los 10 y los 13 años ($M = 12.88$, $DE = 1.52$). Del total, 117 (36.1%) cursaban el primer año, 126 (38.8%) el segundo año y 81 (25.1%) el tercer año de secundaria. El método y criterio de selección de la muestra fue no probabilístico, ya que todos los estudiantes tenían las mismas posibilidades de participar en el estudio. Se consideró a estudiantes que cursaran la educación secundaria en los tres grados, con edades en un rango de 10 a 13 años y pertenecientes al sistema educativo público.

Instrumentos

Tipos de liderazgo docente

Para medir la percepción de los estudiantes en relación a los tipos de liderazgos docentes se empleó una adaptación de la escala *Ohio State Leader Behavior Description Questionnaire* (Rodríguez, 2013) posterior al uso de métodos inductivos y deductivos (DeVellis, 2017; Hinkin, 1995; Oosterveld, 1996) durante el proceso de generación de ítems. Este instrumento está compuesto por diez ítems, cinco para cada dimensión (*Liderazgo orientado al cumplimiento de las tareas* y *Liderazgo basado en las relaciones*). El liderazgo orientado al cumplimiento de tareas se enfoca en el establecimiento de metas claras y desafiantes, motivar y dirigir los esfuerzos de los estudiantes hacia la consecución de los objetivos académicos ($\alpha = .53$, $\omega = .59$). El liderazgo orientado a las relaciones consiste en la generación de ambientes óptimos de aprendizaje a través de una comunicación abierta, empática y colaborativa de parte de los maestros ($\alpha = .83$, $\omega = .84$). Para que los estudiantes respondieran la encuesta se utilizó una escala Likert (1 = nunca hasta 5 = siempre). El coeficiente del Alpha de Cronbach que mide la fiabilidad total del instrumento fue de .79; asimismo, para el Omega de McDonald se situó en .57. Mediante un análisis factorial confirmatorio se encontró un ajuste adecuado de los datos al modelo de dos factores.

Motivación autónoma

Para el análisis de la variable motivación autónoma en los estudiantes se adecuó la escala de *Students' motivation for doing homework Autonomous Motivation* (Katz et al., 2011)

posterior al uso de métodos inductivos y deductivos (DeVellis, 2017; Hinkin, 1995; Oosterveld, 1996) durante el proceso de generación de ítems. La escala consta de siete ítems que indican en qué medida el estudiante conduce su quehacer académico respaldado por un interés genuino derivado del interés, compromiso y disfrute de la tarea. Los estudiantes utilizaron una escala Likert para responder la encuesta (1 = nunca hasta 5 = siempre). La fiabilidad del instrumento alcanza un valor del alfa del .82. Mediante un análisis factorial exploratorio se encontraron evidencias que avalan la estructura unifactorial de la escala.

Compromiso académico

Para medir grado de compromiso académico de los estudiantes se utilizó una adaptación de la escala *Engagement scale* (Fredricks et al., 2005). El instrumento lo conforman 16 ítems distribuidos en tres dimensiones (seis ítems para compromiso conductual, seis ítems para compromiso emocional y cuatro para el compromiso cognitivo). Para conocer la frecuencia de los estudiantes en relación a los ítems se empleó un formato de respuesta de escala Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). Para la dimensión de compromiso conductual la escala mostró un alfa de Cronbach de .68; para la dimensión de compromiso emocional .89, y .60 para el compromiso cognitivo. La fiabilidad de la escala situó un alfa y omega adecuados de .84 y .85 respectivamente.

Procedimiento

El Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora aprobó la realización de la investigación. Luego, se enviaron invitaciones a las autoridades de diversas escuelas secundarias en varios municipios del estado de Durango para que participaran en el estudio. Tras la aceptación de algunas de estas escuelas, se envió una carta de consentimiento a los padres para que autorizaran la participación de sus hijos. Solo se incluyó a aquellos estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado, a quienes se les explicó detalladamente el proyecto y la naturaleza de su participación voluntaria. Se garantizó la confidencialidad tanto para los padres y tutores como para los estudiantes participantes.

Análisis de datos

La cantidad de datos faltantes fue inferior al 3% en todos los ítems de las escalas. Estos datos se gestionaron utilizando el método de imputación múltiple disponible en SPSS 27. Inicialmente, se calcularon las medias, las desviaciones estándar y las correlaciones de las variables. Luego, se realizó una regresión múltiple con variables binarias (*dummies*). Finalmente, el tamaño del efecto se evaluó utilizando el *software* G*Power 3.1.9.7.

RESULTADOS

Análisis descriptivo y correlaciones

En la Tabla 1 se reportan las medias, desviaciones estándar y correlaciones de las variables incluidas en el estudio (compromiso académico, motivación autónoma, liderazgo orientado a las relaciones y liderazgo orientado al cumplimiento a las tareas). Los resultados de las medias indicaron que los estudiantes ubicaron su respuesta en la categoría “casi siempre”, lo cual indica que los estudiantes manifiestan que tanto su comportamiento como sus emociones y procesos cognitivos están enfocados en sus actividades académicas (George y Mallery, 2019).

Tabla 1

Medias, desviación estándar y correlaciones entre las variables de estudio

Variables	M	DE	1	2	3	4
Compromiso académico	4.38	0.44	-			
Motivación autónoma	4.56	0.45	.658**	-		
Liderazgo orientado a las relaciones	3.47	0.56	.527**	.459**	-	
Liderazgo orientado al cumplimiento de tareas	3.89	0.61	.444**	.375**	.509**	-

** $p < 0.01$

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la respuesta de motivación autónoma se ubicó en la categoría “siempre”, se puede inferir que los participantes reportaron una alta frecuencia o constancia en su motivación autónoma. Esto sugiere que los estudiantes se sienten intrínsecamente motivados, tienen un fuerte sentido de control y elección en su aprendizaje. No obstante, los estudiantes situaron su respuesta en “algunas veces” cuando se les cuestionó sobre el liderazgo orientado a las relaciones.

Finalmente, los resultados sugieren que las variables incluidas en el modelo explican una parte significativa del compromiso académico en los estudiantes de secundaria ($R^2 = .53$). El tamaño del efecto es grande ($f^2 = .69$), lo que indica el valor práctico de las relaciones encontradas.

Del análisis resultante del coeficiente β y de la regresión lineal se revela que la motivación autónoma, el liderazgo orientado a las relaciones y el liderazgo orientado a la tarea son predictores significativos del compromiso académico de los estudiantes. Entre estos, la motivación autónoma presenta el mayor impacto, seguida por el liderazgo orientado a las relaciones y, finalmente, el liderazgo orientado a la tarea. Estos hallazgos señalan la importancia de fomentar la motivación autónoma y un estilo de liderazgo orientado a las relaciones para mejorar el compromiso académico de los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2

Resultado de la regresión jerárquica para las que predicen el compromiso académico
(N = 324)

Pasos y variables predictoras	B	SE B	β	R2	$\Delta R2$
Paso 1. Motivación autónoma	1.224	.100	.505	.43**	.000
Paso 2. Liderazgo orientado a las relaciones	.660	.117	.249	.27**	.000
Paso 3. Liderazgo orientado a las tareas	.363	.102	.505	.19**	.00

** $p < 0.01$

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El presente estudio examina las correlaciones entre la motivación autónoma, el liderazgo orientado a las relaciones, el liderazgo orientado a la tarea y el compromiso académico de los estudiantes de educación secundaria. Los resultados confirman las hipótesis planteadas, mostrando que la motivación autónoma, así como los estilos de liderazgo orientados a las relaciones y a la tarea, influyen significativamente en el compromiso académico de los estudiantes.

Consistente con lo esperado, se encontró que la motivación autónoma tiene un impacto positivo fuerte y significativo en el compromiso académico, con un coeficiente β de 1.224. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en la literatura existente (Dávila et al., 2015; León et al., 2017), reafirmando que fomentar la motivación autónoma en los estudiantes no solo aumenta su compromiso académico sino también su permanencia en las instituciones educativas y su adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para continuar con sus estudios.

El liderazgo orientado a las relaciones mostró un impacto positivo significativo en el compromiso académico, con un coeficiente β de .660. Este hallazgo sugiere que los estilos de liderazgo que se centran en construir relaciones y apoyar emocionalmente a los estudiantes pueden mejorar considerablemente su compromiso académico. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Chen et al. (2015), quienes destacan que un liderazgo relacional contribuye a un ambiente educativo más colaborativo y motivador. Asimismo, Black y Deci (2000) subrayan que la empatía y el apoyo del líder educativo son cruciales para incrementar el compromiso y la participación de los estudiantes.

Por otro lado, el liderazgo orientado a la tarea también tuvo un impacto positivo en el compromiso académico, aunque de menor magnitud, con un coeficiente β de .363. Este hallazgo indica que un enfoque en la estructura, la organización y el logro de objetivos específicos contribuye al compromiso académico de los estudiantes, aunque su efecto es menos pronunciado en comparación con la motivación autónoma y el liderazgo orientado a las relaciones. Esto es consistente con los hallazgos de Leithwood y Sun (2018), quienes argumentan que la claridad en las expectativas y la organización estructurada del entorno académico son esenciales para mejorar el

desempeño estudiantil. Sin embargo, Hallinger (2011) sugiere que, aunque el liderazgo orientado a la tarea es beneficioso, debe complementarse con aspectos relacionales para maximizar su efectividad en el compromiso académico.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., González, D., y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552-2557. <https://doi.org/10.1016/j.aip-prr.2016.11.007>
- Araya-Pizarro, S. C., y Avilés-Pizarro, N. B. (2020). Rendimiento académico en estudiantes de ciencias empresariales: ¿cómo influyen los factores actitudinales, pedagógicos y demográficos? *Zona Próxima*, (33), 70-97. <https://www.proquest.com/openview/5d3769e84297c4458cf459c9981ed278/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2027435>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Black, A. E., y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bretones Román, A. (2002). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio*. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/61522>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Chávez-Martínez, A. L., y Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145-165. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Chen, J., Guo, Y., y Hu, X. (2015). Effect of autonomous motivation and family's social class on the relationship between teacher's autonomy support and junior middle school students' academic engagement. *Psychological Development and Education*, 31(2), 180-187. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2015.02.07>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2022). *Medición de la pobreza en México 2022*. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Paginas/Publicaciones-sobre-Evaluacion-y-monitoreo.aspx>
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (3a. ed.). John Wiley & Sons.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Coronel Pérez, F. J., Castillo Jiménez, N., Tristán Rodríguez, J. L., y López-Walle, J. M. (2022). Climas motivacionales, procesos psicológicos mediadores y funcionamiento óptimo en deportistas. *Sinéctica*, (59), e1404. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-009)
- Daura, F. T. (2016). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54-75. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/254>
- Dávila Quintana, C. D., Ginés Mora, J., Pérez Vázquez, P. J., y Vila, L. E. (2015). ¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad? *Innovar*, 25(56), 129-140. <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v25n56.48995>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4a. ed.). Sage.

- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2019, sep. 30). *Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. H. Lippman (eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>
- Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., Frías, N. S. C., y Escobedo-Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- George, D., y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M., y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235139639014>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Heredía, V. (2020, may. 4). Deserción escolar en México: un reto a vencer. *Universidad América Latina*. <https://www.ual.edu.mx/blog/desercion-escolar-en-mexico-un-reto-a-vencer>
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2023). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_11_f3220663-52f1-4353-9e52-36914525e57b
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Katz, I., Kaplan, A., y Gueta, G. (2011). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318>
- Krause, K.-L., y Armitage, L. (2014). *Australian student engagement, belonging, retention and success: A synthesis of the literature*. The Higher Education Academy.
- Lara, L., Dominguez-Lara, S., Gómez-Espino, J. M., Acevedo, F., Aparicio, J., Saracostti, M., y Miranda-Zapata, E. (2021). Adaptación y validación del Cuestionario de Compromiso Escolar en países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 95-108. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669142009/html/>
- Leithwood, K., y Sun, J. (2018). Principal leadership and student learning: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 358-394. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761355>
- León, F. R., Morales, O., Ramos, J. D., Goyenechea, Á., Rojas, P. A., Meza, J., y Burga-León, A. (2017). Liderazgo orientado a la gente en *call centers*. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 22(43). <http://dx.doi.org/10.1108/JEFAS-03-2017-0058>

- Loli Ponce, R. A., Sandoval Vegas, M. H., Ramírez Miranda, E., Quiroz Vasquez, M. F., Navarro Casquero, R. A., y Rivas Díaz, L. H. (2015). La enseñanza aprendizaje de la investigación: representación social desde la perspectiva estudiantil. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76(1), 47-56. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832015000200008&lng=es&tlng=es
- Macías, A. B., y Chávez, M. A. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 8(45), 20-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420818003?>
- Moreno Treviño, J. O., y Cortez Soto, S. N. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de Economía*, 37(95), 73-106. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Oosterveld, P. (1996). *Questionnaire design methods* [Tesis de doctorado, University of Amsterdam, Berkhout, Países Bajos]. <https://hdl.handle.net/11245/1.122525>
- Parra, P., y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R., y Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>
- Porcar Marín, Ó. (2018). *La gamificación, una solución para la falta de motivación y escasez de participación en clase* [Tesis de Maestría, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10234/180113>
- Ramos Monsivais, C. L., y Roque Hernández, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(esp.4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Rodríguez, R. (2013). Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ & LBDQ-XII). En M. C. Bocarnea et al. (eds.), *Online instruments, data collection, and electronic measurements: Organizational advancements* (pp. 97-117), IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2172-5.ch006>
- Sánchez-Gelabert, A., y Elias-Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1). <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Tiburcio, C., y Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(01), 84-99. <https://doi.org/10.26694/rev.v3i01.10512>
- Tristán-Monroy, B. V., Flores-Rueda, I. C., Sánchez-Macías, A., y Briano-Turrent, G. C. (2021). Student academic engagement in times of COVID-19: Challenges and opportunities for online teaching. *Formación Universitaria*, 14(6), 193-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>
- Vergara-Morales, J., Valle Tapia, M. D., Díaz Mujica, A., Matos Fernández, L., y Pérez Villalobos, M. V. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>

Cómo citar este artículo:

Ramírez Chávez, J. (2024). Desde el aula: la influencia del liderazgo docente y la motivación autónoma en el compromiso académico de los estudiantes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2312. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2312>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
