

# Medición comparativa del liderazgo de estudiantes mexicanos y españoles mediante el *ranking order* de medias del cuestionario LID

CAROLINA TAPIA CORTES  
Universidad de Monterrey

JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ  
SALVADOR ORTIZ MONTELLANO  
Universidad Francisco de Vitoria

## 1. Introducción

La universidad es una etapa crítica para educar a los jóvenes en habilidades de liderazgo; para que aprendan a relacionarse con los demás y se comprometan responsablemente en tareas compartidas (Dugan y Komives, 2010; Johnson *et al.*, 2023; Liu *et al.*, 2021). Esta intencionalidad educativa está asumida en los idearios y declaraciones de misión de muchas universidades, entre ellas la Universidad Anáhuac (Arias-Coello *et al.*, 2020; Breznik y Law, 2019; López González y Landero, 2023; Morphew y Hartley, 2006).

Las declaraciones de misión coinciden en vincular la educación en liderazgo con la responsabilidad y el compromiso social basados en virtudes y competencias personales (Brooks *et al.*, 2024). Con todo, es raro que las universidades cuenten con un marco de educación para el liderazgo que considere las virtudes y las evalúe desde una perspectiva educativa (Brooks *et al.*, 2019;

Brooks, 2021). Se constata una limitación en cuanto a la disponibilidad y validez de instrumentos de evaluación del liderazgo estudiantil que permitan medirlo (Assefa *et al.*, 2024).

Como respuesta a esta carencia, hemos desarrollado un modelo de educación en liderazgo de acción positiva basado en virtudes (EDULID) cuya fundamentación teórica y metodológica y empírica ha sido publicada previamente (López González y Ortiz de Montellano, 2021; López González *et al.*, 2023), así como la validación del cuestionario LID para la medición del liderazgo basado en virtudes (López González *et al.*, 2024).

En este capítulo se presentan y discuten algunos hallazgos comparativos al identificar el *ranking order* de medias, diferencias de medias y otros estadísticos descriptivos, tras aplicar el cuestionario LID a los estudiantes mexicanos (de la universidad Anáhuac) y españoles (de la universidad Francisco de Vitoria), ambos pertenecientes a la Red Internacional de Universidades del Regnum Christi (RIU). El *ranking order* de medias ordena las características medidas, de mayor a menor dependiendo del promedio obtenido, con el fin de comparar dicho orden en las diversas muestras obtenidas. Cuando las muestras son de diversos países, es una información valiosa que puede ayudarnos a estudiar similitudes y diferencias transculturales. Un estudio de este tipo ha sido efectuado para estudiar las fortalezas de carácter y virtudes medidas mediante el inventario VIA (*Values in Action*), identificando que el *ranking order* es similar en todos los países (Park *et al.*, 2006, McGrath, 2015).

Presentaremos, en primer lugar, nuestro marco teórico, posteriormente la metodología que incluye el objetivo de la investigación; a continuación, los resultados y, finalmente, la discusión sobre los resultados y conclusiones.

## 2. Marco teórico

Según el modelo de educación para el liderazgo que hemos adoptado (EDULID), el *liderazgo* se define como el acto de guiar a otros hacia un objetivo o bien común (López González y Ortiz de Montellano, 2021; López González, 2022). En el ejercicio del liderazgo se requieren tanto virtudes como competencias, en lo cual coincide con otros modelos de liderazgo basados en virtu-

des (Newstead *et al.*, 2021). Tanto las virtudes como las competencias personales se refieren a las capacidades o disposiciones estables y efectivas de un individuo para buscar un fin positivo. Sin embargo, mientras que el concepto de *virtud* hace hincapié en la intencionalidad positiva subyacente a las acciones de una persona, la *competencia* se centra en el comportamiento observable (Rodríguez *et al.*, 2025).

En concreto, el modelo EDULID de educación en liderazgo consta de tres ámbitos educativos, cada uno con tres ejes educables o competencias. Los ámbitos son comprensión de la realidad (que incluye las competencias de mirada, deliberación y visión de cambio), relación con otros (inspiración, armonización y acompañamiento) y dedicación a la tarea (compromiso, resiliencia y autodomínio). Esta triple división de ámbito responde a la idea de que el ejercicio del liderazgo requiere de la persona un dominio intelectual (o comprensión de la realidad), en el que predomina la virtud cardinal de la prudencia, un dominio relacional (o relación con otros) en el que predomina la virtud cardinal de la justicia, y un dominio performativo (o dedicación a la tarea) en el que intervienen las virtudes cardinales de templanza y fortaleza. En todo caso, todas las virtudes (y competencias) se entrelazan en el dinamismo de la acción humana, poniéndose en juego las facultades humanas: la inteligencia, la voluntad y la afectividad (López González, 2024; Sturm *et al.*, 2017).

Estas competencias y su asignación a ciertos ámbitos del modelo EDULID se realizaron tras una revisión de la literatura de educación en liderazgo (por ejemplo, las aportaciones de las propuestas del liderazgo situacional, de servicio, ético, transformacional y auténtico) y analizando su aplicabilidad al ámbito de la educación superior (López González y Ortiz de Montellano, 2021; López González *et al.*, 2023; López González *et al.*, 2024). A continuación, se presenta (tabla 1) un cuadro que presenta los ámbitos y competencias del modelo EDULID, así como las virtudes principales que entran en juego y la facultad humana principal que se vincula con cada ámbito educativo.

**Tabla 1.** Modelo EDULID de Educación en Liderazgo

<i>Ámbito Educativo</i>	<i>Virtud cardinal</i>	<i>Facultad principal</i>	<i>Virtud específica</i>	<i>Competencia</i>	<i>Descripción</i>
Comprensión de la realidad	Prudencia	Inteligencia	Sensatez de juicio	Mirada	Mirar la realidad sin distorsión
				Deliberación	Sopesar acciones de mejora
				Visión de cambio	Imaginar y articular escenarios futuros
Relación con otros	Justicia	Voluntad	Servicio	Inspiración	Hacer nacer en otros el deseo de bien
				Armonización	Integrar participación de otros
				Acompañamiento	Iluminar y sostener en el camino
Dedicación a la tarea	Fortaleza y templanza	Afectividad	Magnanimidad y humildad	Compromiso	Involucrarse y mantener compromisos
				Resiliencia	Mantener estabilidad en la dificultad
				Autocontrol	Responder ante estímulos emocionales

Fuente: López González y Ortiz de Montellano (2021)

Las competencias vinculadas a cada ámbito educativo son muchas, pero se optó por hacer una selección de algunas que fueran especialmente relevantes. A continuación, describimos las que fueron seleccionadas y validadas como parte del modelo EDULID:

- La mirada consiste en observar la realidad desde diferentes perspectivas buscando comprenderla desde una razón abierta.
- La deliberación consiste en integrar complementarios criterios de juicio para decidir qué medios son los mejores y disponerlos para la acción de acuerdo con el objetivo establecido.
- La visión consiste en imaginar posibles escenarios de solución o mejora de la realidad actual.
- La inspiración consiste en crear y comunicar a los demás una visión que motive a alcanzar objetivos comunes.
- La armonización consiste en facilitar la colaboración pertinente, oportuna y proporcional de los miembros de un gru-

po, para su crecimiento personal y la consecución de objetivos comunes.

- El acompañamiento consiste en ayudar a los demás a comprender su situación personal, a tomar sus decisiones y proporcionarles apoyo en su realización.
- El compromiso consiste en el esfuerzo y dedicación continuados a una tarea con vistas a la realización futura de un bien para la comunidad del que uno se siente responsable.
- La resiliencia consiste en afrontar y resistir con serenidad las situaciones adversas, asumiendo riesgos cuando sea necesario.
- El autodomínio consiste en la disciplina ante los estímulos de gratificación inmediata con miras al bien personal o comunitario.

Todas estas competencias interactúan de manera dinámica, dando forma al modo propio de ejercer el liderazgo por parte de cada estudiante (Lee y Chan, 2023). Liderazgo que, por otra parte, es educable, ya sea de manera curricular o extracurricular (Nuzzo *et al.*, 2022).

Cabe mencionar que una buena educación en liderazgo ayuda a prevenir y corregir los peligros vinculados al mal ejercicio del liderazgo y que han sido puestos en evidencia por la literatura académica sobre el tema: el abuso de autoridad, el paternalismo, el narcisismo o la manipulación (Einola y Alvesson, 2021; Hogan *et al.*, 2021; Tourish, 2013). Un estudiante que haya sido educado en el liderazgo basado en virtudes tendrá un conocimiento teórico y práctico más desarrollado desde el que reconocer los abusos de liderazgo propios y ajenos, o incluso enfrentarse libremente a quienes ejercen mal el liderazgo (López González *et al.*, 2023).

### 3. Metodología de la investigación

El objetivo de este artículo es evaluar el *ranking order* de medidas de tendencia central (medias) del cuestionario LID en estudiantes universitarios. La metodología es cuantitativa con enfoque descriptivo, a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario LID a una muestra de 2777 estudiantes universitarios de México y 484 estudiantes de España. Las variables de análisis que se consideraron fueron las medidas de tendencia central de los tres ámbi-

tos (comprensión de la realidad, relación con otros y dedicación a la tarea) y sus respectivas competencias, según el cuestionario LID.

La selección de instituciones y estudiantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico a conveniencia, debido a la facilidad de acceso y los permisos otorgados para la recolección de datos. Las aplicaciones se efectuaron durante 2024 mediante el envío de un cuestionario en línea desarrollado en Google Forms con un apartado de consentimiento informado, respetando las políticas de privacidad de las legislaciones nacionales vigentes.

El cuestionario LID aplicado consta de dos partes (López González *et al.*, 2024). La primera parte se relaciona con los datos sociodemográficos de los estudiantes, incluyendo sexo, semestre y área de conocimiento. La segunda parte incluye 45 reactivos que miden las diversas competencias. El cuestionario sigue un formato de escala de tipo Likert con cinco posiciones de respuesta. El análisis de la información se realizó por medio del software SSPS SPSS V 29.0.1.0.

## 4. Resultados

A modo de síntesis, los resultados indican que existen diferencias significativas en las medias de México y España en cuanto a competencias personales de liderazgo. En general los alumnos mexicanos tienen medias superiores, como ya se ha reportado en la validación del cuestionario LID (López González *et al.*, 2024). En todo caso, el *ranking order* de medias es muy similar entre ambos países, lo cual requiere una explicación.

Se puede observar en la tabla 2 que los estudiantes de México muestran en las competencias de liderazgo valores consistentemente más altos que los de España. Asimismo, se observa en dicha tabla que el orden es muy similar, únicamente varía el orden de dos competencias: acompañamiento y armonización.

**Tabla 2.** *Ranking order* de medias de competencias según LID de universitarios de México y España

Competencias (México)	Media	Competencias (España)	Media
Compromiso	21.98	Compromiso	20.51
Inspiración	21.55	Inspiración	20.09

Mirada	21.28	Deliberación	20.04
Deliberación	21.21	Mirada	19.81
Armonización	21.17	Acompañamiento	19.76
Acompañamiento	21.10	Armonización	19.71
Visión de cambio	20.82	Visión de cambio	19.46
Resiliencia	20.48	Resiliencia	19.01
Autodominio	15.00	Autodominio	14.82

Fuente: elaboración de los autores

En la tabla 3 se compara el *ranking order* de medias de los ámbitos educativos, en los que se agrupan las competencias. Es notable que, al agrupar las competencias, el *ranking order* de los ámbitos es el mismo en los dos países.

Sin embargo, aunque el *ranking order* sea similar no quiere decir que los valores comparativos sean similares. Como es lógico (al ser los mismos datos de la tabla 2 pero agrupados), los estudiantes de México son los que presentan valores más altos en todos los ámbitos en comparación con los estudiantes de España. La mayor diferencia está en «relación con otros» (+4.25), lo que revela que en México la competencia del estudiante de relacionarse con sus seguidores tiene un peso mayor, a diferencia de España. De igual forma, la dimensión de «comprensión de la realidad» también es más valorada por estudiantes de México. La dimensión «dedicación a la tarea» presenta la menor diferencia.

**Tabla 3.** *Ranking order* de medias de ámbitos educativos según LID de universitarios de México y España

Ámbito educativo (México)	Media	Ámbito educativo (España)	Media
Relación con otros	63.83	Relación con otros	59.58
Comprensión de la realidad	63.32	Comprensión de la realidad	59.34
Dedicación a la tarea	57.48	Dedicación a la tarea	54.34

Fuente: elaboración de los autores

En cuanto a la puntuación promedio global del conjunto de competencias de liderazgo, los estudiantes de México tienen un puntaje de 184.67 y los estudiantes de España un puntaje de 173.22, lo cual supone una diferencia a favor de los mexicanos de 11.45 puntos. La puntuación máxima posible es de 225 (al ser 45 ítems siendo 5 el valor máximo posible en cada ítem). El promedio por ítem de los alumnos mexicanos es de 4.10 y el de los españoles es de 3.84.

En cuanto a la desviación estándar de las competencias medidas, los resultados de la tabla 4 demuestran que México tiene mayor variabilidad en inspiración, acompañamiento, mirada y deliberación. España tiene mayor variabilidad en autodominio, resiliencia, compromiso y armonización. La dimensión visión de cambio tiene variabilidad casi igual en ambos países.

**Tabla 4.** Desviación estándar en competencias según LID de estudiantes mexicanos y españoles

Competencias	México Desviación estándar	España Desviación estándar	País con mayor variabilidad
Inspiración	4.94	4.06	México
Autodominio	3.75	4.30	España
Acompañamiento	3.26	2.96	México
Mirada	2.93	2.69	México
Visión de cambio	2.93	2.90	Casi igual
Deliberación	2.92	2.85	México
Resiliencia	2.80	2.86	España
Compromiso	2.72	2.84	España
Armonización	2.46	2.72	España

Fuente: elaboración de los autores

En la tabla 5 se muestran las desviaciones estándar de los ámbitos educativos en los que se agrupan las competencias de liderazgo. Se muestra que México tiene mayor dispersión en las dimensiones «comprensión de la realidad» y «dedicación a la tarea». En contraste, España tiene mayor variabilidad en «relación con otros».

**Tabla 5.** Desviación estándar en ámbitos educativos según LID de estudiantes mexicanos y españoles

Ámbitos educativos	Desviación estándar México	Desviación estándar España	País con mayor variabilidad
Relación con otros	7.25	7.40	España
Comprensión de la realidad	7.86	7.30	México
Dedicación a la tarea	7.67	6.81	México

Fuente: elaboración de los autores

En su conjunto la desviación estándar de LID es mayor para la muestra mexicana (18.39) que para la española (15.52).

Por último, el análisis de los percentiles cuyos resultados se muestran en la tabla 6 nos permite identificar algunas diferencias interesantes entre las muestras de ambos países. Respecto al percentil 25, en la dimensión comprensión de la realidad, el 25 % de los estudiantes mexicanos presentan una puntuación de 59 o menos, mientras que el 25 % de los estudiantes españoles tienen una puntuación de 55 o menos. Esto indica que, en el cuartil inferior de la distribución, los estudiantes mexicanos tienden a tener una percepción de estas competencias superior a la de los estudiantes españoles. Además, se observan tendencias similares en la dimensión dedicación a la tarea y relación con otros; no obstante, la diferencia es mínima en esta última dimensión.

En cuanto al percentil 50, la dimensión de comprensión de la realidad es más alta en México (64) que en España (60), lo que indica que la mitad de los estudiantes mexicanos se perciben con mayores competencias en esta dimensión que la mitad de los estudiantes españoles. En la dimensión relación con otros, las medianas son similares en ambos países. La mediana de la dimensión dedicación a la tarea también es más alta en México (62) que en España (55).

Finalmente, en el percentil 75 se observa que el 75 % de los estudiantes mexicanos tienen una puntuación de 69 o menos en la dimensión comprensión de la realidad, mientras que el 75 % de los estudiantes españoles tienen una puntuación de 64 o menos. Esto refuerza la tendencia observada en los percentiles anteriores. Se mantiene la tendencia superior para México en la di-

mencción dedicación a la tarea. En la dimensión relación con otros, las puntuaciones son similares en ambos países.

El análisis de los percentiles sugiere que los estudiantes mexicanos tienden a tener una percepción más alta de sus competencias de liderazgo en las dimensiones de «comprensión de la realidad» y «dedicación a la tarea» en comparación con los estudiantes españoles. Esta tendencia se observa en todos los percentiles analizados (25, 50 y 75). En la dimensión de «relación con otros», la percepción de las competencias parece ser más similar entre ambos países, especialmente en los percentiles 50 y 75.

**Tabla 6.** Percentiles de los ámbitos de la realidad según LID de estudiantes mexicanos y españoles

País	Percentil	Comprensión de la realidad	Relación con otros	Dedicación a la tarea
México	25	59	53	57
	50	64	58	62
	75	69	63	68
España	25	55	52	51
	50	60	58	55
	75	64	63	60

Fuente: elaboración de los autores

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados anteriores nos indican diferencias de medias entre México y España, así como en sus desviaciones estándar y los percentiles. Sin embargo, el *ranking order* de medias es similar, como vimos en las tablas 2 y 3. Esto indica que en los dos países los estudiantes tienen una percepción similar en cuanto al orden de las virtudes y competencias. Es decir, se perciben de modo similar en cuanto a qué competencias tienen más o menos desarrolladas.

Este hallazgo de la investigación es coherente con las conclusiones de los colaboradores de Seligman sobre las aplicaciones transculturales del VIA (Park *et al.*, 2006). Para estos autores, este hallazgo pone de manifiesto una condición o naturaleza huma-

na común en sujetos de diversos países que explicaría la existencia de un similar *ranking order* de medias. Los estudios transculturales sobre el bienestar y la felicidad también apuntan en la misma dirección (Veenhoven, 2012). Lo cual no impide reconocer el impacto de factores culturales para identificar variaciones específicas (House *et al.*, 2004; Iwowo *et al.*, 2023). Hará falta más estudios para explicar estas diferencias culturales entre estudiantes universitarios, pero cabe mencionar que en un estudio de autopercepción del liderazgo responsable de estudiantes de México y Estados Unidos, los resultados mostraron valores más altos en la muestra mexicana (Dugan *et al.*, 2011).

Es interesante señalar que los estudiantes mexicanos se perciben más altos en las competencias cognitivas y performativa, pero no tanto en las relacionales. De hecho, el ámbito educativo «relación con otros» es el que puntúa más elevado tanto en México como en España. Este hallazgo coincide con el análisis de Ulanday *et al.* (2024), para quienes el ámbito relacional es el más relevante en cuanto al desarrollo del liderazgo. Las diferencias entre países no tienen tanto que ver con el ámbito relacional como con otros ámbitos educativos.

El análisis de las competencias demuestra que «compromiso» (del ámbito de dedicación a la tarea) es, junto con «inspiración», la mejor percibida por los estudiantes en ambos países. No obstante, este resultado contrasta con los resultados de Fonseca *et al.* (2019), cuyo estudio reveló que el compromiso con los demás se encuentra entre los valores menos priorizados por estudiantes de 18 a 38 años. Convendría estudiar más a fondo si la percepción se corresponde con la realidad.

En cuanto a las competencias con mayor área de oportunidad para su desarrollo en ambos contextos, se encuentra la de autodominio. Este hallazgo es consistente con la investigación de Barkunova *et al.* (2021), quienes encontraron que, en la jerarquía de valores de estudiantes universitarios, el autocontrol, la diligencia y la fuerza de voluntad se ubicaban en los últimos lugares de la percepción estudiantil.

La relativamente baja percepción de los estudiantes respecto de su competencia de autodominio es consistente con otros estudios que hemos efectuado con estudiantes universitarios (López González *et al.*, 2025; Rodríguez Barroso *et al.*, 2025). El hecho de que los alumnos reconozcan una baja valoración (en su per-

cepción) de competencias y virtudes vinculadas a la regulación emocional y afectividad indica su conciencia de que tienen necesidad de educarse mejor en este ámbito. Como educadores nos planteamos si desde la universidad estamos ofreciendo a los estudiantes el modo de educarse en las emociones. Pareciera que los alumnos reconocen que la universidad les ayuda a educarse en el ámbito relacional y cognitivo, pero no en el ámbito afectivo, en particular en las virtudes de templanza y fortaleza, en las competencias de autodominio y resiliencia, que son las que obtienen las puntuaciones medias más bajas, según la tabla 2. Sería un error deducir que a los alumnos les interesa poco estas competencias: el que ocupen los lugares inferiores de la tabla es más bien un reclamo de una carencia que quiere ser subsanada. Y esto tanto en México como España.

Cada universidad debería establecer acciones educativas apropiadas para responder a estas necesidades de sus estudiantes. Y aprender unas universidades de otras, de sus buenas prácticas, de sus acciones curriculares o extracurriculares que pueden impactar en la educación en liderazgo. Estas experiencias prácticas pueden moldear la percepción de los estudiantes sobre su nivel de competencia en liderazgo.

Se recomienda por lo mismo realizar estudios longitudinales y cualitativos para identificar el impacto de las intervenciones educativas en los diversos países y la efectividad de sus pedagogías, triangulando la información con mediciones cualitativas, y analizando con grupos de control los factores que pueden ayudar a su efectividad.

En todo caso esta investigación aporta evidencia sobre la validez del cuestionario LID como un instrumento fiable y aplicable a estudiantes de diversas culturas para la educación en liderazgo, y útil para la medición de la efectividad de intervenciones educativas.

## 6. Referencias

- Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. y Gonzalo Sanchez-Molero, J. L. (2020). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45(2), 299-311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>

- Assefa, Y., Moges, B. T. y Tilwani, S. A. (2024). The psychometric properties of teacher leadership scale: the study of adaptation and validation based on the MLQ-5X in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/jarhe-12-2023-0572>
- Barkunova, O. V., Sedova, S. S. y Smirnova, O. A. (2021). Formation of socially responsible behavior of university students. *Modern High Technologies*, 5, 124-128. <https://doi.org/10.17513/snt.38668>
- Breznik, K. y Law, K. M. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? *International Journal of Organisational Analysis*, 27(5), 1362-1375. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522>
- Brooks, E. (2021). A New Generation of Wise Thinkers and Good Leaders. *The Journal of Character & Leadership Development*, 8(2), 32-44. <https://jcl.usafa.org/index.php/jcld/article/view/36>
- Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford. *International Journal of Ethics Education*, 4(2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Brooks, E., Tse, S., Wright, J. Y. y Burdett, E. (2024). Educating future leaders to engage the challenges of a changing world: A blended-learning approach to character and leadership education at the University of Hong Kong. *Tertiary Education and Management*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11233-024-09138-1>
- Dugan, J. P. y Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of college student development*, 51(5), 525-549. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0009>
- Dugan, J. P., Morosini, A. M. R. y Beazley, M. R. (2011). Transferibilidad cultural del liderazgo socialmente responsable: hallazgos de Estados Unidos y México. *Journal of College Student Development*, 52(4), 456-474. <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0052>
- Einola, K. y Alvesson, M. (2021). When «good» leadership backfires: Dynamics of the leader/follower relation. *Organization Studies*, 42(6), 845-865. <https://doi.org/10.1177/0170840619878472>
- Fonseca Herrera, J. M. G. y Cruz Torres, C. E. (2019). Relación del Bienestar Subjetivo de los trabajadores con su Compromiso hacia la organización. *Ces Psicología*, 12(2), 126-140. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.2.9>

- Hogan, R., Kaiser, R. B., Sherman, R. A. y Harms, P. D. (2021). Twenty years on the dark side: Six lessons about bad leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 73(3), 199-213. <https://doi.org/10.1037/cpb0000205>
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. y Gupta, V. (eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage. <https://digitalcommons.andrews.edu/jacl/vol1/iss1/6>
- Iwowo, V., Case, P. e Iwowo, S. (2023). Leadership and Culture. En: D. Schedlitzki, M. Larsson, B. Carroll, M. Bligh y O. Epitropaki (eds.). *The SAGE Handbook of Leadership* (2.ª ed, pp. 383-94). Sage.
- Johnson, S. K., Murphy, S. E. y Riggio, R. E. (2023). Developing leader identity across the lifespan. *New Directions for Student Leadership*, 178, 21-30. <https://doi.org/10.1002/yd.20551>
- Lee, K. K. y Chan, C. K. (2023). Establishing a dynamic understanding of factors that influence university students' leadership approaches, perceptions, and skills through a systematic literature review. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100570>
- Liu, Z., Venkatesh, S., Murphy, S. E. y Riggio, R. E. (2021). Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101382. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101382>
- López González, J. (2022). Leadership is said in many ways. En: S. Alonso García, M. P. Cáceres Reche, J. M. Trujillo Torres y J. C. de la Cruz Campos (eds.). *Desafíos en la investigación e innovación para la práctica en educativa* (pp. 125-134). Octaedro.
- López González, J. (2024). Dynamism of human action as a key to understanding virtue education. *International Studies in Catholic Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/19422539.2024.2363317>
- López González, J., Fernández Espinosa, V. y Crespí, P. (2025). Integrating emotional regulation in higher education: an Aristotelian-Thomistic approach. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/10911359.2025.2457966>
- López González, J., Fernández Espinosa, V. y Ortiz de Montellano, S. (2023). A virtue-based model of leadership education. *Journal of Moral Education*, 53(3), 433-449. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2218058>
- López González, J. y Landero, A. (2023). Análisis del concepto de liderazgo de acción positiva en documentos institucionales de la Red de

- Universidades Anáhuac. En: J. López González, N. Picazo y E. Martínez (coords.). *Liderazgo de acción positiva* (pp. 17-29). Octaedro.
- López González, J. y Ortiz de Montellano, S. (2021). Educación en liderazgo para estudiantes universitarios: propuesta de un metamodelo. En: O. Buzón-García y M. C. Romero (eds.). *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2100-2121). Dykinson.
- López González, J., Ortiz de Montellano, S. y Tapia Cortés, C. (2024). A virtue-based measurement of leadership education. The LID questionnaire. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i1x.9066>
- McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations: An update. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.888580>
- Morphew, C. C. y Hartley, M. (2006). Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *The Journal of Higher Education*, 77(3), 456-471. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778934>
- Newstead, T., Dawkins, S., Macklin, R. y Martin, A. (2021). We don't need more leaders-We need more good leaders. Advancing a virtues-based approach to leadership development. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101312>
- Nuzzo, C., Girard, E., Xu, W. S., Wijaya, L. V., Karoonuthaisiri, N., Gray, F. y Jimenez, Y. A. (2022). Opportunities to develop leadership skills in the undergraduate diagnostic radiography program: Insights from students at an Australian university. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 53(4), 131-136. <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2022.08.003>
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Oxford University Press.
- Rodríguez Barroso, J., López González, J., Obispo Díaz, B. y Crespí, P. (2025). A virtue-based measurement of integral formation. the questionnaire of competencies and cardinal virtues (QCV). *Journal of Beliefs & Values*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13617672.2025.2453781>
- Sturm, R. E., Vera, D. y Crossan, M. (2017). The entanglement of leader character and leader competence and its impact on performance. *The Leadership Quarterly*, 28(3), 349-366. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.11.007>

- Tourish, D. (2013). *The Dark Side of Transformational Leadership: A Critical Perspective*. Routledge.
- Ulanday, M. L., Samiento, L. N., Santiago, C. J. y Centerno, Z. J. (2024). Assessing Student Leaders' Leadership Styles and Conflict Management. *Diversitas Journal*, 9(1), 509-517. [https://diversitasjournal.com.br/divers/diversitas\\_journal](https://diversitasjournal.com.br/divers/diversitas_journal)
- Veenhoven, R. (2012). Cross-national differences in happiness: Cultural measurement bias or effect of culture? *International Journal of Wellbeing*, 2(4). <https://doi.org/10.5502/ijw.v2.i4.4>