UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

ESTILOS DE LIDERAZGO DE LOS DIRECTIVOS Y CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE (UFA-ESPE), ECUADOR.

TESIS DOCTORAL

Que para obtener el título de

Doctor en Educación Superior Universitaria

PRESENTA

Msc. David Alexander Calderón Arregui

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Adriana Marrero Ph.D

Buenos Aires, 02 de junio del 2024

RESUMEN

Esta tesis se propone mostrar la relación que existe entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE, una institución de educación superior de Ecuador, caracterizada por su singularidad en el contexto académico y militar. Se parte de los enfoques teóricos de liderazgo (transformacional, transaccional y laissez-faire) de Bass (1985), conductas de liderazgo (tareas, relaciones y cambio) de Stogdill (1948), y el liderazgo camino-meta (directivo, considerado, participativo y orientado a metas) propuesto por House y Mitchell (1974), y del clima organizacional propuesto por Brunet (1987); que proporcionan los conceptos de estilo de liderazgo, tal como se van a utilizar en el trabajo. Metodológicamente se utilizó un diseño no experimental, cuantitativo, correlacional, de corte transversal; y los cuestionarios de Castro et al. (2007) y Hernández Vela, Garrido, et al. (2016), como técnica de recolección de información, aplicadas como un censo a los directivos y docentes; para lo cual, se procedió de la siguiente manera: 1) pretest en la Escuela de Ingeniería Militar 2) Validación de las escalas de medición 3) identificación de la percepción de los estilos de liderazgo y el clima organizacional por parte de docentes y directivos 4) análisis estadístico y correlacional de las variables estudiadas con sus dimensiones. Finalmente, se concluye que los docentes perciben a los directivos como líderes transformacionales, con conductas claras de liderazgo, y con rasgos del liderazgo camino-meta; y que, en ciertos casos, encuentran características del estilo transaccional, mientras que el estilo laissez-faire tiene una percepción baja en los docentes. Por su parte, el clima organizacional es generalmente positivo, con áreas de preocupación en varias dimensiones identificadas. Las recomendaciones de los docentes y directivos se centran en fortalecer el liderazgo transformacional, mejorar la comunicación y condiciones laborales; y abordar áreas específicas de preocupación en el clima organizacional. Finalmente, a través del análisis correlacional, se identifica que el liderazgo camino-meta percibido en la UFA-ESPE, es el único que tiene relación significativa positiva con el clima organizacional, sin embargo es débil; mientras que los demás estilos, no muestran relación significativa. Por lo cual, se constataron las hipótesis planteadas y se aceptan las hipótesis nulas para esta investigación.

PALABRAS CLAVE

Estilos de liderazgo, Clima organizacional, Educación Superior, Fuerzas Armadas, Ecuador.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN I

PALABRAS CLAVE I

Capítulo 1. Introducción 1

1.1 Descripción de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE 1

1.2 Importancia del tema en el contexto 3

1.3 Planteamiento del problema 4

1.4 Justificación 5

1.5 Objetivo general 6

1.6 Objetivos específicos 6

1.7 Estructura de la Tesis 6

Capítulo 2. Fundamentos teóricos 8

2.1 Estado del Arte 8

2.1.1 Estilos de liderazgo y su relación con el clima organizacional 8

2.1.2 Conductas de liderazgo y su relación con el clima organizacional 12

2.1.3 Estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional 15

2.1.4 Motivación para liderar y su relación con el clima organizacional 17

2.1.5 Gaps en la literatura 17

2.1.6 Conclusiones 19

2.2 Marco teórico 20

2.2.1 Fundamentos teóricos del liderazgo 20

2.2.2 Fundamentos teóricos del clima organizacional 23

2.3 Marco conceptual 26

2.3.1 Definición conceptual del liderazgo 26

2.3.2 Estilos de liderazgo 27

2.3.3 Conductas de liderazgo 28

2.3.4 Estilos de liderazgo camino-meta 29

2.3.5 Motivación para liderar 30

2.3.6 Definición conceptual de clima organizacional 30

2.3.7 Conclusiones 35

Capítulo 3. Metodología 38

3.1 Diseño de la Investigación 38

3.2 Población y muestra 38

3.2.1 Cálculo del Tamaño de Muestra 39

3.3 Técnicas e Instrumentos de recogida de datos e información 41
3.3.1 Técnica e instrumento de recogida de datos de la variable estilos de liderazgo..... 41
3.3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos de la variable clima organizacional 43
3.4 Procedimientos de recolección de datos 44
3.5 Análisis de datos 45
3.6 Consideraciones éticas 45
3.7 Limitaciones del estudio 46
3.8 Consideraciones de validez y confiabilidad..... 47
3.8.1 Pretest de liderazgo y clima organizacional en una institución de educación superior militar. 47
3.8.2 Validez y confiabilidad de las escalas aplicadas en la UFA-ESPE. . 51
Capítulo 4. Resultados 85
4.1 Análisis de los resultados del cuestionario de autopercepción de estilos de liderazgo de los directivos N=70 85
4.1.1 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CELID – A. 85
4.1.1 Conductas de liderazgo a través del cuestionario CONLID – A 98
4.1.2 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CAMIN – A 102
4.1.1 Motivación para liderar a través del cuestionario PONTENLID ... 107
4.1.1 Sugerencias de los directivos para mejorar el liderazgo 110
4.2 Análisis de los resultados del cuestionario de estilos de liderazgo N=298 ... 121
4.2.1 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CELID – S 122
4.2.2 Conductas de liderazgo a través del cuestionario CONLID – S 132
4.2.3 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CAMIN – S..... 136
4.2.4 Perspectivas Diversas sobre el Liderazgo obtenidas a partir de la entrevista a docentes 141
4.2.5 Sugerencias de los docentes para mejorar el liderazgo de los directivos..... 147
4.3 Análisis de los resultados de la encuesta de clima organizacional N=362 165
4.3.1 Clima organizacional 165
4.3.2 Dimensión de factores personales..... 166
4.3.3 Dimensión de factores grupales..... 172
4.3.4 Dimensión de factores organizacionales objetivos 178
4.3.5 Dimensión de factores organizacionales subjetivos 186
4.3.6 Satisfacción laboral..... 193
4.3.7 Percepción del clima organizacional a partir de la entrevista..... 194

4.3.8 Sugerencias de los docentes para mejorar el clima organizacional 205
4.4 Análisis de los resultados de la correlación entre liderazgo y clima organizacional 230
4.4.1 Autopercepción de estilos de liderazgo CELID y clima organizacional 230
4.4.2 Autopercepción de Conductas de liderazgo CONLID y clima organizacional 247
4.4.3 Autopercepción de Estilos de liderazgo Camino Meta CAMIN y clima organizacional 255
4.4.4 Autopercepción de Motivación para liderar y clima organizacional 264
4.4.5 Estilos de liderazgo CELID y clima organizacional percibido por los docentes 271
4.4.6 Conductas de liderazgo CONLID y clima organizacional 292
4.4.7 Estilos de liderazgo Camino Meta CAMIN y clima organizacional 301
4.4.8 Modelo de correlación de los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional desde la percepción de los docentes 309
4.5 Comprobación de las hipótesis 310
4.5.1 El liderazgo transformacional y el clima organizacional..... 311
4.5.2 Liderazgo transaccional y el clima organizacional 313
4.5.3 Liderazgo laissez faire y el clima organizacional 315
4.5.4 La percepción de los docentes sobre el liderazgo difiere de la autopercepción del liderazgo de los directivos. 317
4.5.5 Las escalas para evaluar los estilos de liderazgo de Castro Solano et al. (2007), y para clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016) sí son válidas para este caso. 322
Capítulo 5. Discusión 324
5.1 Identificar la autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo. 324
5.2 Identificar los estilos de liderazgo de los directivos percibido por los docentes. 326
5.3 Identificar el clima organizacional que perciben los docentes. 331
5.4 Analizar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional. 335
5.4.1 Estilos de liderazgo y su relación con el clima organizacional 336
5.4.2 Conductas de liderazgo y su relación con el clima organizacional 344
5.4.3 Estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional 347
5.4.4 Motivación para liderar y su relación con el clima organizacional 350

5.5 Validar las hipótesis planteadas en esta investigación. 351
Capítulo 6. Conclusiones, recomendaciones y trabajo futuro 353
6.1 Conclusiones 353
6.1.1 Autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE 353
6.1.2 Percepción de los docentes acerca de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE 354
6.1.3 Percepción de los docentes acerca del clima organizacional en la UFA-ESPE 355
6.1.4 Analizar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional. 357
6.1.5 Validar las hipótesis planteadas en esta investigación. 358
6.2 Recomendaciones 359
6.3 Trabajo futuro 360
Referencias Bibliográficas 361
Apéndices 374
Anexo A. Sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo 374
Anexo B. Sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo de los directivos 376
Anexo C. Sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional 380

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Detalle de estudiantes matriculados en el periodo pregrado S-II Oct21-Mar22. 2
Tabla 2. Detalle de estudiantes militares en el periodo pregrado S-II Oct21-Mar22. 2
Tabla 3. Detalle de la población de personal directivo 38
Tabla 4. Detalle de la población de personal docente 38
Tabla 5. Estadísticas de fiabilidad de instrumento N=44 49
Tabla 6. Estadísticas de fiabilidad de instrumento CELID A N=70 51
Tabla 7. Matriz de correlación del instrumento CELID A N=70 52
Tabla 8. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CELID A N=70* 53
Tabla 9. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento CELID A N=70* 54
Tabla 10. Estadísticas de fiabilidad de instrumento CONLID A N=70 54
Tabla 11. Matriz de correlación del instrumento CONLID A N=70 55
Tabla 12. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CELID A N=70* 56
Tabla 13. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento CONLID A N=70* 57
Tabla 14. Estadísticas de fiabilidad de instrumento CAMIN A N=70 57
Tabla 15. Matriz de correlación del instrumento CAMIN A N=70 58
Tabla 16. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CAMIN A N=70* 59
Tabla 17. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento CAMIN A N=70* 60
Tabla 18. Estadísticas de fiabilidad de instrumento POTENLID A N=70 61
Tabla 19. Matriz de correlación del instrumento POTENLID A N=70 62
Tabla 20. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento POTENLID A N=70* 63
Tabla 21. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento POTENLID A N=70* 63

Tabla 22. Estadísticas de fiabilidad del instrumento global de autopercepción de los estilos de liderazgo N=70 64
Tabla 23. Matriz de correlación de la escala global de estilos de liderazgo A N=70 65
Tabla 24. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala global de estilos de liderazgo A N=70* 66
Tabla 25. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala global de estilos de liderazgo A N=70* 67
Tabla 26. Estadísticas de fiabilidad del instrumento CELID S N=298 68
Tabla 27. Matriz de correlación de la escala de estilos de liderazgo CELID S N=298 . 69
Tabla 28. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de estilos de liderazgo CELID S N=298* 70
Tabla 29. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de estilos de liderazgo CELID S N=70* 71
Tabla 30. Estadísticas de fiabilidad de instrumento CONLID S N=298 72
Tabla 31. Matriz de correlación de la escala de conductas de liderazgo CONLID S N=298 73
Tabla 32. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de conductas de liderazgo CONLID S N=298* 73
Tabla 33. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de conductas de liderazgo CONLID S N=70* 74
Tabla 34. Estadísticas de fiabilidad de instrumento CAMIN S N=298 75
Tabla 35. Matriz de correlación de la escala de estilos de liderazgo camino-meta CAMIN-S N=298 76
Tabla 36. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de estilos de liderazgo CAMIN S N=298* 76
Tabla 37. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de estilos de liderazgo CAMIN S N=298* 77
Tabla 38. Estadísticas de fiabilidad de la escala global de estilos de liderazgo S N=298 78
Tabla 39. Matriz de correlación de la escala global de estilos de liderazgo S N=298 ... 79
Tabla 40. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala global de estilos de liderazgo S N=298* 80
Tabla 41. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala global de estilos de liderazgo S N=298* 80
Tabla 42. Estadísticas de fiabilidad del instrumento de clima organizacional N=362 ... 81
Tabla 43. Matriz de correlación de la escala de clima organizacional N=362 82
Tabla 44. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de clima organizacional N=362* 83
Tabla 45. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de clima organizacional N=362* 84
Tabla 46. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo y clima organizacional. 231
Tabla 47. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 232
Tabla 48. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 233
Tabla 49. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 234
Tabla 50. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 235

Tabla 51. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 237
Tabla 52. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 238
Tabla 53. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 239
Tabla 54. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 240
Tabla 55. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 241
Tabla 56. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 242
Tabla 57. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 243
Tabla 58. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 244
Tabla 59. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 245
Tabla 60. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 246
Tabla 61. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 247
Tabla 62. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de conductas de liderazgo y clima organizacional. 248
Tabla 63. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 249
Tabla 64. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 250
Tabla 65. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 251
Tabla 66. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 252
Tabla 67. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 253
Tabla 68. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional. 255
Tabla 69. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 256

Tabla 70. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 258
Tabla 71. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 259
Tabla 72. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 260
Tabla 73. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 262
Tabla 74. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de motivación para liderar y clima organizacional. 264
Tabla 75. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 265
Tabla 76. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes 266
Tabla 77. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 267
Tabla 78. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 269
Tabla 79. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 270
Tabla 80. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes. 271
Tabla 81. Correlación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 272
Tabla 82. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 274
Tabla 83. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 275
Tabla 84. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 276
Tabla 85. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 277
Tabla 86. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 278
Tabla 87. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 280
Tabla 88. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 281
Tabla 89. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 282
Tabla 90. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 283

Tabla 91. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 284
Tabla 92. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 287
Tabla 93. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 288
Tabla 94. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 289
Tabla 95. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 290
Tabla 96. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 291
Tabla 97. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de conductas de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes. 293
Tabla 98. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 294
Tabla 99. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 295
Tabla 100. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 297
Tabla 101. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 298
Tabla 102. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 299
Tabla 103. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional percibidos por los docentes. 302
Tabla 104. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes. 303
Tabla 105. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes. 304
Tabla 106. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes. 305
Tabla 107. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 306
Tabla 108. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes. 308
Tabla 109. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes 311
Tabla 110. Correlación entre la percepción de los docentes respecto el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional 312
Tabla 111. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes 313
Tabla 112. Correlación entre la percepción de los docentes respecto el liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional 314
Tabla 113. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez Faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes 315
Tabla 114. Correlación entre la percepción de los docentes respecto el liderazgo laissez faire de los directivos y el clima organizacional 316
Tabla 115. Comparación entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos 317

Tabla 116. Comparación de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho) entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos. 318
Tabla 117. Comparación entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos 319
Tabla 118. Comparación de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho) entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos. 320
Tabla 119. Comparación entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos. 321
Tabla 120. Comparación de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho) entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos. 321
Tabla 121. Contraste de hipótesis de validez y confiabilidad de las escalas para evaluar los estilos de liderazgo de Castro Solano et al. (2007) y para clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016) 322
Tabla 122. Resumen de resultados de la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos. 324
Tabla 123. Resumen de resultados de los estilos de liderazgo de los directivos percibidos por los docentes. 327
Tabla 124. Resumen de resultados del clima organizacional percibido por los docentes. 331

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos 86
Figura 2. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo transformacional 87
Figura 3. Resultados de la autopercepción del carisma 89
Figura 4. Resultados de la autopercepción de la estimulación intelectual 90
Figura 5. Resultados de la autopercepción de la inspiración 91
Figura 6. Resultados de la autopercepción de la consideración individualizada 92
Figura 7. Resultados de la autopercepción del liderazgo transaccional 93
Figura 8. Resultados de la autopercepción de la recompensa contingente 94
Figura 9. Resultados de la autopercepción de la dirección por excepción 95
Figura 10. Resultados de la autopercepción del liderazgo laissez faire 96
Figura 11. Resultados de la autopercepción de la dirección por excepción pasiva 97
Figura 12. Resultados de la autopercepción de las conductas de liderazgo 98
Figura 13. Resultados de la autopercepción de las conductas orientadas hacia la tarea 99
Figura 14. Resultados de la autopercepción de las conductas hacia las relaciones 100
Figura 15. Resultados de la autopercepción de las conductas hacia el cambio 102
Figura 16. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta 103
Figura 17. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo directivo 104
Figura 18. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo considerado 105
Figura 19. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo participativo 105
Figura 20. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo orientado a las metas 106
Figura 21. Resultados de la autopercepción de la motivación para liderar 107
Figura 22. Resultados de la autopercepción de la motivación intrínseca 108
Figura 23. Resultados de la autopercepción de la motivación extrínseca 109
Figura 24. Resultados de la autopercepción de la motivación social normativa 110

Figura 25. Sugerencias de directivos para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE ... 110
Figura 26. Áreas de mejora del liderazgo identificadas a partir de las sugerencias de los directivos ... 120
Figura 27. Resultados de la percepción de los estilos de liderazgo ... 122
Figura 28. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo transformacional ... 123
Figura 29. Resultados de la percepción del carisma ... 125
Figura 30. Resultados de la percepción de la estimulación intelectual ... 126
Figura 31. Resultados de la percepción de la inspiración ... 126
Figura 32. Resultados de la percepción de la consideración individualizada ... 127
Figura 33. Resultados de la percepción del liderazgo transaccional ... 128
Figura 34. Resultados de la percepción de la recompensa contingente ... 129
Figura 35. Resultados de la percepción de la dirección por excepción ... 130
Figura 36. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo laissez faire ... 131
Figura 37. Resultados de la percepción de la dirección por excepción pasiva ... 132
Figura 38. Resultados de la percepción de las conductas de liderazgo ... 132
Figura 39. Resultados de la percepción de las conductas hacia la tarea ... 133
Figura 40. Resultados de la percepción de las conductas hacia las relaciones ... 134
Figura 41. Resultados de la percepción de las conductas hacia el cambio ... 135
Figura 42. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo camino-meta ... 136
Figura 43. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo directivo ... 137
Figura 44. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo considerado ... 138
Figura 45. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo participativo ... 139
Figura 46. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo orientado a las metas ... 140
Figura 47. Sugerencias de docentes para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE ... 148
Figura 48. Áreas de mejora del liderazgo identificadas a partir de las sugerencias de los docentes ... 163
Figura 49. Resultados de la percepción del clima organizacional ... 165
Figura 50. Resultados de la percepción de los factores personales ... 167
Figura 51. Resultados de la percepción de la motivación intrínseca ... 168
Figura 52. Resultados de la percepción de la identidad ... 169
Figura 53. Resultados de la percepción de la autonomía. ... 171
Figura 54. Resultados de la percepción de los factores grupales ... 172
Figura 55. Resultados de la percepción del trabajo en equipo ... 174
Figura 56. Resultados de la percepción del apoyo ... 175
Figura 57. Resultados de la percepción de administración de conflicto ... 176
Figura 58. Resultados de la percepción de respeto ... 177
Figura 59. Resultados de la percepción de factores organizacionales objetivos ... 179
Figura 60. Resultados de la percepción de visión ... 180
Figura 61. Resultados de la percepción de estructura ... 181
Figura 62. Resultados de la percepción de comunicación ... 182
Figura 63. Resultados de la percepción de condiciones de trabajo ... 183
Figura 64. Resultados de la percepción de innovación ... 184
Figura 65. Resultados de la percepción de la organización ... 185
Figura 66. Resultados de la percepción de los factores organizacionales subjetivos ... 186
Figura 67. Resultados de la percepción del reconocimiento ... 187
Figura 68. Resultados de la percepción del salario ... 188
Figura 69. Resultados de la percepción de la capacitación y desarrollo ... 189
Figura 70. Resultados de la percepción de la promoción y carrera ... 190
Figura 71. Resultados de la percepción de la equidad ... 191
Figura 72. Resultados de la percepción de la presión ... 192
Figura 73. Resultados de la percepción de satisfacción laboral ... 193

Figura 74. Resultados de las sugerencias de los docentes para mejorar el clima organizacional por dimensiones 206
Figura 75. Resultados de las sugerencias de los docentes para mejorar el clima organizacional 206
Figura 76. Áreas de mejora en los factores personales del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes 226
Figura 77. Áreas de mejora en los factores grupales del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes 226
Figura 78. Áreas de mejora en los factores grupales del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes 227
Figura 79. Áreas de mejora en los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes 228
Figura 80. Áreas de mejora en otros factores organizacionales clave del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes 229
Figura 81. Red de correlación significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional. 279
Figura 82. Red de correlación significativa entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional. 287
Figura 83. Red de correlación significativa entre el liderazgo laissez faire y el clima organizacional. 292
Figura 84. Red de correlación significativa entre las conductas de liderazgo y el clima organizacional. 301
Figura 85. Red de correlación significativa entre los estilos de liderazgo camino-meta y el clima organizacional 309
Figura 86. Modelo de correlación de los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional desde la percepción de los docentes 310

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo 374
Anexo B. Sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo de los directivos 376
Anexo C. Sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional 380

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo, se sientan las bases para el desarrollo de la investigación al establecer el contexto general y específico del estudio. Se aborda el planteamiento del problema, identificando las principales preguntas y desafíos que la investigación busca responder. Además, se presenta una justificación detallada, argumentando la relevancia y necesidad de abordar este tema. Los objetivos de la investigación se definen claramente, diferenciando entre objetivos generales y específicos. La importancia del tema se contextualiza dentro del marco teórico y práctico, destacando su pertinencia en el ámbito académico y su impacto potencial en la sociedad o en el campo de estudio. Finalmente, se describe la estructura de la tesis, ofreciendo una visión general de los capítulos y secciones que componen el documento, facilitando al lector una comprensión global del contenido y el enfoque del trabajo.

1.1 Descripción de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

La ESPE es la única universidad que, en Ecuador, forma a los oficiales de las Fuerzas Armadas del país. Tiene una historia rica y diversa que se remonta a su creación en 1922 como la "Escuela de Oficiales de Ingenieros". Esta iniciativa surgió como respuesta a la necesidad de tecnificar los mandos en áreas clave como la ingeniería y la artillería. Con el paso del tiempo y bajo diferentes administraciones presidenciales, la institución experimentó cambios significativos, reflejando tanto las demandas educativas del país como las necesidades específicas de las Fuerzas Armadas de Ecuador (Bravo, 2022). En 1936 se produjo la transición a la "Escuela de Artillería e Ingenieros" y en 1948 a la "Escuela Técnica de Ingenieros". El año 1972 marcó un punto de inflexión con la apertura de la institución a estudiantes civiles, lo que expresó el compromiso de las Fuerzas Armadas con la educación y el desarrollo nacional. Este cambio en la política de admisión fue seguido por un período de expansión significativa, con la creación de nuevas facultades, institutos y centros de acuerdo con la demanda educativa. La transformación más notable ocurrió en 1977, cuando la institución se convirtió en la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE), adquiriendo la denominación actual, lo que marcó su consolidación como una institución académica reconocida a nivel nacional. La inclusión de la ESPE en la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas en 1982 y su posterior reconocimiento constitucional y legal reforzaron su estatus como una institución de educación superior con prestigio social.

La aprobación de un nuevo Estatuto en 2001 y la introducción de programas de educación a distancia fueron nuevos pasos hacia la modernización y la expansión de la institución que permitieron lograr la acreditación institucional y el reconocimiento de su calidad académica.

La transformación final ocurrió en 2008, cuando la ESPE fue elevada al estatus de universidad, convirtiéndose en la Universidad Politécnica de Fuerzas Armadas "ESPE". Su acreditación institucional en la categoría "A" en 2010 y su posterior fusión con otras instituciones para formar la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE en 2013 fueron hitos adicionales en su trayectoria.

En 2016 el CEAACES le adjudicó nuevamente la Categoría "A" y le expidió el Certificado de Acreditación en 2020. Al periodo de PREGRADO S-II OCT21-MAR22 registró un número total de 19765 estudiantes que se encuentran en las diferentes sedes y modalidades, como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Detalle de estudiantes matriculados en el periodo pregrado S-II Oct21-Mar22.

Campus	Número de alumnos matriculados
ESPE a distancia	5
ESPE en línea	5973
ESPE matriz Sangolquí	2881
ESPE extensión Santo Domingo	845
ESPE extensión IASA I	531
ESPE Latacunga	1198
Total	**19765**

Fuente: Sistema Académico ESPE RZSM0020

Del numérico total de estudiantes de la UFA-ESPE de este periodo, únicamente 154 son alumnos militares, equivalente al 0.78%, de los cuales 93 son alumnos con el rango de oficiales y 61 son de tropa, como se indica en la tabla 2.

Tabla 2. Detalle de estudiantes militares en el periodo pregrado S-II Oct21-Mar22.

Campus	Oficiales	Tropa	Total
ESPE matriz Sangolquí	86	12	98
ESPE extensión Santo Domingo	3	0	3
ESPE Latacunga	4	49	53
Total	**93**	**61**	**154**

Fuente: Departamento de Talento Humano de la UFA-ESPE.

En la actualidad cuenta con cuatro sedes: ESPE Sangolquí (Campus Matriz), Ciencias Tecnológicas Héroes del Cenepa en Quito, ESPE sede en Latacunga, Hacienda Zoila Luz en Santo Domingo (Calderón Arregui, 2021); y en el año 2023 registró una matrícula total de 45,091 estudiantes, de los cuales 27,301 son de grado, 366 de posgrado y 7,156 en nivelación. Además, el Centro de Educación Continua atiende a 10,268 alumnos internos. Durante el año 2023, entregó un total de 2,766 títulos de tercer nivel y 289 maestrías, alcanzando un índice de satisfacción de los graduados de 4.10 sobre 5, lo que se considera muy satisfactorio.

En el ámbito de la investigación, desarrolló 44 proyectos de investigación científica básica y aplicada, generando 319 artículos de alto impacto en revistas indexadas en Scopus, lo que la posicionó entre los 10 primeros lugares a nivel nacional. Además, ejecutó proyectos de investigación y vinculación que contribuyeron al desarrollo de las capacidades operativas de las Fuerzas Armadas, reduciendo la dependencia tecnológica externa. En cuanto a su compromiso social, llevó a cabo 87 proyectos sociales, 7 de divulgación científica y 3 de transferencia de tecnología, beneficiando a 4,474,279 habitantes de 18 provincias.

En términos de gestión, alcanzó un índice del 76.80% en 2023, cumpliendo con indicadores y gestión presupuestaria, y ofertó 24,786 cupos para aspirantes a carreras de tercer nivel.

1.2 Importancia del tema en el contexto

En el contexto de la UFA-ESPE en Ecuador y la educación superior en general, surge una problemática significativa que gira en torno a la relación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes (Calderón Arregui, et al., 2023).

Por un lado, la calidad de la educación superior y el desarrollo de los estudiantes en la academia están intrínsecamente ligados al desempeño y formación de los docentes (Marrero, 2011). Es evidente que el liderazgo, como elemento determinante en la percepción del clima organizacional, puede ejercer un impacto directo en su rendimiento académico y profesional.

Por otro lado, la creación y el mantenimiento de un ambiente laboral saludable que fomente la capacitación son imperativos para el bienestar y la motivación de los docentes (Marrero, 2017). Si el clima organizacional se caracteriza por la negatividad o por ser desfavorable debido a estilos de liderazgo inapropiados, es probable que surjan tensiones y desafíos que afecten negativamente su colaboración, su productividad y su satisfacción dentro de la labor educativa que desempeñan (Alejandro y Carrera, 2020).

En este sentido, se destaca la necesidad inminente de un liderazgo efectivo en el ámbito educativo y, en particular, en las IES. El estilo que apliquen los directivos tienen el potencial de inspirar, motivar y empoderar a los docentes, lo que, a su vez, contribuye a la creación y el mantenimiento de un clima organizacional favorable (Sara Vilca, 2019; Sanchez, 2019; Bueno y Orozco, 2019).

Sin embargo, si estos resultan ser inadecuados o poco efectivos, pueden surgir tensiones y descontento entre los miembros de la comunidad académica. En este contexto, se torna

fundamental comprender de manera precisa y detallada cómo los estilos de liderazgo impactan en el clima organizacional.

Es importante resaltar que, a pesar de la indiscutible importancia de esta problemática, la investigación específica sobre la relación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional en el contexto de la UFA-ESPE y la educación superior en Ecuador es limitada. La escasez de estudios que aborden de manera detallada este vínculo en el ámbito particular de una universidad ecuatoriana subraya aún más la necesidad de abordar el problema planteado con un enfoque específico y riguroso.

En resumen, este apartado resalta la relevancia del tema de investigación, ya que destaca cómo la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional impacta en la calidad de la educación superior y el bienestar de los docentes en la UFA-ESPE y en el ámbito más amplio de las IES en Ecuador. Además, enfatiza la necesidad de abordar esta problemática en un contexto específico donde el estudio es limitado, subrayando la importancia del análisis planteado.

1.3 Planteamiento del problema

En el contexto de la UFA-ESPE en Ecuador y la educación superior en general, se evidencian deficiencias y carencias significativas en relación con la gestión de liderazgo y el clima organizacional. Esto constituye una problemática crucial que requiere una atención exhaustiva y una investigación rigurosa.

Por un lado, uno de los principales problemas que enfrenta la UFA-ESPE y otras IES es la falta de una guía respecto a la variable de estudio. En este sentido, la literatura académica y la experiencia institucional indican que los estilos de liderazgo de los directivos son diversos y, en algunos casos, pueden ser inadecuados o poco efectivos para promover un ambiente de trabajo colaborativo y productivo. Esta deficiencia en la gestión de la habilidad directiva señalada puede impactar negativamente en la motivación, la satisfacción y el desempeño de los docentes, lo que a su vez afecta la calidad de la enseñanza y el logro de los objetivos académicos.

Asimismo, otro aspecto crítico se relaciona con la percepción del clima organizacional por parte de los educadores. La UFA-ESPE y otras IES se enfrentan a desafíos en la creación y el mantenimiento de esta variable para que sea saludable y favorable. En este sentido, la presencia de liderazgo inapropiados o carencia de enfoque en el bienestar de la comunidad académica, puede generar tensiones, conflictos y un ambiente laboral negativo. Esto, a su vez, afecta la colaboración, la productividad y la satisfacción de los docentes en su labor educativa.

Sin embargo, a pesar de estas deficiencias identificadas en la gestión de liderazgo y el clima organizacional, los estudios sobre dicha relación en el contexto de la UFA-ESPE y la educación superior en Ecuador son limitados. Esta escasez subraya aún más la necesidad de abordar este problema con un enfoque específico y riguroso.

En resumen, el planteamiento del problema se centra en las deficiencias identificadas en la gestión de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE y otras IES en Ecuador. Estas carencias incluyen liderazgos inadecuados, climas organizacionales desfavorables y la falta de estudios en este contexto. Esto denota el interés y la motivación para llevar a cabo la investigación planteada con el propósito de identificar soluciones efectivas y mejorar la calidad educativa en la universidad.

Así, la pregunta general es: ¿Cuál es la relación que existe entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE en Ecuador?;

Las preguntas específicas son las siguientes:

a. ¿Cuál es la autopercepción que tienen los directivos de su estilo de liderazgo?
b. ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes del estilo de liderazgo de los directivos?
c. ¿ Cómo es percibido el clima organizacional según los docentes?
d. ¿Cuál es la relación que existe entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes?;

1.4 Justificación

La justificación de esta investigación se sustenta en una base sólida que combina tanto consideraciones teóricas como metodológicas, además de aspectos prácticos y motivación personal. Desde una perspectiva teórica, este estudio se alinea con la necesidad de profundizar en la comprensión de la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en el contexto de la educación superior. Contribuye al cuerpo de conocimiento existente al explorar esta relación en una institución específica en Ecuador, llenando un vacío en la investigación académica. La aplicación de enfoques teóricos sólidos, como el enfoque de liderazgo de Bass (1985), y la validación de escalas de medición enriquecerán el conocimiento en este campo.

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación utiliza un diseño no experimental y cuantitativo que permitirá un análisis riguroso de los datos recopilados. La elección de instrumentos de medición validados y la aplicación de análisis estadísticos robustos garantizarán la obtención de resultados confiables. Además, la selección de una muestra

intencional no aleatoria de directivos y docentes se basa en la disponibilidad y el acceso a la población de interés, simplificando la ejecución del estudio.

En términos prácticos, los resultados de esta investigación tienen el potencial de brindar información valiosa para la toma de decisiones y la planificación estratégica tanto a la UFA-ESPE como a otras IES en Ecuador. Identificar áreas de mejora en el liderazgo y el clima organizacional puede traducirse en acciones concretas para promover un ambiente laboral más saludable y productivo. Esto, a su vez, puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y profesional de los docentes, beneficiando a la comunidad educativa en su conjunto.

Finalmente, la motivación personal también desempeña un papel significativo en esta investigación. El interés y la pasión por comprender cómo los factores organizacionales, como el liderazgo y el clima laboral, influyen en el desarrollo de las personas y el éxito institucional son impulsores que guían este estudio. La oportunidad de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y el bienestar de los docentes en una institución de relevancia como la UFA-ESPE es una fuente constante de motivación.

En resumen, la justificación de esta investigación se apoya en una combinación sólida de consideraciones teóricas y metodológicas, además de aspectos prácticos y motivación personal profunda. Estos elementos se entrelazan para respaldar la pertinencia y la importancia de abordar el problema de investigación planteado y contribuir al avance del conocimiento en el campo de liderazgo y clima organizacional en la educación superior en Ecuador.

1.5 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes de la UFA-ESPE en el año 2023.

1.6 Objetivos específicos

a. Identificar la autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo.
b. Identificar los estilos de liderazgo de los directivos percibido por los docentes.
c. Identificar el clima organizacional que perciben los docentes.
d. Analizar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional.
e. Validar las hipótesis planteadas en esta investigación.

1.7 Estructura de la Tesis

La presente tesis se estructura en una serie de capítulos que abordan de manera sistemática los diversos aspectos de la investigación. En primer lugar, en el capítulo inicial de

introducción, se establece el contexto de la investigación y se presenta el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, la importancia del tema en el contexto y la estructura de la tesis.

Posteriormente, el segundo capítulo, de **fundamentos teóricos**, se dedica a la revisión exhaustiva de la literatura relacionada con el tema de investigación. Aquí se examinan los conceptos clave, las teorías relevantes y los estudios previos que abordan la relación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional en IES. Esta revisión de la literatura proporciona un marco teórico sólido para comprender y contextualizar la investigación.

En el tercer capítulo, de **metodología**, se describe detalladamente la metodología utilizada en la investigación. Se abordan aspectos como la selección de participantes, los instrumentos de medición, los procedimientos de recopilación de datos y el análisis estadístico. Además, se presenta la estrategia para validar los instrumentos utilizados en la medición de los estilos de liderazgo y el clima organizacional.

Seguidamente, en el cuarto capítulo, bajo el título de **resultados**, se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados. Se utilizan tablas, gráficos y análisis estadísticos para representar los hallazgos. Se presta especial atención a la relación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Luego, el quinto capítulo, de **discusión**, se dedica a la interpretación detallada de los resultados. Se interpretan los hallazgos a la luz de la revisión de la literatura y se analizan sus implicaciones para la gestión educativa en la UFA-ESPE y en el ámbito de la educación superior en Ecuador. Se abordan posibles recomendaciones y áreas de mejora.

En el sexto capítulo, titulado **conclusiones, recomendaciones y trabajo futuro**, se presentan las conclusiones y recomendaciones fundamentadas en los resultados de la investigación. Se resumen los hallazgos clave y se destacan las contribuciones de la tesis al conocimiento en el campo de la educación superior y la gestión educativa. Además, se presentan líneas de investigación para futuros estudios sobre esta temática.

El séptimo capítulo, **referencias bibliográficas**, incluye todas las fuentes bibliográficas utilizadas en la elaboración de la tesis, siguiendo las normas de citación y referencias correspondientes.

Finalmente, en el octavo capítulo, **apéndices**, se encuentran los apéndices que contienen información adicional relevante para la investigación.

Capítulo 2. Fundamentos teóricos

Este capítulo se centra en una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con el tema de investigación. Se examinan los conceptos clave, las teorías relevantes y los estudios previos que exploran la relación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional en Instituciones de Educación Superior (IES). Esta revisión de la literatura proporciona un marco teórico sólido que permite comprender y contextualizar la investigación, estableciendo las bases necesarias para el análisis y la discusión de los hallazgos del estudio.

2.1 Estado del Arte

Esta revisión del estado del arte tiene como objetivo ofrecer una panorámica exhaustiva y actualizada sobre la relación entre estilos de liderazgo y clima organizacional, fundamental para el éxito de cualquiera de las instituciones de educación superior (IES). En el caso específico de la UFA-ESPE, se establece un marco conceptual y contextual que guía la investigación sobre cómo los diferentes estilos de liderazgo influyen en el clima organizacional.

Se destaca el liderazgo transformacional, caracterizado por carisma, inspiración y atención individualizada, como esencial para un entorno educativo positivo y productivo. También se exploran el liderazgo transaccional y el laissez-faire, evaluando sus efectos en la motivación y productividad académica. Además, el análisis incluye conductas de liderazgo centradas tanto en tareas como en relaciones, subrayando su importancia para alcanzar objetivos organizacionales y fomentar un ambiente de confianza y respeto. Además, se examinan los estilos de liderazgo camino-meta y su impacto en la motivación y desempeño de los seguidores.

En cuanto al clima organizacional, se analiza la percepción colectiva del entorno laboral y educativo, influenciada por factores individuales, grupales y organizacionales, y su efecto en la motivación, compromiso y rendimiento en la educación superior. Esta exploración abarca desde motivaciones intrínsecas hasta la dinámica grupal y organizacional, proporcionando una visión integral de los elementos que configuran la experiencia laboral y educativa en la UFA-ESPE.

2.1.1 Estilos de liderazgo y su relación con el clima organizacional

En el contexto peruano, la investigación de Gordillo Lima (2018) se centró en el liderazgo directivo y el clima organizacional en una institución educativa de nivel medio en Arequipa. A través de encuestas aplicadas a 36 docentes, se determinó que el liderazgo

directivo no resulta determinante en la percepción de un clima organizacional favorable. Factores como la realización personal, la comunicación y las condiciones laborales emergieron como elementos más influyentes. Por otro lado, Sara Vilca (2019), también en Perú, realizó un estudio correlacional con cuestionarios aplicados a 48 docentes, concluyendo que existe una correlación directa y significativa entre el liderazgo directivo y el clima organizacional. En una investigación adicional en una institución educativa del Callao, Sanchez (2019) identificó, a través de encuestas aplicadas a 72 docentes, una relación significativa y directa entre el liderazgo directivo y el clima organizacional.

Toledo (2022), en un enfoque no experimental y descriptivo correlacional, examinó esta dinámica en un instituto superior tecnológico de Ica con una muestra de 43 docentes, concluyendo que sí existe una relación directa entre el liderazgo directivo y el clima organizacional en dicha institución. Ancalla (2022), en una investigación similar en el distrito de Arequipa en 2021, también encontró una relación significativa entre el liderazgo directivo y el clima organizacional, basándose en encuestas aplicadas a 94 docentes.

En el 2022, De La Cruz (2022) exploró este fenómeno en una institución de educación superior, teniendo en cuenta el período de emergencia sanitaria. Con un enfoque cuantitativo no experimental, correlacional y transversal, aplicó pruebas a 100 estudiantes, determinando una relación positiva y una correlación moderada entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la institución.

En Colombia, Bueno y Orozco (2019) llevaron a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo correlacional y transversal para determinar la relación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional en una universidad de Pereira. Con 385 participantes, concluyeron que existe una correlación significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional en dicha institución.

En Costa Rica, García et al. (2022) analizaron la relación entre el clima organizacional y los estilos de liderazgo de los directivos escolares en Heredia. Su estudio cuantitativo, descriptivo correlacional y transversal, con 657 docentes participantes, reveló una relación positiva y significativa entre el clima organizacional y el liderazgo transformacional.

En el ámbito empresarial peruano, Pereyra et al. (2022) investigaron la relación entre el liderazgo de alto rendimiento y el clima organizacional en una empresa de construcción modular con 280 empleados. Identificaron 108 líderes y aplicaron encuestas Likert al grupo completo, concluyendo que existe una correlación positiva significativa (0.812) entre el liderazgo de alto rendimiento y el clima organizacional.

En Ecuador, Molina (2019) exploró la relación entre el clima organizacional y el liderazgo pedagógico en una unidad educativa de Guayaquil, concluyendo que no existe una relación significativa entre ambas variables. En otro estudio en una unidad de educación especial en Santo Domingo, Salazar (2022) identificó una relación significativa y positiva entre el clima organizacional y el liderazgo directivo. Quintana (2022) realizó una investigación en instituciones educativas del nivel primario en Chota - Cajamarca, concluyendo que hay una correspondencia continua entre ambas variables.

A nivel local en Quito, Rodríguez (2020) investigó el fenómeno en los Guaguas Centro del sector norte, concluyendo que sí existe una relación directa entre el liderazgo transformacional y el clima institucional. Gomez (2021) identificó la influencia del estilo de liderazgo en el clima laboral de una unidad educativa en el centro-norte de Quito en 2020-2021, concluyendo que el estilo de liderazgo incide en la percepción favorable del clima laboral.

En la UFA-ESPE, Alejandro y Carrera (2020) estudiaron el impacto de las habilidades directivas en el clima organizacional. Con un enfoque no experimental mixto, correlacional y explicativo, concluyeron que las habilidades directivas influyen en el clima organizacional de la universidad. Quintanilla et al. (2022) determinaron la incidencia del clima laboral en el desempeño docente en la UFA-ESPE, concluyendo que hay una percepción positiva sobre el clima laboral y una relación positiva con el desempeño docente.

2.1.1.1 Estudios que muestran la relación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional

Una serie de estudios han demostrado consistentemente una relación positiva entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional. Rodríguez (2023) encontró un vínculo directo entre el liderazgo transformacional y el clima institucional en la educación infantil. Pereyra et al. (2022) de manera similar informaron una correlación significativa y positiva entre el liderazgo de alto desempeño y el clima organizacional en una empresa industrial peruana. Rodríguez y García (2021) apoyaron aún más esto, demostrando una relación entre el aprendizaje organizacional y el liderazgo en el contexto del cambio organizacional. Cervera (2021) se centró específicamente en el sector educativo, confirmando una fuerte correlación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional en las escuelas públicas de Lima. Por su parte, Guerrero et al. (2021) demostró que el liderazgo transformacional se relaciona con la satisfacción laboral (r =

.55, p <0.05). Estos estudios resaltan colectivamente la importancia del liderazgo transformacional para dar forma a un clima organizacional positivo.

En contraste con estos resultados, en el pretest realizado en la Escuela de Ingeniería Militar para identificar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional, se determinó que existe una relación positiva entre las variables de estilo de liderazgo transformacional y el clima organizacional, con un coeficiente de 0,025, aunque no alcanza un nivel de significación estadística convencional (p-valor de 0,874). Estos resultados sugieren que, según los datos recopilados, existe una relación inversa y negativa, sin embargo no existe una asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire y el clima organizacional (Calderón, 2023).

2.1.1.2 Estudios que muestran la relación entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional

La relación entre liderazgo transaccional y clima organizacional se ha estudiado en el contexto del lugar de trabajo. Se han realizado investigaciones para evaluar la conexión entre liderazgo transaccional y clima organizacional según trabajadores de diversas organizaciones, como la Dirección de Estudios Económicos e Información Agraria de Lima, Perú, y la municipalidad de villa el salvador. Los estudios tienen como objetivo determinar el impacto del liderazgo transaccional en el clima organizacional percibido por los empleados (Collantes, 2017; Saldaña y Trejo, 2020). Por su parte, Guerrero et al. (2021) demostró que el liderazgo transaccional se relaciona negativamente con la satisfacción laboral (r = -. 154, p <0.05).

Los hallazgos sugieren una relación positiva significativa pero débil entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional (García Martínez et al., 2022). El liderazgo transaccional se caracteriza por un enfoque en la gestión de tareas y el uso de recompensas y castigos contingentes, y su impacto en el clima organizacional es un tema de interés en estos estudios (Murillo Romero, 2020).

En contraste con estos resultados, en el pretest realizado en la Escuela de Ingeniería Militar para identificar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional, se determinó que existe una relación inversa y negativa entre las variables de estilo de liderazgo transaccional y el clima organizacional, con un coeficiente de -0,035, aunque no alcanza un nivel de significación estadística convencional (p-valor de 0,823). Estos resultados sugieren que, según los datos recopilados, existe una relación inversa y negativa, sin embargo no existe una asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo transaccional y el clima organizacional (Calderón, 2023).

2.1.1.3 Estudios que muestran la relación entre el liderazgo Laissez faire y el clima organizacional

La relación entre el estilo de liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional se ha estudiado desde el campo de la administración. En este caso, el estudio llevado a cabo por Duran et al. (2019) para determinar la influencia de los estilos de liderazgo en el clima laboral de una empresa exportadora de alimentos demostró que el estilo de liderazgo Laissez Faire posee una relación inversa y negativa con los factores de resultados, con un coeficiente de -0,172, y alcanza un nivel de significación estadística convencional (p-valor de 0,004); siendo de esta manera, un tipo de liderazgo que no genera factores de resultados positivos para la organización, porque en la medida que el laissez faire aumenta, disminuyen los factores de resultados.

En contraste con estos resultados, en el pretest realizado en la Escuela de Ingeniería Militar para identificar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional, se determinó que existe una relación inversa y negativa entre las variables de estilo de liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional, con un coeficiente de -0,072, aunque no alcanza un nivel de significación estadística convencional (p-valor de 0,642). Estos resultados sugieren que, según los datos recopilados, existe una relación inversa y negativa, sin embargo no existe una asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire y el clima organizacional (Calderón, 2023).

Por su parte, la investigación desarrollada por Mera y Loor (2021), cuyo objetivo fue analizar la correlación existente entre el liderazgo y el clima organizacional del Comisariato Hurona Market del cantón Portoviejo, Provincia de Manabí, determino que existe una relación positiva entre la variable Liderazgo Laissez faire y el clima organizacional, basados en el valor obtenido del coeficiente Rho Spearman con un valor de +0,517, sin embargo no existe una asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire y el clima organizacional (p-valor de 0,103), ya que no alcanza un nivel de significación estadística convencional.

2.1.2 Conductas de liderazgo y su relación con el clima organizacional

2.1.2.1 Estudios que muestran la relación entre las conductas orientadas hacia la tarea y el clima organizacional

Las conductas de liderazgo orientadas hacia la tarea pueden influir en el clima organizacional de varias maneras. El liderazgo orientado a la tarea se enfoca en la finalización de tareas, el control del desempeño y la planificación, lo que puede influir en el ambiente y las dinámicas dentro de una organización. Los líderes orientados a la tarea

tienden a enfocarse en la eficiencia y el logro de metas, lo que puede tener ventajas y desventajas en el clima organizacional. Por un lado, puede aumentar la productividad y el rendimiento, pero por otro lado, puede disminuir la satisfacción y el bienestar de los empleados. Los estudios han demostrado que los estilos de liderazgo tienen una influencia fuerte y directa en el clima organizacional, el cual se refiere a las percepciones sobre la flexibilidad organizativa, orgullo de pertenencia, reconocimiento y comunicación, teniendo un impacto directo sobre los resultados.

El estudio de Gholami (2016) que investiga el impacto de los estilos de gestión en el clima organizativo de los institutos de Teherán concluye que este enfoque puede influir de manera significativa en varios aspectos. En términos de eficiencia, los directivos pueden mejorar el ambiente laboral al centrarse en los objetivos y expectativas organizativas. Además, el control efectivo, a través de la supervisión y monitoreo del cumplimiento de normas, contribuye a un clima organizativo saludable. La toma de decisiones basada en hechos y datos, en lugar de emociones, añade un elemento de objetividad que favorece el entorno laboral. No obstante, se advierte que el estilo de gestión orientado a tareas puede generar efectos negativos si se aplica de manera excesiva o inadecuada, como un enfoque demasiado riguroso o inflexible. En resumen, las conductas de liderazgo orientadas hacia la tarea pueden influir en el clima organizacional de manera positiva o negativa, dependiendo de cómo se implementen y de las necesidades de la organización y sus empleados.

En el estudio desarrollado por Abarca (2019) con el objetivo de relacionar la motivación para liderar y las conductas del líder, en población militar en Arequipa, se concluye que las conductas orientadas hacia la tarea se relacionan significativamente con la motivación intrínseca ($r=0.782$; $p=0$) y la motivación social normativa ($r=0.670$; $p=0$), y que no se relación significativamente con la motivación extrínseca ($r=-0.261$;$p=0.125$).

2.1.2.2 Estudios que muestran la relación entre las conductas orientadas hacia las relaciones y el clima organizacional

Los estudios previos sugieren que las conductas de liderazgo orientadas hacia las relaciones pueden tener un impacto positivo en el clima organizacional, mejorando la motivación, el rendimiento y la satisfacción de los empleados. Un liderazgo eficaz en este enfoque puede crear un ambiente de trabajo saludable y productivo, lo que a su vez puede mejorar la satisfacción y el bienestar de los empleados.

En el estudio desarrollado por Gholami (2016) para determinar el impacto de los estilos de gestión en el clima organizativo de los institutos de Teherán, se concluye que el estilo

de gestión orientado a las relaciones es importante en el clima organizativo de los institutos de Teherán, ya que puede influir en la motivación, el compromiso y el ambiente de trabajo de los profesores y directivos. Por lo cual, los líderes y directivos de estas instituciones deben considerar este enfoque de gestión para crear un ambiente laboral saludable y favorable, en el que los empleados se sientan motivados y comprometidos con sus actividades y responsabilidades.

En el estudio desarrollado por Abarca (2019) con el objetivo de relacionar la motivación para liderar y las conductas del líder, en población militar en Arequipa, se concluye que las conductas orientadas hacia las relaciones se relacionan significativamente con la motivación intrínseca (r=0.801; p=0) y la motivación social normativa (r=0.637; p=0), y que no se relación significativamente con la motivación extrínseca (r=-0.333;p=0.047).

2.1.2.3 Estudios que muestran la relación entre las conductas orientadas hacia el cambio y el clima organizacional

Las conductas orientadas hacia el cambio pueden influir en el clima organizacional de varias maneras. El cambio organizacional implica un proceso proactivo de transformación que opera sobre la cultura organizacional, y no solo se refiere a modificaciones estructurales, sino también a cambios en el clima o estilo. El clima organizacional se interesa en el cambio planificado, en lograr que los individuos, los equipos y las organizaciones funcionen mejor. Por lo tanto, las conductas orientadas al cambio pueden impactar el clima organizacional al contribuir a la adaptación de la organización a nuevas circunstancias, influir en la actitud de los directivos hacia el cambio y en las reacciones grupales ante el cambio. Además, el cambio en el ambiente organizacional puede modificar las conductas de los individuos que laboran en la organización, lo que a su vez afecta el clima organizacional.

En el estudio desarrollado por Abarca (2019) con el objetivo de relacionar la motivación para liderar y las conductas del líder, en población militar en Arequipa, se concluye que las conductas orientadas hacia el cambio se relacionan significativamente con la motivación intrínseca (r=0.752; p=0) y la motivación social normativa (r=0.684; p=0), y que no se relación significativamente con la motivación extrínseca (r=-0.133;p=0.438). Además, resaltan la importancia del liderazgo en la gestión estratégica de las organizaciones.

2.1.3 Estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional

La relación entre el liderazgo camino-meta y el clima organizacional ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones. Estos estudios han buscado comprender cómo el estilo de liderazgo influye en el clima de una organización y cómo esto puede afectar el desempeño y la satisfacción de los empleados.

2.1.3.1 Estudios que muestran la relación entre el liderazgo directivo y el clima organizacional

Los estudios que relacionan el liderazgo directivo y el clima organizacional suelen mostrar una relación significativa entre ambos, así como su impacto en la satisfacción laboral de los empleados. Por ejemplo, una investigación en el ámbito educativo encontró una relación estadísticamente significativa entre el liderazgo directivo, el clima organizacional y la satisfacción laboral del personal docente (Simbron-Espejo y Sanabria-Boudri, 2020). Asimismo, se ha resaltado que los estilos de liderazgo tienen una influencia directa en el clima organizacional, afectando aspectos como la flexibilidad organizativa, el orgullo de pertenencia, el reconocimiento y la comunicación, con un impacto directo en los resultados.

En esta línea, el estudio de Soriano (2020) concluye que el liderazgo directivo en la Unidad Educativa Emigdio Esparza de Babahoyo-Ecuador, está significativamente relacionado con el clima laboral, la identidad institucional, las relaciones humanas y el trabajo colaborativo. Estas relaciones se caracterizan por niveles considerables de correlación positiva, según los resultados obtenidos mediante el coeficiente de Spearman. Aunque en general se observan niveles adecuados y muy adecuados en las diversas dimensiones evaluadas, se señala la presencia de evaluaciones inadecuadas en ciertos aspectos, especialmente en la identidad institucional.

El estudio de González y Ramírez (2021) muestra una relación positiva calificada como baja entre la dimensión liderazgo y el clima organizacional, ya que el valor de la correlación del Rho de Spearman fue de 0,44. Sin embargo, esta relación no es significativa, ya que se obtuvo una significancia bilateral de 0,801; valor mayor que 0,05. Por su parte, el estudio realizado por Ancalla (2022) para determinar la relación entre estas variables, concluye que, se evidencia una relación significativa entre el liderazgo directivo y el clima organizacional en las Instituciones Educativas del distrito de Arequipa. El coeficiente de Spearman obtenido fue de 0,441, indicando que la relación tiene una intensidad positiva media. En resumen, los estudios suelen evidenciar una fuerte

conexión entre el liderazgo directivo, el clima organizacional y la satisfacción laboral de los empleados.

En el estudio de Torres (2023), se determinó que no existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la satisfacción laboral en trabajadores operativos de una empresa de servicios industriales; efectuándose una correlación inversa con intensidad muy baja, es decir que el liderazgo directivo no conlleva a que los trabajadores se sientan satisfechos, con poco compromiso, trabajan bajo intimidación y discrepancia a la gestión del jefe de área.

2.1.3.2 Estudios que muestran la relación entre el liderazgo considerado y el clima organizacional

Existen varios estudios que han explorado la relación entre el liderazgo considerado y el clima organizacional. Estos estudios han encontrado evidencia de una relación positiva entre ambos. Un estudio examinó la influencia del liderazgo considerado en el clima organizacional y encontró que el liderazgo considerado se relaciona positivamente con un clima organizacional saludable (Serrano y Portalanza, 2014). Otro estudio también encontró una relación positiva entre ciertos tipos de liderazgo y el clima organizacional (Pereyra Lazo et al., 2022). Estos hallazgos sugieren que un liderazgo considerado puede contribuir a un clima organizacional positivo, lo que a su vez puede tener un impacto en el bienestar y el desempeño de los empleados.

2.1.3.3 Estudios que muestran la relación entre el estilo de liderazgo participativo y el clima organizacional

En el análisis de la relación entre el estilo de liderazgo participativo y el clima organizacional, dos estudios destacan por arrojar luz sobre la influencia directa de esta práctica en la productividad y calidad de vida laboral. El estudio realizado por Chocano (2019) se propuso analizar la relación entre el liderazgo participativo y el clima organizacional. Los resultados indicaron una correspondencia positiva moderada entre el liderazgo participativo y la productividad de los colaboradores, respaldada por un coeficiente de correlación (r=0.511). En otras palabras, a medida que se incrementa la aplicación del liderazgo participativo, se observa un aumento proporcional en la productividad del equipo. Es importante destacar que el estudio no encontró una relación directa ni moderada entre la unificación y la productividad de los colaboradores.

En contraste, el estudio de Samajen (2023) se enfocó en determinar la relación entre el liderazgo participativo y la calidad de vida laboral de los colaboradores en la Municipalidad Distrital de Río Santiago, Condorcanqui Amazonas, durante el año 2021.

Los hallazgos revelaron una relación positiva significativa y considerable, con un coeficiente de correlación de (r=0.728). Este resultado sugiere que el liderazgo participativo tiene un impacto considerable en la calidad de vida laboral de los empleados, siendo responsable del 53% de dicha calidad dentro de la organización. En resumen, ambos estudios destacan la importancia y la influencia positiva del liderazgo participativo, ya sea en términos de productividad o calidad de vida laboral.

2.1.3.4 Estudios que muestran la relación entre el estilo de liderazgo orientado a las metas y el clima organizacional

Existen varios estudios han encontrado una relación positiva entre el liderazgo orientado a las metas y el clima organizacional. Romero y Huamán (2020) y Pereyra et al. (2022) encontraron una correlación significativa y positiva entre estos dos factores, y el segundo se centró específicamente en el liderazgo de alto desempeño. Carrillo et al. (2019) enfatiza además el impacto positivo del liderazgo en el bienestar y el desempeño de los empleados, mientras que Boy et al. (2022) destaca la importancia del trabajo colaborativo y el reconocimiento de las competencias individuales en el liderazgo del sector público. Estos hallazgos sugieren colectivamente que el liderazgo orientado a objetivos puede contribuir a un clima organizacional positivo.

2.1.4 Motivación para liderar y su relación con el clima organizacional

2.1.4.1 Estudios que muestran la relación entre la motivación para liderar y el clima organizacional.

Según Polatcan (2023), se destaca que la motivación para liderar tiene una influencia importante en cómo las personas desarrollan sus comportamientos de liderazgo, según lo evidencian los estudios sobre liderazgo. Por su parte, Buelvas et al. (2021) determino que los líderes no están principalmente impulsados por recompensas externas o beneficios tangibles, sino por una conexión más profunda con la actividad en sí misma, la confianza en sus capacidades y la responsabilidad hacia el equipo que lideran. De esta manera, se destaca la importancia de la motivación intrínseca de los líderes, como impulsores en el desarrollo de conductas de liderazgo orientadas a mejorar el clima organizacional en las organizaciones.

2.1.5 Gaps en la literatura

En el contexto de la UFA-ESPE, el estado del arte sobre estilos de liderazgo y clima organizacional revela ciertos vacíos en la literatura. Aunque algunos estudios en el ámbito peruano sugieren una relación positiva entre el liderazgo directivo y el clima

organizacional, otros investigadores encuentran que factores como la realización personal y las condiciones laborales son más determinantes. Esta falta de consenso apunta a la necesidad de una investigación más profunda para entender cómo el liderazgo directivo interactúa con elementos específicos que contribuyen al clima organizacional.

Además, la mayoría de los estudios que exploran esta relación se centran predominantemente en el liderazgo transformacional. Aunque este enfoque ha demostrado ser relevante, hay una escasez de investigaciones que examinen de manera exhaustiva otros estilos de liderazgo, como el transaccional o laissez-faire. Un equilibrio en la investigación podría proporcionar una comprensión más completa de cómo diversos estilos de liderazgo impactan en el clima organizacional.

Asimismo, se destaca la limitación geográfica y sectorial de las investigaciones, ya que la mayoría se centra en contextos específicos, como instituciones educativas o empresas en regiones particulares de Perú y otros países latinoamericanos. La generalización de estos hallazgos a otros contextos geográficos y sectores podría carecer de validez. Por lo tanto, la literatura podría beneficiarse de estudios que aborden la diversidad de sectores y regiones para comprender mejor la universalidad de las relaciones entre liderazgo y clima organizacional.

Otro gap identificado radica en la falta de exploración detallada en la relación entre liderazgo transaccional y clima organizacional. Aunque algunos estudios abordan esta relación, se necesita una investigación más profunda para comprender cómo las características específicas del liderazgo transaccional influyen en el clima organizacional y si estos efectos varían según el contexto organizacional.

Adicionalmente, la mayoría de los estudios adoptan un diseño transversal, brindando una instantánea de la relación entre liderazgo y clima organizacional en un momento específico. La ausencia de estudios longitudinales limita la comprensión de cómo estas relaciones evolucionan con el tiempo y cómo los cambios en el liderazgo afectan al clima organizacional a lo largo del tiempo.

Finalmente, pese a la presencia de estudios que abordan la relación entre conductas orientadas hacia el cambio y el clima organizacional, la literatura podría beneficiarse de una exploración más detallada sobre cómo estas conductas específicas impactan en la percepción del clima organizacional y cómo pueden ser gestionadas efectivamente para mejorar la adaptabilidad organizacional. En resumen, estos vacíos en la literatura señalan áreas específicas donde la investigación futura puede profundizar para proporcionar una comprensión más completa y contextualizada de la relación entre estilos de liderazgo y clima organizacional, especialmente en el contexto de la UFA-ESPE.

2.1.6 Conclusiones

En el análisis exhaustivo del estado del arte sobre estilos de liderazgo y clima organizacional en el contexto de la UFA-ESPE, se han identificado varios hallazgos y tendencias significativas que ofrecen una visión integral del tema. A través de la revisión de investigaciones en diversas regiones y sectores, se ha evidenciado la complejidad de las relaciones entre liderazgo y clima organizacional.

En primer lugar, es claro que existe una diversidad de perspectivas y resultados en los estudios revisados. Mientras algunos investigadores sugieren una correlación positiva entre el liderazgo directivo y un clima organizacional favorable, otros destacan la influencia de factores adicionales como la realización personal y las condiciones laborales. Esta diversidad de conclusiones subraya la necesidad de abordar de manera específica y contextualizada la interacción entre estos dos elementos en el ámbito universitario, y más específicamente en la UFA-ESPE.

Además, la predominancia de investigaciones centradas en el liderazgo transformacional destaca su relevancia en la configuración de un clima organizacional positivo. Sin embargo, el escaso abordaje de otros estilos de liderazgo, como el transaccional o laissez-faire, sugiere una brecha en la comprensión de la complejidad de estos estilos y su impacto en la universidad. Abordar esta limitación podría enriquecer la comprensión de cómo diferentes estilos de liderazgo contribuyen de manera única al clima organizacional.

La limitación geográfica y sectorial de la mayoría de los estudios también se presenta como una consideración importante. La aplicabilidad de los hallazgos a la UFA-ESPE podría ser cuestionada dada la diversidad de contextos educativos y organizativos. Por lo tanto, las futuras investigaciones deberían considerar la inclusión de contextos más diversos y específicos para obtener conclusiones más aplicables y contextualizadas.

El énfasis en diseños transversales en lugar de estudios longitudinales resalta la necesidad de investigaciones que aborden la evolución de las relaciones entre liderazgo y clima organizacional a lo largo del tiempo. Esto permitiría una comprensión más profunda de cómo los cambios en el liderazgo impactan de manera sostenida en el clima organizacional y cómo las estrategias de liderazgo pueden ser ajustadas para abordar los desafíos cambiantes.

En cuanto a las conductas orientadas hacia el cambio, se evidencia la importancia de estas en la adaptabilidad organizacional. Sin embargo, la literatura podría beneficiarse de una exploración más detallada sobre cómo estas conductas específicas influyen en la

percepción del clima organizacional y cómo pueden ser gestionadas de manera efectiva para mejorar la adaptabilidad organizacional en el contexto universitario.

En resumen, las reflexiones derivadas del estado del arte subrayan la necesidad de investigaciones más específicas, contextualizadas y diversas que aborden la complejidad de las relaciones entre liderazgo y clima organizacional en la UFA-ESPE, proporcionando así una base sólida para futuros estudios y estrategias de desarrollo organizacional.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Fundamentos teóricos del liderazgo

A principios del siglo XX, ante la necesidad de explicar el fenómeno del liderazgo surge la Teoría del Gran Hombre y señala que el liderazgo es el resultado de los rasgos que identifican al líder (Daft, 2006), y que esto es lo que lo dota de cualidades superiores y de capacidad innata que lo diferencian de sus seguidores (Dowd, 1936) (Carlyle, 1907). Así, los líderes se caracterizan por ser más inteligentes, enérgicos y superiores (Dowd, 1936); atributos que les permite influenciar en los demás. Los padres de esta teoría fueron Carlyle que expuso las peculiaridades de los líderes a lo largo de la historia de la humanidad (Carlyle, 1907), y Galton quien explicó que la capacidad que tenían los lideres para dirigir se debía a sus antecedentes hereditarios (Galton, 1870).

El planteamiento realizado por Galton, condujo a que Woods (1913) realice una investigación en 14 países para identificar el impacto que tenía el estilo de liderazgo de los gobernantes en las condiciones de vida de los seguidores. Después de casi cincuenta años concluyó que las condiciones de cada reinado están directamente relacionadas con las habilidades de los actuales gobernantes. En este contexto, señalan que la presencia de una persona con un liderazgo fuerte, podría generar una época de prosperidad, mientras que una persona con un liderazgo débil difícilmente lo alcanzaría. Por consiguiente, la nación se construye en base al líder, y este es quien la estructura de acuerdo a sus capacidades. Al respecto, Wiggam (1931) propuso un método para calcular el suministro adecuado de líderes, ya que consideraba que era necesario mantener una cantidad suficiente de líderes superiores, aspecto que desde su punto de vista dependía de la tasa de natalidad entre las clases aristocráticas biológicamente superiores. Sin embargo, sería difícil asegurar que la cantidad de líderes dependan únicamente de la tasa de natalidad de las clases aristocráticas, por lo que Spencer (1896) señala que el líder se construye en la sociedad, a partir de una sucesión de complejas influencias que moldean su personalidad, y no solamente de su descendencia, por lo que esta teoría perdió fuerza a medida que avanzaban más estudios sociológicos.

Esto originó el surgimiento de la teoría de los rasgos en la década de 1920, que se centró en averiguar los rasgos personales que dan lugar al líder, ya que se creía que los líderes tienen ciertos rasgos o características privadas, que han estado por encima de otras personas (Fayol, 1986). Esto incidió en nuevos estudios que buscaban determinar los rasgos específicos o características que originaban que los líderes se distingan de los demás (Daft, 2006), con la finalidad de identificarlos para reclutarlos, seleccionarlos y ubicarlos en posiciones competentes que requieren de liderazgo (Bolden et al., 2003). Esta teoría se basa principalmente en la contribución realizada por Allport (1937), quien clasificó en tres niveles, los más de 4000 rasgos que aparecían en los diccionarios de la lengua inglesa:

- En el primer nivel están los rasgos cardinales, que son los que caracterizan y prevalecen en la vida de un individuo;
- En el segundo nivel están los rasgos centrales, que son características generales que estructuran la personalidad de un individuo;
- En el tercer nivel están los rasgos secundarios, que están relacionados con las preferencias o actitudes, y que frecuentemente surgen en determinadas circunstancias.

Por su parte, Cattell (1965) identifica similitudes en los más de 4.000 rasgos propuestos por Allport (1937), y decide combinarlos para eliminar los que no son necesarios, dejando como resultado 171 rasgos principales de personalidad. Posteriormente, clasificó una muestra de individuos según estos rasgos, y a través de análisis factorial identificó términos fuertemente relacionados y los comprimió a 16 rasgos de personalidad. En definitiva, la teoría de rasgos se caracterizó por indagar factores que describían a los líderes y que para su parecer hacían que se diferencien de los demás, ya sean estos factores: sociales, físicos, personales o intelectuales. Con el tiempo, esta corriente investigativa denotó ser ineficaz, debido que los hallazgos eran débiles y no concluyentes, pues la noción de líder efectivo no podía ser definida solo a partir de los rasgos que este poseía (Stogdill, 1948). Al respecto, los estudios realizados durante cinco décadas por Jennings (1961) sobre rasgos, le permitieron ratificar la dificultad de discriminar los líderes y los no líderes, según los rasgos de personalidad o un conjunto de cualidades (Betancur, 2014). Las debilidades de este enfoque y la falta de importancia que se le dio a la influencia del entorno en la conducta del líder, fueron las causas del declive de este enfoque (Bass, 1990; Northouse, 1997).

Debido a la disminución de la sustentabilidad del enfoque de rasgos, surge una nueva propuesta para estudiar el liderazgo, la teoría del comportamiento, la que se basó en el

estudio de la conducta de los líderes para identificar qué es lo que genera que un comportamiento era más eficaz que otros (Daft, 2006). En esta teoría el liderazgo se explica en términos de lo que hace el líder, en lugar de lo que el líder es (Shartle, 1956; Carter, 1953). El auge de esta teoría se dio entre la década de los cincuenta y la década de los setenta, en razón de las investigaciones realizadas en la Universidad Estatal de Ohio y la Universidad de Michigan, cuya finalidad fue estudiar los comportamientos efectivos de los líderes para identificar las conductas representativas del liderazgo descritas por los seguidores (Lupano y Castro Solano, 2006; Betancur, 2014).

Los investigadores de la Universidad Estatal de Ohio emplearon la técnica de análisis factorial para determinar las categorías en las que se enmarca el comportamiento de los líderes, desde la percepción de los seguidores (Gordon, 2001). La primera categoría fue la iniciación de estructura, que era las conductas orientadas al cumplimiento de las tareas y a la obtención de las metas. La segunda era la consideración, que abarca las conductas desarrolladas para mantener y mejorar las relaciones entre los seguidores y sus líderes (Castro Solano y Lupano, 2005). Aunque se describen las dos categorías de conducta de forma independiente, ambas son importantes para que un líder sea efectivo (Larson et al., 1976; Nystrom, 1978). Para Yukl (2002) el resultado más relevante de esta escuela, es la determinación de una correlación positiva entre la dimensión satisfacción de los subordinados y la consideración. Por otra parte, los estudios desarrollados en la Universidad de Michigan permitieron identificar dos categorías similares a las anteriores, pero las denominaron: orientación a los empleados y orientación a la producción. La primera se caracterizó por enfocarse en las relaciones interpersonales, y por la importancia que se les daba a las necesidades de los empleados. Mientras que la segunda se caracterizaba por enfocar su accionar al cumplimiento de las tareas grupales asignadas (Katz et al., 1950). Los resultados obtenidos en estas universidades tenían fuertes relaciones, empero, en la Universidad de Michigan los investigadores beneficiaban a los directivos que orientan su liderazgo a los empleados, debido que determinaron que este tipo de liderazgo se relacionaba con una mejor productividad grupal y satisfacción del trabajo. Al respecto, Fisher y Edwards (1988) consideraron que los resultados obtenidos por estas escuelas eran inconsistentes, debido al razonamiento utilizado para identificar la efectividad de los líderes, pues en ciertos casos el líder que se preocupaba por sus seguidores era mejor que un líder con fuerte control de la tarea, y a la inversa. Por su parte, Yukl y Van Fleet (1992) consideraron que estos estudios se centraron desmedidamente en el análisis de conductas individuales, y que dejaban de lado la investigación de los patrones de conductas específicos que los líderes desarrollaban en

determinados contextos para ser efectivos. Estas cuestiones forjaron las significativas falencias del enfoque, pues algunos autores señalan que un líder es efectivo, cuando sabe elegir las conductas convenientes de acuerdo el tipo de escenario que se le presente (Blake & Mouton, 1982; House & Mitchell, 1974; Yukl & Van Fleet, 1992).

Las teorías mencionadas generaron una percepción de inexistencia de resultados consistentes, a razón de la falta de investigación en el estudio del contexto en el que se aplicaba el liderazgo. Ante esto, investigadores empezaron a estudiar la influencia de las situaciones, con la finalidad de relacionar los estilos de liderazgo con las condiciones laborales para alcanzar un liderazgo efectivo. Así, surge la Teoría de la Contingencia / Situacional que se enfoca en variables situacionales, donde el líder adapta su estilo de liderazgo según el contexto y sus propias características personales (Krumm, 2001). Así, el líder y seguidor influyen en el estilo de liderazgo, ya que se encuentran estrechamente relacionados (Palomino, 2009).

Más adelante, Burns (1978) propone el estilo de liderazgo transformacional, en el que el líder motiva a sus seguidores para que puedan propagarse sus intereses personales según un pensamiento prospectivo. A partir de estos pensamientos Bass (1985) condujo la teoría del liderazgo transformacional. Para Bass (1998) las teorías de liderazgo se enfocaron en el intercambio que se generaba entre el líder y sus seguidores, y en la consecución de los objetivos. Empero, esto no es todo, ya que el liderazgo debe entenderse a partir de la trascendencia de los intereses propios de los seguidores para alcanzar los propósitos de la institución, a través de un eficiente y eficaz rendimiento. Así, el líder transformacional se caracteriza por influir en sus seguidores para que sus intereses trasciendan en favor de los objetivos institucionales, diferenciándose del líder transaccional, que se caracteriza por impulsar a sus seguidores a través de sus propios intereses, en el que son premiados o castigados según su accionar.

2.2.2 Fundamentos teóricos del clima organizacional

El clima organizacional fue investigado por Elton Mayo entre 1927 y 1939, a través de los experimentos en la fábrica Western Electric, que permitió identificar la importancia de las relaciones humanas y otros elementos que inciden en la percepción del clima laboral. Entre los factores intrínsecos se tiene el compromiso, intereses individuales y colectivos, y el sentimiento de los trabajadores. Mientras que el ambiente es uno de los factores extrínsecos que inciden en la percepción de los trabajadores respecto al cumplimiento de los objetivos organizacionales e individuales (Gan, 2007; Mejía, 2019).

A continuación, Lewin et al. (1939) llevaron a cabo una investigación para determinar la incidencia del liderazgo en la conducta de las personas, para lo cual formaron tres grupos con niños que tenían de ocho a diez años de edad, y les plantearon algunas actividades dirigidas por una persona adulta denominada monitor, la misma que adoptó diferentes estidos de liderazgo. Los resultados obtenidos demostraron que a razón del liderazgo autocrático los grupos alcanzaron los objetivos planteados, sin embargo, presentaron conductas agresivas y competitivas, llegando al punto de descalificar el trabajo de sus compañeros. Por otra parte, a razón del liderazgo democrático los grupos alcanzaron los objetivos planteados y desarrollaron valores de compañerismo y cooperación. Finalmente, a razón del liderazgo laissez faire los grupos no alcanzaron los objetivos planteados y desarrollaron conductas de poco interés. Así, demostraron que el liderazgo democrático es mejor para alcanzar los objetivos planteados y desarrollar vinculos entre los integrantes del grupo. Por consiguiente, afirma que el comportamiento de un sujeto es el resultado o funcionalidad de la relación entre el individuo y el ámbito que la circunda. De aquí, la importancia de fomentar vínculos y relaciones interpersonales, como factor determinante del clima organizacional (Argyris, 1958), pues si se construye un clima de apoyo se mejora el rendimiento de los miembros en la consecución de los objetivos planteados por la organización (Likert, 1961). Lewin et al. (1939) concluye que las relaciones interpersonales es un factor que incide en el clima organizacional, ya que es la percepción que tienen los empleados de los aspectos estructurales, las relaciones personales y el ambiente, por lo que modifican su desarrollo productivo y de la organización.

El concepto de clima organizacional se posiciona en el contexto de la sociología, debido al papel que cumple el hombre en la sociedad, ya sea su función de trabajo que desempeña, o por su participación dentro del sistema social u organización (Méndez Álvarez, 2006, citado por Cardona, 2011). Lewin et al. (1939) mencionan que en las organizaciones se produce una interrelación entre el individuo y el entorno en el que trabaja, denominado campo o medio psicológico, que es generado a partir de las percepciones de los trabajadores, que afectan su motivación y comportamiento, ya que su conducta es el resultado o funcionalidad de su relación con el ámbito que lo circunda. En esta línea, Likert y Gibson (1986, citado por Baltazar, 2017) señalan que el clima organizacional es el término utilizado para describir la estructura psicológica de las organizaciones, ya que el clima es la sensación, personalidad o carácter del ambiente, y es una cualidad relativamente duradera que experimentan sus miembros, pues influye en su comportamiento y puede describirse en términos de los valores de una serie particular

de características o atributos de la organización. Está relacionado con las condiciones y características del ambiente laboral, que se crean a partir de las políticas y prácticas administrativas de la organización (Goncalves, 1997; Sudarsky, 1977), y son el resultado de la expresión o manifestación de diversos factores de carácter interpersonal, físico y organizacional, que influyen de manera notoria en la satisfacción, comportamiento, creatividad y productividad de los trabajadores (Álvarez, 1995, citado por Vargas Granda, 2019).

Por su parte, Chiavenato (2000) define al clima organizacional como las cualidades o propiedades del ambiente laboral que son percibidas o experimentadas por los miembros de la organización y que además tienen influencia directa en los comportamientos de los empleados. De ahí la importancia de crear un adecuado clima en el desarrollo de las actividades prioritarias o creadoras de valor en una organización (Gillezean, 1999). El clima organizacional es propio de cada organización, ya que depende de las percepciones que se crean en sus miembros, a partir de factores y estructuras del sistema organizacional, que inciden en su comportamiento y de la organización (Goncalves, 2000; García, 2003). En este sentido, Méndez (2006) define el clima organizacional como una interacción de las personas con los procesos de la empresa, influenciados por un ambiente interno, por un sistema de valores, actitudes y creencias. Por consiguiente, es la identificación de características que hacen los individuos que componen la organización y que influyen en su comportamiento. Por lo tanto, para entender el clima de una organización es preciso comprender el comportamiento de las personas, la estructura de la organización y los procesos organizacionales (García Solarte, 2009).

Este depende de la cultura organizacional de la organización, ya que según Schein (2010) la cultura organizacional se la relaciona con las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de una organización. Por su parte, Rodríguez Albor et al. (2015) consideran que la cultura organizacional es el factor que desarrolla códigos que alimentan o suprimen ciertos comportamientos de la gente de una organización. Además, son las características macro que identifican a una organización, ya que desarrolla códigos que sustentan o eliminan ciertas conductas de sus miembros (Sanabria et al., 2015, citado por Calderón, 2021), y además fomenta las presunciones y creencias básicas que comparten entre ellos (Schein, 2010). En definitiva, la cultura es el pilar que caracteriza a una organización (Carro Suárez et al., 2017), y por consiguiente es un componente clave para alcanzar o no los objetivos institucionales (Pérez Martínez et al., 2009). Esta se fundamenta en la percepción que tienen los miembros, en relación a como se sienten apreciados dentro de la institución (García, 2009; Gillezean, 1999). Por este motivo,

Carro Suárez et al. (2017) consideran que en una organización el pilar que la caracteriza es su cultura organizacional.

Por su parte, el clima organizacional se entiende como un conjunto de percepciones que son subjetivas, con su percibidas por los trabajadores y compartidas en cuanto su caracterización vinculada con organización y el ambiente de trabajo, dichos atributos pueden ser encontrados tanto a nivel individual como interpersonal, así como atributos de la relación entre el trabajador y existe, asimismo se tipo de percepciones se caracterizan porque logran influir en forma directa sobre el desempeño que tienen los trabajadores (Gómez y Vicario, 2008).

Una serie de estudios han explorado los factores psicológicos y personales que influyen en el clima organizacional en las IES. Crespo y Serrano (2022) identificaron cinco factores clave, entre ellos el clima organizacional, las relaciones interpersonales, el liderazgo, la capacitación y la comunicación asertiva. Murillo (2019) encontró una percepción positiva del clima organizacional en una universidad privada confesional, con un fuerte vínculo con el bienestar de los empleados. Sin embargo, Espín et al., (2020) destacaron la presencia de factores de riesgo psicosocial en la educación superior tecnológica, que pueden impactar negativamente en el bienestar y la satisfacción del profesorado y el personal. Estos estudios subrayan colectivamente la importancia de comprender y abordar los factores individuales y psicológicos en la configuración del clima organizacional de las IES.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 Definición conceptual del liderazgo

El liderazgo en las IES se define como un conjunto de prácticas y enfoques destinados a guiar, motivar e influir en los diversos actores dentro de la comunidad académica para alcanzar los objetivos educativos y organizacionales. Según Cuesta y Moreno (2021), implica una gestión clara y diferenciada, centrándose en el liderazgo educativo específico. Por otro lado, Barrientos (2019) resalta su importancia en la esfera pedagógica para una gestión escolar efectiva. En el ámbito empresarial, Navia et al. (2019) y Palma y Mendoza (2021) subrayan su papel crucial en motivar y dirigir a los empleados hacia el logro de metas organizacionales. Además, según Colina y Martínez (2019), implica desafiar paradigmas individualistas para mejorar su efectividad. Para Carrillo Rosero et al. (2019), el liderazgo adecuado mejora el desempeño y el bienestar de los empleados, mientras que Gómez y Peñaranda (2020) enfatizan su papel en la gestión del cambio y la optimización de recursos humanos en el siglo XXI. En el sector público, Chinchay y Chávarry (2021)

destacan su influencia en el desempeño y la satisfacción laboral. En resumen, el liderazgo en las IES comprende la capacidad de liderar de manera efectiva en el ámbito educativo, motivando, influyendo y guiando a los miembros de la comunidad académica hacia el logro de los objetivos institucionales y educativos.

2.3.2 Estilos de liderazgo

Los estilos de liderazgo en las IES representan las diversas estrategias que los líderes utilizan para dirigir y motivar a sus seguidores en el ámbito académico. Esta noción abarca desde el liderazgo situacional y transformacional hasta el emocional, como señalan Villa (2019) y Montañez et al. (2022). Dentro del contexto de garantizar la calidad educativa, Fretes (2020) destaca la importancia de que los líderes combinen hábilmente diferentes estilos de liderazgo para alcanzar los objetivos institucionales. Asimismo, Aldana et al. (2019) resaltan la relevancia del liderazgo sistémico, que integra diversas competencias directivas para abordar los desafíos complejos en la educación superior. En consecuencia, comprender y aplicar una variedad de estilos de liderazgo es esencial para lograr un rendimiento organizacional óptimo en las IES, como argumentan estos autores.

2.3.2.1 Liderazgo Transformacional

El liderazgo transformacional se caracteriza por inspirar, motivar y comprometer a los seguidores en la consecución de metas compartidas, según lo establecido por Lasso et al. (2019), Molina (2020), Geraldo et al. (2020), Calderón (2023) y Escanio (2023). Destacado en IES, este estilo se centra en el desarrollo máximo del potencial de los individuos, generando un impacto positivo en la satisfacción y el clima laboral. Bass (1998, citado por Castro Solano et al., 2007) identifica cuatro dimensiones clave en el liderazgo transformacional: carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada. El carisma del líder se refleja en su capacidad para inspirar e influir en otros a través de su visión y rasgos personales (Escanio, 2023; Molina, 2020), fortaleciendo la conexión y admiración de los seguidores (García-García, 2020). La inspiración, otro componente esencial, implica motivar e infundir entusiasmo en los seguidores, generando expectativas positivas sobre el futuro y fomentando el crecimiento tanto individual como colectivo (Reyna et al., 2021; Ramírez-Hernández, 2022; Taris et al., 2023). La estimulación intelectual, por su parte, guía a los seguidores en la resolución creativa de problemas, impulsando la innovación y el pensamiento crítico (Bistué, 2022; Duran et al., 2019; González et al., 2019). Finalmente, la consideración individualizada implica reconocer y atender las necesidades únicas de cada miembro del equipo,

adaptando el liderazgo a las circunstancias y características individuales (Bistué, 2022; Duran et al., 2019), lo que promueve un entorno inclusivo y participativo que favorece el crecimiento personal y académico en la comunidad educativa superior.

2.3.2.2 Liderazgo Transaccional

El liderazgo transaccional, en el contexto educativo, se centra en el intercambio de recompensas y castigos entre el líder y los seguidores (Bistué, 2022). Este estilo, caracterizado por establecer expectativas claras y motivar a través de recompensas contingentes, tiene un impacto significativo en variables organizacionales como la satisfacción y el clima laboral (Geraldo et al., 2020; Guerrero et al., 2021). Se desglosa en dos dimensiones: la recompensa contingente, que implica reconocer y recompensar el rendimiento, y el manejo por excepción, donde el líder interviene solo cuando es necesario corregir conductas desviadas (Duran et al., 2019; Moreno-Casado et al., 2021; (Duran et al., 2019; Moreno-Casado et al., 2021; Melo y Hernández, 2023). Este enfoque proporciona una estructura que permite la autonomía en situaciones normales, pero establece límites claros que activan la intervención del líder en momentos críticos, asegurando la alineación con los resultados deseados en el ámbito académico.

2.3.2.3 Laissez faire

El liderazgo laissez-faire se caracteriza por la falta de intervención activa del líder y la ausencia de dirección proactiva, lo que puede conducir a la disminución de la productividad en el grupo u organización (Vidales et al., 2023; Duran et al., 2019; Breevaart y Zacher, 2019). Este enfoque se considera ineficaz y se distingue por un exceso de libertad y la falta de apoyo a los seguidores (Montañez et al., 2022). Se define por una participación mínima del líder, permitiendo un alto grado de autonomía entre los seguidores, especialmente a través de la dirección por excepción pasiva, donde el líder interviene solo en casos de problemas significativos, confiando en la autonomía de los miembros del equipo (Duran et al., 2019). Esta dinámica fomenta la autogestión y la independencia de los seguidores, aunque puede generar desafíos en la cohesión y el rendimiento general del grupo.

2.3.3 Conductas de liderazgo

El liderazgo desempeña un papel crucial en la configuración del entorno organizacional y en la consecución de metas institucionales en el ámbito de la educación superior. La

comprensión de las conductas de liderazgo se convierte en un aspecto central para analizar y comprender cómo los líderes influyen en el clima organizacional en estas instituciones. Por un lado, las conductas orientadas hacia la tarea se centran en la ejecución eficiente de las actividades requeridas para alcanzar los objetivos (Geraldo et al., 2020). Estas acciones comprenden la organización del trabajo, la creación de estructuras en el entorno laboral y la definición clara de roles y responsabilidades. Aunque este estilo de liderazgo puede influir negativamente en la motivación (Márquez y Chávez, 2021), es esencial para optimizar la consecución de las tareas en IES.

En contraste, las conductas orientadas hacia las relaciones se enfocan en fortalecer los vínculos entre el líder y los seguidores, promoviendo el respeto mutuo y la confianza (Geraldo et al., 2020). Este enfoque contribuye a crear un clima laboral positivo y colaborativo, fomentando el desarrollo de nuevas ideas y habilidades (Demircioglu y Chowdhury, 2021). En el ámbito académico, estas conductas promueven un ambiente favorable para el desarrollo personal y profesional de los miembros del equipo.

Por último, las conductas orientadas hacia el cambio implican acciones destinadas a introducir nuevas estrategias para fomentar la innovación y adaptarse a nuevos desafíos (Castro et al., 2007). Este enfoque requiere que los líderes sean visionarios e innovadores, alentando a otros a buscar la mejora continua (Demircioglu y Chowdhury, 2021). En un entorno educativo dinámico, estas conductas son esenciales para implementar nuevas tecnologías educativas y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno (Castro et al., 2007).

2.3.4 Estilos de liderazgo camino-meta

La teoría del liderazgo camino-meta, propuesta por House y Mitchell (1974), explora cómo distintos estilos de liderazgo influyen en la motivación y el desempeño de los seguidores para alcanzar metas organizacionales. Este enfoque proporciona un marco conceptual para entender cómo los líderes pueden ajustar su comportamiento según las características de los seguidores y las tareas (Geraldo et al., 2020). Entre los estilos identificados, se encuentran el liderazgo directivo, caracterizado por la orientación detallada del líder sobre las tareas y expectativas de los subordinados, lo que puede mejorar las condiciones laborales (Fretes, 2020; Franco et al., 2019). Por otro lado, el liderazgo considerado se centra en el bienestar y las necesidades individuales de los seguidores, promoviendo un ambiente de trabajo basado en la empatía y el apoyo emocional (Castro et al., 2007). Asimismo, el liderazgo participativo implica involucrar a los seguidores en la toma de decisiones, fomentando la colaboración y la diversidad de

perspectivas (Belén et al., 2020). Finalmente, el liderazgo orientado a las metas se caracteriza por establecer estándares de rendimiento altos para impulsar la productividad y el crecimiento del equipo, estimulando la excelencia académica y la consecución de metas institucionales ambiciosas (Belén et al., 2020; Castro et al., 2007).

2.3.5 Motivación para liderar

La motivación para liderar es un factor crucial en el ejercicio del liderazgo en instituciones educativas, y se puede ver como una fuerza impulsora que lleva a las personas a asumir roles de liderazgo (Pacheco et al., 2021). Esta dimensión se desglosa en diferentes formas de motivación, entre las que se destacan la motivación intrínseca, extrínseca y social normativa.

La motivación intrínseca se refiere a la atracción interna que impulsa a las personas a liderar, basada en su propio interés y pasión por la tarea (Santiago y Muriel, 2023). Se manifiesta cuando los líderes encuentran satisfacción en la conducción de equipos y la asunción de responsabilidades (Castro et al., 2007). Por otro lado, la motivación extrínseca se relaciona con factores externos, como recompensas tangibles o reconocimiento social, que incitan a los individuos a liderar (Zapata et al., 2023). Finalmente, la motivación social normativa se basa en normas sociales y valores personales que impulsan a los líderes a asumir la responsabilidad de guiar a otros, respondiendo a un sentido de deber moral o ético (Castro y Minervino, 2007). Estos diferentes tipos de motivación influyen en cómo los líderes abordan sus responsabilidades y desafíos dentro de las instituciones educativas, reflejando su impulso interno, las recompensas externas y las expectativas sociales.

2.3.6 Definición conceptual de clima organizacional

El clima organizacional en IES, según diversos autores como Loaiza et al. (2019), García et al. (2020), Rodrigues y Junior (2020), Gonzalez (2023), Pérez y Puentes (2022), se refiere a la percepción compartida por los miembros sobre el ambiente laboral y educativo. Esta percepción, influenciada por factores individuales y organizacionales, impacta significativamente en los comportamientos y percepciones de los miembros. Su gestión efectiva, como señalan Rodrigues y Junior (2020), puede contribuir al éxito organizacional. Áreas clave como la comunicación y la motivación, identificadas por Gonzalez (2023), pueden requerir mejoras continuas. En estas instituciones, el clima organizacional se define por la cultura organizacional y las percepciones de los diversos actores, como destacan Pérez y Puentes (2022), siendo crucial para el desarrollo

académico, social y emocional. Siguiendo el enfoque propuesto por Ucros (2011), basado en las teorías de Brunet (1987), se identifican tres componentes clave del clima organizacional: los individuales, los grupales y los organizacionales.

2.3.6.1 Factores Personales

En el contexto de las IES, los factores individuales psicológicos, también conocidos como factores personales, están estrechamente relacionados con los procesos psicológicos que surgen de la interacción entre los individuos y la organización académica (Schneider y Bartlett, 1968, citado por Gonzáles et al., 2021). Estos factores engloban la necesidad de establecer interacciones sociales y cultivar sentimientos de afinidad hacia la institución, así como la construcción de una percepción positiva o negativa de la misma, que está moldeada por las construcciones personales de significado de cada individuo en el ámbito académico.

La motivación intrínseca, fundamental en el contexto del clima organizacional de las IES, se refiere a la percepción de los empleados sobre su motivación dentro de la organización, influenciada por la distribución de recursos y la gestión del conocimiento (Rodrigues y Junior, 2020). Esta motivación puede verse afectada por diversos aspectos del clima organizacional, como los espacios físicos, la estructura organizacional y el entorno socioafectivo (Torres et al., 2018). En el ámbito académico, la motivación intrínseca se relaciona con el nivel de interés que los académicos experimentan en su trabajo y puede tener un impacto significativo en el compromiso y la calidad del trabajo.

La identidad institucional, destacada por Chacaltana et al. (2021) y Acevedo e Hidalgo (2022) en el ámbito de la educación superior, se refiere al conocimiento y conexión emocional que los académicos desarrollan con la institución. Este sentido de pertenencia y conexión motiva a los académicos a actuar con lealtad y compromiso, fortaleciendo la cohesión del equipo y generando un ambiente colaborativo orientado hacia metas comunes.

La autonomía, relevante en diversos contextos laborales, adquiere un significado fundamental para los académicos en las IES. Se refiere a la percepción de independencia y capacidad para actuar y tomar decisiones en relación con los procedimientos de trabajo y los objetivos académicos (Ibarra et al., 2015). Fomentar la autonomía no solo puede aumentar la satisfacción laboral, sino también potenciar la motivación y la responsabilidad individual, contribuyendo así a un ambiente educativo más dinámico y enriquecedor.

2.3.6.2 Factores Grupales

En el contexto de las IES, los factores grupales juegan un papel crucial en la configuración del clima organizacional, siendo construidos a partir de la percepción colectiva y compartida de la realidad interna del grupo (Toro, 2003). Estos factores, identificados por Ucros (2011), incluyen elementos como el espíritu de colaboración, la confianza, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y el liderazgo, todos los cuales contribuyen al desarrollo del clima organizacional y afectan la calidad de la experiencia laboral y educativa en la institución.

El trabajo en equipo, destacado por Ayoví-Caicedo (2019), se define en el ámbito académico como la evaluación del nivel en el cual los miembros de la organización colaboran y cooperan entre sí, promoviendo la sinergia, la responsabilidad y las habilidades compartidas (Peduzzi et al., 2020). La colaboración efectiva no solo influye en el clima organizacional, sino que también impacta directamente en el rendimiento académico, siendo esencial para la excelencia educativa.

El apoyo, enfatizado por Araya y Rivera (2021), se refiere a la percepción de los académicos respecto al respaldo y tolerancia hacia su comportamiento dentro de la institución, creando un ambiente que fomenta el crecimiento profesional y la innovación (Corredor et al., 2020). La percepción de apoyo promueve la confianza y el bienestar emocional, elementos cruciales para el éxito académico y la excelencia educativa.

La administración del conflicto, crucial para un clima organizacional saludable, se refiere a la capacidad de la institución para gestionar de manera efectiva y abierta las discrepancias, promoviendo la resolución pacífica y fortaleciendo las relaciones laborales (Jácome et al., 2020).

El respeto, definido como el trato digno que reciben los académicos dentro del entorno académico, promueve un ambiente donde las ideas son valoradas y la diversidad es apreciada, contribuyendo así a un clima organizacional positivo (Guerrero y Guerrero, 2023; Sánchez 2020). En conjunto, estos factores grupales son fundamentales para el desarrollo de un clima organizacional saludable en las IES, impactando directamente en la experiencia laboral y educativa de sus miembros.

2.3.6.3 Factores Organizacionales Objetivos

En el contexto de las IES, los factores organizacionales objetivos se refieren a elementos que se diseñan con la intención de ser comprendidos y experimentados de manera consistente por todos los miembros de la comunidad académica, contribuyendo así a la

cohesión organizacional y promoviendo la comprensión, la colaboración y el logro de los objetivos institucionales.

La visión, entendida como los objetivos y metas que orientan el propósito de la organización, constituye una poderosa fuerza motivadora para el desempeño laboral, alineando a todos los colaboradores en un propósito común y direccionándolos hacia metas compartidas (Franco et al., 2021; López, 2021). Una visión inspiradora promueve el sentido de propósito y dirección, fortaleciendo la identidad institucional y contribuyendo a la consecución de la excelencia educativa.

La estructura organizacional, que abarca las relaciones jerárquicas, la distribución de roles y responsabilidades, y los procesos internos de la institución, influye significativamente en la forma en que los individuos interactúan dentro de la organización y se adaptan a la dinámica de trabajo (Duarte et al., 2022; Sebastião y Chaleta 2019). Una percepción clara y positiva de la estructura organizacional contribuye a la eficacia operativa y al bienestar laboral.

La comunicación, que incluye los canales de información disponibles y la libertad para expresarse abiertamente, promueve un ambiente propicio para la colaboración y la comprensión mutua, fortaleciendo la confianza y la cohesión en la institución académica (Duarte et al., 2022; Fragozo y Gámez, 2020). Una comunicación efectiva es fundamental para el éxito colectivo en el entorno educativo.

Las condiciones de trabajo, que engloban factores físicos y ambientales que inciden en el bienestar de los empleados, contribuyen de manera crucial a un clima organizacional positivo y a la realización de labores con calidad y comodidad (Flores, 2021; Moliner et al., 2019). Un entorno laboral seguro y cómodo promueve la productividad y el desarrollo académico.

La innovación, que fomenta la creatividad individual y la búsqueda continua de mejoras en el desempeño laboral, influye en la adaptabilidad y resiliencia del equipo académico frente a desafíos cambiantes, consolidando una cultura organizacional dinámica y orientada a la mejora continua (Delgado et al., 2019; González y Cruzat, 2019).

La percepción de la organización, que comprende la reputación, la cultura organizacional y la imagen institucional, afecta directamente el compromiso y la lealtad de los académicos hacia la institución educativa, configurando la impresión que los académicos tienen sobre la institución y su conexión emocional con la misma (Duarte et al., 2022; Roqueñí, 2021). Una percepción positiva promueve un ambiente organizacional positivo y efectivo.

2.3.6.4 Factores Organizacionales Subjetivos

En el contexto de las IES, los factores organizacionales subjetivos se relacionan estrechamente con percepciones individuales y subjetivas, destacando aspectos específicos como sueldos y salarios. Estas percepciones subjetivas son moldeadas por las experiencias personales y las expectativas individuales en relación con la remuneración recibida en la institución. La manera en que los académicos perciben la justicia y equidad en los sueldos y salarios puede tener un impacto significativo en su satisfacción laboral y compromiso con la organización educativa. La atención y gestión efectiva de estos factores contribuyen al fortalecimiento de un clima organizacional saludable y al bienestar general de los miembros del cuerpo académico.

La percepción del reconocimiento y la recompensa en el ámbito académico de las IES se manifiesta de manera multifacética. Según Monsálvez (2020), el reconocimiento y la recompensa pueden vincularse estrechamente con el desarrollo profesional y la excelencia académica. En este sentido, la percepción de ser reconocido y valorado por las contribuciones individuales desempeña un papel crucial en la satisfacción laboral, y un sistema de reconocimiento eficaz contribuye al fortalecimiento del compromiso y la motivación dentro de la comunidad académica.

En el ámbito específico de las IES, la dimensión salarial cobra importancia al referirse a la percepción de los individuos sobre la justicia y equidad en sus remuneraciones. Según García et al. (2021), la flexibilidad laboral puede afectar esta percepción, mientras que García Lirios et al. (2021) resalta las altas expectativas de los estudiantes universitarios respecto a sus futuros salarios. La satisfacción con la compensación financiera se erige como un factor clave en el bienestar laboral, y la equidad salarial y la percepción de una remuneración justa impactan directamente en la satisfacción general de los académicos en su entorno laboral universitario.

En el contexto específico de estas instituciones, la equidad adquiere especial relevancia al referirse a la percepción que tienen los académicos sobre la existencia de políticas y reglamentos justos y transparentes. Zea y D'Armas (2020) respaldan esta perspectiva al encontrar una percepción positiva de equidad en una institución ecuatoriana de educación superior. La percepción de equidad en las políticas y prácticas organizacionales no solo fortalece la confianza entre los miembros del equipo, sino que también fomenta un compromiso sólido y positivo hacia los objetivos compartidos de la institución.

En el ámbito específico de las IES el concepto de presión adquiere relevancia al referirse a la percepción que los académicos tienen sobre la carga de trabajo y la gestión del tiempo

impuestas por la organización. Lóyzaga de la Cueva (2020) y Mateos (2023) resalta los impactos adversos de la disciplina laboral y la precariedad laboral, mientras que Pedrosa (2020) aporta una perspectiva jurídica sobre la presión laboral. Reconoce la importancia de gestionar adecuadamente la presión y el estrés laboral, destacando la necesidad de implementar estrategias efectivas que contribuyan a un clima organizacional saludable y promuevan el bienestar emocional y la eficiencia en el desempeño académico.

2.3.6.5 Satisfaccion laboral

La satisfacción laboral, explorada en diversos estudios, es crucial en IES. Investigaciones como las de Echeverría (2020) y Marín et al. (2022) resaltan la variabilidad en distintos sectores, mientras que Hidalgo y Méndez (2021) destacan la influencia de factores como la edad y el género en profesores. Saavedra y Delgado (2020) enfatizan el rol de estrategias de recursos humanos. En este contexto, la satisfacción laboral refleja el bienestar y contento de los académicos en su entorno, impactando tanto su vida individual como el funcionamiento institucional. Un ambiente laboral positivo promueve la colaboración y la motivación, contribuyendo al éxito académico y al bienestar general en la institución.

2.3.7 Conclusiones

El examen exhaustivo del marco teórico sobre estilos de liderazgo y clima organizacional en la UFA-ESPE permite extraer conclusiones significativas que esclarecen las dinámicas inherentes a la gestión académica. En relación con los estilos de liderazgo, se destaca la importancia del liderazgo transformacional como un enfoque integral para cultivar un entorno educativo propicio para el crecimiento personal y académico. Este tipo de liderazgo, enriquecido por dimensiones como carisma, inspiración, estimulación intelectual y consideración individualizada, se revela como un catalizador positivo con el potencial de impactar de manera duradera en la cultura organizacional y en el rendimiento institucional.

A su vez, el liderazgo transaccional, caracterizado por la recompensa contingente y la dirección por excepción, ofrece una perspectiva estructurada para gestionar eficazmente recompensas y penalizaciones, lo que contribuye a la motivación y el rendimiento óptimo en el contexto académico. Sin embargo, el estilo laissez-faire se percibe como ineficaz en el ámbito educativo debido a la falta de intervención activa, lo que puede generar falta de cohesión y disminución de la productividad. La dirección por excepción pasiva dentro de

este estilo permite cierto grado de autonomía pero puede resultar en una falta de orientación efectiva.

En cuanto a las conductas de liderazgo, se subraya la esencialidad de las conductas orientadas hacia la tarea para alcanzar objetivos organizacionales en IES. Asimismo, las conductas orientadas hacia las relaciones emergen como fundamentales para el desarrollo personal y profesional de los miembros del equipo académico, promoviendo un ambiente de confianza y respeto mutuo. Además, las conductas orientadas hacia el cambio son cruciales en un entorno educativo dinámico, permitiendo a los líderes innovar y adaptarse a nuevas circunstancias para fomentar una cultura organizacional receptiva al cambio.

En la perspectiva de los estilos de liderazgo camino-meta, la teoría proporciona un marco conceptual para entender cómo diferentes estilos, como el liderazgo directivo, considerado, participativo y orientado a las metas, afectan la motivación y el desempeño de los seguidores en la consecución de metas organizacionales. Por último, la motivación para liderar, ya sea intrínseca, extrínseca o social normativa, se destaca como un factor fundamental que influye en la efectividad y el impacto del liderazgo en IES.

En cuanto al clima organizacional, se destaca su definición conceptual, entendido como la percepción compartida por los miembros de la comunidad académica en relación con el entorno laboral y educativo. Este clima, compuesto por componentes individuales, grupales y organizacionales, se revela como un factor crucial que impacta en la motivación, el compromiso y el rendimiento en el contexto educativo superior.

En el ámbito de los factores personales, se identifican elementos clave como la motivación intrínseca, la identidad y la autonomía, que influyen directamente en la percepción individual del clima organizacional. La presencia de una fuerte motivación intrínseca, un sentido de identidad positivo y la promoción de la autonomía se destacan como catalizadores para un ambiente educativo más dinámico y enriquecedor.

A su vez, los factores grupales, incluyendo el trabajo en equipo, el apoyo, la administración del conflicto y el respeto, emergen como esenciales en la configuración del clima organizacional. Estas dimensiones no solo afectan la dinámica grupal, sino que también contribuyen sustancialmente a la calidad de la experiencia laboral y educativa en la institución.

Los factores organizacionales objetivos, como la visión, la estructura, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción de la organización, se revelan como elementos fundamentales que contribuyen a la cohesión organizacional y al logro de objetivos institucionales compartidos.

Por otro lado, los factores organizacionales subjetivos, que incluyen el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad, y la percepción de la presión, destacan la importancia de la gestión efectiva de estos aspectos para fortalecer un clima organizacional saludable y el bienestar general de los académicos.

En última instancia, la satisfacción laboral se presenta como un indicador clave del éxito académico y del ambiente institucional. Un elevado nivel de satisfacción laboral no solo impulsa la motivación y la productividad individual, sino que también contribuye al éxito académico general y promueve un ambiente institucional positivo y saludable.

Estas conclusiones no solo aportan claridad al panorama teórico, sino que también ofrecen una guía precisa para abordar la investigación en la UFA-ESPE, destacando áreas específicas de análisis y estableciendo una base sólida para los objetivos de la tesis.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se describe detalladamente la metodología utilizada en la investigación. Se abordan aspectos clave como la selección de participantes, los instrumentos de medición empleados, los procedimientos de recopilación de datos y el análisis estadístico aplicado. Además, se presenta la estrategia empleada para validar los instrumentos utilizados en la medición de los estilos de liderazgo y el clima organizacional, garantizando la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

3.1 Diseño de la Investigación

Se ha adoptado un enfoque hipotético deductivo (Pooper, 1980), según el cual las hipótesis representan proposiciones susceptibles de ser puestas a prueba, a través de la contrastación con la evidencia empírica. La metodología se sustenta en Marrero (2005) y Hernández et al. (2010), y en, por lo tanto, se trata de un estudio cuantitativo no experimental, de alcance correlacional, y de corte transversal, ya que se pretende determinar la relación que existe entre las variables especificadas, a través de las escalas: Cuestionario de Estilos de Liderazgo CELID - A y CELID - S de Castro Solano et al. (2007) para evaluar el liderazgo, y la encuesta de clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016). Las unidades de relevamiento de información será cada uno de los directivos y docentes de la universidad.

3.2 Población y muestra

En la presente investigación se estableció como población de estudio 104 directivos y 1062 docentes de los cinco campus de la UFA-ESPE (Tabla 3). Esta se caracteriza por estar conformada por personal civil y militar de ambos sexos que cumplen funciones directivas y funciones de docencia durante el desarrollo de esta investigación.

Tabla 3. Detalle de la población de personal directivo

Campus	Personal militar directivo	Personal civil directivo	Número de personas
Matriz Sangolquí	36	34	70
ESPE Latacunga	5	21	26
ESPE Santo Domingo	4	4	8
Población Total	45	59	104

Fuente: Departamento de Talento Humano de la UFA-ESPE

Por otra parte, en la tabla 4, se detalla la población de estudio correspondiente al personal docente de la UFA-ESPE.

Tabla 4. Detalle de la población de personal docente

Campus	Personal militar docente	Personal civil docente	Número de personas
Matriz Sangolquí	10	747	757

ESPE Latacunga	1	244	245
ESPE Santo Domingo	0	60	60
Población Total	11	1051	1062

Fuente: Departamento de Talento Humano de la UFA-ESPE

Se utilizará el método cuantitativo basado en un censo al 100% de la población, del que se obtendrán respuestas a un formulario que será enviado a todos los docentes y personal directivo, con lo cual se eliminan los problemas de representatividad. A partir de las encuestas obtenidas, se analizará si las posibles respuestas faltantes, corresponden a una subpoblación estadísticamente diferente de las efectivamente recibidas, a fin de corregir cualquier sesgo que pudiera aparecer. Considerando que, al tratarse de una institución de características militares, se espera que el porcentaje de respuestas supere el valor de la muestra estadística calculada.

Es importante destacar que los participantes fueron seleccionados de forma aleatoria, garantizando así la representatividad de la muestra en relación al total de la población de directivos y docentes de la universidad. Además, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, quienes participaron de forma voluntaria y consciente, después de haber firmado el consentimiento informado.

3.2.1 Cálculo del Tamaño de Muestra

Para llevar a cabo el presente estudio centrado en la evaluación de los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibidos por los docentes en la UFA, se realizó un riguroso cálculo del tamaño de muestra. Este cálculo es esencial para garantizar la representatividad de la muestra y la validez de los resultados obtenidos.

3.2.1.1 Personal docente

La población bajo estudio comprende la totalidad de docentes que conforman el cuerpo académico de la UFA, con un tamaño total de 1062 docentes. En línea con los criterios metodológicos establecidos, se seleccionaron un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% para este estudio. Estos criterios fueron fundamentales para asegurar un alto grado de confianza en los resultados y un margen de error razonable.

Para iniciar el cálculo del tamaño de muestra, se utilizó la fórmula estándar que se apoya en el valor crítico de la distribución normal estándar (Z), la estimación de la proporción (p), y el margen de error deseado (E). En este contexto, se optó por la fórmula que se expresa de la siguiente manera:

$$n = \frac{\left(Z^2 * p * (1-p)\right)}{E^2} = \frac{\left(1.96^2 * 0.5 * (1-0.5)\right)}{0.05^2} = \frac{0.9604}{0.0025} = 384\ docentes$$

Dentro de este cálculo inicial, se consideró el valor crítico correspondiente al nivel de confianza del 95%, que se aproxima a 1.96. También se adoptó una estimación conservadora de la proporción (p) igual a 0.5, lo que maximiza el tamaño de muestra. Finalmente, el margen de error deseado (E) se estableció en forma decimal en 0.05. El resultado de este cálculo inicial fue un tamaño de muestra de aproximadamente 384 docentes.

Sin embargo, dado que la población bajo estudio es finita, se aplicó una corrección para poblaciones finitas utilizando la fórmula específica. Esta corrección se apoya en la consideración del tamaño total de la población (N), que en este caso es igual a 1062 docentes. Al incorporar esta corrección, la fórmula se expresa de la siguiente manera:

$$nf = \frac{(N * n)}{N + n - 1} = \frac{(1062 * 384)}{1062 + 384 - 1} = \frac{407808}{1445} = 283\ docentes$$

De esta forma, el tamaño de muestra corregido para poblaciones finitas (nf) se estimó en aproximadamente 283 docentes.

En consecuencia, se determinó que una muestra de alrededor de 283 docentes sería necesaria para llevar a cabo este estudio con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Esta muestra se seleccionará aleatoriamente y desempeñará un papel fundamental en la obtención de conclusiones significativas sobre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la UFA.

3.2.1.2 Personal directivo

El presente estudio se extiende a la evaluación de los estilos de liderazgo ejercidos por los directivos en la UFA, y para ello, resulta crucial realizar un cálculo preciso del tamaño de muestra. Este cálculo garantizará la representatividad de la muestra y la confiabilidad de los resultados obtenidos.

La población objeto de estudio está conformada por el conjunto de directivos que ocupan roles de liderazgo en la UFA, con un total de 104 directivos.

Para llevar a cabo este estudio, se han establecido criterios metodológicos sólidos, incluyendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Estos criterios han sido seleccionados meticulosamente para garantizar un alto grado de confianza en los resultados y un margen de error aceptable.

Iniciando el proceso de cálculo del tamaño de muestra, se ha empleado la fórmula estándar que depende del valor crítico de la distribución normal estándar (Z), la estimación de la proporción (p), y el margen de error deseado (E). La fórmula empleada es la siguiente:

$$n = \frac{\left(Z^2 * p * (1-p)\right)}{E^2} = \frac{\left(1.96^2 * 0.5 * (1-0.5)\right)}{0.05^2} = \frac{0.9604}{0.0025} = 384\ directivos$$

En este contexto, se ha considerado el valor crítico correspondiente al nivel de confianza del 95%, que se aproxima a 1.96. La estimación de la proporción (p) se ha establecido en 0.5 para maximizar el tamaño de muestra, asumiendo la variabilidad máxima. El margen de error deseado (E) se ha definido en forma decimal como 0.05. El resultado de este cálculo inicial arrojó un tamaño de muestra aproximado de 384 directivos.

Sin embargo, al tratarse de una población finita, se ha aplicado una corrección específica para poblaciones finitas. Esta corrección se basa en el tamaño total de la población (N), que en este caso es de 104 directivos. La fórmula corregida se expresa de la siguiente manera:

$$nf = \frac{(N * n)}{N + n - 1} = \frac{(104 * 384)}{104 + 384 - 1} = \frac{39936}{487} = 83\ directivos$$

Por lo tanto, el tamaño de muestra corregido para poblaciones finitas (nf) se ha estimado en aproximadamente 83 directivos.

En consecuencia, se ha determinado que una muestra de alrededor de 83 directivos sería necesaria para llevar a cabo este estudio con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Esta muestra se seleccionará de forma aleatoria y desempeñará un rol esencial en la obtención de conclusiones significativas acerca de los estilos de liderazgo ejercidos por los directivos en la UFA.

3.3 Técnicas e Instrumentos de recogida de datos e información

3.3.1 Técnica e instrumento de recogida de datos de la variable estilos de liderazgo

3.3.1.1 Cuestionario de estilos de liderazgo CELID A y CELID S

La técnica e instrumento de recogida de datos para la variable de liderazgo es el Cuestionario de Estilos de Liderazgo CELID – A y CELID – S propuesto por Castro Solano et al. (2007). Este cuestionario, derivado de la prueba Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), se utilizó para evaluar los estilos de liderazgo entre directivos y docentes. La Forma A se aplicó a los directivos, quienes evaluaron sus propios estilos de liderazgo, mientras que la Forma S se administró a los docentes, quienes proporcionaron percepciones sobre los estilos de liderazgo de sus superiores. Consta de 34 ítems, y cada participante respondió en una escala del 1 (Total desacuerdo) al 5 (Total acuerdo) según la frecuencia con la que perciben ciertas actitudes relacionadas con los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez faire. La aplicación de ambas formas brindó una

visión integral de los estilos de liderazgo desde las perspectivas autoperceptivas y externas.

Este instrumento ha demostrado tener una consistencia interna alta, ya que en la investigación realizada por Nader y Castro Solano (2009) para determinar si la cultura organizacional, los valores personales y organizacionales influyen sobre los estilos de liderar tanto en líderes militares como en civiles. Se aplicó a 226 líderes civiles y 138 líderes militares, alcanzando un coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach del instrumento entre 0.60 a 0.75 dependiendo de la dimensión. Este instrumento fue validado en un pretest realizado a 44 docentes de la Escuela de Ingeniería Militar "Gral. Guillermo Rodríguez Lara", en la que se siguió similar metodología a la planteada en esta investigación. Los resultados obtenidos permiten confirmar la confiabilidad y la validez del instrumento de medición de los estilos de liderazgo, ya que alcanzó un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach por encima de 0.876, tanto para el instrumento como para cada uno de los ítems, lo que indica que la consistencia interna del instrumento es alta.

3.3.1.2 Cuestionario de conductas de liderazgo CONLID A y CONLID S

El Cuestionario de Conductas de Liderazgo (CONLID) basado en el modelo propuesto por Yukl (2002) fue implementado en dos formas distintas en la UFA-ESPE, con el propósito de evaluar las diversas conductas percibidas en los líderes dentro de esta institución académica.

En la Forma A (Autopercepción), los directivos participantes evaluaron sus propias conductas de liderazgo. Este cuestionario, compuesto por 18 ítems, abordó diversos aspectos de las acciones y comportamientos relacionados con el liderazgo. Los directivos proporcionaron respuestas utilizando una escala tipo Likert con cinco opciones, expresando en qué grado las afirmaciones describían sus propias prácticas de liderazgo. Las dimensiones evaluadas incluyeron Conductas Orientadas hacia la Tarea, Conductas Orientadas hacia las Relaciones y Conductas Orientadas hacia el Cambio.

Por otro lado, la Forma S (Superior) del CONLID se destinó a los docentes, quienes evaluaron las conductas de liderazgo de sus superiores (directivos). Este cuestionario, también compuesto por 18 ítems, exploró distintos aspectos de las conductas de liderazgo, y los docentes indicaron en qué medida las afirmaciones describían las acciones de sus superiores. Utilizando la misma escala tipo Likert con cinco opciones, los participantes ofrecieron una percepción sobre las conductas de liderazgo en las dimensiones de Conductas Orientadas hacia la Tarea, Conductas Orientadas hacia las Relaciones y Conductas Orientadas hacia el Cambio.

Ambas formas del CONLID se administraron de manera autoadministrable, permitiendo que los participantes respondieran de manera individual o colectiva en aproximadamente 10 minutos. Este enfoque integral facilitó la recopilación de datos al recoger tanto la autopercepción de los directivos como la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo en la institución educativa.

3.3.1.3 Cuestionario de estilos de liderazgo camino-meta CAMIN A y CAMIN S

El Cuestionario de Estilos de Liderazgo Camino-Meta (CAMIN) fue aplicado en la UFA-ESPE mediante dos formas distintas, destinadas a evaluar tanto la autopercepción de los directivos (Forma A) como la percepción de los docentes sobre sus superiores (Forma S). Esta herramienta, diseñada como una adaptación del Path Goal Questionnaire (PGQ) creado por Indvik (1995, 1988), se fundamenta en la Teoría de Camino-Meta, explorando la relación entre el estilo de liderazgo, las características de los subordinados y el entorno laboral. El CAMIN evalúa cuatro estilos de liderazgo: Directivo, Considerado, Participativo y Orientado a Metas, utilizando 12 ítems que se responden de manera autoadministrable en un formato tipo Likert con siete opciones de respuesta.

En la Forma A (Autopercepción), los directivos evaluaron su propio estilo de liderazgo, indicando en qué medida se ajustaban a cada afirmación sobre liderazgo. Por otro lado, en la Forma S (Superior), los docentes proporcionaron percepciones sobre las conductas de liderazgo de sus superiores, respondiendo a las mismas afirmaciones. Las dimensiones evaluadas en el CAMIN abarcan desde el estilo Directivo, donde el líder proporciona instrucciones claras, hasta el estilo Orientado a Metas, donde se establecen estándares exigentes para impulsar la productividad. Ambas formas se administraron mediante respuestas en una escala tipo Likert con cinco opciones. En conjunto, esta prueba proporciona puntuaciones detalladas para cada dimensión, ofreciendo una visión completa de los diversos estilos de liderazgo presentes en la institución educativa.

3.3.2 Técnica e instrumento de recogida de datos de la variable clima organizacional

3.3.2.1 Cuestionario de percepción del clima organizacional

El instrumento de evaluación de la percepción de los docentes acerca del clima organizacional es el propuesto por Hernández Vela, Garrido, et al. (2016). Está compuesto por 107 ítems, de los cuales 62 son positivos y 45 reversos, estructurado por cuatro dimensiones: factores personales, factores grupales, factores organizacionales extrínsecos y factores organizacionales intrínsecos (Anexo A). Este instrumento ha

demostrado tener una consistencia interna alta, ya que en la investigación realizada para evaluar los factores y dimensiones del clima organizacional de una universidad pública del norte de México, al aplicarse a una muestra de 1289 profesores de las distintas unidades académicas y centros de investigación, alcanzó un coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach del instrumento de 0.958, y de los factores: personales 0.823, grupales 0.868, organizacionales objetivos 0.868, y organizacionales subjetivos 0.876 (Hernández Vela, Ponce Telles, et al., 2016), por lo que el instrumento demuestra alta confiabilidad. Este instrumento fue validado en un pretest realizado a 44 docentes de la Escuela de Ingeniería Militar "Gral. Guillermo Rodríguez Lara", en la que se siguió similar metodología a la planteada en esta investigación. Los resultados obtenidos permiten confirmar la confiabilidad y la validez del instrumento de medición del clima organizacional, ya que alcanzó un Alfa de Cronbach por encima de 0.960, tanto para el instrumento, como para los ítems, lo que se considera que es muy bueno para fines correlacionales.

3.4 Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo en dos fases. En la primera etapa, se aplicaron los Cuestionarios de Estilos de Liderazgo de Castro Solano et al. (2007) para evaluar los estilos de liderazgo CELID, conductas de liderazgo CONLID, estilos de liderazgo camino-meta CAMIN, motivación para liderar PONLID. Los cuestionarios fueron distribuidos a todos los directivos y docentes de la universidad que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. A los participantes se les informó sobre los objetivos y alcances del estudio, y se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas. Además, se les indicó que su participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin sufrir perjuicio alguno.

En la segunda fase, se aplicó la encuesta de clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016), que consta de 107 ítems divididos en cinco dimensiones: relaciones interpersonales, estructura organizacional, políticas de la organización, recursos y compensaciones, y ambiente físico. Esta encuesta también se distribuyó a todos los directivos y docentes de la universidad que participaron en la primera fase del estudio. Al igual que en la fase anterior, se les informó acerca de los objetivos y alcances del estudio, garantizando la confidencialidad de sus respuestas. Se reiteró que la participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario en línea, utilizando una plataforma de encuestas en línea que permitió el registro anónimo de las respuestas.

Se envió un correo electrónico a todos los participantes con el enlace a la plataforma de encuestas en línea, junto con las instrucciones para completar los cuestionarios. El plazo establecido para completar los cuestionarios fue de dos semanas a partir del envío del correo electrónico.

Una vez que se completaron los cuestionarios, se procedió a la recopilación y análisis de los datos. Estos fueron procesados y analizados mediante el software estadístico SPSS, utilizando técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados obtenidos se presentaron en tablas y gráficos para facilitar su comprensión.

3.5 Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de datos en esta investigación sobre la percepción del clima organizacional en la UFA-ESPE, se implementaron diversas etapas metodológicas. En primer lugar, se procedió con la recopilación de datos mediante una encuesta de percepción dirigida a los docentes de la institución. Esta encuesta se diseñó con el propósito de obtener información relevante sobre la experiencia laboral, cargo, nivel educativo, género y edad de los participantes.

Una vez recopilados los datos, se llevó a cabo la codificación y categorización de las respuestas, asignándolas a variables específicas para facilitar el posterior análisis. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo que proporcionó estadísticas resumidas, incluyendo frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para cada categoría.

En una fase subsiguiente, se efectuaron análisis de frecuencias para visualizar la distribución de los participantes en diferentes categorías de cada variable. Este enfoque permitió una comprensión más profunda de la representatividad de cada grupo en la muestra. Además, se llevaron a cabo análisis cruzados para explorar relaciones entre distintas variables, como la percepción del clima organizacional en función del nivel educativo, género y edad de los docentes.

Con el respaldo de software estadístico, se garantizó la precisión y fiabilidad de los resultados obtenidos. Finalmente, para asegurar la validez de los hallazgos, se llevaron a cabo pruebas estadísticas adecuadas y se realizaron comparaciones con la literatura existente sobre clima organizacional y factores relacionados. Estos resultados serán presentados de manera clara y concisa en la sección de resultados, contribuyendo así al objetivo general de comprender la percepción del clima organizacional desde la perspectiva de los docentes en la UFA-ESPE.

3.6 Consideraciones éticas

En el transcurso de la investigación llevada a cabo, se concedió una atención primordial a los aspectos éticos que resguardan los derechos humanos de los participantes involucrados. La salvaguarda de los derechos de los docentes y directivos de la universidad, en concordancia con las normativas éticas establecidas para la investigación, se erigió como un principio fundamental.

Un hito esencial en este contexto fue la obtención del consentimiento informado de los participantes antes de su inclusión en el estudio. Este proceso implicó proporcionar información clara y detallada sobre los objetivos de la investigación, los procedimientos seguidos, los posibles riesgos y los beneficios potenciales derivados de su participación. Simultáneamente, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, protegiendo así su privacidad.

Fue imperativo asegurar la adhesión a las normativas éticas y legales vigentes en el país donde se desarrolló la investigación. La obtención de la aprobación del comité de ética correspondiente antes de iniciar el estudio se erigió como un requisito crucial para asegurar que la investigación se llevara a cabo de manera ética y responsable.

En síntesis, se destaca la importancia de haber tenido en cuenta los aspectos éticos asociados a la protección de los derechos humanos de los participantes, reafirmando el compromiso de cumplir con las normativas éticas y legales establecidas. Este enfoque no solo contribuyó a la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos, sino que también evidenció un compromiso sólido con la integridad y el respeto hacia los participantes involucrados en la investigación.

3.7 Limitaciones del estudio

A pesar de los esfuerzos realizados para llevar a cabo un estudio completo, es crucial reconocer las limitaciones inherentes a la investigación, las cuales pueden haber afectado los resultados y la aplicabilidad de las conclusiones obtenidas. En primer lugar, la cantidad de participantes en la muestra podría limitar la generalización de los hallazgos a un contexto más amplio. Aunque se hizo un esfuerzo por seleccionar una muestra representativa, su tamaño podría impactar la extrapolación de los resultados a otras instituciones educativas.

Adicionalmente, es importante señalar que la autopercepción de los directivos sobre sus estilos de liderazgo podría estar sujeta a sesgos individuales, como el sesgo de deseabilidad social. Existe la posibilidad de que los participantes hayan respondido de manera que refleje lo que consideran socialmente aceptable en lugar de revelar sus prácticas de liderazgo reales, lo que potencialmente afecta la validez de las respuestas.

El contexto cultural y organizacional específico de la UFA-ESPE también se presenta como una limitación significativa. Los resultados obtenidos pueden estar influidos por estas características particulares, lo que sugiere cautela al generalizar los hallazgos a otras instituciones educativas. Además, el método de recolección de datos, basado en cuestionarios y encuestas, tiene sus propias limitaciones, como la dependencia del auto reporte y la interpretación subjetiva de las preguntas.

La dinámica organizacional y las prácticas de liderazgo, que evolucionan con el tiempo, representan otro desafío. La captura de datos en un momento específico podría no reflejar completamente la naturaleza cambiante de las relaciones y la cultura organizacional. En conjunto, el reconocimiento de estas limitaciones subraya la importancia de futuras investigaciones que aborden estas cuestiones para una comprensión más completa del liderazgo en contextos académicos específicos.

3.8 Consideraciones de validez y confiabilidad

3.8.1 Pretest de liderazgo y clima organizacional en una institución de educación superior militar.

En cuanto a la validez del estudio, se busca garantizar que las mediciones realizadas por los instrumentos de recolección de datos midan de manera precisa y adecuada los constructos que se están investigando. Para ello, se ha seleccionado el Cuestionario de Estilos de Liderazgo CELID - A y CELID - S de Castro Solano et al. (2007), así como la encuesta de clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016), los cuales han sido validados previamente en otros estudios. Antes de la aplicación del cuestionario de estilos de liderazgo y la encuesta de clima organizacional, se realizó un pretest en la Escuela de Ingeniería Militar para evaluar la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición. Esta investigación ha sido publicada en Calderón Arregui (2023). Se seleccionó esta institución ya que es un instituto de educación de Fuerzas Armadas, que tiene características similares a la UFA-ESPE, ya que está dentro del ámbito local y militar. Para evaluar la consistencia interna de los instrumentos, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. En el caso del CELID - A y CELID - S, se obtuvo un valor de 0.87, lo que indica una buena consistencia interna. En cuanto a la encuesta de clima organizacional, se obtuvo un valor de 0.96, lo que también indica una buena consistencia interna.

En cuanto al procedimiento para la recopilación y procesamiento de datos, se llevaron a cabo encuestas sobre liderazgo y clima organizacional utilizando un formulario en Google Drive, encuestando al personal en su totalidad en lugar de aplicar un muestreo.

Se obtuvo una tasa de respuesta del 100%, lo que representa a 44 académicos. Los datos se registraron en una hoja de cálculo en Excel y se analizaron posteriormente mediante el software SPSS 22. Las encuestas incluyeron afirmaciones sobre liderazgo y clima organizacional, calificadas del 1 al 5 según el grado de acuerdo o desacuerdo de los instructores con cada afirmación. Las calificaciones se asignaron según la dirección de la pregunta, con valores más altos para respuestas positivas y valores más bajos para respuestas negativas. Las preguntas sin respuesta se trataron asignándoles un valor de tres puntos. Luego, se sumaron y promediaron las calificaciones de los ítems en cada dimensión, interpretándose en una escala desde muy malo hasta muy bueno, en el caso de la escala de clima organizacional, mientras que en el caso de la escala de estilos de liderazgo se sumaron y promediaron las calificaciones de los ítems en cada dimensión, interpretándose en una escala desde muy bajo hasta muy alto.

En la evaluación de la percepción de los instructores sobre los estilos de liderazgo, los resultados señalan que el liderazgo transformacional es el estilo predominante y altamente efectivo en la institución. Destacan las dimensiones de carisma, consideración individualizada y estimulación intelectual, percibidas como sólidas, y la dimensión de inspiración se considera positiva. Por otro lado, el liderazgo transaccional y sus componentes se sitúan en un nivel intermedio, destacando la recompensa contingente. El estilo laissez-faire es poco común en la institución, con escasos ejemplos.

En la evaluación de la percepción de los instructores sobre el clima organizacional, el análisis revela que la dimensión de factores organizacionales subjetivos es la más prevalente. En términos generales, los instructores perciben de manera positiva factores personales, grupales, organizacionales objetivos y subjetivos. Se destacan aspectos como la motivación intrínseca, visión, respeto, equidad, identidad, apoyo, comunicación, innovación y trabajo en equipo. No obstante, se identifican áreas de mejora en autonomía, gestión de conflictos, condiciones laborales, reconocimiento y presión.

En la investigación de la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional, se aplicaron pruebas no paramétricas de Rho de Spearman para examinar la correlación entre los estilos de liderazgo y sus dimensiones en relación con el clima organizacional. Los resultados indicaron que no existe una relación significativa entre estas variables, ya que los valores de significancia superaron el umbral de 0.05, lo que respalda la hipótesis nula de que no hay una influencia mutua entre estas variables.

En la evaluación de la confiabilidad de las escalas aplicadas en el pretest, utilizando el software SPSS 22, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los instrumentos y sus ítems. Los resultados muestran

una alta consistencia interna, lo que respalda la robustez de las escalas utilizadas en términos de análisis correlacionales (tabla 5).

Tabla 5. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento N=44*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
Liderazgo	34	0,876	0,868
Clima Organizacional	114	0,961	0,960

Fuente: elaboración propia

3.8.1.1 Validación de las escalas de liderazgo y clima organizacional en una institución de educación superior militar.

3.8.1.1.1 Validación de la escala de estilos de liderazgo en una institución de educación superior militar.

La validación de la escala de estilos de liderazgo se realizó en una institución de educación superior militar y está documentada en Calderón Arregui et al. (2023). Esta siguió la metodología planteada por Sánchez y Echeverry (2004). Se seleccionó el instrumento de evaluación de liderazgo CELID (Forma S) propuesto por Castro et al. (2007), a partir de una revisión minuciosa de la literatura. Además, se adaptó esta escala al contexto de las IES, tomando como muestra 44 miembros de la Escuela de Ingeniería Militar.

Las pruebas preliminares permitieron determinar el grado de comprensión de los ítems, la ambigüedad, la frecuencia de respuesta, la restricción de rango de respuesta, el tiempo de diligenciamiento y aplicación requerido, necesidad de entrenamiento, características del formato del instrumento, y la facilidad para calificar el puntaje final de la escala. El estilo de liderazgo predominante en la institución militar evaluada es el liderazgo transformacional, percibido como muy alto. Por otro lado, el estilo de liderazgo transaccional y sus dimensiones fueron percibidos en un rango medio. Por último, el estilo laissez faire se percibió de forma baja, con pocos rasgos de este estilo de liderazgo identificados por los instructores.

Se validó la escala empleando la validez de contenido a través del juicio de tres expertos militar involucrados en la educación superior militar, alcanzando un coeficiente de 0.781, lo que es aceptable. Además, se empleó la validez de constructo mediante análisis factorial exploratorio y se identificó que los ítems se relacionan con cada una de las dimensiones de la escala. En cuanto, a la validez de criterio se identificó que las dimensiones de la escala se correlacionan entre sido, tanto de forma positiva como negativa.

El instrumento de evaluación de liderazgo CELID (Forma S) propuesto por Castro et al. (2007) demostró una alta confiabilidad en este estudio. Los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach obtenidos, tanto para el instrumento en su totalidad como para cada uno de los ítems, superaron el valor de 0.876. Estos resultados indican que el instrumento exhibe una consistencia interna sólida y confiable.

Estos resultados sugieren que el instrumento CELID (Forma S) es válido y confiable para medir los estilos de liderazgo en una institución de educación superior militar. En definitiva, esto brinda a investigadores y profesionales de la educación superior militar una herramienta útil para evaluar los estilos de liderazgo en sus instituciones, y sirve como guía para futuros investigadores que deseen diseñar y validar instrumentos de medición de estilos de liderazgo en otros contextos educativos en el país.

3.8.1.1.2 Validación de la escala de estilos de liderazgo en una institución de educación superior militar.

Se llevó a cabo la validación de una escala de clima organizacional en una institución de educación superior militar, y se exploraron las implicaciones de estos resultados para la investigación y la práctica. Esta está documentada en Calderón Arregui et al. (2023). Se siguió la metodología planteada por Sánchez y Echeverry (2004). Los hallazgos obtenidos proporcionan una base sólida para medir y comprender el clima organizacional en este contexto específico.

Los resultados sugieren que la escala de clima organizacional utilizada en esta institución de educación superior militar es una herramienta confiable y válida para evaluar el clima percibido por los miembros de la organización. Esto es de suma importancia, ya que el clima organizacional desempeña un papel crucial en la satisfacción laboral, el compromiso de los empleados y el desempeño organizacional.

Estos hallazgos también tienen importantes implicaciones para la investigación en el campo del clima organizacional en contextos militares. Al validar esta escala en una institución de educación superior militar, se proporciona una herramienta útil y confiable para futuros estudios en este ámbito. Además, este estudio resalta la importancia de considerar las particularidades de las instituciones militares al investigar el clima organizacional, ya que factores como la jerarquía y la estructura de autoridad pueden influir en las percepciones y experiencias de los miembros.

En cuanto a la práctica, este estudio ofrece una base sólida para el desarrollo e implementación de intervenciones y políticas destinadas a mejorar el clima organizacional en IES de carácter militar.

En resumen, este estudio ha validado una escala de clima organizacional en una institución de educación superior militar y ha destacado las implicaciones de estos resultados tanto para la investigación como para la práctica. Los hallazgos obtenidos proporcionan una base sólida para futuros estudios en el campo del clima organizacional en contextos militares y ofrecen pautas prácticas para mejorar el clima organizacional en IES de carácter militar.

3.8.2 Validez y confiabilidad de las escalas aplicadas en la UFA-ESPE.

3.8.2.1 Escala de autopercepción de estilos de liderazgo para directivos CELID A

3.8.2.1.1 Análisis de confiabilidad del instrumento CELID A N=70

La Escala de autopercepción de estilos de liderazgo para directivos CELID A, compuesta por 34 ítems, ha sido sometida a pruebas de fiabilidad, cuyos resultados revelan un alto grado de consistencia interna. El coeficiente de confiabilidad global del instrumento, expresado mediante el Alfa de Cronbach, alcanza un valor significativamente elevado de 0.931. Este indicador refleja la coherencia en las respuestas a los ítems del cuestionario, superando el umbral considerado aceptable para la fiabilidad. Asimismo, se evaluó el impacto potencial de la eliminación de ítems en el Alfa de Cronbach, siendo el resultado de 0.936. Esta cifra sugiere que, aunque existe una ligera mejora al suprimir cualquier ítem, todos contribuyen positivamente a la consistencia interna de la escala (tabla 6).

Tabla 6. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento CELID A N=70*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
CELID A	34	0,931	0,936

Fuente: elaboración propia

En consecuencia, se puede concluir que la Escala CELID A es un instrumento altamente confiable para medir la autopercepción de estilos de liderazgo en directivos. La consistencia interna robusta, respaldada por el Alfa de Cronbach, subraya la cohesión de los ítems en la medición del constructo de interés. Además, la falta de un impacto significativo al eliminar ítems indica que cada uno de ellos desempeña un papel valioso y no introduce sesgos sustanciales en la evaluación. Estos resultados fortalecen la validez del instrumento y sugieren que puede ser utilizado con confianza en investigaciones o evaluaciones que busquen entender y medir la autopercepción de estilos de liderazgo en el contexto directivo.

3.8.2.1.2 Análisis de correlación del instrumento CELID A N=70

El análisis correlacional entre las dimensiones de liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y laissez-faire ha proporcionado hallazgos valiosos en la validación de la escala (tabla 7). En primer lugar, el liderazgo transformacional, compuesto por las dimensiones de carisma, estimulación intelectual e inspiración, muestra correlaciones significativas entre sí. Estas conexiones sólidas sugieren una coherencia interna en la expresión de estas cualidades transformacionales, respaldando la validez de la conceptualización del liderazgo transformacional como un constructo único y multifacético.

Tabla 7. *Matriz de correlación del instrumento CELID A N=70*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Carisma (A)	r	1	,904**	,909**	,791**	,954**	,367**	,312**	,365**	-,133	-,133
	p		,000	,000	,000	,000	,002	,009	,002	,271	,271
2 Estimulación intelectual (A)	r	,904**	1	,929**	,799**	,962**	,321**	,306*	,336**	-,140	-,140
	p	,000		,000	,000	,000	,007	,010	,004	,247	,247
3 Inspiración (A)	r	,909**	,929**	1	,795**	,964**	,300*	,253*	,297*	-,218	-,218
	p	,000	,000		,000	,000	,012	,035	,012	,070	,070
4 Consideración individualizada (A)	r	,791**	,799**	,795**	1	,895**	,437**	,334**	,415**	-,051	-,051
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,005	,000	,676	,676
5 Liderazgo transformacional (A)	r	,954**	,962**	,964**	,895**	1	,377**	,318**	,373**	-,145	-,145
	p	,000	,000	,000	,000		,001	,007	,001	,231	,231
6 Recompensa contingente (A)	r	,367**	,321**	,300*	,437**	,377**	1	,741**	,938**	,411**	,411**
	p	,002	,007	,012	,000	,001		,000	,000	,000	,000
7 Dirección por excepción (A)	r	,312**	,306*	,253*	,334**	,318**	,741**	1	,928**	,533**	,533**
	p	,009	,010	,035	,005	,007	,000		,000	,000	,000
8 Liderazgo transaccional (A)	r	,365**	,336**	,297*	,415**	,373**	,938**	,928**	1	,503**	,503**
	p	,002	,004	,012	,000	,001	,000	,000		,000	,000
9 Dirección por excepción pasiva (A)	r	-,133	-,140	-,218	-,051	-,145	,411**	,533**	,503**	1	1,000**
	p	,271	,247	,070	,676	,231	,000	,000	,000		,000
	r	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
10 Laissez faire (A)	p	-,133	-,140	-,218	-,051	-,145	,411**	,533**	,503**	1,000**	1
	r	,271	,247	,070	,676	,231	,000	,000	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el liderazgo transaccional, representado por recompensa contingente y dirección por excepción, también revela correlaciones marcadas entre estas dimensiones. La fuerte asociación entre recompensa contingente y dirección por excepción indica una coherencia en las prácticas de liderazgo transaccional, donde la recompensa y la dirección por excepción son utilizadas de manera conjunta.

En contraste, la dimensión de laissez-faire, representada por dirección por excepción pasiva, muestra correlaciones débiles y negativas con las demás dimensiones. Esta falta de asociación sugiere que la dirección por excepción pasiva se presenta como un estilo de liderazgo independiente y menos relacionado con las otras formas de liderazgo evaluadas en la escala.

Estos patrones de correlación respaldan la validez discriminante entre los constructos de liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y laissez-faire, proporcionando evidencia de que estas dimensiones capturan distintas facetas del liderazgo en el contexto

evaluado. Estos resultados contribuyen significativamente a la robustez y utilidad de la escala de estilos de liderazgo, validando la capacidad de distinguir entre los diferentes enfoques de liderazgo analizados.

3.8.2.1.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CELID A N=70

Los resultados de la prueba de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett que se indican en la tabla 8 proporcionan información importante sobre la validez de la escala de estilos de liderazgo en el contexto de la muestra evaluada (N=70).

Tabla 8. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CELID A N=70*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,823
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	437,917
	gl	21
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la medida KMO de adecuación de muestreo es de 0,823. Este valor se encuentra en el rango de 0 a 1, y un valor más cercano a 1 indica una mayor idoneidad de los datos para el análisis factorial. En este caso, un valor de 0,823 sugiere que la muestra es bastante adecuada para realizar un análisis factorial, lo cual es un indicativo positivo en términos de la validez de la escala.

La prueba de esfericidad de Bartlett también es significativa, con un estadístico aproximado de chi-cuadrado de 437,917 y 21 grados de libertad, con un valor de significancia (Sig.) de 0,000. Esta prueba evalúa la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad, lo cual indicaría que no hay relaciones significativas entre las variables. Dado que el valor de significancia es menor que el umbral convencional de 0,05, se rechaza la hipótesis nula. En otras palabras, hay evidencia suficiente para afirmar que hay relaciones significativas entre las variables en la escala de estilos de liderazgo.

En conjunto, estos resultados respaldan la idoneidad de la muestra para el análisis factorial y sugieren que hay relaciones significativas entre las dimensiones de la escala de estilos de liderazgo. Esto fortalece la validez de la escala al proporcionar evidencia empírica de la coherencia y estructura subyacente en las respuestas de la muestra evaluada.

3.8.2.1.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento CELID A N=70

El análisis factorial exploratorio (AFE) llevado a cabo para validar la escala de estilos de liderazgo revela una estructura clara y consistente con tres componentes principales (tabla 9). En el primer componente, asociado al liderazgo transformacional, se observan cargas

factoriales significativas para las dimensiones de carisma (a), estimulación intelectual (a), inspiración (a), y consideración individualizada (a), destacando la fuerte interrelación entre estas variables. El segundo componente refleja las dimensiones vinculadas al liderazgo transaccional, con cargas factoriales notables para recompensa contingente (a) y dirección por excepción (a). Este hallazgo subraya la coherencia interna de estas dimensiones en el contexto del liderazgo transaccional. Por último, el tercer componente se asocia al liderazgo laissez-faire, evidenciado por la dimensión de Dirección por Excepción Pasiva (A) con una carga factorial considerable.

Tabla 9. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento CELID A N=70*

	Componente		
	1	2	3
Carisma (A)	,939		
Estimulación intelectual (A)	,957		
Inspiración (A)	,954		
Consideración individualizada (A)	,857		
Recompensa contingente (A)		,926	
Dirección por excepción (A)		,823	
Dirección por excepción pasiva (A)			,925

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.
Fuente: elaboración propia

El método de rotación Varimax con normalización Kaiser y la convergencia en 5 iteraciones respaldan la robustez de la estructura factorial obtenida. En resumen, estos resultados fortalecen la validez de la escala al proporcionar evidencia empírica de la coherencia y estructura de las dimensiones evaluadas en la muestra analizada (N=70).

3.8.2.2 Escala de autopercepción de conductas de liderazgo para directivos CONLID A

3.8.2.2.1 Análisis de confiabilidad del instrumento CONLID A N=70

La evaluación de la Escala de autopercepción de conductas de liderazgo para directivos CONLID A, compuesta por 34 ítems, revela resultados altamente positivos en cuanto a su fiabilidad. El coeficiente de confiabilidad global del instrumento, expresado a través del Alfa de Cronbach, alcanza un notable valor de 0.987. Esta cifra excepcionalmente alta indica una consistencia interna extraordinaria en las respuestas a los ítems del cuestionario, sugiriendo una confiabilidad sobresaliente en la medición de las conductas de liderazgo auto perceptivas (tabla 10).

Tabla 10. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento CONLID A N=70*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
CONLID A	18	0,987	0,987

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se realizó un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados muestran que, incluso al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad se mantiene inalterado en 0.987. Esta consistencia sugiere que cada ítem contribuye de manera equivalente a la fiabilidad global de la escala y que la eliminación de cualquier elemento en particular no afecta significativamente la coherencia interna del instrumento.

En resumen, los resultados de las pruebas de fiabilidad respaldan fuertemente la utilidad y confiabilidad de la Escala CONLID A para medir la autopercepción de conductas de liderazgo en directivos. La consistencia interna excepcionalmente alta, reflejada en el Alfa de Cronbach, sugiere que este instrumento es altamente confiable y preciso en la evaluación de las conductas de liderazgo, proporcionando una herramienta robusta para investigaciones y evaluaciones que buscan comprender y medir las percepciones de liderazgo en el ámbito directivo.

3.8.2.2.2 Análisis de correlación del instrumento CONLID A N=70

Con el propósito de validar la escala de conductas de liderazgo (CONLID), se llevó a cabo un análisis correlacional que exploró las relaciones entre sus dimensiones fundamentales: conductas hacia las tareas, conductas hacia las relaciones y conductas orientadas al cambio. La muestra, compuesta por 70 participantes, proporcionó datos significativos que permiten comprender la interconexión entre estas facetas del liderazgo (tabla 11).

Tabla 11. *Matriz de correlación del instrumento CONLID A N=70*

		1	2	3
1 Conductas hacia las tareas (A)	Correlación de Pearson	1	,955**	,975**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
2 Conductas hacia las relaciones (A)	Correlación de Pearson	,955**	1	,950**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
3 Conductas orientadas al cambio (A)	Correlación de Pearson	,975**	,950**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Los resultados revelaron correlaciones altamente significativas entre las dimensiones evaluadas. La conducta hacia las tareas mostró una correlación positiva y sustancial tanto con las conductas hacia las relaciones (r = 0,955**) como con las conductas orientadas al cambio (r = 0,975**). Este hallazgo destaca la coexistencia de una orientación a la eficiencia y productividad con la capacidad para liderar y gestionar procesos de cambio dentro de la muestra analizada.

Adicionalmente, se observó una fuerte correlación entre las conductas hacia las relaciones y las conductas orientadas al cambio (r = 0,950**). Este resultado subraya la asociación positiva entre la habilidad para construir relaciones sólidas y la disposición para liderar durante procesos de transformación organizacional.

En resumen, el análisis correlacional proporciona evidencia robusta de la validez de la escala CONLID, demostrando la coherencia y la interrelación entre las conductas hacia las tareas, las conductas hacia las relaciones y las conductas orientadas al cambio. Estas correlaciones significativas refuerzan la utilidad de la escala en la comprensión y medición efectiva de diversas facetas del liderazgo en el contexto evaluado.

3.8.2.2.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CONLID A N=70

Los resultados obtenidos de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett son esenciales para evaluar la validez de la escala de conductas de liderazgo. La medida KMO, que se sitúa en 0,779, sugiere una adecuación moderada de la muestra para realizar un análisis factorial. Aunque no alcanza el nivel óptimo de 0,8, este valor indica que existe una correlación suficiente entre las variables para continuar con el análisis. Por otro lado, la prueba de esfericidad de Bartlett, con un estadístico de chi-cuadrado de 371,091 y un valor de significancia de 0,000, revela que hay correlaciones significativas entre las variables, rechazando la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad (tabla 12).

Tabla 12. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CELID A N=70*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,779
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	371,091
	gl	3
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

A pesar de que la adecuación de los datos es moderada según la medida KMO, los resultados respaldan la validez de la escala al demostrar correlaciones significativas entre las variables. La aplicación de técnicas de análisis factorial se justifica, ya que la prueba de Bartlett confirma patrones significativos de correlación entre las dimensiones de las conductas de liderazgo evaluadas. Estos hallazgos preliminares sugieren que la escala posee una base de datos adecuada para explorar la estructura subyacente de las conductas de liderazgo y proporcionar una comprensión más profunda de sus dimensiones.

3.8.2.2.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento CONLID A N=70

El análisis factorial exploratorio (AFE) realizado para validar la escala de conductas de liderazgo (CONLID) con una muestra de 70 participantes proporcionó resultados notables

(tabla 13). La matriz de componente rotado reveló un único componente significativo, evidenciado por las altas cargas factoriales de las tres dimensiones evaluadas: conductas hacia las tareas (A) con una carga de 0,990, conductas hacia las relaciones (A) con una carga de 0,982, y conductas orientadas al cambio (A) con una carga de 0,988.

Tabla 13. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento CONLID A N=70*

	Componente
	1
Conductas hacia las tareas (A)	,990
Conductas hacia las relaciones (A)	,982
Conductas orientadas al cambio (A)	,988

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.
Fuente: elaboración propia

Estos resultados sugieren una estructura unidimensional en la escala CONLID, donde as conductas relacionadas con las tareas, las relaciones y el cambio comparten un componente común. Las altas cargas factoriales indican una fuerte asociación entre las dimensiones de liderazgo evaluadas en la muestra analizada.

La utilización del método de extracción de análisis de componentes principales y la identificación de un único componente extraído sugieren una convergencia coherente de las dimensiones de conductas de liderazgo en una estructura unificada. Este hallazgo respalda la validez de la escala CONLID al indicar que las conductas hacia las tareas, las relaciones y el cambio están interrelacionadas y forman un constructo cohesivo en el contexto de liderazgo evaluado.

3.8.2.3 Escala de autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta para directivos CAMIN A

3.8.2.3.1 Análisis de confiabilidad del instrumento CAMIN A N=70

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para la Escala de autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta para directivos, denominada CAMIN A, revelan niveles destacados de consistencia interna. Este instrumento, que consta de 12 ítems, exhibe un coeficiente de confiabilidad global del instrumento, medido a través del Alfa de Cronbach, de 0.970. Esta cifra sugiere una alta fiabilidad en la medición de la autopercepción de estilos de liderazgo en el contexto de la teoría camino-meta (tabla 14).

Tabla 14. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento CAMIN A N=70*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
CAMIN A	12	0,970	0,971

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se realizó un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados indican que, al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad se mantiene elevado en 0.971. Este hallazgo resalta la consistencia y estabilidad de la escala, ya que cada ítem contribuye de manera consistente y equitativa a la fiabilidad global del instrumento.

En síntesis, los resultados sugieren que la Escala CAMIN A es un instrumento altamente confiable y preciso para evaluar la autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta en directivos. La consistencia interna excepcional, evidenciada por el alto Alfa de Cronbach, respalda la utilidad de este instrumento en la medición precisa y coherente de los estilos de liderazgo en el marco de la teoría camino-meta. Estos resultados fortalecen la confianza en la capacidad de la Escala CAMIN A para ser utilizada en investigaciones y evaluaciones que busquen comprender y medir los estilos de liderazgo de los directivos desde la perspectiva del enfoque camino-meta.

3.8.2.3.2 Análisis de correlación del instrumento CAMIN A N=70

El análisis correlacional realizado para validar la escala de estilos de liderazgo Camino-Meta en una muestra de 70 participantes revela relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas. Los resultados muestran correlaciones positivas y altamente significativas entre los estilos de liderazgo directivo, considerado, participativo y orientado a las metas (tabla 15).

Tabla 15. *Matriz de correlación del instrumento CAMIN A N=70*

		1	2	3	4
1 Directivo (A)	r	1	,907**	,820**	,869**
	p		,000	,000	,000
2 Considerado (A)	r	,907**	1	,874**	,839**
	p	,000		,000	,000
3 Participativo (A)	r	,820**	,874**	1	,809**
	p	,000	,000		,000
4 Orientado a las metas (A)	r	,869**	,839**	,809**	1
	p	,000	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa una correlación positiva fuerte entre los estilos directivo y considerado ($r = 0,907^{**}$, $p < 0,01$), lo que indica que los líderes que adoptan un enfoque directivo también tienden a ser considerados en sus interacciones. Esta asociación coherente entre ambas dimensiones sugiere una convergencia de estilos, donde la toma de decisiones directiva se acompaña de una consideración hacia las necesidades y perspectivas de los subordinados.

Asimismo, se evidencia una correlación significativa entre los estilos considerado y participativo (r = 0,874**, p < 0,01). Este hallazgo sugiere que los líderes considerados, que muestran preocupación por los subordinados, también tienden a fomentar la participación en la toma de decisiones. La conexión entre estas dos dimensiones resalta la importancia de la consideración hacia los miembros del equipo en la promoción de una cultura participativa.

Adicionalmente, se encuentra una correlación positiva significativa entre los estilos participativo y orientado a las metas (r = 0,809**, p < 0,01). Esto indica que los líderes que fomentan la participación también están orientados a alcanzar metas específicas. Esta conexión sugiere que la participación activa de los subordinados se alinea con la orientación del líder hacia objetivos claros y definidos.

En conjunto, estos resultados respaldan la validez de la escala de estilos de liderazgo Camino-Meta, revelando relaciones coherentes y significativas entre las diversas dimensiones evaluadas. La presencia de correlaciones positivas sugiere una complementariedad entre los estilos de liderazgo, destacando la versatilidad y coexistencia de enfoques directivos en la muestra analizada.

3.8.2.3.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CAMIN A N=70

Los resultados obtenidos de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett son fundamentales para la validación de la escala de estilos de liderazgo Camino-Meta. La medida KMO de adecuación de muestreo alcanza un valor de 0,836, indicando una adecuación favorable de los datos para realizar un análisis factorial. Este valor, que se sitúa en un rango de 0 a 1, sugiere que la muestra presenta una correlación sustancial entre las variables, lo cual es esencial para el análisis de factores (tabla 16).

Tabla 16. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CAMIN A N=70*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,836
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	315,753
	gl	6
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

En concordancia con la medida KMO, la prueba de esfericidad de Bartlett produce un estadístico de chi-cuadrado de 315,753 con 6 grados de libertad y un valor de significancia (Sig.) de 0,000. Este resultado indica que existe evidencia significativa para rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad. En otras

palabras, hay correlaciones significativas entre las variables, respaldando la idoneidad de los datos para llevar a cabo un análisis factorial.

En resumen, la combinación de una medida KMO favorable y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa sugiere que la escala de estilos de liderazgo Camino-Meta tiene una base de datos adecuada para la realización de un análisis factorial exploratorio. Estos resultados preliminares respaldan la validez de la escala al indicar que las dimensiones de liderazgo evaluadas están interrelacionadas y pueden ser exploradas de manera significativa mediante técnicas de análisis factorial.

3.8.2.3.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento CAMIN A N=70

El análisis factorial exploratorio (AFE) realizado para validar la escala de estilos de liderazgo Camino-Meta (CAMIN A) con una muestra de 70 participantes proporciona resultados esclarecedores (tabla 17). La matriz de componentes muestra un solo componente significativo con altas cargas factoriales para todas las dimensiones evaluadas: directivo (A) con una carga de 0,954, considerado (A) con una carga de 0,960, participativo (A) con una carga de 0,928, y orientado a metas (A) con una carga de 0,931.

Tabla 17. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento CAMIN A N=70*

	Componente
	1
Directivo (A)	,954
Considerado (A)	,960
Participativo (A)	,928
Orientado a las metas (A)	,931

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.

Fuente: elaboración propia

Este hallazgo sugiere una estructura unidimensional en la escala CAMIN A, donde las diversas dimensiones de liderazgo comparten un componente común. Las cargas factoriales elevadas indican una fuerte asociación entre las dimensiones de liderazgo evaluadas en la muestra analizada.

La utilización del método de extracción de análisis de componentes principales y la identificación de un único componente extraído respaldan la convergencia coherente de los estilos de liderazgo en una estructura unificada. Este resultado refuerza la validez de la escala CAMIN A al indicar que las dimensiones de liderazgo evaluadas están interrelacionadas y forman un constructo cohesivo en el contexto de liderazgo analizado.

3.8.2.4 Escala de autopercepción de la motivación para liderar aplicada a directivos POTENLID A

3.8.2.4.1 Análisis de confiabilidad del instrumento POTENLID A N=70

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para la Escala de autopercepción de la motivación para liderar aplicada a directivos, denominada POTENLID A, ofrecen una visión específica de la consistencia interna y la confiabilidad del instrumento. La escala consta de 9 ítems y presenta un coeficiente de confiabilidad global del instrumento, medido mediante el Alfa de Cronbach, de 0.807. Aunque este valor se encuentra por encima del umbral de aceptabilidad convencional (0.70), indica una consistencia interna moderada en las respuestas a los ítems del cuestionario (tabla 18).

Tabla 18. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento POTENLID A N=70*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
POTENLID A	9	0,807	0,813

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados revelan que, al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad aumenta ligeramente a 0.813. Esta leve mejora sugiere que cada ítem contribuye de manera positiva a la consistencia interna, y la eliminación de cualquier elemento en particular no tiene un impacto negativo significativo en la fiabilidad global del instrumento.

En resumen, los resultados indican que la Escala POTENLID A, aunque demuestra una consistencia interna moderada, aún ofrece una medida confiable de la autopercepción de la motivación para liderar en directivos. El Alfa de Cronbach, aunque no alcanza niveles muy altos, sugiere que el instrumento es adecuado para evaluar de manera razonable la motivación para liderar en este contexto específico. Sin embargo, se recomienda interpretar los resultados con precaución y considerar posibles mejoras en la consistencia interna en futuras revisiones del instrumento.

3.8.2.4.2 Análisis de correlación del instrumento POTENLID A N=70

El análisis correlacional realizado para validar la escala de motivación para liderar presenta resultados que proporcionan hallazgos significativos sobre las relaciones entre las dimensiones evaluadas. Las correlaciones entre motivación intrínseca (A), motivación extrínseca (A), y motivación social (A) revelan patrones interesantes en la muestra de 70 participantes (tabla 19).

En primer lugar, se observa una correlación positiva, aunque no significativa, entre motivación intrínseca y motivación extrínseca ($r = 0,210$, $p = 0,081$). Aunque esta asociación no alcanza niveles de significancia convencionales, sugiere una cierta

tendencia hacia la concordancia entre la motivación intrínseca y la extrínseca en la muestra analizada.

Tabla 19. *Matriz de correlación del instrumento POTENLID A N=70*

		1	2	3
1 Motivación Intrínseca (A)	r	1	,210	,565**
	p		,081	,000
2 Motivación Extrínseca (A)	r	,210	1	,301*
	p	,081		,011
3 Motivación social (A)	r	,565**	,301*	1
	p	,000	,011	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se encuentra una correlación significativa entre motivación intrínseca y motivación social ($r = 0,565^{**}$, $p < 0,01$). Este hallazgo indica que los individuos con altos niveles de motivación intrínseca también tienden a exhibir una fuerte motivación social. Esta asociación positiva sugiere que la búsqueda interna de logros y satisfacción personal se vincula de manera considerable con la motivación para interactuar y liderar en un contexto social.

Asimismo, se identifica una correlación significativa entre motivación extrínseca y motivación social ($r = 0,301^{*}$, $p < 0,05$). Esta relación sugiere que la motivación derivada de factores externos también está asociada positivamente con la motivación social, indicando que aquellos motivados por recompensas externas también tienden a tener un fuerte impulso hacia la interacción social en el liderazgo.

En resumen, el análisis correlacional respalda la validez de la escala de motivación para liderar al revelar relaciones significativas entre las diferentes motivaciones evaluadas. Estos resultados proporcionan una comprensión más profunda de cómo la motivación intrínseca, extrínseca y social se entrelazan en el contexto del liderazgo, destacando la complejidad y la interconexión de estas dimensiones motivacionales.

3.8.2.4.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento POTENLID A N=70

Los resultados obtenidos de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett son esenciales para evaluar la validez de la escala de motivación para liderar POTENLID. La medida KMO de adecuación de muestreo se sitúa en 0,569, indicando una adecuación moderada de los datos para llevar a cabo un análisis factorial. Aunque este valor no alcanza el umbral óptimo de 0,6, aún sugiere cierto grado de correlación entre las variables que podría permitir la aplicación del análisis factorial exploratorio (tabla 20).

Tabla 20. *Prueba de KMO y Bartlett del instrumento POTENLID A N=70*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,569
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	32,346
	gl	3
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

En concordancia con la medida KMO, la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un estadístico de chi-cuadrado de 32,346 con 3 grados de libertad y un valor de significancia (Sig.) de 0,000. Este resultado indica que existe evidencia significativa para rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad. En otras palabras, se confirma la presencia de correlaciones entre las variables evaluadas en la escala POTENLID.

A pesar de que la medida KMO sugiere una adecuación moderada, la prueba de Bartlett refuerza la idoneidad de los datos al demostrar que hay correlaciones significativas. Este conjunto de resultados preliminares sugiere que, aunque la relación entre las variables puede no ser muy fuerte, aún existe una base de datos adecuada para explorar la estructura subyacente de la escala de motivación para liderar POTENLID mediante técnicas de análisis factorial exploratorio.

3.8.2.4.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento POTENLID A N=70

El análisis factorial exploratorio (AFE) llevado a cabo para validar la escala de motivación para liderar POTENLID con una muestra de 70 participantes proporciona resultados esclarecedores (tabla 21). La matriz de componentes revela la presencia de un único componente significativo, con cargas factoriales notables para las dimensiones evaluadas: motivación intrínseca (A) con una carga de 0,818, motivación extrínseca (A) con una carga de 0,580, y motivación social (A) con una carga de 0,858.

Tabla 21. *AFE-Matriz de componente rotado del instrumento POTENLID A N=70*

	Componente
	1
Motivación intrínseca (A)	,818
Motivación extrínseca (A)	,580
Motivación social (A)	,858

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.

Fuente: elaboración propia

Este hallazgo sugiere una estructura unidimensional en la escala POTENLID, donde las diversas dimensiones de motivación comparten un componente común. La carga factorial elevada para la motivación intrínseca indica una fuerte asociación con este componente

común, mientras que la motivación extrínseca también contribuye, aunque en menor medida. Además, la motivación social muestra una carga factorial sustancial, sugiriendo su importancia en el constructo general de la motivación para liderar.

La elección del método de extracción de análisis de componentes principales y la identificación de un único componente extraído respaldan la convergencia coherente de las dimensiones de motivación en una estructura unificada. Este resultado refuerza la validez de la escala POTENLID al indicar que las diversas motivaciones evaluadas están interrelacionadas y contribuyen de manera significativa al constructo general de motivación para liderar.

3.8.2.5 Escala global de autopercepción de estilos de liderazgo

3.8.2.5.1 Análisis de confiabilidad de la escala global de estilos de liderazgo A N=70

La escala global de autopercepción de estilos de liderazgo, compuesta por 73 ítems abarcando tres escalas distintas (liderazgo transformacional, transaccional y laissez faire; conducta de liderazgo hacia las tareas, relaciones y cambio; y estilo de liderazgo camino-meta: directivo, considerado, participativo, orientado a las metas), demostró una destacada fiabilidad, evidenciada por un alto coeficiente de alfa de Cronbach del instrumento, alcanzando 0,976. Este valor refleja una consistencia interna sólida entre todos los ítems combinados de las tres escalas, indicando una alta coherencia en la medición de los diversos estilos de liderazgo (tabla 22).

Tabla 22. *Estadísticas de fiabilidad del instrumento global de autopercepción de los estilos de liderazgo N=70*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
Estilos de liderazgo	73	0,976	0,975-0,977

Fuente: elaboración propia

La evaluación de la fiabilidad se sustenta en el hecho de que, incluso al eliminar ítems específicos, la consistencia interna se mantiene robusta, con valores de alfa de Cronbach que varían entre 0,975 y 0,977. Estos resultados respaldan la confiabilidad del instrumento global como una herramienta coherente y consistente para evaluar la autopercepción de los estilos de liderazgo contemplados por las escalas.

3.8.2.5.2 Análisis de correlación de la escala global de estilos de liderazgo A N=70

El análisis correlacional efectuado para validar la escala global de estilos de liderazgo revela patrones significativos de asociación entre las diversas dimensiones evaluadas. La

correlación entre liderazgo transformacional (A) y liderazgo transaccional (A) es positiva y estadísticamente significativa (r = 0,373**, p < 0,01), indicando que existe una relación moderada entre estos dos estilos de liderazgo. Asimismo, se observa una correlación negativa, aunque no significativa, entre liderazgo transformacional (A) y el estilo laissez faire (A) (r = -0,145, p = 0,231), sugiriendo una posible tendencia de estos estilos a ser inversamente proporcionales (tabla 23).

Tabla 23. *Matriz de correlación de la escala global de estilos de liderazgo A N=70*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Liderazgo transformacional (A)	r	1	,373**	-,145	,900**	,905**	,890**	,816**	,867**	,801**	,766**
	p		,001	,231	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2 Liderazgo transaccional (A)	r	,373**	1	,503**	,259*	,255*	,272*	,361**	,294*	,307**	,366**
	p	,001		,000	,030	,033	,023	,002	,013	,010	,002
3 Laissez faire (A)	r	-,145	,503**	1	-,126	-,185	-,100	-,045	-,076	-,019	,030
	p	,231	,000		,298	,125	,409	,710	,531	,873	,808
4 Conductas hacia las tareas (A)	r	,900**	,259*	-,126	1	,955**	,975**	,901**	,905**	,854**	,856**
	p	,000	,030	,298		,000	,000	,000	,000	,000	,000
5 Conductas hacia las relaciones (A)	r	,905**	,255*	-,185	,955**	1	,950**	,866**	,904**	,860**	,795**
	p	,000	,033	,125	,000		,000	,000	,000	,000	,000
6 Conductas orientadas al cambio (A)	r	,890**	,272*	-,100	,975**	,950**	1	,898**	,898**	,858**	,830**
	p	,000	,023	,409	,000	,000		,000	,000	,000	,000
7 Directivo (A)	r	,816**	,361**	-,045	,901**	,866**	,898**	1	,907**	,820**	,869**
	p	,000	,002	,710	,000	,000	,000		,000	,000	,000
8 Considerado (A)	r	,867**	,294*	-,076	,905**	,904**	,898**	,907**	1	,874**	,839**
	p	,000	,013	,531	,000	,000	,000	,000		,000	,000
9 Participativo (A)	r	,801**	,307**	-,019	,854**	,860**	,858**	,820**	,874**	1	,809**
	p	,000	,010	,873	,000	,000	,000	,000	,000		,000
10 Orientado metas (A)	r	,766**	,366**	,030	,856**	,795**	,830**	,869**	,839**	,809**	1
	p	,000	,002	,808	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).
Fuente: elaboración propia

Las conductas orientadas hacia las tareas (A) muestran correlaciones altamente significativas y positivas con liderazgo transformacional (A), liderazgo transaccional (A), y otros estilos de liderazgo, como el directivo (A), considerado (A), participativo (A) y orientado a metas (A) (r > 0,800, p < 0,001). Esto sugiere que un enfoque centrado en las tareas está fuertemente asociado con la adopción de diversos estilos de liderazgo.

Además, las conductas orientadas hacia las relaciones (A) presentan correlaciones significativas y positivas con liderazgo transformacional (A), liderazgo transaccional (A), y otros estilos de liderazgo (r > 0,800, p < 0,001). Estos resultados indican que las conductas relacionales están fuertemente vinculadas a la adopción de múltiples estilos de liderazgo.

En resumen, los resultados del análisis correlacional respaldan la validez de la escala global de estilos de liderazgo, revelando asociaciones coherentes y significativas entre las diversas dimensiones evaluadas. Estas conexiones sugieren una interrelación compleja

entre los estilos de liderazgo, destacando la importancia de considerar múltiples dimensiones al evaluar el liderazgo en un contexto organizacional.

3.8.2.5.3 Prueba de KMO y Bartlett de la escala global de estilos de liderazgo A N=70

Los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett para la escala global de estilos de liderazgo ofrecen una evaluación fundamental de la idoneidad de los datos para el análisis factorial exploratorio. La medida KMO, que alcanza un valor de 0,894, indica una adecuación sobresaliente de los datos para la realización de un análisis factorial. Este valor, que se encuentra en el rango de 0 a 1, sugiere una alta correlación entre las variables evaluadas, proporcionando una base sólida para explorar la estructura subyacente de la escala de estilos de liderazgo (tabla 24).

Tabla 24. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala global de estilos de liderazgo A N=70*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,894
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1002,483
	gl	45
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

La prueba de esfericidad de Bartlett, por otro lado, produce un estadístico de chi-cuadrado de 1002,483 con 45 grados de libertad y un valor de significancia (Sig.) de 0,000. Este resultado indica que hay evidencia significativa para rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad. En otras palabras, se confirma la presencia de correlaciones entre las variables evaluadas en la escala global de estilos de liderazgo.

En resumen, la combinación de una medida KMO destacada y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa respalda la validez de la escala global de estilos de liderazgo. Estos resultados preliminares sugieren que la estructura subyacente de la escala es adecuada para ser explorada mediante técnicas de análisis factorial exploratorio, proporcionando una base sólida para la evaluación de los diferentes estilos de liderazgo en el contexto organizacional.

3.8.2.5.4 Análisis factorial exploratorio de la escala global de estilos de liderazgo A N=70

El análisis factorial exploratorio (AFE) realizado para validar la escala global de estilos de liderazgo, con una muestra de 70 participantes, revela patrones claros en la estructura subyacente de la escala. La matriz de componentes rotados muestra la presencia de tres

componentes significativos que explican la variabilidad de las dimensiones evaluadas (tabla 25).

Tabla 25. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala global de estilos de liderazgo A N=70*

	Componente		
	1	2	3
Liderazgo transformacional (A)	,876		
Liderazgo transaccional (A)		,921	
Laissez faire (A)			,949
Conductas hacia las tareas (A)	,970		
Conductas hacia las relaciones (A)	,946		
Conductas orientadas al cambio (A)	,963		
Directivo (A)	,927		
Considerado (A)	,949		
Participativo (A)	,914		
Orientado a las metas (A)	,894		

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.
Fuente: elaboración propia

En el primer componente, se observa una carga factorial sustancial para las dimensiones de liderazgo transformacional (A), conductas hacia las tareas (A), conductas hacia las relaciones (A), conductas orientadas al cambio (A), directivo (A), considerado (A), participativo (A), y orientado a metas (A). Estas altas cargas indican que estas dimensiones están fuertemente interrelacionadas y contribuyen significativamente a un factor común, que podría interpretarse como un componente global de liderazgo positivo.
En el segundo componente, se destaca la carga factorial elevada para la dimensión de liderazgo transaccional (A), sugiriendo que este estilo de liderazgo se asocia de manera distintiva con un segundo factor independiente.
Por último, el tercer componente revela una carga significativa para la dimensión laissez faire (A), indicando que este estilo de liderazgo se asocia con un tercer factor independiente.
El método de rotación Varimax con normalización Kaiser ha contribuido a una interpretación más clara de la estructura subyacente, y la convergencia en cinco iteraciones respalda la estabilidad de los resultados del análisis factorial exploratorio.
En resumen, los resultados del AFE respaldan la validez de la escala global de estilos de liderazgo al revelar una estructura tridimensional, con dimensiones específicas agrupadas en componentes coherentes. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para la interpretación y aplicación de la escala en el estudio y evaluación de los estilos de liderazgo en contextos organizacionales.

3.8.2.6 Escala de percepción de estilos de liderazgo para docentes CELID S

3.8.2.6.1 Análisis de confiabilidad del instrumento CELID S N=298

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para la Escala de percepción de estilos de liderazgo para docentes, conocida como CELID S, proporcionan información sobre la consistencia interna y la confiabilidad del instrumento. La escala está compuesta por 34 ítems, y el coeficiente de confiabilidad global del instrumento, medido a través del Alfa de Cronbach, es de 0.903. Este valor indica una consistencia interna sólida en las respuestas a los ítems del cuestionario, sugiriendo una confiabilidad aceptable para la medición de la percepción de estilos de liderazgo en docentes (tabla 26).

Tabla 26. *Estadísticas de fiabilidad del instrumento CELID S N=298*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
CELID S	34	0,903	0,910

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se realizó un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados indican que, al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad aumenta ligeramente a 0.910. Esta mejora sugiere que cada ítem contribuye de manera positiva a la consistencia interna, y la eliminación de cualquier elemento en particular no tiene un impacto negativo significativo en la fiabilidad global del instrumento.

Los resultados sugieren que la Escala CELID S es un instrumento confiable para medir la percepción de estilos de liderazgo en docentes. El Alfa de Cronbach indica una consistencia interna adecuada para su aplicación en el contexto de la educación. La mejora en la fiabilidad al eliminar ítems específicos respalda la idea de que cada ítem contribuye positivamente a la medición general, consolidando la utilidad de la escala en la evaluación de la percepción de estilos de liderazgo entre los docentes.

3.8.2.6.2 Análisis de correlación del instrumento CELID S N=298

El análisis correlacional llevado a cabo para validar el instrumento CELID S de estilos de liderazgo, con una muestra robusta de 298 participantes, proporciona hallazgos valiosos sobre las relaciones entre las diversas dimensiones evaluadas. Se observa una correlación altamente significativa y positiva entre las dimensiones de carisma y estimulación intelectual ($r = 0,886^{**}$, $p < 0,01$), lo cual sugiere una asociación fuerte y coherente entre estas dos facetas del liderazgo. Además, ambas dimensiones muestran correlaciones positivas y significativas con inspiración y consideración individualizada ($r > 0,800$, $p < 0,01$), destacando la interconexión entre estos componentes del liderazgo positivo (tabla 27).

Tabla 27. *Matriz de correlación de la escala de estilos de liderazgo CELID S N=298*

		1	2	3	4	5	6	7
1 Carisma	p	1	,886**	,866**	,844**	,512**	-,014	-,404**
	r		,000	,000	,000	,000	,808	,000
2 Estimulación Intelectual	p	,886**	1	,915**	,889**	,572**	-,056	-,424**
	r	,000		,000	,000	,000	,337	,000
3 Inspiración	p	,866**	,915**	1	,865**	,534**	-,090	-,434**
	r	,000	,000		,000	,000	,120	,000
4 Consideración individualizada	p	,844**	,889**	,865**	1	,560**	-,076	-,425**
	r	,000	,000	,000		,000	,190	,000
5 Recompensa contingente	p	,512**	,572**	,534**	,560**	1	,320**	,022
	r	,000	,000	,000	,000		,000	,711
6 Dirección por excepción	p	-,014	-,056	-,090	-,076	,320**	1	,610**
	r	,808	,337	,120	,190	,000		,000
7 Dirección excepción pasiva	p	-,404**	-,424**	-,434**	-,425**	,022	,610**	1
	r	,000	,000	,000	,000	,711	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).
P: Correlación de Pearson
R: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

La dimensión de recompensa contingente revela correlaciones significativas y positivas con todas las demás dimensiones evaluadas, aunque las asociaciones son más moderadas. Esta relación positiva sugiere que la recompensa contingente está relacionada en cierta medida con otros aspectos del liderazgo transformacional.

La dirección por excepción, tanto activa como pasiva, muestra correlaciones significativas con las otras dimensiones, aunque las asociaciones varían en su fuerza y dirección. La dirección por excepción activa, por ejemplo, presenta una correlación positiva moderada con carisma, estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada, indicando una conexión con aspectos positivos del liderazgo. En contraste, la dirección por excepción pasiva muestra correlaciones negativas con estas mismas dimensiones, sugiriendo una relación inversa con los aspectos positivos del liderazgo.

En resumen, los resultados del análisis correlacional respaldan la validez del instrumento CELID S de estilos de liderazgo al revelar patrones significativos de asociación entre las diversas dimensiones evaluadas. Estas conexiones destacan la complejidad de las interrelaciones entre los diferentes estilos de liderazgo y proporcionan una base sólida para la interpretación y aplicación del instrumento en el contexto de liderazgo organizacional.

3.8.2.6.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CELID S N=298

Los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett para la validación de la escala de estilos de liderazgo CELID S proporcionan

información crucial sobre la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial exploratorio. La medida KMO, con un valor de 0,858, sugiere una adecuación considerable de los datos para llevar a cabo dicho análisis. Este valor, que oscila entre 0 y 1, indica una correlación sustancial entre las variables, respaldando la utilidad del análisis factorial exploratorio en la exploración de la estructura subyacente de la escala de estilos de liderazgo (tabla 28).

Tabla 28. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de estilos de liderazgo CELID S N=298*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,858
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1934,270
	gl	21
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

La prueba de esfericidad de Bartlett, con un estadístico de chi-cuadrado de 1934,270 y 21 grados de libertad, arroja un valor de significancia (Sig.) de 0,000. Este resultado indica que hay evidencia significativa para rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad. En otras palabras, se confirma la presencia de correlaciones entre las variables evaluadas en la escala de estilos de liderazgo CELID S. En resumen, la combinación de una medida KMO razonablemente alta y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa respalda la validez de la escala de estilos de liderazgo CELID S. Estos resultados preliminares sugieren que la estructura subyacente de la escala es apropiada para ser explorada mediante técnicas de análisis factorial exploratorio, proporcionando así una base sólida para la evaluación y comprensión de los diversos estilos de liderazgo en el contexto organizacional.

3.8.2.6.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento CELID S N=298

Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) realizado para validar la escala de estilos de liderazgo CELID S con una muestra de 298 participantes proporcionan una comprensión detallada de la estructura subyacente de los distintos componentes evaluados. En el primer componente, las dimensiones asociadas al liderazgo transformacional, como carisma, estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada, exhiben cargas factoriales elevadas, sugiriendo una asociación fuerte entre estas dimensiones. Este componente, por lo tanto, representa un factor común que podría interpretarse como liderazgo transformacional, donde el líder busca inspirar y motivar a sus seguidores a través de cualidades carismáticas y consideración individualizada (tabla 29).

Tabla 29. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de estilos de liderazgo CELID S N=70*

	Componente		
	1	2	3
Carisma	,938		
Estimulación Intelectual	,925		
Inspiración	,918		
Consideración individualizada	,889		
Recompensa contingente			,892
Dirección por excepción		,929	
Dirección por excepción pasiva		,825	

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Fuente: elaboración propia

En el segundo componente, las dimensiones de liderazgo transaccional, representadas por recompensa contingente y dirección por excepción, muestran cargas factoriales significativas, indicando que estas dimensiones comparten una asociación significativa y contribuyen conjuntamente a un segundo factor independiente. Esto respalda la existencia de un componente específico de liderazgo transaccional, caracterizado por un enfoque en recompensas contingentes y una dirección más específica en situaciones excepcionales.

El tercer componente se destaca con una carga factorial significativa para la dimensión de dirección por excepción pasiva, sugiriendo que esta dimensión se asocia con un tercer factor independiente. La dirección por excepción pasiva se separa claramente de las demás dimensiones, apoyando su inclusión como un estilo de liderazgo único dentro de la categoría laissez-faire.

La aplicación del método de rotación Varimax con normalización Kaiser ha contribuido a una interpretación más clara de la estructura subyacente, y la convergencia en cinco iteraciones respalda la estabilidad de los resultados del análisis factorial exploratorio.

En resumen, los hallazgos del AFE respaldan la validez de la escala de estilos de liderazgo CELID S, proporcionando una estructura tridimensional clara y coherente que distingue entre liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y laissez-faire. Estos resultados fortalecen la utilidad de la escala para evaluar y comprender los diversos estilos de liderazgo en contextos organizacionales.

3.8.2.7 Escala de percepción de conductas de liderazgo para docentes CONLID S

3.8.2.7.1 Análisis de confiabilidad del instrumento CONLID S N=298

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para la Escala de percepción de conductas de liderazgo para docentes, denominada CONLID S, proporcionan evidencia sólida sobre la consistencia interna y la confiabilidad del instrumento. Esta escala, compuesta por 18

ítems, exhibe un coeficiente de confiabilidad global del instrumento, medido mediante el Alfa de Cronbach, excepcionalmente alto de 0.987. Este valor indica una consistencia interna extraordinaria en las respuestas a los ítems del cuestionario, sugiriendo una confiabilidad sobresaliente en la medición de la percepción de conductas de liderazgo en docentes (tabla 30).

Tabla 30. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento CONLID S N=298*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
CONLID S	18	0,987	0,987

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados muestran que, al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad se mantiene inalterado en 0.987. Este hallazgo resalta la consistencia y estabilidad de la escala, indicando que cada ítem contribuye de manera consistente y equitativa a la fiabilidad global del instrumento.

En resumen, los resultados sugieren que la Escala CONLID S es un instrumento altamente confiable y preciso para evaluar la percepción de conductas de liderazgo en docentes. La consistencia interna excepcional, evidenciada por el alto Alfa de Cronbach, respalda la utilidad de este instrumento en la medición precisa y coherente de las percepciones de liderazgo en el contexto educativo. Estos resultados refuerzan la confianza en la capacidad de la Escala CONLID S para ser utilizada en investigaciones y evaluaciones que busquen comprender y medir las percepciones de liderazgo entre los docentes.

3.8.2.7.2 Análisis de correlación del instrumento CONLID S N=298

Los resultados del análisis de correlación realizado para validar la escala de conductas de liderazgo CONLID S con una muestra de 298 participantes proporcionan evidencia robusta de la relación entre las diferentes dimensiones evaluadas. En primer lugar, se observa una correlación altamente significativa y positiva entre las conductas hacia las tareas y las conductas hacia las relaciones ($r = 0,966$, $p < 0,01$), lo que indica una asociación fuerte y positiva entre la orientación hacia las tareas y la atención a las relaciones en el liderazgo (tabla 31).

Además, se identifica una correlación significativa y positiva entre las conductas hacia las tareas y las conductas orientadas al cambio ($r = 0,956$, $p < 0,01$), así como entre las conductas hacia las relaciones y las conductas orientadas al cambio ($r = 0,958$, $p < 0,01$). Estos hallazgos sugieren que los líderes que muestran una fuerte orientación hacia las

tareas también tienden a exhibir comportamientos orientados al cambio, y lo mismo ocurre con los líderes que enfatizan las relaciones.

Tabla 31. *Matriz de correlación de la escala de conductas de liderazgo CONLID S N=298*

		1	2	3
1 Conductas hacia las tareas	Correlación de Pearson	1	,966**	,956**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
2 Conductas hacia las relaciones	Correlación de Pearson	,966**	1	,958**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
3 Conductas orientadas al cambio	Correlación de Pearson	,956**	,958**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En resumen, los resultados de la correlación respaldan la validez de la escala CONLID S al demostrar la coherencia y la asociación significativa entre las conductas hacia las tareas, las conductas hacia las relaciones y las conductas orientadas al cambio. Estos hallazgos sugieren que la escala evalúa de manera efectiva las diferentes dimensiones de las conductas de liderazgo, proporcionando una herramienta robusta para comprender y medir los comportamientos líderes en el contexto organizacional.

3.8.2.7.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CONLID S N=298

El análisis de la escala de conductas de liderazgo CONLID S con una muestra de 298 participantes revela resultados alentadores en términos de su validez. La prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó una medida de adecuación de muestreo significativamente buena, con un valor de 0,791. Este indicador sugiere que la escala es adecuada para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio, ya que la proporción de varianza común entre las variables es lo suficientemente alta para realizar una reducción dimensional efectiva (tabla 32).

Tabla 32. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de conductas de liderazgo CONLID S N=298*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,791
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1589,781
	gl	3
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (aprox. Chi-cuadrado = 1589,781, gl = 3, $p < 0,001$), lo que respalda la idoneidad de la escala para el análisis factorial exploratorio. Este hallazgo indica que las correlaciones observadas entre las variables no son iguales a cero, lo que es un requisito importante para llevar a cabo un análisis factorial.

En conclusión, los resultados de la prueba KMO y Bartlett sugieren que la escala CONLID S cuenta con una estructura interna coherente y relevante para realizar un análisis factorial exploratorio con el objetivo de validar su estructura factorial y evaluar las relaciones entre las dimensiones de las conductas de liderazgo. Estos hallazgos respaldan la solidez metodológica de la escala y proporcionan una base sólida para la investigación y la aplicación práctica en el ámbito del liderazgo organizacional.

3.8.2.7.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento CONLID S N=298

Los resultados del análisis factorial exploratorio para validar la escala de conductas de liderazgo CONLID S muestran una estructura interna clara y consistente. La matriz de componentes revela que un solo componente explica una gran proporción de la varianza en las conductas de liderazgo evaluadas (tabla 33).

Tabla 33. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de conductas de liderazgo CONLID S N=70*

	Componente
	1
Conductas hacia las tareas	,987
Conductas hacia las relaciones	,988
Conductas_orientadas al cambio	,984

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.
Fuente: elaboración propia

Este componente único demuestra una fuerte carga factorial para todas las dimensiones de las conductas de liderazgo, con valores cercanos a la unidad: Conductas hacia las tareas (0,987), Conductas hacia las relaciones (0,988), y Conductas orientadas al cambio (0,984).

La extracción de un solo componente indica que las dimensiones de las conductas de liderazgo evaluadas están altamente interrelacionadas y contribuyen significativamente a una única dimensión general de liderazgo. Esta estructura unificada sugiere que las conductas de liderazgo, según la escala CONLID S, no se distribuyen de manera independiente, sino que convergen en un factor global.

En consecuencia, estos resultados respaldan la validez y consistencia interna de la escala CONLID S al demostrar que las conductas hacia las tareas, las relaciones y el cambio comparten una base común y están integralmente relacionadas en un único constructo de liderazgo. Este hallazgo fortalece la utilidad de la escala en la evaluación comprehensiva de las conductas de liderazgo en contextos organizacionales.

3.8.2.8 Escala de percepción de estilos de liderazgo camino-meta para docentes CAMIN S

3.8.2.8.1 Análisis de confiabilidad del instrumento CAMIN S N=298

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para la Escala de percepción de estilos de liderazgo camino-meta para docentes, denominada CAMIN S, reflejan una consistencia interna y confiabilidad destacadas del instrumento. Consta de 12 ítems, y el coeficiente de confiabilidad global del instrumento, medido a través del Alfa de Cronbach, es extraordinariamente alto, alcanzando un valor de 0.978. Este resultado indica una consistencia interna excepcional en las respuestas a los ítems del cuestionario, sugiriendo una confiabilidad sobresaliente en la medición de la percepción de estilos de liderazgo camino-meta entre los docentes (tabla 34).

Tabla 34. *Estadísticas de fiabilidad de instrumento CAMIN S N=298*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
CAMIN S	12	0,978	0,978

Fuente: elaboración propia

Además, se realizó un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados revelan que, al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad se mantiene inalterado en 0.978. Este hallazgo subraya la consistencia y estabilidad de la escala, indicando que cada ítem contribuye de manera consistente y equitativa a la fiabilidad global del instrumento.

En resumen, los resultados sugieren que la Escala CAMIN S es un instrumento altamente confiable y preciso para evaluar la percepción de estilos de liderazgo camino-meta entre los docentes. La consistencia interna excepcional, respaldada por el alto Alfa de Cronbach, fortalece la utilidad de este instrumento en la medición precisa y coherente de las percepciones de liderazgo en el contexto educativo desde la perspectiva de la teoría camino-meta. Estos resultados refuerzan la confianza en la capacidad de la Escala CAMIN S para ser utilizada en investigaciones y evaluaciones que busquen comprender y medir las percepciones de liderazgo entre los docentes.

3.8.2.8.2 Análisis de correlación del instrumento CAMIN S N=298

Los resultados del análisis de correlación para validar la escala de estilos de liderazgo camino-meta CAMIN S revelan relaciones significativas y consistentes entre las dimensiones evaluadas. Las correlaciones positivas y altamente significativas entre los estilos de liderazgo indican una fuerte asociación entre ellos (tabla 35).

En primer lugar, la correlación entre el estilo directivo y considerado es de 0,922, lo que sugiere una relación positiva y fuerte entre estas dos dimensiones del liderazgo. Esto implica que, en la muestra evaluada, la aplicación de comportamientos directivos tiende a estar acompañada por comportamientos considerados y viceversa.

Tabla 35. *Matriz de correlación de la escala de estilos de liderazgo camino-meta CAMIN-S N=298*

		1	2	3	4
1 Directivo	Correlación de Pearson	1	,922**	,899**	,914**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
2 Considerado	Correlación de Pearson	,922**	1	,904**	,880**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
3 Participativo	Correlación de Pearson	,899**	,904**	1	,854**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
4 Orientado a las metas	Correlación de Pearson	,914**	,880**	,854**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Asimismo, la correlación entre considerado y participativo es de 0,904, indicando una relación positiva y significativa entre estos estilos de liderazgo. Este hallazgo sugiere que los líderes que muestran comportamientos considerados también tienden a ser más participativos en su enfoque de liderazgo. Además, la correlación entre participativo y orientado a las metas es de 0,854, indicando una asociación positiva y significativa entre estas dimensiones. Esto sugiere que los líderes participativos tienden a estar orientados hacia metas y viceversa.

En conjunto, estos resultados respaldan la validez de la escala CAMIN S al demostrar que las dimensiones de liderazgo evaluadas no solo están relacionadas, sino que también siguen un patrón consistente en la muestra. Esto fortalece la utilidad de la escala para medir y comprender los diferentes estilos de liderazgo en contextos organizacionales.

3.8.2.8.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento CAMIN S N=298

Los resultados de la prueba de KMO y Bartlett para validar la escala de estilos de liderazgo camino-meta CAMIN S indican una adecuación satisfactoria del instrumento para el análisis factorial exploratorio. La medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,870 sugiere que la muestra es adecuada para realizar un análisis factorial, ya que se encuentra por encima del umbral aceptable de 0,6. Esto señala que la variabilidad compartida entre las variables es lo suficientemente alta como para proceder con confianza al análisis factorial (tabla 36).

Tabla 36. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de estilos de liderazgo CAMIN S N=298*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,870
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1660,685
	gl	6
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

Además, la prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativa con un valor de aproximadamente Chi-cuadrado de 1660,685 con 6 grados de libertad, y un p-valor de 0,000. Este resultado respalda la presencia de correlaciones significativas entre las variables, lo cual es esencial para la validez del análisis factorial. En resumen, la combinación de un alto valor KMO y la significancia de la prueba de Bartlett sugiere que la escala CAMIN S es adecuada para explorar la estructura subyacente de los estilos de liderazgo camino-meta en la muestra analizada.

3.8.2.8.4 Análisis factorial exploratorio del instrumento CAMIN S N=298

El análisis factorial exploratorio del instrumento CAMIN S, con una muestra de 298 participantes, revela una estructura clara en los estilos de liderazgo camino-meta (tabla 37). La matriz de componentes extraídos muestra un único componente con cargas factoriales altas para todas las variables: Directivo (0,973), Considerado (0,965), Participativo (0,952) y Orientado a Metas (0,950).

Tabla 37. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de estilos de liderazgo CAMIN S N=298*

	Componente
	1
Directivo	,973
Considerado	,965
Participativo	,952
Orientado_Metas	,950

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.
Fuente: elaboración propia

Estos resultados sugieren que existe una dimensión subyacente común que explica la variabilidad en las respuestas de los participantes en relación con los estilos de liderazgo camino-meta. La alta carga factorial en cada variable indica que todas contribuyen significativamente a este componente único identificado.

En resumen, el análisis factorial exploratorio confirma la validez estructural de la escala CAMIN S, ya que las variables relacionadas con los estilos de liderazgo camino-meta se agrupan de manera consistente en un único componente, respaldando así la unicidad y coherencia de esta dimensión en la muestra analizada.

3.8.2.9 Escala global de percepción de estilos de liderazgo

3.8.2.9.1 Análisis de confiabilidad de la escala global de estilos de liderazgo S N=298

La escala global de estilos de liderazgo S, compuesta por 64 ítems, ha demostrado una altísima confiabilidad en términos de consistencia interna. El coeficiente Alfa de

Cronbach para el instrumento en su totalidad es de 0,976, indicando una fiabilidad excepcional. Este valor refleja la coherencia y la estabilidad de la escala en la medición de los estilos de liderazgo en la muestra de 298 participantes (tabla 38).

Tabla 38. *Estadísticas de fiabilidad de la escala global de estilos de liderazgo S N=298*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
Escala global de estilos de liderazgo	64	0,976	0,975

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se evaluó la posible mejora de la consistencia interna eliminando cada ítem de la escala por separado. Los resultados muestran que la exclusión de cualquier ítem no generaría una mejora sustancial en la fiabilidad, ya que el coeficiente Alfa de Cronbach se mantiene prácticamente inalterado, con un valor de 0,975 incluso al eliminar cualquier ítem individual.

Estos hallazgos respaldan la solidez y confiabilidad de la escala global de estilos de liderazgo S, confirmando su capacidad para medir de manera coherente y consistente los distintos estilos de liderazgo en la muestra analizada. La elevada consistencia interna sugiere que la escala es un instrumento robusto y preciso para evaluar los estilos de liderazgo en contextos diversos.

3.8.2.9.2 Análisis de correlación de la escala global de estilos de liderazgo S N=298

Se llevó a cabo un análisis de correlación para evaluar las relaciones entre los distintos estilos de liderazgo medidos por la escala global de estilos de liderazgo S, utilizando una muestra de 298 participantes (tabla 39). Se encontraron correlaciones significativas entre los diferentes estilos de liderazgo. El liderazgo transformacional mostró una correlación positiva y significativa con las conductas hacia las tareas ($r = 0,918$, $p < 0,01$), las conductas hacia las relaciones ($r = 0,926$, $p < 0,01$), y las conductas orientadas al cambio ($r = 0,923$, $p < 0,01$). Asimismo, el liderazgo transaccional presentó correlaciones positivas con las conductas hacia las tareas ($r = 0,264$, $p < 0,01$), las conductas hacia las relaciones ($r = 0,278$, $p < 0,01$), y las conductas orientadas al cambio ($r = 0,262$, $p < 0,01$). En contraste, el laissez-faire mostró correlaciones negativas con todas las demás dimensiones de liderazgo (r entre -0,379 y -0,449, $p < 0,01$).

Las correlaciones significativas sugieren que los diferentes estilos de liderazgo están relacionados entre sí. La fuerte correlación positiva entre el liderazgo transformacional y las conductas hacia las tareas, relaciones y cambio respalda la idea de que este estilo está asociado con un enfoque integral del liderazgo. Por otro lado, las correlaciones negativas

del laissez-faire indican que este estilo está inversamente relacionado con las otras dimensiones, reflejando un liderazgo más pasivo.

Tabla 39. *Matriz de correlación de la escala global de estilos de liderazgo S N=298*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Liderazgo transformacional	p	1	,315**	-,443**	,918**	,926**	,923**	,899**	,897**	,852**	,860**
	r		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2 Liderazgo transaccional	p	,315**	1	,386**	,264**	,278**	,262**	,276**	,291**	,290**	,306**
	r	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3 Laissez Faire	p	-,443**	,386**	1	-,449**	-,445**	-,449**	-,436**	-,421**	-,379**	-,392**
	r	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
4 Conductas tarea	p	,918**	,264**	-,449**	1	,966**	,956**	,905**	,877**	,854**	,866**
	r	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
5 Conductas relaciones	p	,926**	,278**	-,445**	,966**	1	,958**	,909**	,901**	,873**	,848**
	r	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
6 Conductas cambio	p	,923**	,262**	-,449**	,956**	,958**	1	,907**	,908**	,858**	,880**
	r	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	p	298	298	298	298	298	298	298	298	298	298
7 Directivo	r	,899**	,276**	-,436**	,905**	,909**	,907**	1	,922**	,899**	,914**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
8 Considerado	r	,897**	,291**	-,421**	,877**	,901**	,908**	,922**	1	,904**	,880**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
9 Participativo	r	,852**	,290**	-,379**	,854**	,873**	,858**	,899**	,904**	1	,854**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
10 Orientado Metas	r	,860**	,306**	-,392**	,866**	,848**	,880**	,914**	,880**	,854**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

En conclusión, el análisis de correlación proporciona evidencia de la validez concurrente de la escala global de estilos de liderazgo S, ya que las correlaciones entre los diferentes estilos de liderazgo son coherentes con las expectativas teóricas sobre cómo estos estilos deberían relacionarse entre sí. Estos hallazgos respaldan la robustez y consistencia de la escala en la medición de los diversos estilos de liderazgo.

3.8.2.9.3 Prueba de KMO y Bartlett de la escala global de estilos de liderazgo S N=298

Para evaluar la idoneidad de la escala global de estilos de liderazgo S en la muestra de 298 participantes, se realizaron pruebas de KMO y Bartlett. Los resultados revelaron una medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo de 0,929, indicando un nivel excepcional de idoneidad para el análisis factorial. Esta puntuación KMO superior a 0,9 sugiere que las variables incluidas en la escala están altamente correlacionadas, respaldando la validez de la estructura factorial propuesta (tabla 40).

La prueba de esfericidad de Bartlett también fue significativa ($\chi^2 = 4800{,}720$, gl = 45, $p < 0{,}001$), lo que indica que las correlaciones observadas entre los ítems de la escala no son simplemente el resultado del azar. Este hallazgo apoya la pertinencia de realizar un

análisis factorial exploratorio para examinar la estructura interna de la escala global de estilos de liderazgo S.

Tabla 40. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala global de estilos de liderazgo S N=298*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,929
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4800,720
	gl	45
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

En conjunto, estos resultados sugieren que la escala presenta una adecuada correlación entre los ítems y proporciona una estructura de medida propicia para el análisis factorial, lo que respalda la validez del instrumento para evaluar los estilos de liderazgo en la muestra examinada. La alta puntuación en la prueba KMO y la significativa prueba de Bartlett refuerzan la solidez de la escala en la medición de la variabilidad en los estilos de liderazgo dentro de la muestra.

3.8.2.9.4 Análisis factorial exploratorio de la escala global de estilos de liderazgo S N=298

El análisis factorial exploratorio (AFE) realizado en la escala global de estilos de liderazgo S con una muestra de 298 participantes revela una estructura bidimensional clara, representada por dos componentes principales (tabla 41).

Tabla 41. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala global de estilos de liderazgo S N=298*

Liderazgo transformacional	,955	
Liderazgo transaccional		,879
Laissez Faire		,776
Conductas hacia las tareas	,962	
Conductas hacia las relaciones	,967	
Conductas orientadas al cambio	,968	
Directivo	,963	
Considerado	,954	
Participativo	,926	
Orientado a las metas	,929	

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 2 componentes extraídos.

Fuente: elaboración propia

En el Componente 1, se observa una alta carga de ítems relacionados con el liderazgo transformacional y diversas conductas específicas, como las dirigidas hacia las tareas, relaciones, cambio, así como estilos particulares como directivo, considerado, participativo y orientado a las metas. Los coeficientes de carga para este componente oscilan entre 0,926 y 0,968, lo que sugiere una asociación sólida y coherente entre estos elementos.

En el Componente 2, se evidencia una carga significativa de ítems vinculados al liderazgo transaccional y laissez faire. Los coeficientes de carga en este componente varían entre 0,776 y 0,879.

La extracción de dos componentes a través del método de componentes principales refuerza la validez estructural de la escala, ya que los ítems agrupados en cada componente comparten características comunes y representan dimensiones específicas de los estilos de liderazgo. Estos resultados sugieren la existencia de dos dimensiones distintas en la escala global de estilos de liderazgo S: una relacionada con enfoques más transformacionales y orientados a la tarea, relaciones y cambio, y otra relacionada con enfoques transaccionales y laissez faire. Este enfoque bidimensional proporciona una visión más detallada y completa de los diversos estilos de liderazgo evaluados por la escala.

3.8.2.10 Escala de percepción de clima organizacional para docentes

3.8.2.10.1 Análisis de confiabilidad de la escala de percepción de clima organizacional N=298

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para la Escala de percepción de clima organizacional para docentes revelan una consistencia interna y confiabilidad excepcionales. Este instrumento, que consta de 114 ítems, presenta un coeficiente de confiabilidad global del instrumento, medido a través del Alfa de Cronbach, de 0.977. Este valor extremadamente alto indica una consistencia interna excepcional en las respuestas a los ítems del cuestionario, sugiriendo una confiabilidad sobresaliente en la medición de la percepción del clima organizacional entre los docentes (tabla 42).

Tabla 42. *Estadísticas de fiabilidad del instrumento de clima organizacional N=362*

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach del instrumento	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
Clima organizacional	114	0,977	0,977

Fuente: elaboración propia

Además, se llevó a cabo un análisis del Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado, y los resultados indican que, al suprimir cualquier ítem específico, el coeficiente de confiabilidad se mantiene inalterado en 0.977. Este hallazgo resalta la solidez y estabilidad de la escala, sugiriendo que cada ítem contribuye de manera consistente y equitativa a la fiabilidad global del instrumento.

En resumen, los resultados sugieren que la escala de percepción de clima organizacional para docentes es un instrumento altamente confiable y preciso para evaluar la percepción del clima organizacional en el entorno educativo. La consistencia interna excepcional,

respaldada por el alto alfa de Cronbach, fortalece la utilidad de este instrumento en la medición precisa y coherente de las percepciones del clima organizacional entre los docentes.

3.8.2.10.2 Análisis de correlación del instrumento de clima organizacional N=362

El análisis de correlación realizado en la escala global de clima organizacional, con una muestra de 362 participantes, revela asociaciones significativas entre los diferentes factores evaluados. Estos resultados proporcionan una visión detallada de cómo los factores personales, factores grupales, factores organizacionales objetivos y subjetivos se relacionan entre sí, así como su impacto en la satisfacción laboral (tabla 43).

Tabla 43. *Matriz de correlación de la escala de clima organizacional N=362*

		Factores Personales	Factores grupales	Factores organizacionales objetivos	Factores organizacionales subjetivos	Satisfacción laboral
Factores Personales	p	1	,803**	,878**	,717**	,898**
	r		,000	,000	,000	,000
Factores grupales	p	,803**	1	,872**	,838**	,792**
	r	,000		,000	,000	,000
Factores organizacionales objetivos	p	,878**	,872**	1	,850**	,852**
	r	,000	,000		,000	,000
Factores organizacionales subjetivos	p	,717**	,838**	,850**	1	,722**
	r	,000	,000	,000		,000
Satisfacción laboral	p	,898**	,792**	,852**	,722**	1
	r	,000	,000	,000	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: elaboración propia

Se observa una correlación positiva y significativa entre Factores Personales y Factores Grupales ($r = 0,803$, $p < 0,01$), indicando que las características individuales de los empleados están relacionadas positivamente con los aspectos grupales del clima organizacional. De manera similar, existe una fuerte correlación positiva entre Factores Personales y Factores Organizacionales Objetivos ($r = 0,878$, $p < 0,01$), lo que sugiere que las características personales influyen en la percepción de la organización desde una perspectiva más objetiva.

La correlación entre Factores Grupales y Factores Organizacionales Objetivos también es significativa ($r = 0,872$, $p < 0,01$), lo que indica que la dinámica grupal en la organización está relacionada con la percepción objetiva de la misma. Asimismo, los Factores Organizacionales Subjetivos muestran una correlación positiva tanto con Factores Grupales ($r = 0,838$, $p < 0,01$) como con Factores Organizacionales Objetivos ($r = 0,850$, $p < 0,01$), sugiriendo una interrelación entre la percepción subjetiva y objetiva del entorno organizacional.

La Satisfacción Laboral presenta correlaciones fuertes y positivas con todos los demás factores evaluados: Factores Personales ($r = 0,898$, $p < 0,01$), Factores Grupales ($r = 0,792$, $p < 0,01$), Factores Organizacionales Objetivos ($r = 0,852$, $p < 0,01$), y Factores Organizacionales Subjetivos ($r = 0,722$, $p < 0,01$). Estas asociaciones sugieren que un clima organizacional positivo, caracterizado por la interacción armoniosa entre factores individuales, grupales y objetivos de la organización, está vinculado a niveles más altos de satisfacción laboral entre los empleados.

En resumen, estos resultados respaldan la validez de la escala global de clima organizacional al demostrar relaciones coherentes y significativas entre sus dimensiones, proporcionando una comprensión integral de cómo diferentes aspectos del clima organizacional se entrelazan y afectan la satisfacción laboral.

3.8.2.10.3 Prueba de KMO y Bartlett del instrumento de clima organizacional N=362

La prueba de KMO y Bartlett realizada en el instrumento de clima organizacional con una muestra de 362 participantes arroja resultados significativos que respaldan la validez de la escala. El valor de la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo es de 0,869, indicando una adecuada proporción de varianza común entre las variables y sugiriendo que los datos son apropiados para realizar un análisis factorial. Este resultado confirma que la información contenida en las variables seleccionadas es lo suficientemente rica como para llevar a cabo un análisis significativo (tabla 44).

Tabla 44. *Prueba de KMO y Bartlett de la escala de clima organizacional N=362*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,869
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2209,096
	gl	10
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia

Además, la prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativa (aprox. Chi-cuadrado = 2209,096, gl = 10, $p < 0,001$), lo que respalda la hipótesis nula de que la matriz de correlación es una matriz de identidad. La significancia estadística de esta prueba sugiere que hay suficiente relación entre las variables para justificar la realización de un análisis factorial exploratorio.

En conjunto, estos resultados indican que el instrumento de clima organizacional tiene una estructura subyacente coherente y que las variables seleccionadas tienen una relación significativa entre sí. Por lo tanto, la prueba de KMO y Bartlett respalda la idoneidad de la escala para evaluar el clima organizacional en el contexto de la muestra analizada.

3.8.2.10.4 Análisis factorial exploratorio instrumento de clima organizacional N=362

El análisis de componentes principales realizado en la escala de clima organizacional revela la presencia de un componente dominante que explica la mayor parte de la variabilidad en los datos. Este componente único explica un alto porcentaje de la varianza para cada una de las dimensiones evaluadas en la escala (tabla 45).

Tabla 45. *AFE-Matriz de componente rotado de la escala de clima organizacional N=362*

	Componente
	1
Factores Personales	,929
Factores grupales	,930
Factores organizacionales objetivos	,962
Factores organizacionales subjetivos	,890
Satisfacción laboral	,921

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. 1 componentes extraídos.

Fuente: elaboración propia

En detalle, el componente 1 muestra cargas factoriales sustanciales para todas las variables, reflejando la coherencia interna de la escala. Las cargas factoriales son notablemente elevadas para Factores Personales (0,929), Factores grupales (0,930), Factores organizacionales objetivos (0,962), Factores organizacionales subjetivos (0,890) y Satisfacción laboral (0,921). Estas altas cargas indican que todas las variables están fuertemente asociadas con el componente principal.

La utilización del método de extracción de análisis de componentes principales, con un solo componente extraído, sugiere que existe una estructura subyacente unificada que explica la mayor parte de la variabilidad en las respuestas relacionadas con los factores personales, grupales y organizacionales evaluados en la escala de clima organizacional.

En resumen, estos resultados indican que la escala global de clima organizacional es robusta y que las variables consideradas en la medición están fuertemente interrelacionadas, respaldando así la validez y consistencia interna de la escala para evaluar el clima organizacional en la muestra analizada.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados. Se emplean tablas, gráficos y análisis estadísticos para representar los hallazgos de manera clara y comprensible. Se presta especial atención a la relación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes, destacando los patrones y tendencias relevantes que emergen de los datos.

4.1 Análisis de los resultados del cuestionario de autopercepción de estilos de liderazgo de los directivos N=70

La muestra de 70 directivos que participó en la encuesta de autopercepción de estilos de liderazgo de los directivos en la UFA-ESPE se caracteriza por su diversidad en cuanto a cargos, años de experiencia, sexo, edad, nivel de educación y tipo de personal. Entre los participantes se encuentran Directores/as de Departamento, Directores/as de Carrera, el Rector, Subdirectores/as de Extensión y Vicerrectores/as, abarcando roles clave en la estructura institucional.

En términos de experiencia laboral, se observa una variabilidad, desde menos de 1 año hasta más de 10 años, proporcionando una perspectiva amplia que refleja tanto a líderes recién incorporados como a aquellos con una trayectoria prolongada en la universidad. La diversidad de edades, principalmente concentrada entre los 35 y 64 años, agrega complejidad y representatividad generacional al análisis.

El componente de género también se manifiesta en la muestra, con una presencia equitativa de participantes masculinos y femeninos en roles de liderazgo, incluyendo tanto personal militar como civil. En cuanto al nivel educativo, se destaca la variedad, abarcando desde bachillerato hasta doctorado, lo que subraya la riqueza de perspectivas educativas y profesionales en la muestra.

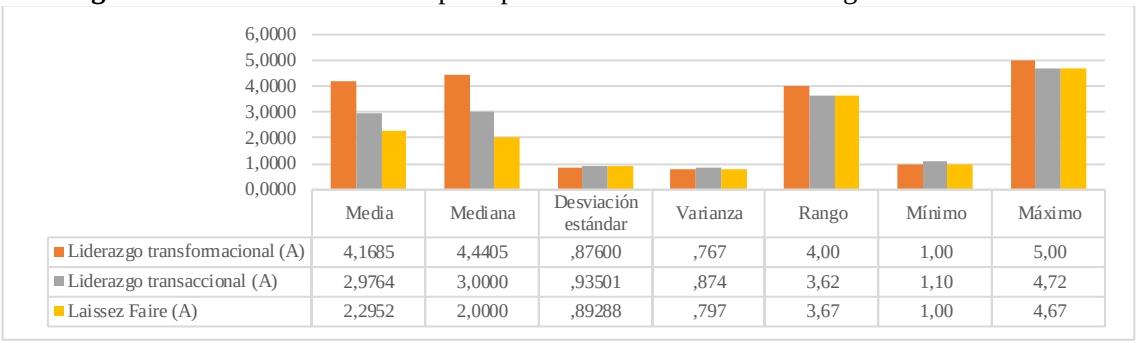
La heterogeneidad de la muestra incluye tanto a personal militar como civil, aportando dimensiones únicas a la percepción del liderazgo. Esta diversidad en términos de cargos, experiencia, género, edad, educación y tipo de personal ofrece una base sólida para comprender la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos en la UFA-ESPE.

4.1.1 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CELID – A.

La autopercepción de los directivos en relación con su estilo de liderazgo, evaluada en términos de liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y laissez faire, ofrece una

visión integral de cómo se ven a sí mismos en distintas dimensiones de liderazgo (figura 1).

Figura 1. Resultados de la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos



	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Liderazgo transformacional (A)	4,1685	4,4405	,87600	,767	4,00	1,00	5,00
Liderazgo transaccional (A)	2,9764	3,0000	,93501	,874	3,62	1,10	4,72
Laissez Faire (A)	2,2952	2,0000	,89288	,797	3,67	1,00	4,67

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en lo que respecta al liderazgo transformacional (A), la media de 4.1685 indica un nivel destacado de este estilo caracterizado por la inspiración, la motivación y la promoción del cambio. Esto sugiere que los directivos se ven a sí mismos como líderes que inspiran y motivan a sus equipos, fomentando la innovación y el cambio positivo en la organización. La mediana de 4.4405 respalda esta percepción, colocando esta dimensión en la categoría *Alto* de la escala de interpretación. La desviación estándar relativamente baja de 0.87600 sugiere una coherencia en la evaluación de los directivos sobre su capacidad para liderar de manera transformadora.

En contraste con el liderazgo transformacional, la autopercepción en la dimensión de liderazgo transaccional (A) muestra una media de 2.9764, que indica un enfoque más moderado y basado en transacciones. La mediana de 3.00 y la desviación estándar de 0.93501 refuerzan la consistencia en la percepción de este estilo de liderazgo, situándose en la categoría *Moderado* de la escala de interpretación.

Por otro lado, en relación con el laissez faire (A), la media de 2.2952 refleja una tendencia hacia un liderazgo más permisivo y menos intervencionista. La mediana de 2.0000 y la desviación estándar de 0.89288 indican coherencia en la percepción de este estilo, posicionándolo en la categoría *Bajo* de la escala de interpretación. Esto indica que los directivos se ven a sí mismos como menos orientados hacia transacciones específicas y menos propensos a adoptar un enfoque de liderazgo laissez faire, caracterizado por la mínima intervención.

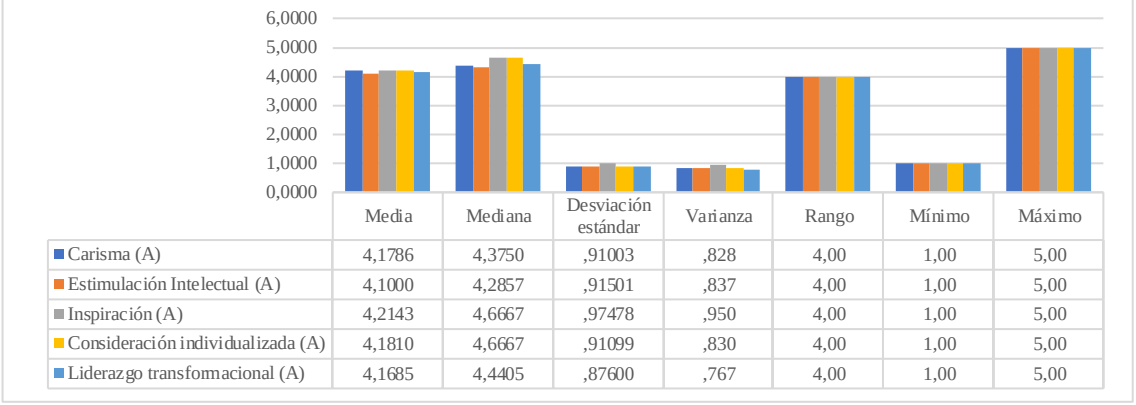
Al comparar estas dimensiones, se observa que los directivos se auto perciben como más fuertemente orientados hacia un liderazgo transformacional que hacia un estilo transaccional o laissez faire. Este hallazgo puede indicar una preferencia auto declarada por enfoques de liderazgo que buscan inspirar y transformar a los colaboradores.

En resumen, la autopercepción de los directivos sugiere que se identifican predominantemente con un liderazgo transformacional, mostrando un compromiso destacado con la inspiración y la motivación de los subordinados. Aunque también reconocen elementos de liderazgo transaccional, se observa una tendencia hacia un enfoque más permisivo y menos directivo en el Laissez Faire, lo cual no es común en la práctica de liderazgo de los directivos. La consistencia en las respuestas indica una clara autopercepción de la combinación y equilibrio de estos estilos de liderazgo en su desempeño.

4.1.1.1 Estilo de liderazgo transformacional

Los resultados de la autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en relación con su estilo de liderazgo transformacional indican que, en general, los directivos se perciben a sí mismos como líderes altamente transformacionales, como se indica en la figura 2.

Figura 2. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo transformacional



	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Carisma (A)	4,1786	4,3750	,91003	,828	4,00	1,00	5,00
Estimulación Intelectual (A)	4,1000	4,2857	,91501	,837	4,00	1,00	5,00
Inspiración (A)	4,2143	4,6667	,97478	,950	4,00	1,00	5,00
Consideración individualizada (A)	4,1810	4,6667	,91099	,830	4,00	1,00	5,00
Liderazgo transformacional (A)	4,1685	4,4405	,87600	,767	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en la dimensión de carisma (A), los directivos se evalúan con una media de 4,1786, indicando que se ven a sí mismos como líderes carismáticos que poseen cualidades que inspiran y atraen a sus colaboradores. Esta puntuación se interpreta como *Alto* en la escala de interpretación, y destaca su capacidad para inspirar y cautivar a su equipo. La mediana de 4,3750 sugiere que esta percepción es compartida de manera bastante uniforme entre los directivos, y la desviación estándar de 0,91003 indica cierta variabilidad en la autopercepción individual, pero en general, hay un grado significativo de acuerdo.

La estimulación intelectual (A) es otra dimensión en la que los directivos se ven fuertemente, con una media de 4,10, clasificándose también como *Alto* en la escala de interpretación. Esto sugiere que se consideran a sí mismos como líderes que fomentan el pensamiento creativo y desafían a sus colaboradores a abordar los problemas desde

nuevas perspectivas. La mediana de 4,2857 y la desviación estándar de 0,91501 indican coherencia en la percepción, aunque con alguna variabilidad individual.

La inspiración (A) es otra área destacada, con una media de 4,2143, alcanza la categoría de *Muy Alto* en la escala de interpretación. Esta puntuación refleja la autopercepción de los directivos como líderes capaces de motivar y movilizar a sus equipos hacia objetivos comunes. La mediana de 4,6667 sugiere que esta percepción puede ser aún más fuerte para algunos directivos, mientras que la desviación estándar de 0,97478 indica una cierta variabilidad en las percepciones individuales.

En cuanto a la consideración individualizada (A), los resultados muestran una media de 4,1810, que alcanza la categoría de *Alto*, lo que indica que los directivos se ven a sí mismos como líderes que se preocupan por las necesidades individuales de sus colaboradores. La mediana de 4,6667 y la desviación estándar de 0,91099 sugieren que hay una consistencia general en esta autopercepción, aunque con algunas diferencias individuales.

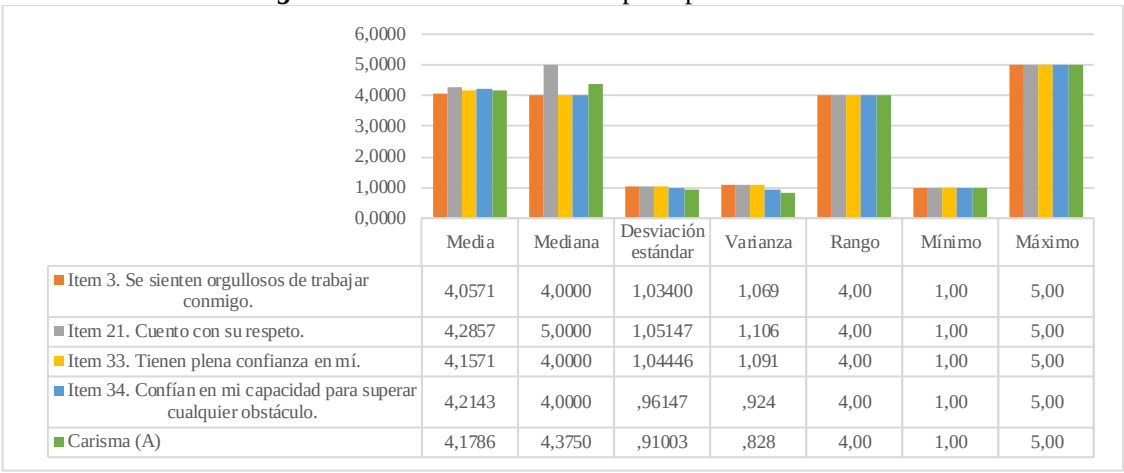
En resumen, la autopercepción de los directivos respecto al liderazgo transformacional revela una imagen positiva y coherente, ya que alcanza la categoría de *Alto*. Se ven a sí mismos como líderes transformacionales con un fuerte carisma, compromiso con la estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada, lo que sugiere un liderazgo integral y efectivo en la institución. Estos resultados pueden indicar una alineación general en la autopercepción de los directivos en torno a las prácticas de liderazgo transformacional.

4.1.1.1.1 Carisma

La autopercepción de los directivos en relación con la dimensión de Carisma revela un conjunto positivo de resultados. Con una media de 4,1786, categorizada como Alto, sugiere que los directivos se perciben a sí mismos como líderes que generan un sentido de admiración y conexión emocional entre ellos y sus colaboradores. Además, la mediana de 4,3750 señala una consistencia en esta percepción dentro del grupo de directivos, aunque con alguna variabilidad individual, como se indica en la figura 3.

Al observar los ítems específicos, se destaca que en el ítem 21, donde se evalúa el respeto, la media es de 4,2857, indicando que los directivos se ven a sí mismos como líderes que gozan de un alto nivel de respeto por parte de sus colaboradores. La mediana de 5,00 en este ítem refuerza la percepción de que algunos directivos se perciben a sí mismos como extremadamente respetados por su equipo, colocando esta característica en la categoría muy alto.

Figura 3. Resultados de la autopercepción del carisma



	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. Se sienten orgullosos de trabajar conmigo.	4,0571	4,0000	1,03400	1,069	4,00	1,00	5,00
Item 21. Cuento con su respeto.	4,2857	5,0000	1,05147	1,106	4,00	1,00	5,00
Item 33. Tienen plena confianza en mí.	4,1571	4,0000	1,04446	1,091	4,00	1,00	5,00
Item 34. Confían en mi capacidad para superar cualquier obstáculo.	4,2143	4,0000	,96147	,924	4,00	1,00	5,00
Carisma (A)	4,1786	4,3750	,91003	,828	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En cuanto al ítem 3, que aborda el orgullo de trabajar con el líder, la media es de 4,0571, ubicándose en la categoría Alto de la escala de interpretación. Esto señala que los directivos se ven a sí mismos como personas que generan orgullo y satisfacción en sus colaboradores. La mediana de 4,00 sugiere que esta percepción está generalmente compartida.

Por otro lado, el ítem 33, que aborda la confianza, revela una media de 4,1571, denotando un nivel de confianza sólido. La mediana de 4,00 y la moda de 4,00 refuerzan la idea de una percepción consistente, ubicándose en la categoría Alto de la escala de interpretación.

En cuanto a la confianza en la capacidad para superar obstáculos (ítem 34), la media de 4,2143 señala una percepción positiva y confiable. La mediana de 4,00 y la moda de 4,00 indican coherencia en la percepción de esta capacidad, situándose en la categoría Muy Alto.

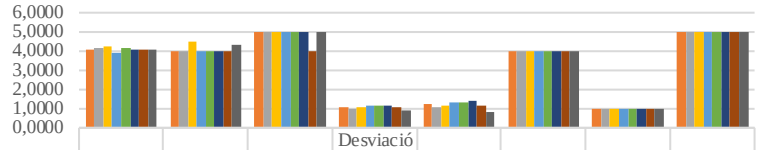
En resumen, la autopercepción de los directivos en la dimensión de Carisma refleja un liderazgo carismático y altamente admirado. La evaluación global muestra un nivel Alto en la escala de interpretación, respaldando la idea de un liderazgo fuerte y respetado por los subordinados. La coherencia en las respuestas subraya la solidez y uniformidad en la percepción de estas cualidades carismáticas.

4.1.1.1.2 Estimulación intelectual

La autopercepción de los directivos en relación con la estimulación intelectual revela una actitud positiva hacia el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico entre sus colaboradores (figura 4). En primer lugar, la media general para la estimulación intelectual es de 4,10, situándose en la categoría Alto de la escala de interpretación, lo que indica que los directivos se ven a sí mismos como líderes que destacan la importancia

de la resolución cuidadosa de problemas, el razonamiento basado en evidencia y la búsqueda de oportunidades para aprender.

Figura 4. Resultados de la autopercepción de la estimulación intelectual



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 4. Pongo especial énfasis en la resolución cuidadosa de los problemas antes de actuar.	4,1000	4,0000	5,00	1,10532	1,222	4,00	1,00	5,00
Item 15. Hago que se basen en el razonamiento y en la evidencia para resolver los problemas.	4,1857	4,0000	5,00	1,02565	1,052	4,00	1,00	5,00
Item 23. Trato que vean los problemas como una oportunidad para aprender.	4,2000	4,5000	5,00	1,07137	1,148	4,00	1,00	5,00
Item 25. Les hago pensar sobre viejos problemas de forma nueva.	3,9429	4,0000	5,00	1,14063	1,301	4,00	1,00	5,00
Item 28. Impulso la utilización de la inteligencia para superar obstáculos.	4,1286	4,0000	5,00	1,16621	1,360	4,00	1,00	5,00
Item 29. Les pido que fundamente sus opiniones con argumentos sólidos.	4,0714	4,0000	5,00	1,17117	1,372	4,00	1,00	5,00
Item 30. Les doy nuevas formas de enfocar los problemas que antes les resultaban desconcertantes.	4,0714	4,0000	4,00	1,06759	1,140	4,00	1,00	5,00
Estimulación Intelectual (A)	4,1000	4,2857	5,00	,91501	,837	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Al analizar los ítems específicos, se observa que los resultados son en su mayoría positivos. En el ítem 15, la media alcanza 4.1857, también clasificándose como Alto, lo que sugiere que los directivos enfatizan la utilización de la lógica y la evidencia en el proceso de resolución de problemas, contribuyendo a un enfoque analítico por parte de su equipo.

En el ítem 23, que aborda la percepción de los directivos sobre su capacidad para que los colaboradores vean los problemas como oportunidades para aprender, la media es de 4,20, clasificándose como Muy Alto. Este resultado indica que los directivos perciben la resolución de problemas como una oportunidad valiosa para el aprendizaje, evidenciando un enfoque muy positivo hacia los desafíos.

Sin embargo, en el ítem 25, la media es ligeramente inferior, situándose en 3.9429, aunque aún se clasifica como Alto. Esto podría indicar que existe un área de mejora en cuanto a la estimulación de la creatividad y la innovación en la resolución de problemas, siendo un aspecto que los directivos podrían considerar fortalecer.

En el ítem 28, donde se evalúa la capacidad de los directivos para impulsar la utilización de la inteligencia para superar obstáculos, la media es de 4,1286, clasificándose como Alto. Este resultado indica que los directivos se perciben a sí mismos como líderes que alientan a sus colaboradores a aplicar inteligencia y creatividad para superar desafíos.

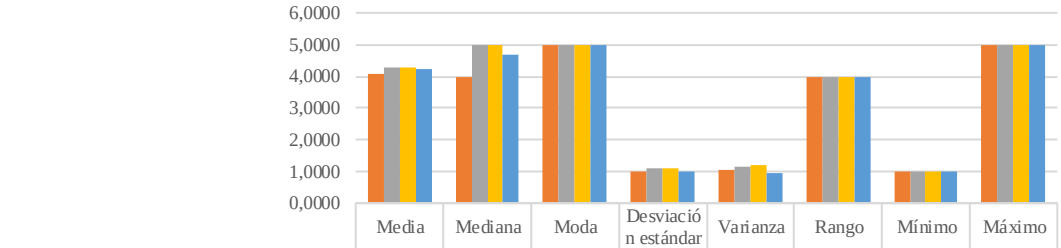
Es relevante notar que, aunque los resultados son generalmente positivos, hay alguna variabilidad en la autopercepción de los directivos, como se refleja en las desviaciones estándar y las medianas. Sin embargo, la presencia de una moda en 5,00 en varios ítems sugiere que algunos directivos se ven a sí mismos como líderes extremadamente efectivos en la estimulación intelectual.

En resumen, los resultados indican que los directivos se perciben a sí mismos como líderes que fomentan activamente la estimulación intelectual en sus equipos, promoviendo la resolución cuidadosa de problemas, el pensamiento crítico y la búsqueda de oportunidades para aprender y crecer.

4.1.1.1.3 Inspiración

La autopercepción de los directivos en relación con la inspiración sugiere que se ven a sí mismos como líderes capaces de motivar y potenciar la motivación de éxito en sus equipos (figura 5). En primer lugar, la media general para la inspiración es de 4,2143, clasificada como Muy Alto, lo que indica que los directivos se perciben a sí mismos como líderes inspiradores que buscan motivar a sus colaboradores de manera efectiva.

Figura 5. Resultados de la autopercepción de la inspiración



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 19. Les doy charlas para motivarlos.	4,0857	4,0000	5,00	1,01785	1,036	4,00	1,00	5,00
Item 22. Potencio su motivación de éxito.	4,2857	5,0000	5,00	1,07868	1,164	4,00	1,00	5,00
Item 24. Trato de desarrollar nuevas formas para motivarlos.	4,2714	5,0000	5,00	1,08910	1,186	4,00	1,00	5,00
Inspiración (A)	4,2143	4,6667	5,00	,97478	,950	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Los resultados específicos de los ítems muestran que, en el ítem 19, la media de 4.0857 y la mediana de 4.0 indican que los directivos consideran que proporcionar charlas motivacionales es una práctica común, clasificada como Alto en la escala de interpretación. De manera más destacada, en el ítem 22, la media de 4.2857 y la mediana de 5.00 revelan un enfoque altamente efectivo en estimular la motivación hacia el éxito, clasificándose como Muy Alto en la escala de interpretación.

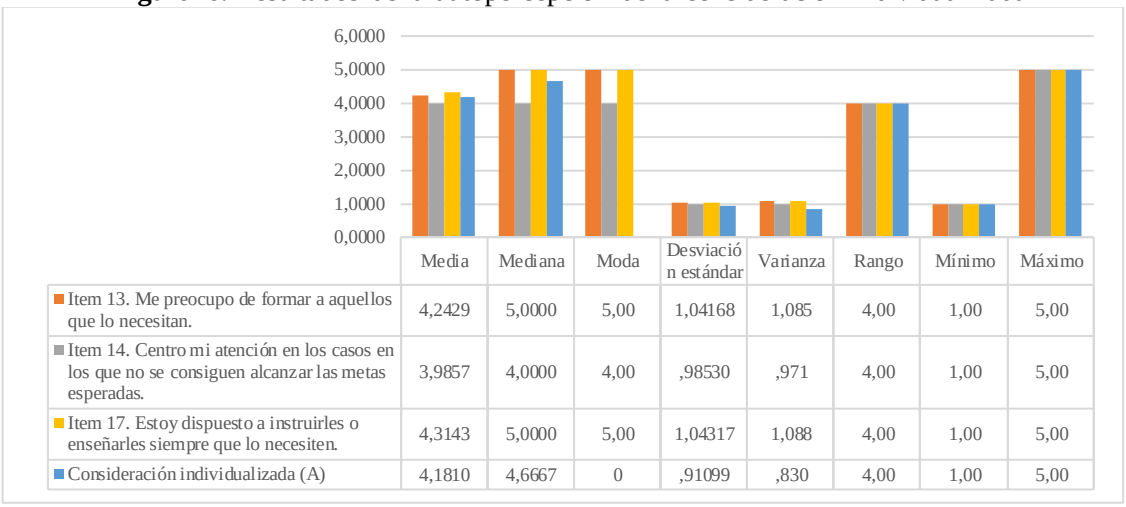
El ítem 24, con una media de 4.2714 y una mediana de 5.00, refleja que los directivos reconocen la importancia de la innovación en las estrategias motivacionales, clasificándose como Muy Alto. En resumen, los directivos se auto perciben como líderes

altamente inspiradores, empleando diversas estrategias, desde charlas motivacionales hasta el desarrollo continuo de nuevas formas para potenciar la motivación y el éxito del equipo. Estos resultados indican un compromiso significativo en el fomento de un ambiente motivador y orientado hacia el logro de metas.

4.1.1.1.4 Consideración individualizada

Los directivos de la UFA-ESPE demuestran una autopercepción positiva en relación con la consideración individualizada, destacando su preocupación por el desarrollo y bienestar individual de su equipo (figura 6). En primer lugar, la media general para la consideración individualizada es de 4,1810, clasificada como Alto, lo que indica que los directivos se perciben a sí mismos como líderes que muestran un nivel significativo de consideración hacia las necesidades individuales de sus colaboradores.

Figura 6. Resultados de la autopercepción de la consideración individualizada



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 13. Me preocupo de formar a aquellos que lo necesitan.	4,2429	5,0000	5,00	1,04168	1,085	4,00	1,00	5,00
Item 14. Centro mi atención en los casos en los que no se consiguen alcanzar las metas esperadas.	3,9857	4,0000	4,00	,98530	,971	4,00	1,00	5,00
Item 17. Estoy dispuesto a instruirles o enseñarles siempre que lo necesiten.	4,3143	5,0000	5,00	1,04317	1,088	4,00	1,00	5,00
Consideración individualizada (A)	4,1810	4,6667	0	,91099	,830	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 13, donde se evalúa la preocupación por formar a aquellos que lo necesitan, la media de 4.2429 refleja una actitud muy positiva hacia el desarrollo de habilidades específicas, clasificándose como Muy Alto en la escala de interpretación. Por otro lado, en el ítem 14, que aborda la atención centrada en casos de metas no alcanzadas, aunque la media es de 3.9857, clasificada como Alto, sugiere una percepción positiva de consideración hacia las dificultades, pero también indica oportunidades de mejora para brindar un mejor apoyo en tales situaciones.

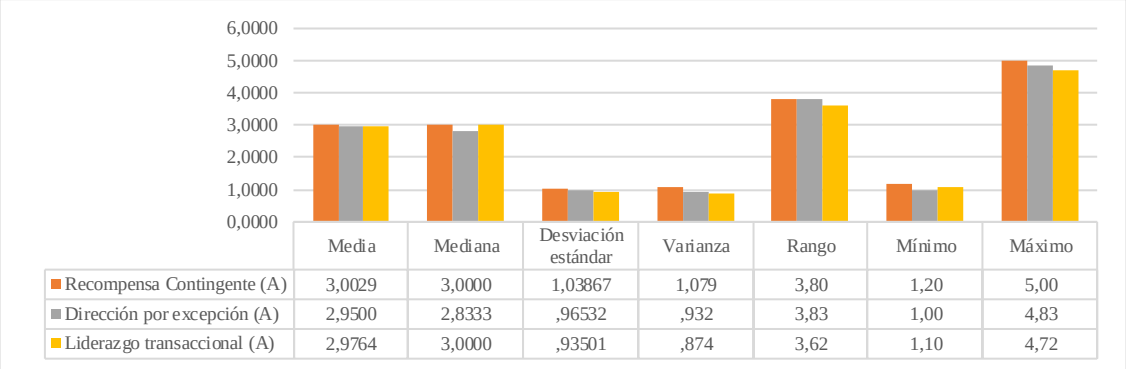
En el ítem 17, la disposición a instruir o enseñar siempre que sea necesario muestra una media de 4,3143 y una mediana de 5.00, reflejando una disposición muy alta por parte de los directivos para proporcionar orientación y enseñanza personalizada, interpretada como Muy Alto en la escala de interpretación.

La presencia de modas en 5,00 en varios ítems indica que algunos directivos se perciben como particularmente efectivos en la consideración individualizada. Aunque existe cierta variabilidad en las respuestas, mostrada por las desviaciones estándar y las medianas, en general, la autopercepción sugiere un fuerte compromiso con el desarrollo individual y el apoyo personalizado dentro del equipo directivo.

4.1.1.2 Estilo de liderazgo transaccional

La autopercepción de los directivos en relación con su liderazgo transaccional, que incluye la recompensa contingente y la dirección por excepción, refleja cómo se ven a sí mismos en términos de un enfoque más orientado a la gestión y la transacción (figura 7). En el ámbito del liderazgo transaccional, la media de 2.9764 y la mediana de 3.0000 sugieren una autopercepción Moderado, indicando que los directivos pueden recurrir al intercambio y la negociación para lograr objetivos, pero sin mostrar una preferencia marcada por esta práctica.

Figura 7. Resultados de la autopercepción del liderazgo transaccional



	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Recompensa Contingente (A)	3,0029	3,0000	1,03867	1,079	3,80	1,20	5,00
Dirección por excepción (A)	2,9500	2,8333	,96532	,932	3,83	1,00	4,83
Liderazgo transaccional (A)	2,9764	3,0000	,93501	,874	3,62	1,10	4,72

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la recompensa contingente, los resultados indican una media de 3,0029, clasificada como Moderado en la escala de interpretación. Esto sugiere que los directivos se perciben a sí mismos como líderes que utilizan la recompensa contingente, es decir, proporcionan incentivos basados en el rendimiento o el logro de metas, sin mostrar una preferencia pronunciada en esta práctica. Por otro lado, en la dirección por excepción, con una media de 2.9500 y una mediana de 2.8333, también se sitúan en la categoría de Moderado. Esta autopercepción indica que los directivos tienden hacia un enfoque más reactivo en su liderazgo, interviniendo excepcionalmente cuando las cosas no van según lo planeado. La comparación de ambas dimensiones en el conjunto del liderazgo transaccional muestra que los directivos se auto perciben con una ligera preferencia hacia la recompensa contingente en comparación con la dirección por excepción. La

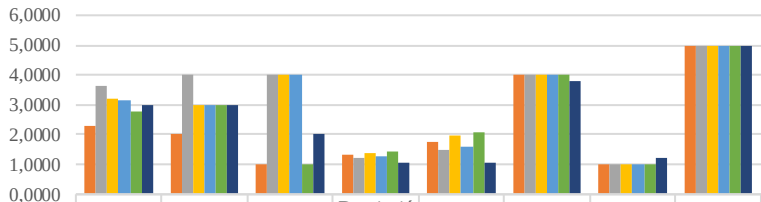
variabilidad en las respuestas indica cierta diversidad en la autopercepción de los directivos en estas dimensiones.

En conjunto, la autopercepción de los directivos indica un estilo de liderazgo caracterizado por la neutralidad en estas dimensiones específicas. Esta adaptabilidad y flexibilidad pueden ser interpretadas como fortalezas, permitiendo a los directivos ajustar su enfoque según las circunstancias. Sin embargo, es esencial que consideren el impacto de esta neutralidad en el equipo y evalúen la necesidad de ajustes estratégicos para fortalecer aún más su liderazgo. Los resultados sugieren que los directivos se ven a sí mismos como líderes que utilizan estrategias transaccionales, centrándose más en la recompensa contingente que en la dirección por excepción. Esto implica que valoran la aplicación de incentivos basados en el rendimiento, pero también intervendrán cuando sea necesario para corregir situaciones problemáticas.

4.1.1.2.1 Recompensa contingente

Los directivos de la UFA-ESPE revelan aspectos de su autopercepción en relación con la dimensión de Recompensa Contingente, la cual se refiere a la práctica de proporcionar recompensas a cambio de apoyo y esfuerzo por parte del equipo, con una media de 3.0029, clasificada como Moderado, según se indica en la figura 8.

Figura 8. Resultados de la autopercepción de la recompensa contingente



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 8. Les doy lo que quieren a cambio de recibir su apoyo.	2,3000	2,0000	1,00	1,32260	1,749	4,00	1,00	5,00
Item 10. Me aseguro que exista un fuerte acuerdo entre lo que se espera que hagan y lo que pueden obtener de mí por su esfuerzo.	3,6286	4,0000	4,00	1,22972	1,512	4,00	1,00	5,00
Item 11. Siempre que lo crean necesario, pueden lograr lo que quieren si trabajan conforme a lo pactado conmigo.	3,1857	3,0000	4,00	1,40695	1,980	4,00	1,00	5,00
Item 12. Les hago saber que pueden lograr lo que quieren si trabajan conforme a lo pactado conmigo.	3,1429	3,0000	4,00	1,25439	1,573	4,00	1,00	5,00
Item 16. Trato de que obtengan lo que deseo a cambio de su cooperación.	2,7571	3,0000	1,00	1,43896	2,071	4,00	1,00	5,00
Recompensa Contingente (A)	3,0029	3,0000	2,00	1,03867	1,079	3,80	1,20	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 8, la media es de 2,3000, la mediana de 2.0000 y la moda de 1.00, sugiriendo una tendencia a no utilizar con frecuencia esta estrategia de recompensa directa, clasificándose como Bajo en la escala de interpretación. En cambio, en el ítem 10, la media aumenta significativamente a 3,6286, señalando una práctica más alta de

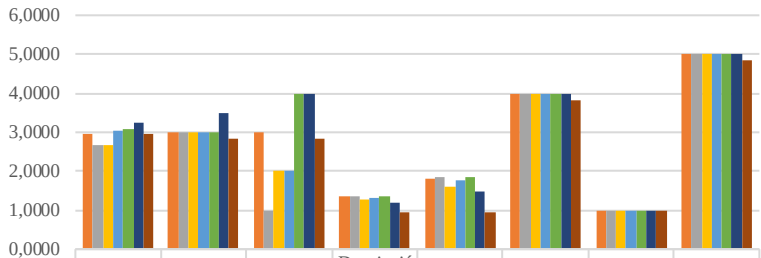
recompensa contingente, clasificada como Alto. Los ítems 11, 12 y 16 se clasifican como Moderado, indicando percepciones intermedias en cuanto a la aplicación de recompensas contingentes. La variabilidad en las respuestas y las diferencias en las medias sugieren que, según su autopercepción, los directivos pueden tener enfoques diferentes en la aplicación de la recompensa contingente.

En resumen, la autopercepción de los directivos muestra una variabilidad en la aplicación de la Recompensa Contingente, con prácticas que van desde bajas a intermedias, indicando una posible adaptabilidad en la estrategia de recompensas según las circunstancias y necesidades específicas del equipo. Es importante que los directivos reflexionen sobre estos resultados para entender cómo estas prácticas pueden influir en la motivación y el desempeño del equipo.

4.1.1.2.2 Dirección por excepción

Los directivos de la UFA-ESPE proporcionan una visión de su autopercepción en relación con la Dirección por excepción, una dimensión del liderazgo que implica intervenir solo cuando las cosas no salen como se espera, teniendo una percepción neutral. Esto sugiere una tendencia hacia la gestión más flexible y permisiva en determinadas circunstancias, como se muestra en la figura 9.

Figura 9. Resultados de la autopercepción de la dirección por excepción



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. No trato de cambiar lo que hacen mientras las cosas salgan bien.	2,9714	3,0000	3,00	1,34025	1,796	4,00	1,00	5,00
Item 5. Evito involucrarme en su trabajo.	2,6857	3,0000	1,00	1,35714	1,842	4,00	1,00	5,00
Item 7. Demuestro que creo firmemente en el dicho "si funciona, no lo arregles".	2,6571	3,0000	2,00	1,26130	1,591	4,00	1,00	5,00
Item 9. Evito intervenir, excepto cuando no se consiguen los objetivos.	3,0429	3,0000	2,00	1,33445	1,781	4,00	1,00	5,00
Item 18. No trato de hacer cambios mientras las cosas marchen bien.	3,0857	3,0000	4,00	1,35927	1,848	4,00	1,00	5,00
Item 26. Les dejo que sigan haciendo su trabajo como siempre lo han hecho, si no me parece necesario introducir algún cambio.	3,2571	3,5000	4,00	1,21209	1,469	4,00	1,00	5,00
Dirección por excepción (A)	2,9500	2,8333	2,83	,96532	,932	3,83	1,00	4,83

Fuente: elaboración propia

En el ítem 2, la media de 2.9714 y la mediana de 3.0000 indican una percepción en la categoría Moderado, mostrando una disposición a mantener la estabilidad y continuidad en las prácticas del equipo cuando las cosas funcionan correctamente, pero sin llegar a

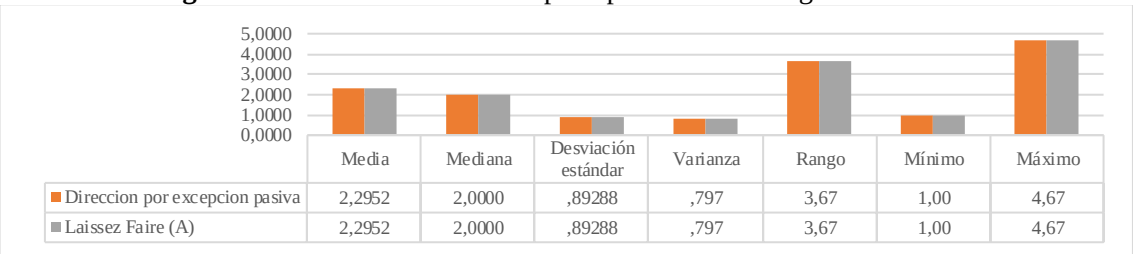
ser una tendencia muy marcada de esta práctica. El ítem 5, con una media de 2.6857 y una mediana de 3.0000, también se clasifica como Moderado, lo que indica que los directivos tienden a evitar una participación demasiado activa en las tareas diarias del equipo, pero sin llegar a ser una evitación completa. En el ítem 7, la media de 2.6571 y la mediana de 3.0000 también caen en la categoría Moderado, mostrando una postura moderada hacia el cambio, resistiéndose al cambio cuando las cosas están operando eficientemente. El ítem 9, con una media de 3.0429 y una mediana de 3.0000, se mantiene en la categoría Moderado, indicando una disposición moderada hacia la Dirección por excepción, prefiriendo no intervenir a menos que los objetivos no se estén alcanzando.

En conjunto, la autopercepción de los directivos en la dimensión de Dirección por excepción se caracteriza por una postura moderada hacia el cambio y la intervención, mostrando disposición para mantener prácticas existentes y realizar ajustes solo cuando sea necesario para alcanzar los objetivos, lo que puede ser beneficioso para mantener la estabilidad mientras se permite cierta flexibilidad en respuesta a las necesidades del equipo y de la institución.

4.1.1.3 Estilo de liderazgo laissez faire

La autopercepción de los directivos en relación con el estilo de liderazgo laissez faire muestra que, en promedio, se identifican con un nivel relativamente bajo en la práctica de este estilo, como se indica en la figura 10.

Figura 10. Resultados de la autopercepción del liderazgo laissez faire



	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Direccion por excepcion pasiva	2,2952	2,0000	,89288	,797	3,67	1,00	4,67
Laissez Faire (A)	2,2952	2,0000	,89288	,797	3,67	1,00	4,67

Fuente: elaboración propia

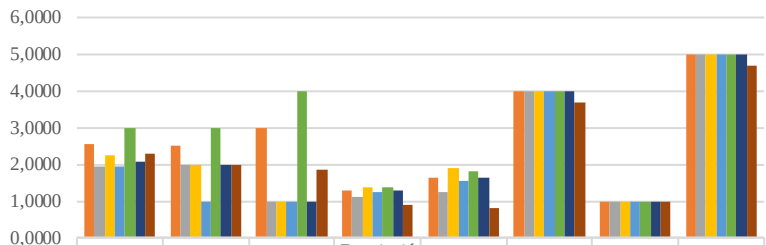
La media y la mediana de 2,2952 y 2,0000 respectivamente se clasifican como Bajo según la escala de interpretación, indicando que los directivos tienden a adoptar un enfoque más activo en sus prácticas de liderazgo y muestran una tendencia hacia un liderazgo más activo y menos pasivo. La baja desviación estándar de 0,89288 y la varianza de 0,797 sugieren una consistencia en las respuestas de los directivos en cuanto a su identificación con el estilo Laissez Faire, indicando una percepción común sobre su enfoque de liderazgo. Sin embargo, el rango de 3,67 refleja cierta variabilidad en la aplicación del estilo Laissez Faire entre los directivos, lo que sugiere que algunos pueden adoptar un enfoque más pasivo que otros.

En resumen, la autopercepción de los directivos indica una preferencia por un liderazgo más activo, alejado de las prácticas del estilo de liderazgo Laissez Faire, con una baja variabilidad en las respuestas, lo que sugiere una coherencia general en su percepción sobre este aspecto de su liderazgo.

4.1.1.3.1 Dirección por excepción pasiva

La autopercepción de los directivos en relación con la Dirección por excepción pasiva revela un patrón caracterizado por un enfoque más distante y menos intervencionista en la gestión de su equipo, como se indica en la figura 11. La media general de 2,2952, se clasifica como Bajo según la escala de interpretación, e indica que, en promedio, los directivos tienden a adoptar una postura más pasiva en su dirección por excepción. La mediana de 2,0000 sugiere que la mitad de los directivos perciben su dirección por excepción pasiva por debajo de este valor, lo que confirma la tendencia hacia un liderazgo más pasivo.

Figura 11. Resultados de la autopercepción de la dirección por excepción pasiva



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Mi presencia tiene poco efecto en su rendimiento.	2,5714	2,5000	3,00	1,28053	1,640	4,00	1,00	5,00
Item 6. No les digo donde me encuentro en algunas ocasiones.	1,9571	2,0000	1,00	1,10906	1,230	4,00	1,00	5,00
Item 20. Evito tomar decisiones.	2,2286	2,0000	1,00	1,37442	1,889	4,00	1,00	5,00
Item 27. Soy difícil de encontrar cuando surge un problema.	1,9571	1,0000	1,00	1,24453	1,549	4,00	1,00	5,00
Item 31. Evito decirles cómo se tienen que hacer las cosas.	3,0000	3,0000	4,00	1,35133	1,826	4,00	1,00	5,00
Item 32. Es probable que esté ausente cuando se me necesita.	2,0571	2,0000	1,00	1,27274	1,620	4,00	1,00	5,00
Direccion por excepcion pasiva	2,2952	2,0000	1,83	,89288	,797	3,67	1,00	4,67

Fuente: elaboración propia

En cuanto al impacto de su presencia en el rendimiento de los subordinados, los directivos indican en promedio un efecto moderado, con una media de 2.5714, clasificada como Bajo. Sin embargo, la variabilidad en las respuestas sugiere discrepancia en cuanto a la influencia percibida de su presencia. En relación con la comunicación, los directivos muestran una tendencia hacia la falta de comunicación sobre su paradero, como se refleja en la media de 1.9571 en el ítem 6, clasificada como Bajo. No obstante, la mediana y la moda sugieren cierta consistencia en esta práctica. Respecto a la toma de decisiones, la mayoría de los directivos no evitan tomar decisiones con frecuencia, como indica la media

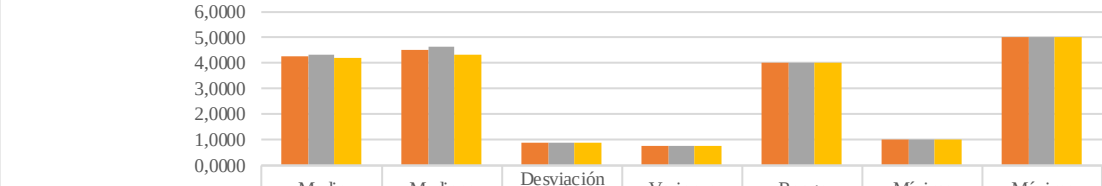
de 2.2286 en el ítem 20, clasificada como Bajo, lo que refleja una percepción positiva sobre la toma de decisiones. Sin embargo, en cuanto a la percepción de dificultad para encontrarse cuando surge un problema, los directivos muestran cierta tendencia hacia la disponibilidad, como sugiere la media de 1.9571 en el ítem 27, clasificada como Bajo. Finalmente, en el ítem 32, la percepción de estar ausente cuando se necesita refleja cierta consistencia en la tendencia a estar presente, con una media de 2.0571, clasificada como Bajo.

En resumen, la autopercepción de los directivos en la Dirección por Excepción Pasiva sugiere un estilo de liderazgo más alejado de la falta de comunicación y de la evitación de la toma de decisiones, pero muestra discrepancia en cuanto a estar presentes cuando se les necesita. La evaluación global indica un estilo de liderazgo Bajo en la escala de interpretación, reflejando un enfoque más activo en la dirección.

4.1.1 Conductas de liderazgo a través del cuestionario CONLID – A

La autopercepción de los directivos en relación con sus conductas de liderazgo, como se indica en la figura 12, muestra un patrón generalmente positivo, indicando que los directivos se ven a sí mismos como líderes efectivos en diversas áreas clave.

Figura 12. Resultados de la autopercepción de las conductas de liderazgo



	Media	Mediana	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Conductas tarea (A)	4,2595	4,5000	,88312	,780	4,00	1,00	5,00
Conductas relaciones (A)	4,3333	4,6667	,87642	,768	4,00	1,00	5,00
Conductas cambio (A)	4,2024	4,3333	,87958	,774	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En términos de conductas tarea, la media de 4,2595 sitúa esta dimensión en la categoría Muy Alto de la escala de interpretación, lo que sugiere un alto nivel de atención y eficacia en la ejecución de tareas y en la orientación a resultados. La baja desviación estándar indica una consistencia relativa en la autopercepción de los directivos en este aspecto. En lo que respecta a las conductas relaciones, la media de 4,3333 indica que los directivos se ven a sí mismos como líderes que prestan atención y valoran las relaciones interpersonales en el entorno laboral. Esta dimensión también se clasifica como Muy Alto en la escala de interpretación, con una consistencia en la autopercepción de los directivos. En relación con las conductas cambio, la media de 4,2024 sugiere que los directivos se perciben a sí

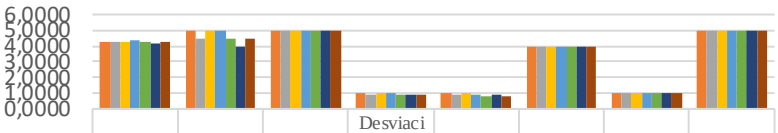
mismos como líderes proactivos y efectivos en la gestión del cambio, con una consistencia en la autopercepción de los directivos.

En general, los resultados sugieren una autopercepción positiva de sus conductas de liderazgo, destacando su capacidad para liderar eficazmente en múltiples dimensiones y situaciones, con una cierta uniformidad en la percepción de los directivos sobre sus conductas de liderazgo.

4.1.1.1 Conductas orientadas hacia la tarea

La autopercepción de los directivos en relación con las conductas orientadas hacia la tarea revela una visión positiva y consistente de su desempeño en aspectos relacionados con la eficiencia y la consecución de metas específicas, como se indica en la figura 13. En primer lugar, los resultados muestran que, en promedio, los directivos se consideran a sí mismos como líderes que monitorean de cerca las actividades y el rendimiento de su grupo, situando esta conducta en la categoría Muy Alto de la escala de interpretación.

Figura 13. Resultados de la autopercepción de las conductas orientadas hacia la tarea



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. Monitoreo las actividades y el desempeño de mi grupo.	4,2571	5,0000	5,00	1,00269	1,005	4,00	1,00	5,00
Item 5. Defino altos estándares de rendimiento de la Unidad o Departamento.	4,2714	4,5000	5,00	,93128	,867	4,00	1,00	5,00
Item 8. Dirijo y coordino las actividades de la Unidad o Departamento	4,2143	5,0000	5,00	1,01999	1,040	4,00	1,00	5,00
Item 11. Hago énfasis en la importancia de la eficiencia, la productividad y la calidad.	4,3429	5,0000	5,00	,97632	,953	4,00	1,00	5,00
Item 14. Organizo las actividades para mejorar el rendimiento.	4,2857	4,5000	5,00	,91909	,845	4,00	1,00	5,00
Item 17. Especifico los objetivos a cumplir y las expectativas de logro de cada miembro de mi grupo de trabajo.	4,1857	4,0000	5,00	,93705	,878	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas hacia la tarea (A)	4,2595	4,5000	5,00	,88312	,780	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

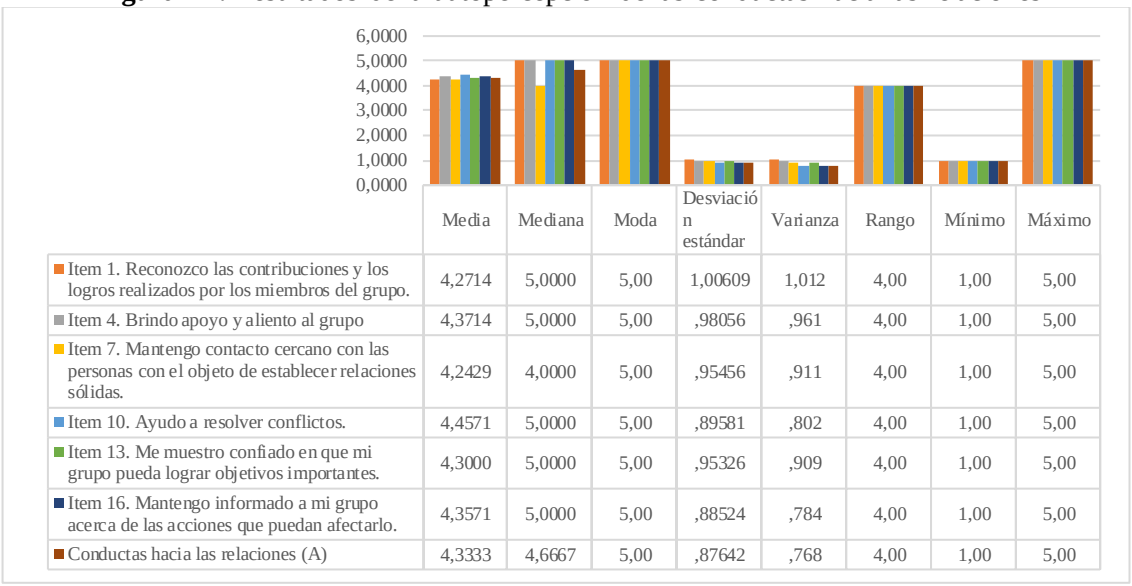
Además, la definición de altos estándares de rendimiento y la dirección y coordinación de las actividades de la unidad también se perciben como puntos fuertes, con una consistencia en la autopercepción de los directivos. La importancia atribuida a la eficiencia, productividad y calidad se refleja en la preocupación por optimizar el rendimiento, y el organizar las actividades para mejorar el rendimiento también es otra área en la que los directivos se perciben como líderes efectivos. Finalmente, la especificación de objetivos y expectativas se destaca como una conducta orientada hacia la tarea, indicando una comunicación efectiva de las metas del grupo de trabajo.

En resumen, la autopercepción de los directivos en cuanto a conductas orientadas hacia la tarea revela una fuerte alineación con prácticas de liderazgo altamente efectivas y una consistencia en la valoración de su propio desempeño en estas áreas, sugiriendo un liderazgo proactivo y centrado en el logro de resultados en la UFA-ESPE, compartido de manera generalizada entre los directivos.

4.1.1.2 Conductas orientadas hacia las relaciones

Los resultados de la autopercepción de los directivos en relación con las conductas hacia las relaciones indican una percepción general positiva en las áreas de reconocimiento, apoyo emocional, establecimiento de relaciones sólidas, resolución de conflictos y comunicación efectiva, clasificando esta conducta como Muy Alto en la escala de interpretación, como se indica en la figura 14.

Figura 14. Resultados de la autopercepción de las conductas hacia las relaciones



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Reconozco las contribuciones y los logros realizados por los miembros del grupo.	4,2714	5,0000	5,00	1,00609	1,012	4,00	1,00	5,00
Item 4. Brindo apoyo y aliento al grupo	4,3714	5,0000	5,00	,98056	,961	4,00	1,00	5,00
Item 7. Mantengo contacto cercano con las personas con el objeto de establecer relaciones sólidas.	4,2429	4,0000	5,00	,95456	,911	4,00	1,00	5,00
Item 10. Ayudo a resolver conflictos.	4,4571	5,0000	5,00	,89581	,802	4,00	1,00	5,00
Item 13. Me muestro confiado en que mi grupo pueda lograr objetivos importantes.	4,3000	5,0000	5,00	,95326	,909	4,00	1,00	5,00
Item 16. Mantengo informado a mi grupo acerca de las acciones que puedan afectarlo.	4,3571	5,0000	5,00	,88524	,784	4,00	1,00	5,00
Conductas hacia las relaciones (A)	4,3333	4,6667	5,00	,87642	,768	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en lo que respecta al reconocimiento de las contribuciones y logros de los miembros del grupo, los directivos se autocalifican con una media de 4,2714 en el ítem 1, situando esta conducta en la categoría Muy Alto de la escala de interpretación. Aunque existe cierta variabilidad, indicada por una desviación estándar de 1,00609, la tendencia a percibirse como líderes que valoran y reconocen positivamente el desempeño de su equipo es consistente, respaldada por la mediana y moda altas. Además, la provisión de apoyo y aliento al grupo también es un punto fuerte, con una media de 4,3714 en el ítem 4, clasificando esta conducta como Muy Alto. La mediana y la moda de 5,00 sugieren que los directivos tienden a verse a sí mismos como líderes que brindan un respaldo emocional significativo a los miembros de su equipo, manteniendo una coherencia general en la percepción. En cuanto al mantenimiento de relaciones sólidas,

los directivos se perciben de manera positiva, con una media de 4,2429 en el ítem 7, ubicando esta conducta en la categoría Muy Alto. La consistencia en la autopercepción se refleja en la mediana y moda altas. Asimismo, la capacidad para ayudar a resolver conflictos se destaca con una media de 4,4571 en el ítem 10, clasificando esta conducta como Muy Alto, respaldada por la mediana y moda altas, a pesar de la variabilidad en las respuestas. Además, el mostrarse confiado en que el grupo pueda lograr objetivos importantes es otro aspecto en el que los directivos se perciben positivamente, con una media de 4,3000 en el ítem 13, situando esta conducta en la categoría Muy Alto, apoyada por la mediana y moda altas. Finalmente, el mantener informado al grupo acerca de las acciones que puedan afectarlo muestra una comunicación abierta y transparente, con una media de 4,3571 en el ítem 16, clasificando esta conducta como Muy Alto.

En resumen, la autopercepción de los directivos en relación con las conductas hacia las relaciones es positiva y coherente, destacándose en áreas clave como reconocimiento, apoyo emocional, construcción de relaciones sólidas, gestión de conflictos, confianza en el equipo y comunicación efectiva, lo que sugiere un liderazgo comprometido con la construcción de equipos cohesionados y productivos, respaldado por una tendencia general positiva, respaldada por mediana y moda altas.

4.1.1.3 Conductas orientadas hacia el cambio

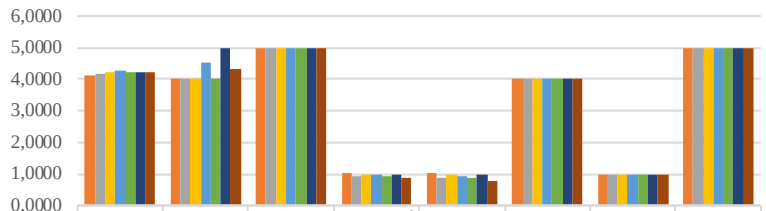
La autopercepción de los directivos en relación con las conductas orientadas al cambio, como se indica en la figura 15, revela una tendencia general positiva en diversas áreas clave, indicando que se ven a sí mismos como líderes efectivos en la implementación y gestión de cambios dentro del grupo, clasificando esta conducta como Muy Alto en la escala de interpretación.

En primer lugar, en cuanto a la generación de alianzas para la aprobación de cambios propuestos, la media de 4,1286 sugiere que los directivos se perciben a sí mismos como capaces de construir coaliciones y obtener apoyo para las iniciativas de cambio, clasificando esta conducta como Alto. Además, la formación de equipos de trabajo para guiar la implementación de cambios también es una fortaleza, con una media de 4,1857, situando esta conducta como Alto. En la promoción de la implementación de nuevas estrategias de abordaje por parte del equipo, los directivos se perciben positivamente, con una media de 4,2000, clasificando esta conducta como Muy Alto.

Asimismo, experimentar con nuevas maneras de realizar las tareas es otra área en la que los directivos se ven a sí mismos como líderes orientados al cambio, con una media de 4,2571, clasificando esta conducta como Muy Alto. En la implementación de estrategias

novedosas para el desarrollo de habilidades centrales, los directivos se perciben positivamente, con una media de 4,2000, clasificando esta conducta como Muy Alto. Finalmente, anunciar y celebrar los progresos en la implementación de cambios es otra fortaleza, con una media de 4,2429, situando esta conducta como Muy Alto.

Figura 15. Resultados de la autopercepción de las conductas hacia el cambio



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. Genero alianzas para que se aprueben los cambios que propongo.	4,1286	4,0000	5,00	1,02039	1,041	4,00	1,00	5,00
Item 6. Formo equipos de trabajo para guiar la implementación de los cambios.	4,1857	4,0000	5,00	,93705	,878	4,00	1,00	5,00
Item 9. Promuevo que la gente de mi equipo implemente nuevas estrategias de abordaje.	4,2000	4,0000	5,00	,98687	,974	4,00	1,00	5,00
Item 12. Experimento con nuevas maneras de que se realicen las tareas.	4,2571	4,5000	5,00	,95835	,918	4,00	1,00	5,00
Item 15. Implemento estrategias novedosas para el desarrollo de las habilidades centrales que el grupo debe manejar.	4,2000	4,0000	5,00	,94178	,887	4,00	1,00	5,00
Item 18. Anuncio y celebro los progresos realizados en la implementación de los cambios.	4,2429	5,0000	5,00	,98445	,969	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas al cambio (A)	4,2024	4,3333	5,00	,87958	,774	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En resumen, la autopercepción de los directivos en cuanto a las conductas orientadas al cambio es generalmente positiva y coherente, destacándose en áreas clave como la construcción de alianzas, la formación de equipos, la promoción de nuevas estrategias, la experimentación y la celebración de logros. Este enfoque proactivo hacia el cambio sugiere un liderazgo comprometido con la adaptabilidad y el desarrollo continuo de la organización, respaldado por mediana y moda altas.

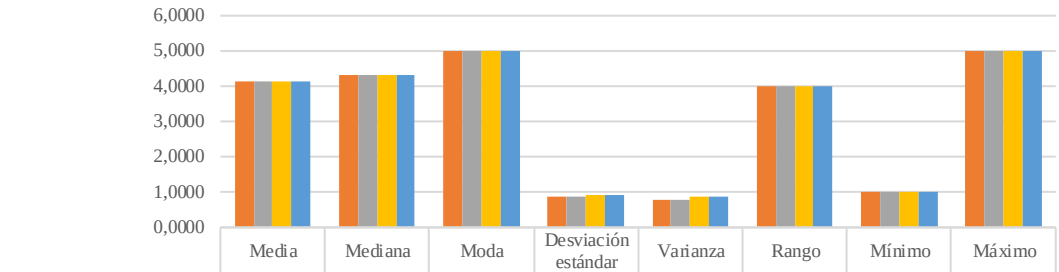
4.1.2 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CAMIN – A

La autopercepción de los directivos en relación con sus estilos de liderazgo basados en el modelo de camino-meta, que se muestra en la figura 16, sugiere que se consideran a sí mismos como líderes efectivos en diferentes dimensiones.

En primer lugar, en el estilo directivo, la media de 4,1333 indica que los directivos se perciben a sí mismos como líderes que brindan claridad y dirección al grupo, clasificando esta dimensión como Alto. En cuanto al estilo considerado, la media de 4.1476 indica que los directivos se perciben como líderes que muestran consideración y empatía hacia los miembros de su equipo, también clasificando esta dimensión como Alto. El estilo participativo también es una fortaleza, con una media de 4.1429, reflejando que los

directivos se perciben como líderes que fomentan la participación activa de los miembros del equipo en la toma de decisiones, nuevamente clasificando esta dimensión como Alto.

Figura 16. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Directivo (A)	4,1333	4,3333	5,00	,88901	,790	4,00	1,00	5,00
Considerado (A)	4,1476	4,3333	5,00	,88762	,788	4,00	1,00	5,00
Participativo (A)	4,1429	4,3333	5,00	,93176	,868	4,00	1,00	5,00
Orientado a las metas (A)	4,1143	4,3333	5,00	,92885	,863	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Además, en el estilo orientado a las metas, la media de 4.1143 indica que los directivos se perciben como líderes enfocados en lograr metas y resultados, también clasificando esta dimensión como Alto. La consistencia en las respuestas se refleja en la mediana y la moda iguales a 5,00 en todos los estilos, lo que indica que la mayoría de los directivos se ven a sí mismos de manera similar en las diferentes dimensiones del liderazgo basado en el modelo de camino-meta.

En resumen, la autopercepción de los directivos en relación con sus estilos de liderazgo camino-meta es generalmente positiva y consistente, mostrando una fuerte coherencia en sus respuestas en todas las dimensiones y sugiriendo una percepción generalizada de efectividad en estas diversas facetas del liderazgo.

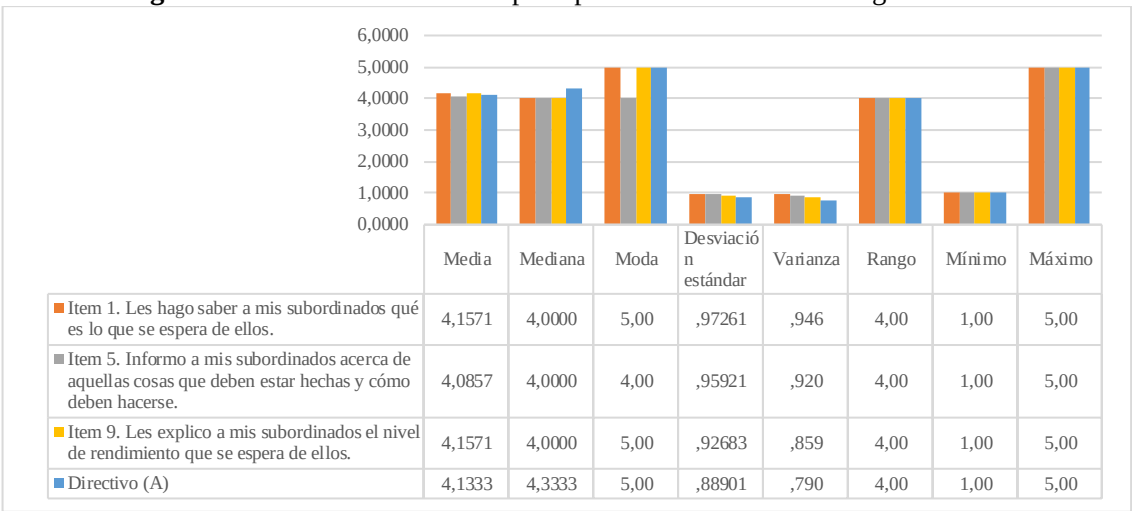
4.1.2.1 Directivo

La autopercepción de los directivos en la UFA-ESPE, evaluada en la dimensión de liderazgo directivo (A), revela una visión positiva y coherente en cuanto a cómo se ven a sí mismos en el ejercicio de sus responsabilidades de liderazgo. Los resultados indican que los directivos se perciben a sí mismos como líderes directivos altamente efectivos y enfocados en proporcionar una dirección clara a sus subordinados, como se indica en la figura 17.

En primer lugar, el ítem 1 revela que los directivos consideran que comunican de manera efectiva las expectativas a sus subordinados, ya que obtuvo una media de 4.1571, clasificándose como Alto. Además, la mediana de 4,00 y la moda de 5,00 indica una tendencia fuerte y consistente hacia la máxima puntuación, sugiriendo una percepción unificada en la comunicación clara de expectativas. El ítem 5 refuerza la autopercepción

positiva de los directivos, con una media de 4.0857, también clasificado como Alto, lo que indica que se ven a sí mismos como comunicadores efectivos que proporcionan información detallada sobre las tareas y los procesos. Asimismo, el ítem 9 presenta resultados similares, con una media de 4.1571 y una clasificación de Alto, sugiriendo que los directivos se ven a sí mismos explicando de manera efectiva el nivel de rendimiento esperado de sus subordinados.

Figura 17. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo directivo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Les hago saber a mis subordinados qué es lo que se espera de ellos.	4,1571	4,0000	5,00	,97261	,946	4,00	1,00	5,00
Item 5. Informo a mis subordinados acerca de aquellas cosas que deben estar hechas y cómo deben hacerse.	4,0857	4,0000	4,00	,95921	,920	4,00	1,00	5,00
Item 9. Les explico a mis subordinados el nivel de rendimiento que se espera de ellos.	4,1571	4,0000	5,00	,92683	,859	4,00	1,00	5,00
Directivo (A)	4,1333	4,3333	5,00	,88901	,790	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En resumen, los resultados muestran que los directivos se perciben a sí mismos como líderes directivos que valoran la comunicación clara de expectativas y estándares de rendimiento. La consistencia en las respuestas, evidenciada por las medianas y modas, sugiere una autopercepción positiva y uniforme en la aplicación de un estilo de liderazgo directivo efectivo, reforzando la idea de que se consideran líderes que proporcionan guía y dirección clara a sus subordinados.

4.1.2.2 Considerado

La autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en la dimensión considerada (A) refleja una actitud positiva y sensible hacia las necesidades y bienestar personal de sus subordinados, como se indica en la figura 18.

En primer lugar, el ítem 2 revela que los directivos se esfuerzan por crear un ambiente acogedor para sus subordinados, obteniendo una puntuación Muy Alto. La mediana y la moda sugieren una tendencia consistente en esta percepción. Por otro lado, el ítem 6 también respalda esta autopercepción positiva, aunque ligeramente inferior, indicando cierta variabilidad. Además, el ítem 10 destaca la habilidad de los directivos para ayudar a sus subordinados a superar problemas, con una puntuación clasificada como Muy Alto.

Figura 18. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo considerado



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. Hago pequeñas cosas para que mis subordinados se sientan a gusto siendo miembros del grupo.	4,2286	4,5000	5,00	,96566	,933	4,00	1,00	5,00
Item 6. Mi conducta contempla las necesidades personales de mis subordinados.	3,9571	4,0000	4,00	1,02767	1,056	4,00	1,00	5,00
Item 10. Ayudo a mis subordinados a solucionar aquellos problemas que no les permiten llevar a cabo las tareas.	4,2571	4,5000	5,00	,95835	,918	4,00	1,00	5,00
Considerado (A)	4,1476	4,3333	5,00	,88762	,788	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En resumen, los resultados indican que los directivos se ven a sí mismos como líderes considerados y dispuestos a proporcionar apoyo práctico, mostrando una tendencia general positiva y coherente en la aplicación de un estilo de liderazgo considerado, reflejado en una media general que sugiere una práctica consistente de la consideración en sus interacciones con el equipo.

4.1.2.3 Participativo

La autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en la dimensión participativa (A) refleja una actitud abierta y colaborativa hacia la toma de decisiones y la inclusión de las ideas y sugerencias de sus subordinados, como se indica en la figura 19. La media general de 4,1429 sugiere que, en general, se consideran líderes que fomentan la participación y la toma de decisiones conjunta con su equipo.

Figura 19. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo participativo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. Cuando aparece un problema consulto a mis subordinados.	3,9714	4,0000	5,00	1,08976	1,188	4,00	1,00	5,00
Item 7. Escucho atentamente las ideas y sugerencias de mis subordinados.	4,3000	5,0000	5,00	,96834	,938	4,00	1,00	5,00
Item 11. Pido sugerencias a mis subordinados acerca de cómo llevar a cabo ciertas tareas.	4,1571	4,0000	5,00	1,00196	1,004	4,00	1,00	5,00
Participativo (A)	4,1429	4,3333	5,00	,93176	,868	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el ítem 3 revela que los directivos están dispuestos a consultar a sus subordinados cuando aparece un problema, obteniendo una puntuación clasificada como Alto. La mediana y la moda sugieren una consistencia en este aspecto, indicando que se

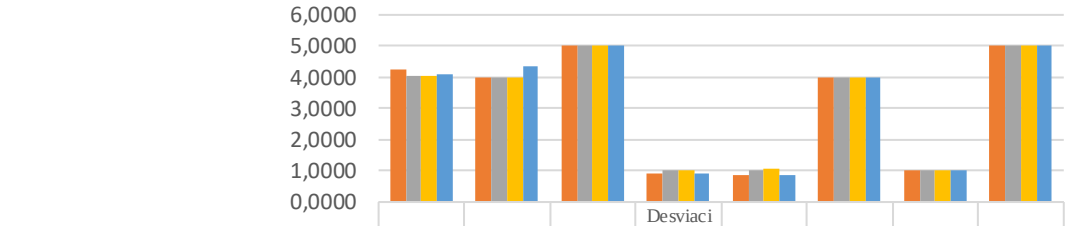
sienten cómodos consultando a sus subordinados cuando es necesario. Además, el ítem 7 destaca la atención que los directivos prestan a las ideas y sugerencias de sus subordinados, mostrando una tendencia hacia la puntuación más alta y una consistencia en la valoración de la participación de los subordinados. Por último, el ítem 11 indica que los directivos solicitan sugerencias a sus subordinados sobre cómo llevar a cabo ciertas tareas, mostrando una coherencia en la autopercepción de los directivos, sugiriendo que consideran importante involucrar a su equipo en la toma de decisiones.

En resumen, los resultados sugieren que los directivos se ven a sí mismos como líderes participativos, abiertos a la colaboración y a la contribución activa de sus subordinados, mostrando una autopercepción positiva y coherente en la aplicación de un estilo de liderazgo participativo.

4.1.2.4 Orientado a Metas

La autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en la dimensión orientada a las metas (A) sugiere un enfoque claro y ambicioso hacia el establecimiento de expectativas de rendimiento y el logro de objetivos exigentes, como se indica en la figura 20.

Figura 20. Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo orientado a las metas



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 4. Les hago saber a mis subordinados que espero que rindan al máximo nivel.	4,2429	4,0000	5,00	,93925	,882	4,00	1,00	5,00
Item 8. Constantemente defino objetivos exigentes que mis subordinados tienen que lograr.	4,0429	4,0000	5,00	1,01347	1,027	4,00	1,00	5,00
Item 12. Defino estándares de rendimiento que son muy exigentes.	4,0571	4,0000	5,00	1,03400	1,069	4,00	1,00	5,00
Orientado a las metas (A)	4,1143	4,3333	5,00	,92885	,863	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el ítem 4 revela que los directivos hacen saber a sus subordinados que esperan un rendimiento al máximo nivel, obteniendo una puntuación clasificada como Muy Alto en la escala de interpretación. La consistencia en esta autopercepción se refleja en la mediana y la moda, indicando que la mayoría de los directivos se perciben a sí mismos como establecedores de expectativas muy elevadas. Además, el ítem 8 destaca la práctica constante de definir objetivos exigentes, clasificada como Alto. Aunque hay cierta variabilidad en la autopercepción, la tendencia general sugiere una inclinación

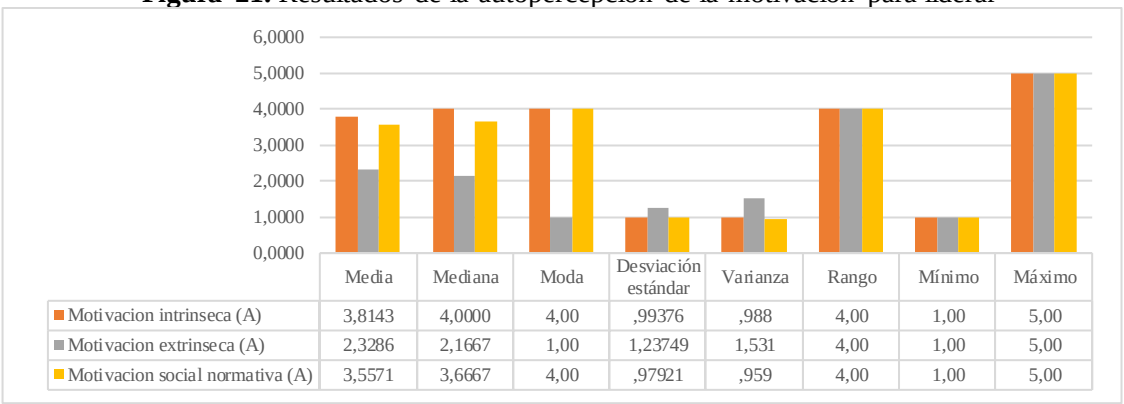
hacia la fijación de estándares rigurosos, como indica el ítem 12 con una clasificación similar.

En resumen, los resultados muestran una autopercepción positiva y consistente en el enfoque orientado a las metas, reflejando un estilo de liderazgo que busca impulsar a su equipo hacia el logro de resultados sobresalientes mediante altas expectativas, metas desafiantes y estándares de rendimiento elevados. La coherencia en las respuestas respalda la autopercepción general de un liderazgo orientado a metas ambiciosas.

4.1.1 Motivación para liderar a través del cuestionario PONTENLID

La autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en las dimensiones de motivación intrínseca (A), motivación extrínseca (A) y motivación social normativa (A), que se indican en la figura 21, ofrece una visión integral de sus impulsos y fuentes de motivación en el entorno laboral.

Figura 21. Resultados de la autopercepción de la motivación para liderar



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Motivacion intrinseca (A)	3,8143	4,0000	4,00	,99376	,988	4,00	1,00	5,00
Motivacion extrinseca (A)	2,3286	2,1667	1,00	1,23749	1,531	4,00	1,00	5,00
Motivacion social normativa (A)	3,5571	3,6667	4,00	,97921	,959	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

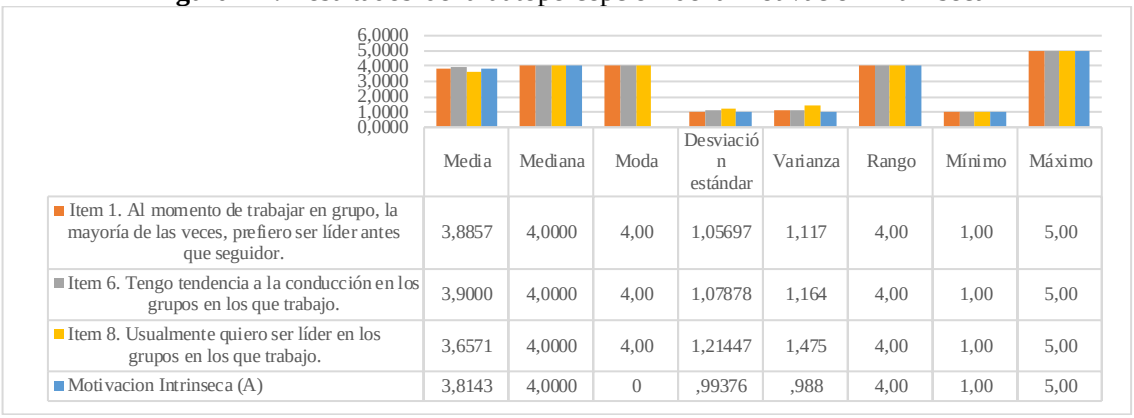
En primer lugar, la motivación intrínseca, clasificada como Alto, muestra que los directivos se perciben a sí mismos como líderes motivados por factores internos, reflejando una consistencia en la autopercepción de esta motivación entre los directivos. Por otro lado, la motivación extrínseca revela una percepción más baja en cuanto a la influencia de factores externos en su motivación para liderar, indicando una tendencia a considerarla menos relevante. En cuanto a la motivación social normativa, los resultados reflejan una percepción positiva en cuanto a la motivación derivada de las interacciones sociales y las normas sociales, respaldando la noción de una consistencia general en su autopercepción.

En resumen, la autopercepción de los directivos refleja una combinación de motivaciones intrínsecas, extrínsecas y sociales normativas, destacando un compromiso con normas y expectativas compartidas en el contexto laboral.

4.1.1.1 Motivación Intrínseca

La autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en relación con la motivación intrínseca, que se indica en la figura 22, revela un fuerte impulso hacia el liderazgo en situaciones grupales.

Figura 22. Resultados de la autopercepción de la motivación intrínseca



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Al momento de trabajar en grupo, la mayoría de las veces, prefiero ser líder antes que seguidor.	3,8857	4,0000	4,00	1,05697	1,117	4,00	1,00	5,00
Item 6. Tengo tendencia a la conducción en los grupos en los que trabajo.	3,9000	4,0000	4,00	1,07878	1,164	4,00	1,00	5,00
Item 8. Usualmente quiero ser líder en los grupos en los que trabajo.	3,6571	4,0000	4,00	1,21447	1,475	4,00	1,00	5,00
Motivacion Intrinseca (A)	3,8143	4,0000	0	,99376	,988	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

La motivación intrínseca, clasificada como Alto, muestra que, en promedio, los directivos se perciben a sí mismos como personas que encuentran satisfacción y motivación al asumir roles de liderazgo, indicando una inclinación positiva hacia liderar por razones internas y personales. Además, la consistencia en la autopercepción, indicada por la mediana y la moda, refuerza esta tendencia, sugiriendo que la mayoría de los directivos tienden a preferir ser líderes en lugar de seguidores en contextos grupales. Al observar las respuestas individuales, los directivos muestran una coherencia en su preferencia por el liderazgo, destacando una tendencia consistente a buscar y disfrutar roles de liderazgo. Esto se evidencia en ítems específicos como la preferencia de ser líder antes que seguidor, la tendencia a ser líder y la voluntad de asumir roles de liderazgo, todos con interpretación Alto en la escala.

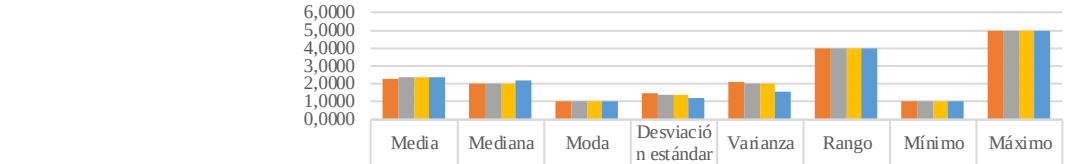
En resumen, la autopercepción de los directivos refleja una motivación intrínseca significativa hacia el liderazgo en contextos grupales, manifestándose en su preferencia y tendencia a asumir roles de liderazgo, lo que sugiere una fuerte conexión entre su impulso interno y su disposición para liderar en situaciones colaborativas.

4.1.1.2 Motivación extrínseca

La autopercepción de los directivos de la UFA-ESPE en relación con la motivación extrínseca, indicada en la figura 23, revela una predisposición hacia el liderazgo basada en beneficios tangibles y externos. Con una media general de 2,3286 y una interpretación de Bajo en la escala, los directivos muestran una menor orientación hacia el liderazgo

motivado por recompensas externas. La media por debajo de 3 sugiere una preferencia más moderada hacia beneficios externos como incentivo para asumir roles de liderazgo. Además, la mediana baja y la moda de 1,00 indican que muchos directivos tienen una fuerte tendencia a no aceptar roles de liderazgo basados únicamente en beneficios externos.

Figura 23. Resultados de la autopercepción de la motivación extrínseca



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. Únicamente aceptaría ser líder si sé que puedo beneficiarme de ello.	2,3143	2,0000	1,00	1,45007	2,103	4,00	1,00	5,00
Item 4. Estaría interesado en ser líder de un grupo sólo si existiera clara ventajas para mí.	2,3286	2,0000	1,00	1,41136	1,992	4,00	1,00	5,00
Item 7. Nunca aceptaría ser líder si no puedo ver los beneficios de aceptar ese papel.	2,3429	2,0000	1,00	1,40275	1,968	4,00	1,00	5,00
Motivacion extrinseca (A)	2,3286	2,1667	1,00	1,23749	1,531	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Los ítems individuales refuerzan esta tendencia hacia una motivación extrínseca más moderada, ya que las afirmaciones sobre aceptar el liderazgo solo si hay beneficios claros y ventajas personales obtienen medias que también caen en la categoría de Bajo. Aunque hay cierta variabilidad en las respuestas, la tendencia general es hacia una motivación extrínseca baja. En resumen, los directivos muestran una baja inclinación hacia el liderazgo basado en beneficios externos, sugiriendo que pueden estar más impulsados por factores internos que por incentivos externos al decidir asumir responsabilidades de liderazgo.

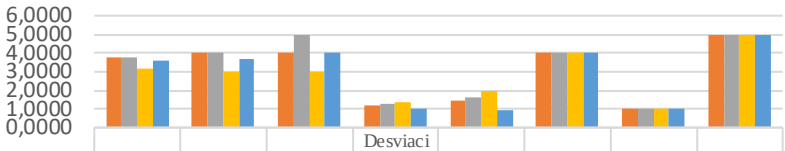
4.1.1.3 Motivación Social Normativa

La autopercepción de los directivos en relación con su motivación social normativa, indicada en la figura 24, refleja un equilibrio moderado entre la importancia atribuida a las expectativas sociales y normativas en su motivación para asumir roles de liderazgo. En términos generales, la motivación social normativa (media: 3,5571) muestra que, en promedio, los directivos se perciben a sí mismos como moderadamente influenciados por las expectativas sociales y normativas en su decisión de liderar.

Los ítems individuales, como el ítem 3 (media: 3,7286) y el ítem 5 (media: 3,7571), calificado como Alto, muestran ciertas variaciones en la intensidad de la motivación social normativa. La moda de 5,00 en el ítem 5 indica que muchos directivos tienen una fuerte convicción en este aspecto. Los ítems específicos refuerzan esta interpretación,

destacando la importancia atribuida a las normas sociales y valores éticos en su percepción del liderazgo.

Figura 24. Resultados de la autopercepción de la motivación social normativa



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. No es correcto rechazar ser líder	3,7286	4,0000	4,00	1,19080	1,418	4,00	1,00	5,00
Item 5. La gente debería ofrecerse voluntariamente para liderar antes que esperar que los llamen para eso.	3,7571	4,0000	5,00	1,26761	1,607	4,00	1,00	5,00
Item 9. Me enseñaron que siempre debo ofrecerme de forma voluntaria para liderar a otros.	3,1857	3,0000	3,00	1,39661	1,951	4,00	1,00	5,00
Motivacion social normativa (A)	3,5571	3,6667	4,00	,97921	,959	4,00	1,00	5,00

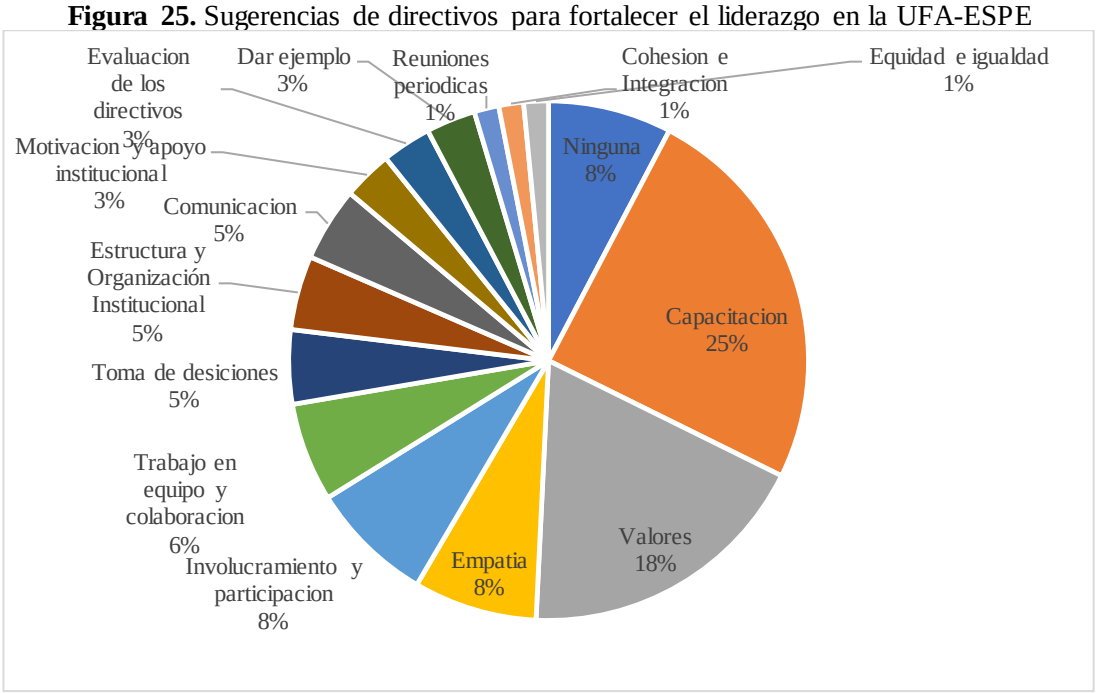
Fuente: elaboración propia

En resumen, los resultados sugieren que los directivos encuestados se sitúan en un punto intermedio en términos de su motivación social normativa para liderar. Mientras reconocen la importancia de las expectativas sociales, no parecen ser completamente guiados por ellas, mostrando una disposición equilibrada hacia el cumplimiento de normas y expectativas sociales al asumir roles de liderazgo.

4.1.1 Sugerencias de los directivos para mejorar el liderazgo

Los resultados de la encuesta aplicada a directivos de la UFA-ESPE ofrecen diversas perspectivas sobre las acciones que podrían implementarse para fortalecer el estilo de liderazgo en la institución, como se indica en la figura 25.

Figura 25. Sugerencias de directivos para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE



Fuente: elaboración propia

Entre las respuestas, se destaca la opción "Ninguna", con un 7% de participación, indicando que algunos directivos no consideran necesario implementar cambios específicos en su estilo de liderazgo. Por otro lado, un 25% de los participantes sugiere la implementación de programas de capacitación, evidenciando el reconocimiento de la importancia del desarrollo profesional continuo para fortalecer habilidades de liderazgo.

La promoción de valores también es una propuesta relevante, mencionada por un 18% de los encuestados, resaltando la importancia de cultivar un ambiente organizacional basado en principios éticos y morales. La empatía se posiciona como una característica crucial, siendo mencionada por un 8% de los participantes, sugiriendo un enfoque humano y relacional en el liderazgo. Además, se destaca la importancia del involucramiento y participación, mencionado por un 8% de los encuestados, y la opción de trabajo en equipo y colaboración, resaltada por un 6% de los participantes.

También se plantea la necesidad de mejorar la toma de decisiones, destacada por un 4% de los encuestados. En el ámbito de la estructura y organización institucional, un 5% de los participantes propone analizar y mejorar los procesos administrativos. La comunicación se menciona como un factor importante para el fortalecimiento del liderazgo, representando un 5% de las respuestas. Por último, se identifican áreas adicionales para fortalecer el liderazgo, como la motivación y apoyo institucional, la evaluación de los directivos, la necesidad de dar ejemplo, la realización de reuniones periódicas, y la promoción de cohesión e integración y equidad e igualdad, cada una mencionada por un 3% o menos de los encuestados.

Estos aspectos sugieren la importancia de un liderazgo ejemplar, la evaluación continua de desempeño y la promoción de valores fundamentales para construir un ambiente organizacional más equitativo e inclusivo. En conjunto, estos resultados ofrecen una visión integral de las áreas de mejora identificadas por los directivos de la UFA-ESPE y proporcionan una base para futuras estrategias de desarrollo de liderazgo en la institución.

4.1.1.1 Capacitación en temas de liderazgo

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la capacitación en la UFA-ESPE muestran una amplia convergencia en la importancia de invertir en el desarrollo profesional y personal de los líderes. En primer lugar, se destaca la necesidad generalizada de capacitación, como se evidencia en los casos 12, 20, 28 y 39, lo que sugiere un reconocimiento común de la importancia de adquirir nuevas habilidades y conocimientos para el ejercicio del liderazgo.

Además, se observa un énfasis en la motivación y las charlas como herramientas para fortalecer el liderazgo, como se refleja en los casos 9 y 32. Esto indica una preocupación por cultivar la inspiración y el compromiso entre los líderes, reconociendo su impacto en la eficacia del liderazgo.

En cuanto al desarrollo de habilidades, los casos 10, 29, 33, 41 y 47 resaltan la importancia de capacitar en áreas específicas como el trabajo en equipo, estilos de liderazgo, relaciones humanas, coaching empresarial y habilidades personales. Esto sugiere un enfoque integral en el crecimiento de los líderes, abordando tanto competencias técnicas como habilidades interpersonales.

La especialización y la comprensión de la normativa también se destacan, como se evidencia en los casos 3 y 34, lo que sugiere la importancia de estar al tanto de los marcos regulatorios y procesos específicos para un liderazgo efectivo dentro de la institución.

Finalmente, se mencionan temáticas específicas de interés, como las pasantías en Israel (caso 66) y la necesidad de cursos sobre didáctica y liderazgo desde el punto de vista docente (caso 13), así como la capacitación en resolución de problemas y conflictos (caso 2), lo que demuestra una diversidad de áreas de interés y necesidades identificadas para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE.

4.1.1.2 Valores

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de valores en la UFA-ESPE reflejan un enfoque integral en la promoción de una cultura organizacional basada en la transparencia, la integridad y la responsabilidad. En primer lugar, se destaca la importancia de la transparencia y la integridad, evidenciada en la necesidad de cumplir con normas y valores éticos, así como en el fomento de la honestidad y la integridad como pilares fundamentales del liderazgo (casos 15, 17, 23, 42). Estos aspectos sugieren una orientación hacia la construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

Además, se resalta la relevancia de la responsabilidad y el profesionalismo en el desempeño de las funciones asignadas, lo que implica un compromiso con la institución y el ejercicio de las labores de manera ética y diligente (casos 60, 8). Esta perspectiva subraya la importancia de asumir la responsabilidad individual y colectiva como parte del ejercicio de liderazgo.

En cuanto al compromiso, se evidencia una llamada a la iniciativa, la lealtad y el compromiso como valores fundamentales para fortalecer el liderazgo institucional (casos

19, 1, 54, 61). Esto sugiere un llamado a la participación activa y al sentido de pertenencia hacia la institución como motores de desarrollo y crecimiento organizacional.

Finalmente, se destaca la importancia del buen trato y las relaciones interpersonales como elementos clave para fortalecer el liderazgo, resaltando la necesidad de promover un ambiente laboral caracterizado por el respeto y la cordialidad entre todos los miembros de la comunidad educativa (caso 64). En conjunto, estas sugerencias reflejan un enfoque holístico hacia el fortalecimiento del liderazgo a través de la promoción de valores éticos y culturales en la UFA-ESPE.

4.1.1.3 Empatía

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la empatía en la UFA-ESPE reflejan un llamado claro a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades y preocupaciones de los demás. Se destaca la importancia de cultivar la empatía como una habilidad fundamental para el ejercicio del liderazgo efectivo en la institución. Este enfoque se evidencia en las sugerencias directas de "ser más empáticos" (casos 21) y "aplicar la empatía" (caso 44), lo que sugiere un reconocimiento de la necesidad de comprender y conectar emocionalmente con los miembros de la comunidad educativa.

Además, se enfatiza la importancia de conocer las necesidades individuales y mostrar interés genuino por las personas, así como brindar oportunidades equitativas para todos (caso 40). Esta sugerencia apunta a crear un ambiente inclusivo y colaborativo donde se reconozca y valore la diversidad de experiencias y perspectivas de cada individuo.

Otro aspecto relevante es la necesidad de escuchar activamente a todos los miembros de la comunidad educativa (caso 62). Esta recomendación resalta la importancia de fomentar una comunicación abierta y receptiva, donde se dé espacio para expresar opiniones, preocupaciones y sugerencias, lo que contribuye a fortalecer los lazos de confianza y colaboración entre los líderes y su equipo.

En resumen, las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la empatía en la UFA-ESPE indican un reconocimiento de la importancia de comprender y conectar con las necesidades y experiencias de los demás, así como de promover un ambiente de escucha y colaboración mutua en la comunidad educativa. Esto sugiere un enfoque centrado en el bienestar y la participación activa de todos los miembros de la institución.

4.1.1.4 Involucramiento y participación

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través del involucramiento y la participación en la UFA-ESPE reflejan un llamado claro a una mayor presencia y compromiso por parte de las autoridades en todos los aspectos de la vida institucional. Se destaca la importancia del involucramiento activo en todos los departamentos (caso 22), lo que sugiere un reconocimiento de la necesidad de una supervisión y orientación constante en todas las áreas de la universidad para garantizar su correcto funcionamiento y desarrollo.

Además, se enfatiza la importancia de un mayor involucramiento con el personal (caso 38), lo que indica un reconocimiento de la necesidad de establecer una relación más cercana y colaborativa entre los líderes y los miembros del equipo. Esta sugerencia apunta a promover un ambiente de trabajo donde se fomente la comunicación abierta y se reconozca el valor y la contribución de cada individuo.

Otro aspecto relevante es el llamado a un mayor involucramiento en temas de administración (caso 56), lo que sugiere una necesidad de una participación más activa por parte de las autoridades en la gestión y toma de decisiones relacionadas con los aspectos administrativos de la institución. Esta recomendación resalta la importancia de una gestión eficaz y transparente que garantice el buen funcionamiento de la universidad.

Asimismo, se destaca la importancia del involucramiento con las actividades de todos los subordinados (caso 53) y un llamado a un mayor involucramiento por parte de la autoridad (caso 21), lo que indica un reconocimiento de la necesidad de una participación activa y comprometida por parte de los líderes en todas las actividades y procesos de la institución.

En resumen, las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través del involucramiento y la participación en la UFA-ESPE reflejan un reconocimiento de la importancia de una presencia activa y comprometida por parte de las autoridades en todos los aspectos de la vida institucional, así como un llamado a promover una relación más cercana y colaborativa entre los líderes y los miembros del equipo. Esto sugiere un enfoque centrado en la participación y la colaboración mutua como elementos clave para el desarrollo y el éxito de la institución.

4.1.1.5 Trabajo en equipo y colaboración

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través del trabajo en equipo y colaboración en la UFA-ESPE reflejan un reconocimiento de la importancia de la colaboración y la sinergia entre los diferentes actores de la institución para alcanzar los objetivos comunes. Se destaca la necesidad de promover el trabajo en equipo como un

medio para cultivar una identidad institucional sólida (caso 68), lo que sugiere que los líderes deben fomentar una cultura organizacional que valore y promueva la colaboración entre los miembros de la comunidad universitaria. Esto puede ayudar a unificar esfuerzos y trabajar hacia metas compartidas.

Además, se resalta la importancia de formar grupos de trabajo y articular actividades complementarias (caso 24), lo que indica un reconocimiento de la necesidad de coordinar esfuerzos y recursos en diferentes áreas de la institución para maximizar la eficiencia y el impacto. Esta sugerencia apunta a la importancia de una colaboración estratégica y coordinada entre los diferentes departamentos y unidades para abordar desafíos comunes y aprovechar oportunidades de manera efectiva.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de promover el trabajo en equipo en general (caso 7), lo que sugiere un reconocimiento de que el liderazgo efectivo implica cultivar un ambiente donde se valore y se fomente la colaboración entre los miembros del equipo. Esto puede implicar la creación de estructuras y procesos que faciliten la comunicación y la cooperación entre los diferentes niveles jerárquicos y áreas de la institución.

Finalmente, se menciona la importancia del trabajo conjunto entre directivos de las diferentes sedes (caso 43), lo que sugiere que los líderes deben trabajar en colaboración y coordinación entre sí para garantizar una dirección coherente y unificada en toda la institución. Esto resalta la importancia de una colaboración horizontal entre los líderes de diferentes áreas y sedes para garantizar la cohesión y el alineamiento en la implementación de estrategias y políticas institucionales.

En resumen, las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través del trabajo en equipo y colaboración en la UFA-ESPE reflejan un reconocimiento de la importancia de cultivar una cultura organizacional basada en la colaboración, la coordinación y el trabajo conjunto entre los diferentes actores de la institución. Esto sugiere un enfoque centrado en la promoción de la colaboración y la sinergia como elementos clave para el éxito y el desarrollo institucional.

4.1.1.6 Toma de decisiones

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la toma de decisiones en la UFA-ESPE reflejan un reconocimiento de la importancia de la participación y la democracia en el proceso decisional. Se destaca la necesidad de considerar la opinión del personal subordinado en la toma de decisiones relacionadas con el personal en general (caso 2). Esto sugiere una disposición hacia un enfoque

participativo, donde se valoren las perspectivas y aportes de todos los miembros del equipo, independientemente de su posición jerárquica.

Además, se menciona la importancia de la libertad de acción (caso 67), lo que puede interpretarse como un llamado a empoderar a los líderes para tomar decisiones de manera autónoma y basada en su juicio y experiencia. Esto puede implicar la promoción de un ambiente donde los líderes se sientan capacitados y confiados para tomar decisiones efectivas y oportunas en función de los intereses y objetivos institucionales.

Por último, se hace referencia a la democracia (caso 37), lo que sugiere un enfoque hacia la adopción de procesos decisionales transparentes, inclusivos y participativos. Esto implica garantizar que las decisiones se tomen de manera justa y equitativa, teniendo en cuenta las opiniones y necesidades de todos los implicados. Este enfoque democrático puede contribuir a fortalecer la legitimidad y aceptación de las decisiones tomadas, así como a fomentar un sentido de pertenencia y compromiso entre los miembros de la comunidad universitaria.

En resumen, las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la toma de decisiones en la UFA-ESPE reflejan un enfoque hacia la promoción de la participación, la libertad de acción y la democracia en el proceso decisional. Esto sugiere un compromiso con la inclusión, la transparencia y la equidad en la toma de decisiones, con el objetivo de promover un liderazgo efectivo y una gestión institucional coherente y sostenible.

4.1.1.7 Estructura y Organización Institucional

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la estructura y organización institucional en la UFA-ESPE apuntan hacia la optimización de los procesos administrativos y la gestión eficiente del tiempo como elementos clave para mejorar el funcionamiento de la institución. En primer lugar, se destaca la importancia de tratar de eliminar la burocracia y agilizar los trámites administrativos (caso 35). Esto sugiere un reconocimiento de la necesidad de simplificar los procesos internos y reducir la carga administrativa para mejorar la eficiencia y la efectividad en la ejecución de tareas y proyectos. Al mismo tiempo, se hace referencia a la importancia de establecer reglas y estándares claros (caso 69), lo que puede interpretarse como un llamado a promover la transparencia y la uniformidad en los procesos institucionales, facilitando así la coordinación y el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Por otro lado, se menciona la necesidad de analizar el tiempo de trabajo (caso 5), lo que indica una preocupación por garantizar un uso efectivo y productivo del tiempo por parte

del personal. Esto sugiere un enfoque hacia la identificación y eliminación de posibles ineficiencias en la gestión del tiempo, así como la implementación de estrategias para mejorar la planificación y la organización del trabajo. En conjunto, estas sugerencias reflejan un interés por fortalecer la estructura y organización institucional de la UFA-ESPE mediante la optimización de los procesos administrativos y la gestión eficiente del tiempo, con el objetivo de promover un funcionamiento más ágil, transparente y efectivo de la institución.

4.1.1.8 Comunicación

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la comunicación en la UFA-ESPE reflejan una clara conciencia de la importancia de este aspecto en el ambiente institucional. Se destaca la necesidad de mantener y mejorar la comunicación como un elemento fundamental para el liderazgo efectivo y la gestión exitosa de la institución. La repetición de la palabra "comunicación" en los casos 25 y 6 resalta la relevancia que se le otorga a este aspecto, sugiriendo una llamada de atención sobre la necesidad de priorizar y enfocarse en este ámbito. Además, el caso 30 enfatiza la importancia de continuar con la comunicación, lo que indica un reconocimiento de que este proceso debe ser constante y no puede descuidarse en ningún momento. En conjunto, estas sugerencias sugieren que los directivos están conscientes de que una comunicación efectiva es esencial para el liderazgo exitoso, promoviendo la transparencia, la colaboración y el entendimiento mutuo dentro de la institución.

4.1.1.9 Motivación y apoyo institucional

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la motivación y el apoyo institucional en la UFA-ESPE reflejan la importancia de fomentar un ambiente positivo y alentador dentro de la institución. El caso 51 sugiere que la motivación puede aumentar cuando se logran resultados positivos, lo que indica una comprensión de la importancia de reconocer y celebrar los logros alcanzados por el equipo. Por otro lado, el caso 45 destaca la necesidad de brindar apoyo institucional, lo que sugiere un compromiso de la organización en respaldar a su personal y facilitar su éxito. Estas sugerencias sugieren una visión integral del liderazgo, que reconoce la importancia tanto de la motivación como del apoyo institucional para impulsar el desempeño y el compromiso del equipo. En conjunto, estas recomendaciones indican un enfoque proactivo por parte de los directivos para crear un entorno laboral enriquecedor y propicio para el crecimiento y el desarrollo profesional.

4.1.1.10 Evaluación de los directivos

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la evaluación de los directivos en la UFA-ESPE reflejan una preocupación por asegurar que las personas en posiciones de liderazgo estén adecuadamente calificadas y capacitadas para desempeñar sus funciones. El caso 63 sugiere que se analicen los perfiles de quienes lideran las unidades y departamentos, lo que indica la necesidad de una evaluación exhaustiva de las habilidades, experiencia y competencias de los líderes actuales. Esta sugerencia implica un enfoque reflexivo y crítico para garantizar que los líderes estén alineados con las necesidades y objetivos de la institución. Por otro lado, el caso 70 enfatiza la importancia de llevar a cabo evaluaciones formales de los directivos, lo que sugiere un proceso estructurado y sistemático para medir el desempeño y la efectividad de los líderes en sus roles. En conjunto, estas sugerencias indican un compromiso por parte de los directivos de la UFA-ESPE de garantizar que el liderazgo dentro de la institución sea sólido, eficaz y alineado con los valores y metas organizacionales.

4.1.1.11 Dar ejemplo

Las sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo a través del ejemplo en la UFA-ESPE destacan la importancia de liderar con el ejemplo y ser un modelo a seguir para los demás. El caso 52 enfatiza que antes de exigir algo a los demás, es fundamental que los líderes den el ejemplo ellos mismos. Esto implica que los directivos deben mostrar coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, actuando de acuerdo con los valores y estándares que promueven. Por otro lado, el caso 55 destaca la necesidad de seguir dando ejemplo en todas las actividades. Esta sugerencia sugiere que el liderazgo efectivo no solo se limita a momentos específicos, sino que debe ser constante y visible en todas las acciones y decisiones de los líderes. En conjunto, estas sugerencias resaltan la importancia de la congruencia y la coherencia en el liderazgo, ya que los líderes que actúan de manera ejemplar pueden inspirar y motivar a otros a seguir su ejemplo, lo que contribuye a fortalecer el liderazgo dentro de la institución.

4.1.1.12 Reuniones periódicas

La sugerencia de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de reuniones periódicas en la UFA-ESPE resalta la importancia de mantener una comunicación constante y efectiva con el personal (caso 59). Al programar reuniones periódicas, los directivos tienen la oportunidad de mantenerse al tanto de las necesidades y preocupaciones del equipo, así como de proporcionar orientación y dirección. Estas

reuniones regulares pueden servir como un espacio para discutir temas relevantes, compartir información importante y tomar decisiones estratégicas. Además, al mantener una comunicación abierta y transparente a través de estas reuniones, se fomenta un ambiente de confianza y colaboración entre los líderes y el personal. En conjunto, estas reuniones periódicas permiten a los directivos fortalecer su liderazgo al mantenerse conectados con su equipo, promover una mayor alineación en los objetivos y facilitar un flujo de información efectivo dentro de la institución.

4.1.1.13 Cohesión e Integración

La sugerencia de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la cohesión e integración en la UFA-ESPE destaca la importancia de establecer vínculos sólidos y un sentido de unidad entre el personal (caso 58). Al buscar realizar mayores integraciones con el personal, los directivos reconocen la necesidad de promover un ambiente de trabajo colaborativo y armonioso. Esta iniciativa sugiere la importancia de fortalecer la cohesión dentro del equipo, lo que puede contribuir significativamente al éxito de la institución.

Además, al fomentar la integración entre los miembros del personal, los directivos pueden crear un sentido de pertenencia y compromiso compartido, lo que puede mejorar la comunicación, la colaboración y la productividad en general. En última instancia, esta sugerencia busca consolidar un entorno de trabajo positivo y fortalecer el liderazgo al promover la cohesión y la integración dentro de la UFA-ESPE.

4.1.1.14 Equidad e igualdad

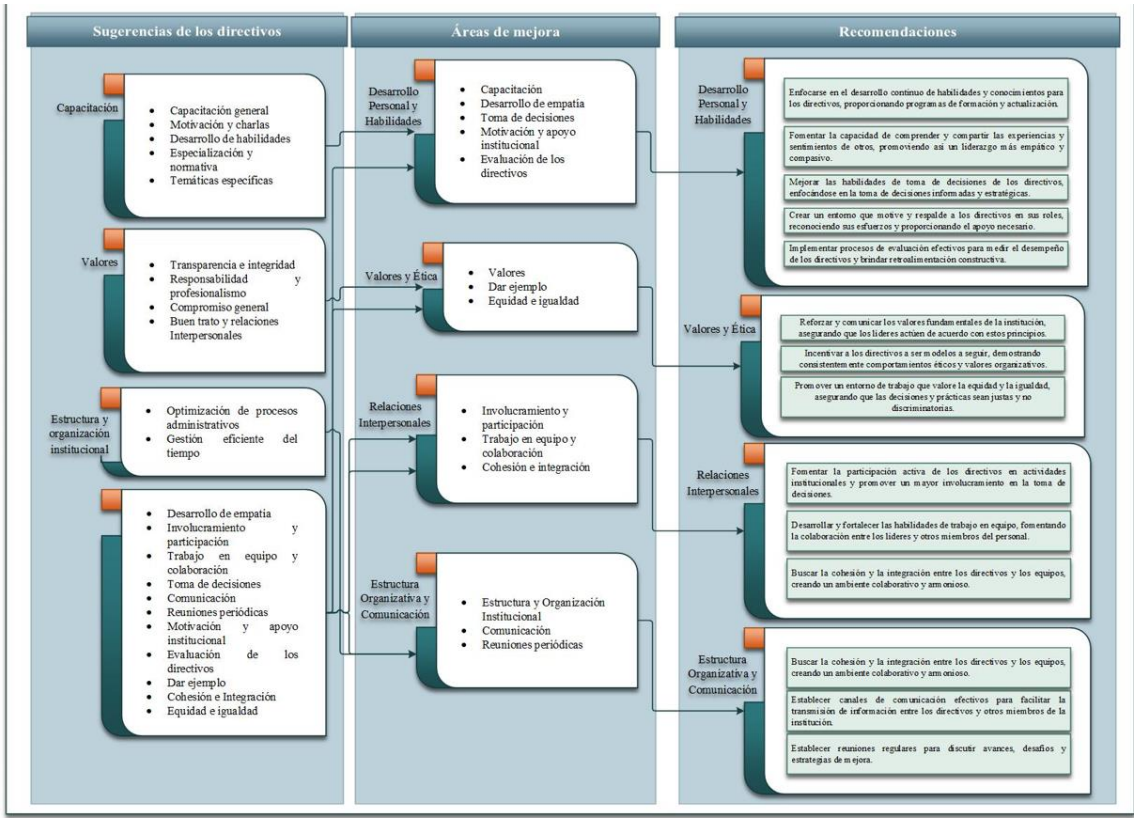
La sugerencia de los directivos para fortalecer el liderazgo a través de la equidad e igualdad en la UFA-ESPE resalta la importancia de mantener un trato justo y equitativo hacia todo el personal (caso 65). Al hacer hincapié en la imparcialidad y evitar favorecer a individuos por razones de amistad, los directivos reconocen la necesidad de promover un ambiente laboral donde se respeten los principios de equidad y justicia. Esta sugerencia sugiere que las decisiones y acciones de liderazgo deben basarse en criterios objetivos y transparentes, en lugar de preferencias personales o relaciones informales.

Al adoptar un enfoque de equidad e igualdad, los directivos pueden fomentar la confianza y el respeto dentro del equipo, lo que a su vez puede fortalecer la cohesión y la colaboración en la institución. En última instancia, esta sugerencia busca garantizar que el liderazgo en la UFA-ESPE se base en valores fundamentales de equidad, imparcialidad y respeto mutuo, contribuyendo así a un ambiente laboral más inclusivo y productivo.

4.1.1.15 Áreas de mejora identificadas a partir de las sugerencias de los directivos

El fortalecimiento del liderazgo en la UFA-ESPE es esencial para el desarrollo institucional. Para abordar áreas de mejora identificadas por los directivos, se propone un enfoque integral que abarca diversas dimensiones clave. Estas sugerencias se dividen en categorías que incluyen el desarrollo personal y habilidades, valores y ética, relaciones interpersonales, estructura organizativa y comunicación. En la figura 26 se detallan las estrategias específicas en cada una de estas áreas con el objetivo de mejorar la eficacia del liderazgo.

Figura 26. Áreas de mejora del liderazgo identificadas a partir de las sugerencias de los directivos



Fuente: elaboración propia

En el ámbito del desarrollo personal y habilidades, se sugiere enfocarse en la capacitación, proporcionando programas de formación y actualización. Además, se destaca la importancia del desarrollo de empatía para cultivar un liderazgo más compasivo y comprensivo. Asimismo, se plantea mejorar la toma de decisiones, priorizando decisiones informadas y estratégicas. La motivación y el apoyo institucional también se consideran esenciales, buscando crear un entorno que reconozca y respalde a los directivos. Finalmente, se propone implementar evaluaciones de directivos para medir el desempeño y brindar retroalimentación constructiva.

En el ámbito de valores y ética, se sugiere reforzar y comunicar los valores fundamentales de la institución. Paralelamente, se destaca la importancia de dar ejemplo, incentivando a los directivos a actuar como modelos a seguir en términos de comportamientos éticos y valores organizativos. Adicionalmente, se aboga por la promoción de la equidad e igualdad, creando un entorno de trabajo justo y no discriminatorio.

En el área de relaciones interpersonales, se proponen estrategias como el involucramiento y participación activa de los directivos en actividades institucionales. Además, se destaca la importancia de desarrollar el trabajo en equipo y colaboración, fomentando la colaboración entre líderes y otros miembros del personal. Se aboga también por la cohesión e integración, buscando crear un ambiente colaborativo y armonioso.

Dentro de la estructura organizativa y comunicación, se propone revisar y mejorar la estructura y organización institucional para garantizar eficiencia y claridad en roles y responsabilidades. Asimismo, se destaca la necesidad de establecer canales de comunicación efectivos para facilitar la transmisión de información entre directivos y otros miembros de la institución.

Este enfoque integrado busca no solo abordar áreas de mejora específicas, sino también establecer una base sólida para el desarrollo continuo del liderazgo en la UFA-ESPE.

4.2 Análisis de los resultados del cuestionario de estilos de liderazgo N=298

La muestra de 298 docentes que participaron en la encuesta de percepción de estilos de liderazgo de los directivos en la UFA-ESPE exhibe una diversidad notable en diversos aspectos. En términos de experiencia laboral, la mayoría de los encuestados ha dedicado más de 10 años a la institución, denotando una presencia estable y prolongada. Sin embargo, también se observa la inclusión de docentes con menos de 1 año de experiencia, indicando la integración de profesionales más jóvenes o recién incorporados a la universidad.

En cuanto al nivel educativo, destaca la predominancia de docentes con Maestría y Doctorado, sugiriendo un cuerpo académico altamente calificado y especializado. Este hecho puede influir en la percepción de los estilos de liderazgo, dado el nivel de formación académica y especialización de los participantes en la encuesta.

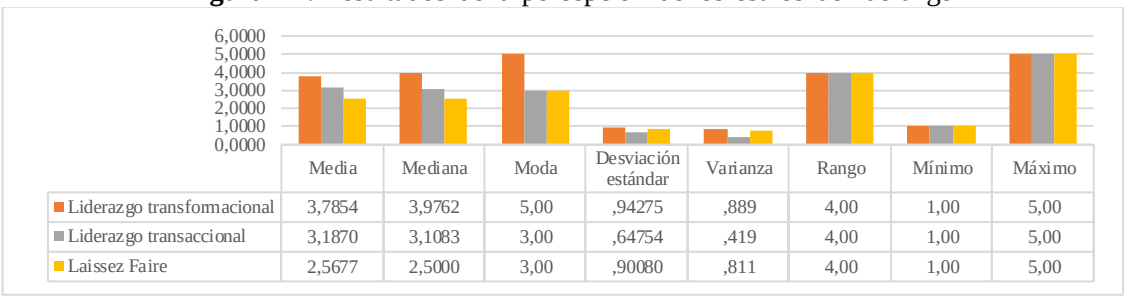
En términos de género, la muestra exhibe una distribución equitativa entre hombres y mujeres, evidenciando una representación significativa de ambos sexos en el cuerpo docente. Esta diversidad de género puede tener impactos en las percepciones de liderazgo, ya que las experiencias y perspectivas de hombres y mujeres pueden diferir.

Finalmente, en relación con la edad, se aprecia una distribución variada, abarcando desde profesores jóvenes de 25-34 años hasta aquellos con 65 años o más. A pesar de esta diversidad, la mayoría de los docentes se sitúa en los rangos de edad de 45-54 años y 55-64 años. Estas diferencias generacionales pueden influir en la percepción de estilos de liderazgo, considerando las distintas experiencias y perspectivas que cada grupo etario pueda aportar. En conjunto, esta heterogeneidad en la muestra subraya la importancia de analizar las percepciones de liderazgo considerando múltiples dimensiones y contextos.

4.2.1 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CELID – S

La percepción de los docentes en la UFA-ESPE sobre los estilos de liderazgo de los directivos revela patrones distintivos en la valoración de estos enfoques, como se indica en la figura 27.

Figura 27. Resultados de la percepción de los estilos de liderazgo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Liderazgo transformacional	3,7854	3,9762	5,00	,94275	,889	4,00	1,00	5,00
Liderazgo transaccional	3,1870	3,1083	3,00	,64754	,419	4,00	1,00	5,00
Laissez Faire	2,5677	2,5000	3,00	,90080	,811	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el liderazgo transformacional obtiene la puntuación más alta con una media de 3,7854, situándose en la categoría de Alto en la escala de interpretación. Este resultado sugiere que los docentes perciben que los directivos tienden a inspirar y motivar a través de una visión compartida y un fuerte compromiso. Por otro lado, el liderazgo transaccional, con una media de 3,1870, se encuentra en la categoría de Moderado. Esto indica que, aunque los docentes reconocen elementos de intercambio y recompensa en el liderazgo, no lo perciben tan fuertemente como el estilo transformacional.

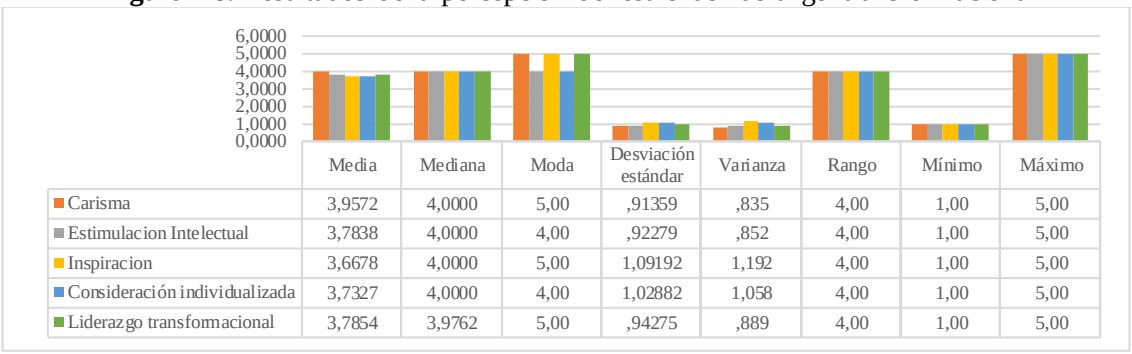
El estilo laissez-faire, con la puntuación más baja y una media de 2,5677, se ubica en la categoría Bajo en la escala de interpretación. Esto sugiere que los docentes perciben que el enfoque de liderazgo laissez-faire, caracterizado por la falta de intervención y dirección, es el menos aplicado por los directivos. La variabilidad en las respuestas, indicada por las desviaciones estándar y la presencia de modas específicas, sugiere que existe diversidad en la percepción de los docentes. Sin embargo, la tendencia general es que los docentes valoran más el liderazgo transformacional, seguido por el transaccional, mientras que muestran una percepción menos favorable hacia el estilo laissez-faire.

En resumen, los docentes muestran una clara preferencia por el liderazgo transformacional, seguido por el liderazgo transaccional, mientras que el estilo Laissez Faire es percibido como menos favorable. La variabilidad en las respuestas sugiere que hay una diversidad de opiniones entre los docentes, especialmente en lo que respecta al liderazgo transformacional. En conclusión, los docentes en la UFA-ESPE parecen apreciar y preferir un liderazgo que inspire y motive a través de una visión compartida, evidenciado por las altas puntuaciones en el liderazgo transformacional.

4.2.1.1 Estilo de liderazgo transformacional

La percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo transformacional y sus diversas dimensiones, que se indican en la figura 28, revela una evaluación generalmente positiva de la manera en que los directivos ejercen su liderazgo.

Figura 28. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo transformacional



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Carisma	3,9572	4,0000	5,00	,91359	,835	4,00	1,00	5,00
Estimulacion Intelectual	3,7838	4,0000	4,00	,92279	,852	4,00	1,00	5,00
Inspiracion	3,6678	4,0000	5,00	1,09192	1,192	4,00	1,00	5,00
Consideración individualizada	3,7327	4,0000	4,00	1,02882	1,058	4,00	1,00	5,00
Liderazgo transformacional	3,7854	3,9762	5,00	,94275	,889	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el carisma de los líderes es altamente valorado, con una media significativa de 3,9572, clasificándolo en la categoría de Alto en la escala de interpretación. La mediana y la moda, ambas en 4,00 y 5,00 respectivamente, respaldan la coherencia y prevalencia de esta percepción positiva. Además, la baja desviación estándar de 0,91359 sugiere que las opiniones de los docentes tienden a converger hacia este valor promedio, indicando un consenso notable en la percepción del carisma.

Asimismo, la estimulación intelectual es otra dimensión del liderazgo transformacional que recibe una evaluación positiva, con una media de 3,7838, también se sitúa en la categoría de Alto. La mediana y la moda, ambas en 4,00 y 4,00 respectivamente, señalan una percepción generalmente favorable y consistente. Aunque existe cierta variabilidad en las respuestas, como indica la desviación estándar de 0,92279, la tendencia general es de una valoración positiva de la estimulación intelectual proporcionada por los directivos.

En cuanto a la inspiración que los líderes generan, la media de 3,6678, aunque ligeramente más baja que en otras dimensiones, aún indica una percepción positiva, categorizándolo como Alto. La mediana de 4,00 y la moda de 5,00 sugieren que, a pesar de la variabilidad

en las respuestas (desviación estándar de 1,09192), hay una inclinación hacia considerar a los directivos como fuentes inspiradoras. Este resultado sugiere que los docentes perciben que los directivos poseen la capacidad de inspirar a su equipo, proporcionando una visión atractiva y un sentido de propósito.

La consideración individualizada, como otra dimensión del liderazgo transformacional, también es valorada positivamente por los docentes, con una media de 3,7327, se clasifica en la categoría de Alto. La mediana y la moda, ambas en 4,00 y 4,00 respectivamente, respaldan la percepción generalizada de que los directivos muestran una atención individualizada hacia los miembros del equipo. Aunque la desviación estándar es de 1,02882, indicando alguna variabilidad, la tendencia es positiva. Esto indica que los docentes perciben que los directivos muestran un interés genuino en las necesidades y el desarrollo individual de cada miembro del equipo.

En términos globales, el liderazgo transformacional es percibido de manera positiva por los docentes, con una media de 3,7854, se clasifica en la categoría de Alto. La mediana de 3,9762 y la moda de 5,00 respaldan esta evaluación positiva. Aunque hay alguna variabilidad en las respuestas (desviación estándar de 0,94275), la tendencia general es de una percepción favorable hacia el liderazgo transformacional de los directivos.

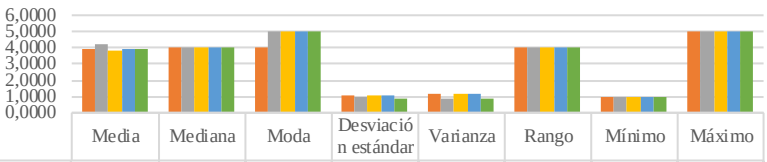
En conjunto, estos resultados sugieren que los docentes valoran positivamente las diversas dimensiones del liderazgo transformacional y perciben a los directivos como líderes que inspiran confianza, fomentan la estimulación intelectual, muestran carisma y brindan atención individualizada a los miembros del equipo.

4.2.1.1.1 Carisma

La percepción de los docentes respecto al carisma de los directivos, como se observa en la figura 29, ofrece una visión detallada de cómo son vistos estos líderes en términos de atracción y conexión emocional. En primer lugar, la media general de carisma es alta, situándose en la categoría de Alto en la escala de interpretación, lo que sugiere que los directivos son percibidos como líderes carismáticos capaces de inspirar confianza y entusiasmo.

Al analizar dimensiones específicas, se destaca que el ítem 21 es evaluado como el aspecto más destacado del carisma de los directivos, respaldando una percepción positiva consistente. Asimismo, el ítem 3 también recibe evaluaciones positivas, indicando que los docentes se sienten orgullosos de estar asociados con los directivos, lo cual es un indicador clave de la presencia de carisma.

Figura 29. Resultados de la percepción del carisma



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. Nos sentimos orgullos de trabajar con él.	3,8826	4,0000	4,00	1,06504	1,134	4,00	1,00	5,00
Item 21. Cuenta con nuestro respeto.	4,1980	4,0000	5,00	,95579	,914	4,00	1,00	5,00
Item 33. Tenemos plena confianza en él.	3,8557	4,0000	5,00	1,10218	1,215	4,00	1,00	5,00
Item 34. Confiamos en su capacidad para superar cualquier obstáculo.	3,8926	4,0000	5,00	1,09262	1,194	4,00	1,00	5,00
Carisma	3,9572	4,0000	5,00	,91359	,835	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Además, el ítem 33 también se percibe positivamente, evidenciando la confianza de los docentes en la capacidad y liderazgo de los directivos. Finalmente, el ítem 34 revela que los docentes confían en la habilidad de los directivos para abordar y superar desafíos, otro componente importante del carisma.

En resumen, los docentes perciben a los directivos como líderes carismáticos, especialmente en el aspecto del respeto que generan. La consistencia en las puntuaciones y la falta de variabilidad significativa sugieren un consenso generalizado en la percepción positiva del carisma de los directivos en la UFA-ESPE.

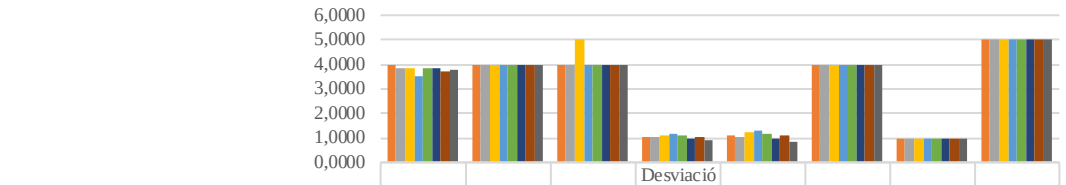
4.2.1.1.2 Estimulación intelectual

La percepción de los docentes sobre la estimulación intelectual proporcionada por los directivos, como se indica en la figura 30, revela un compromiso evidente con el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas dentro de la comunidad educativa. En primer lugar, la media general de la estimulación intelectual es positiva, ubicándose en la categoría de Alto en la escala de interpretación, lo que sugiere un reconocimiento por parte de los docentes hacia los esfuerzos de los directivos en este sentido.

Al analizar dimensiones específicas, se destacan el ítem 4 y el ítem 15 como aspectos destacados de la estimulación intelectual, ambos clasificados como Alto. Aunque existe cierta variabilidad, la tendencia general es de una percepción positiva en estas áreas, indicando la importancia que los directivos otorgan a la calidad en la toma de decisiones y al razonamiento fundamentado en evidencia.

Además, otros ítems también reciben evaluaciones positivas, lo que refleja una actitud proactiva de los directivos hacia los desafíos y la promoción de la creatividad y la innovación en la resolución de problemas.

Figura 30. Resultados de la percepción de la estimulación intelectual



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 4. Pone especial énfasis en la resolución cuidadosa de los problemas antes de actuar.	3,9631	4,0000	4,00	1,03896	1,079	4,00	1,00	5,00
Item 15. Nos hace saber que nos basemos en el razonamiento y en la evidencia para resolver problemas.	3,8255	4,0000	4,00	1,02974	1,060	4,00	1,00	5,00
Item 23. Trata de que veamos los problemas como una oportunidad para aprender.	3,8221	4,0000	5,00	1,10031	1,211	4,00	1,00	5,00
Ite 25. Nos hace pensar sobre viejos problemas de forma nueva.	3,4899	4,0000	4,00	1,14072	1,301	4,00	1,00	5,00
Item 28. Impulsa la utilización de la inteligencia para superar obstáculos.	3,8389	4,0000	4,00	1,07976	1,166	4,00	1,00	5,00
Item 29. Nos pide que fundamentemos nuestras opiniones con argumentos sólidos.	3,8591	4,0000	4,00	,98487	,970	4,00	1,00	5,00
Item 30. Nos da nuevas formas de enfocar los problemas que antes nos resultaban desconcertantes.	3,6879	4,0000	4,00	1,04120	1,084	4,00	1,00	5,00
Estimulacion Intelectual	3,7838	4,0000	4,00	,92279	,852	4,00	1,00	5,00

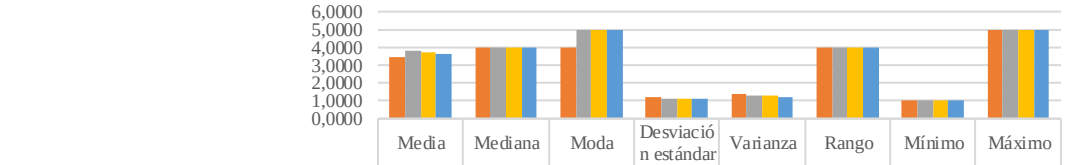
Fuente: elaboración propia

En resumen, los docentes perciben que los directivos fomentan la estimulación intelectual en diversas formas, lo que sugiere un compromiso continuo con la promoción de un entorno intelectualmente estimulante. Aunque existe alguna variabilidad en las respuestas, la tendencia general es positiva, lo que refleja la valoración y apreciación de esta característica en el liderazgo de los directivos.

4.2.1.1.3 Inspiración

La percepción de los docentes sobre la capacidad inspiradora de los directivos, como se indica en la figura 31, se manifiesta a través de la evaluación de diversas prácticas destinadas a motivar y potenciar el éxito dentro de la comunidad educativa. En términos generales, la media de inspiración es positiva, clasificándose como Alto, lo que indica que los docentes reconocen la capacidad de los directivos para inspirar y motivar.

Figura 31. Resultados de la percepción de la inspiración



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 19. Nos da charlas para motivarnos.	3,4799	4,0000	4,00	1,19254	1,422	4,00	1,00	5,00
Item 22. Potencia nuestra motivación de éxito.	3,8087	4,0000	5,00	1,15484	1,334	4,00	1,00	5,00
Item 24. Trata de desarrollar nuevas formas para motivarnos.	3,7148	4,0000	5,00	1,14409	1,309	4,00	1,00	5,00
Inspiracion	3,6678	4,0000	5,00	1,09192	1,192	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Al examinar dimensiones específicas, el ítem 22 destaca como la faceta más positivamente evaluada de la inspiración proporcionada por los directivos, respaldando la consistencia en esta percepción positiva. Aunque existe cierta variabilidad, la tendencia general es de una percepción positiva en esta área específica de inspiración, lo que sugiere que los directivos impulsan la motivación orientada al éxito.

Además, otros ítems también reciben evaluaciones positivas, indicando la disposición de los directivos para explorar enfoques innovadores en la motivación del personal docente, manteniendo así un ambiente inspirador y dinámico.

En resumen, los docentes perciben que los directivos poseen la capacidad de inspirar y motivar, especialmente a través de prácticas que potencian la motivación hacia el éxito. Aunque hay alguna variabilidad en las respuestas, la tendencia general es positiva, lo que sugiere que la inspiración proporcionada por los directivos es reconocida y apreciada en la comunidad educativa.

4.2.1.1.4 Consideración individualizada

La percepción de los docentes sobre la consideración individualizada de los directivos se refleja en la evaluación de prácticas que muestran atención y preocupación hacia las necesidades específicas de cada miembro del equipo educativo, como se indica en la figura 32.

Figura 32. Resultados de la percepción de la consideración individualizada



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 13. Se preocupa de formar a aquellos que lo necesitan.	3,7282	4,0000	4,00	1,15904	1,343	4,00	1,00	5,00
Item 14. Centra su atención en los casos en los que no se consigue alcanzar las metas esperadas.	3,6779	4,0000	4,00	1,04941	1,101	4,00	1,00	5,00
Item 17. Está dispuesto a instruirnos o enseñarnos siempre que lo necesitemos.	3,7919	4,0000	4,00	1,13574	1,290	4,00	1,00	5,00
Consideración individualizada	3,7327	4,0000	4,00	1,02882	1,058	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

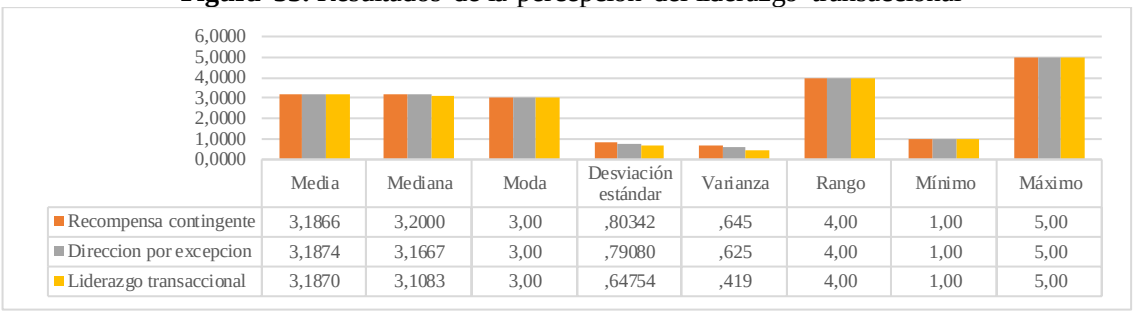
Al desglosar dimensiones específicas, el ítem 13 e ítem 17 destacan como aspectos positivamente evaluados de la consideración individualizada, respaldando la consistencia en estas percepciones positivas. Aunque hay cierta variabilidad, la tendencia general es de una percepción positiva en estas áreas, lo que sugiere un compromiso de los directivos en brindar apoyo y formación personalizada a los docentes. Además, el ítem 14 también recibe una evaluación positiva, indicando que los directivos prestan especial atención a los casos en los que los docentes enfrentan desafíos para alcanzar las metas establecidas.

En general, la percepción de los docentes respecto a la consideración individualizada de los directivos es positiva y coherente en todos los ítems evaluados, sugiriendo un enfoque atento hacia las necesidades individuales del personal docente en la UFA-ESPE. Aunque existe alguna variabilidad en las respuestas, la tendencia general es positiva, lo que sugiere que la consideración individualizada de los directivos es reconocida y valorada en la comunidad educativa.

4.2.1.2 Estilo de liderazgo transaccional

La percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional de los directivos y sus dimensiones se presenta a través de la evaluación de prácticas que involucran transacciones y acuerdos específicos para alcanzar objetivos, como se indica en la figura 33. A nivel general, la categoría de liderazgo transaccional tiene una media de 3,1870, clasificándose como Moderado, lo que sugiere un equilibrio en el estilo de liderazgo sin ser extremadamente orientado a transacciones.

Figura 33. Resultados de la percepción del liderazgo transaccional



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Recompensa contingente	3,1866	3,2000	3,00	,80342	,645	4,00	1,00	5,00
Direccion por excepcion	3,1874	3,1667	3,00	,79080	,625	4,00	1,00	5,00
Liderazgo transaccional	3,1870	3,1083	3,00	,64754	,419	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

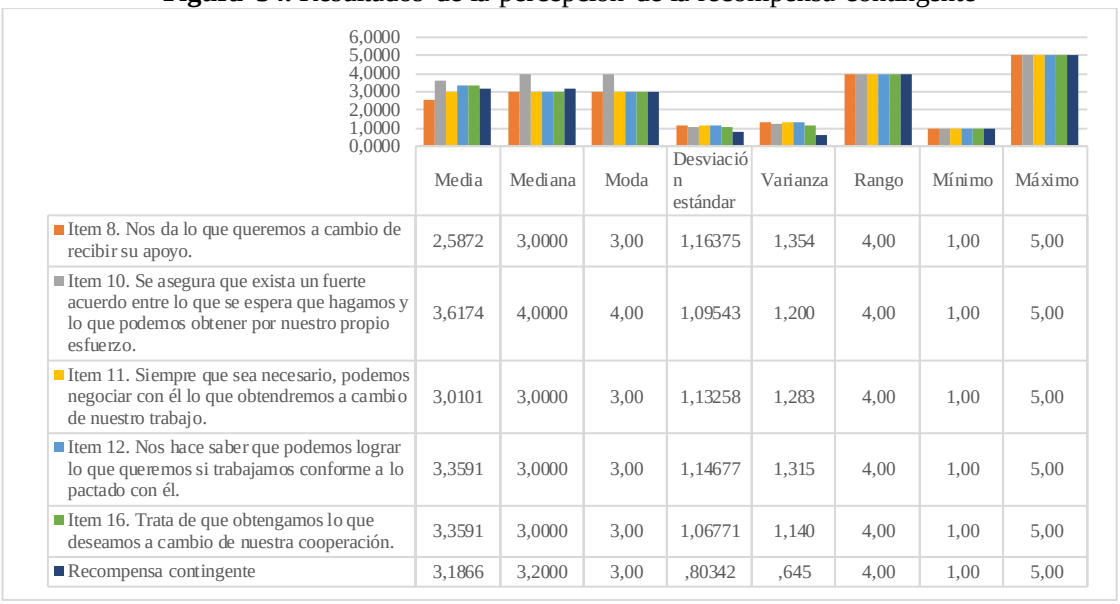
Al desglosar las dimensiones específicas, se observa que la recompensa contingente y la dirección por excepción muestran resultados muy cercanos, situándose en la categoría de Moderado. Esto sugiere que los docentes perciben un enfoque transaccional en la vinculación de recompensas con el rendimiento y una intervención dirigida por los directivos cuando las cosas no van según lo planeado, pero de manera equilibrada. La desviación estándar relativamente baja en todas las dimensiones indica cierta coherencia en la percepción de estas prácticas de liderazgo.

En resumen, los docentes perciben de manera moderada el liderazgo transaccional de los directivos, reflejando una aproximación basada en recompensas contingentes y dirección por excepción. Aunque la percepción es neutral, la consistencia en las respuestas sugiere que los docentes reconocen la presencia de elementos transaccionales en el estilo de liderazgo de los directivos, lo que puede contribuir a mantener una estructura organizativa estable y eficiente en la UFA-ESPE.

4.2.1.2.1 Recompensa contingente

La percepción de los docentes sobre la recompensa contingente, un elemento fundamental del liderazgo transaccional, se manifiesta a través de la evaluación de prácticas que vinculan la obtención de recompensas con el desempeño y la cooperación, como se indica en la figura 34. En términos generales, la media de la recompensa contingente es de 3,1866, situándose en la categoría de Moderado, lo que señala una percepción intermedia por parte de los docentes en esta dimensión específica del liderazgo transaccional.

Figura 34. Resultados de la percepción de la recompensa contingente



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 8. Nos da lo que queremos a cambio de recibir su apoyo.	2,5872	3,0000	3,00	1,16375	1,354	4,00	1,00	5,00
Item 10. Se asegura que exista un fuerte acuerdo entre lo que se espera que hagamos y lo que podemos obtener por nuestro propio esfuerzo.	3,6174	4,0000	4,00	1,09543	1,200	4,00	1,00	5,00
Item 11. Siempre que sea necesario, podemos negociar con él lo que obtendremos a cambio de nuestro trabajo.	3,0101	3,0000	3,00	1,13258	1,283	4,00	1,00	5,00
Item 12. Nos hace saber que podemos lograr lo que queremos si trabajamos conforme a lo pactado con él.	3,3591	3,0000	3,00	1,14677	1,315	4,00	1,00	5,00
Item 16. Trata de que obtengamos lo que deseamos a cambio de nuestra cooperación.	3,3591	3,0000	3,00	1,06771	1,140	4,00	1,00	5,00
Recompensa contingente	3,1866	3,2000	3,00	,80342	,645	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Al analizar los ítems específicos, se destaca que el ítem 10 es evaluado de manera más positiva, situándose en la categoría de Alto. Aunque hay cierta variabilidad, la tendencia general es de una percepción más positiva en este ítem. Por otro lado, otros ítems muestran evaluaciones más bajas, sugiriendo una percepción de insuficiencia en la relación entre esfuerzos y recompensas, aunque también hay espacio para la negociación y un acuerdo moderado entre rendimiento y recompensa.

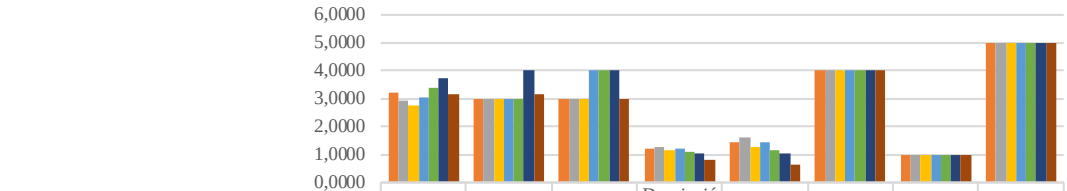
En resumen, los docentes perciben de manera intermedia la aplicación de la recompensa contingente por parte de los directivos, y aunque hay variabilidad en las respuestas, la consistencia en la percepción más positiva del acuerdo entre expectativas y recompensas sugiere que este aspecto específico es reconocido y valorado en la comunidad educativa.

4.2.1.2.2 Dirección por excepción

La percepción de los docentes sobre la dirección por excepción, una dimensión clave del liderazgo transaccional, se refleja en la evaluación de prácticas que implican una intervención limitada por parte de los directivos, especialmente cuando las cosas van bien,

como se indica en la figura 35. En términos generales, la media de dirección por excepción es de 3,1874, lo que señala una percepción moderada por parte de los docentes en esta dimensión específica del liderazgo transaccional.

Figura 35. Resultados de la percepción de la dirección por excepción



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. No trata de cambiar lo que hacemos mientras las cosas salgan bien.	3,2416	3,0000	3,00	1,20130	1,443	4,00	1,00	5,00
Item 5. Evita involucrarse en nuestro trabajo.	2,9497	3,0000	3,00	1,26097	1,590	4,00	1,00	5,00
Item 7. Demuestra que cree firmemente en el dicho "si funciona, no lo arregles".	2,7718	3,0000	3,00	1,13779	1,295	4,00	1,00	5,00
Item 9. Evita intervenir, excepto cuando no se consiguen los objetivos.	3,0570	3,0000	4,00	1,19205	1,421	4,00	1,00	5,00
Item 18. No trata de hacer cambios mientras las cosas marchan bien.	3,3691	3,0000	4,00	1,08463	1,176	4,00	1,00	5,00
Item 26. Nos deja que sigamos haciendo nuestro trabajo como siempre lo hemos hecho, a menos de que sea necesario introducir algún cambio.	3,7349	4,0000	4,00	1,01844	1,037	4,00	1,00	5,00
Direccion por excepcion	3,1874	3,1667	3,00	,79080	,625	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

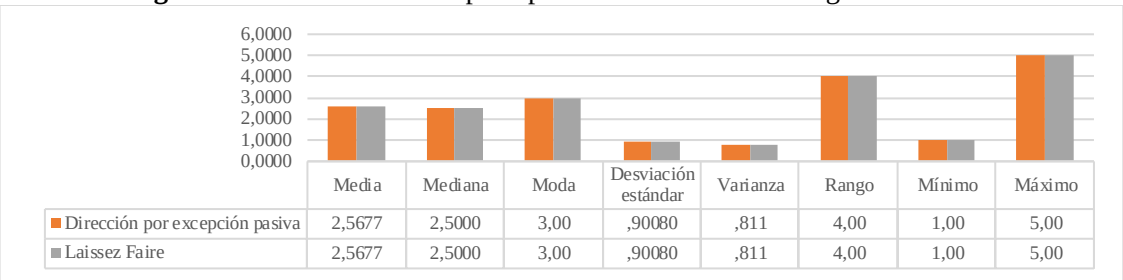
Al desglosar los ítems específicos, se destaca que el ítem 26 es evaluado de manera más positiva en comparación con otros, sugiriendo una dirección que favorece la continuidad en ausencia de necesidad de ajustes. Por otro lado, otros ítems indican percepciones variadas, como la no intervención cuando las operaciones son exitosas o una distancia percibida en las actividades diarias. Aunque la desviación estándar varía, la tendencia general es de una percepción moderada en estos aspectos de la dirección por excepción.

En resumen, los docentes perciben un enfoque moderado de los directivos hacia la dirección por excepción, lo que sugiere una oportunidad para una comunicación más clara y comprensión mutua entre los docentes y los directivos.

4.2.1.3 Estilo de liderazgo laissez faire

La percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo laissez-faire y su dimensión específica, la dirección por excepción pasiva, se refleja en la evaluación de prácticas que implican una intervención mínima y una falta de liderazgo activo por parte de los directivos, como se indica en la figura 36. La media de 2,5677 refleja un nivel general de liderazgo laissez-faire considerado como bajo, lo que sugiere que los docentes perciben que los directivos adoptan una postura más relajada y menos involucrada en la toma de decisiones y la gestión de actividades académicas.

Figura 36. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo laissez faire



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Dirección por excepción pasiva	2,5677	2,5000	3,00	,90080	,811	4,00	1,00	5,00
Laissez Faire	2,5677	2,5000	3,00	,90080	,811	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

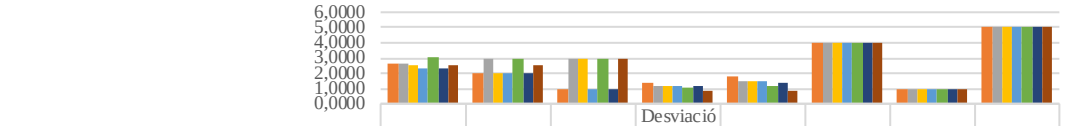
En consonancia con esta percepción, la mediana de 2,5000 y la moda de 3,00 indican que la mayoría de las respuestas se agrupan en torno a estos valores, mostrando cierta consistencia en la percepción de un liderazgo laissez-faire moderadamente bajo. Además, la desviación estándar de 0,90080 y la varianza de 0,811 sugieren que las respuestas de los docentes están relativamente cercanas al valor promedio, lo que indica una cierta coherencia en la percepción del estilo de liderazgo laissez-faire. A pesar de esta diversidad, la tendencia general es hacia la percepción de un liderazgo laissez-faire bajo. En términos de la escala de interpretación, clasificar este estilo de liderazgo como Bajo sugiere que los docentes consideran que la intervención directiva es limitada, y existe una mayor autonomía en la toma de decisiones. No obstante, esto podría traducirse en un entorno en el que los docentes tienen más libertad. Para garantizar la eficacia del liderazgo en la institución, podría ser necesario establecer una comunicación clara y expectativas bien definidas.

4.2.1.3.1 Dirección por excepción pasiva

La percepción de los docentes en relación con la dirección por excepción pasiva, una dimensión específica del estilo de liderazgo Laissez Faire, se manifiesta en la evaluación de prácticas que indican una falta de intervención y dirección activa por parte de los directivos, como se indica en la figura 37. Los resultados revelan que la media de dirección por excepción pasiva es de 2,5677, por lo que se sitúa en la categoría de Bajo, indicando que según la percepción de los docentes, este estilo de liderazgo es poco practicado por parte de los directivos.

Al analizar los ítems específicos, se observa que algunos aspectos de la dirección por excepción pasiva reciben evaluaciones más bajas. Los ítems 1, 2, 27, y 32 indican cierto desacuerdo respecto a las afirmaciones en términos de la presencia y disponibilidad de los directivos. Sin embargo, otros ítems como el 20 y 31 sugieren que algunos docentes perciben cierto grado de preferencia por una dirección más pasiva y menos intervencionista por parte de los directivos.

Figura 37. Resultados de la percepción de la dirección por excepción pasiva



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Su presencia tiene poco efecto en nuestro rendimiento.	2,5872	2,0000	1,00	1,35118	1,826	4,00	1,00	5,00
Item 6. No nos dice en donde se sitúa en algunas ocasiones.	2,6040	3,0000	3,00	1,20503	1,452	4,00	1,00	5,00
Item 20. Evita tomar decisiones.	2,4799	2,0000	3,00	1,20936	1,463	4,00	1,00	5,00
Item 27. Es difícil encontrarlo cuando surge un problema.	2,3624	2,0000	1,00	1,20165	1,444	4,00	1,00	5,00
Item 31. Evita decirnos cómo se tienen que hacer las cosas.	3,0134	3,0000	3,00	1,09475	1,198	4,00	1,00	5,00
Item 32. Es probable que esté ausente cuando se lo necesita.	2,3591	2,0000	1,00	1,17863	1,389	4,00	1,00	5,00
Dirección por excepción pasiva	2,5677	2,5000	3,00	,90080	,811	4,00	1,00	5,00

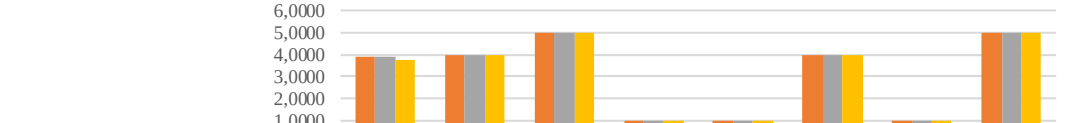
Fuente: elaboración propia

En resumen, la percepción de los docentes respecto a la dirección por excepción pasiva es baja, con algunos aspectos específicos que generan cierto desacuerdo con las afirmaciones, en términos de presencia y disponibilidad de los directivos. La variabilidad en las respuestas indica que las percepciones pueden ser diversas, pero en general, los docentes perciben una cierta tendencia hacia la pasividad en la toma de decisiones y la dirección activa por parte de los directivos.

4.2.2 Conductas de liderazgo a través del cuestionario CONLID – S

La percepción de los docentes en relación con las conductas de liderazgo de los directivos, desglosadas en conductas orientadas hacia la tarea, conductas orientadas hacia las relaciones y conductas orientadas hacia el cambio, proporciona una visión integral de cómo los líderes son percibidos en distintos aspectos de su desempeño, como se indica en la figura 38. Los resultados revelan que las medias para las tres categorías son cercanas, con 3,9044 para conductas orientadas hacia la tarea, 3,8982 para conductas orientadas hacia las relaciones y 3,7919 para conductas orientadas hacia el cambio; por lo cual se ubican en la categoría de Alto.

Figura 38. Resultados de la percepción de las conductas de liderazgo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Conductas orientadas hacia la tarea	3,9044	4,0000	5,00	1,00387	1,008	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas hacia las relaciones	3,8982	4,0000	5,00	,99159	,983	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas hacia el cambio	3,7919	4,0000	5,00	1,02136	1,043	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

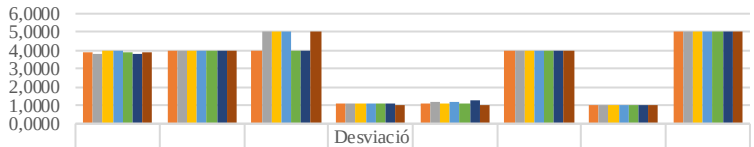
En primer lugar, las conductas orientadas hacia la tarea, con una media de 3,9044, reflejan que los docentes perciben que los directivos se centran en la eficiencia y el logro de objetivos. Por otro lado, las conductas orientadas hacia las relaciones, con una media de 3,8982, sugieren que los docentes también perciben un enfoque significativo en el desarrollo de relaciones interpersonales y en la construcción de un ambiente colaborativo. En cuanto a las conductas orientadas hacia el cambio, con una media de 3,7919, los docentes reconocen un enfoque positivo hacia la innovación y la adaptación al cambio por parte de los directivos.

En conjunto, esta percepción positiva en las tres dimensiones sugiere que los directivos de la universidad adoptan un enfoque equilibrado, considerando tanto la eficiencia en las tareas como la importancia de las relaciones interpersonales y la capacidad de adaptación al cambio. Esta interpretación global se encuentra en la escala de Alto en la evaluación, sugiriendo una dirección efectiva y equilibrada en el liderazgo de la institución.

4.2.2.1 Conductas orientadas hacia la tarea

La percepción de los docentes en la UFA-ESPE respecto a las conductas orientadas hacia la tarea de los directivos revela una evaluación generalmente positiva, con una media de 3,9044, lo que posiciona la dimensión en la categoría Alto de la escala de interpretación, indicando que los líderes son percibidos como efectivos en las conductas relacionadas con la tarea, como se indica en la figura 39.

Figura 39. Resultados de la percepción de las conductas hacia la tarea



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. Monitorea las actividades y el desempeño.	3,9228	4,0000	4,00	1,06557	1,135	4,00	1,00	5,00
Item 5. Define altos estándares de rendimiento de la Unidad o Departamento	3,8255	4,0000	5,00	1,10847	1,229	4,00	1,00	5,00
Item 8. Dirige y coordina las actividades de la Unidad o Departamento.	3,9933	4,0000	5,00	1,06677	1,138	4,00	1,00	5,00
Item 11. Hace énfasis en la importancia de la eficiencia, la productividad y la calidad	3,9497	4,0000	5,00	1,08594	1,179	4,00	1,00	5,00
Item 14. Organiza las actividades para mejorar el rendimiento.	3,8859	4,0000	4,00	1,06698	1,138	4,00	1,00	5,00
Item 17. Especifica los objetivos a cumplir y las espectativas de logro de cada miembro.	3,8490	4,0000	4,00	1,11344	1,240	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas hacia la tarea	3,9044	4,0000	5,00	1,00387	1,008	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

La consistencia en estas percepciones se refleja en la mediana y la moda, ambas en 4,00 y 5,00 respectivamente, indicando que la mayoría de los docentes perciben que los directivos exhiben conductas sólidas y consistentes en esta dimensión particular del

liderazgo. Aunque hay variabilidad en las respuestas, como lo muestra la desviación estándar de 1,00387, la tendencia general es de una percepción positiva y homogénea.

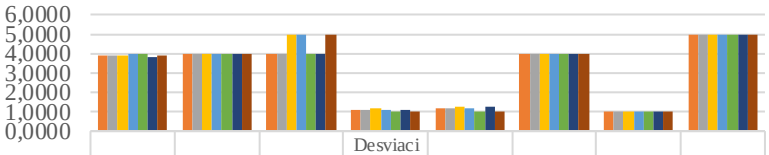
Al analizar ítems específicos, se destaca que los ítems 2 y 8 reciben evaluaciones positivas, lo que sugiere que los docentes sostienen que los directivos están activamente involucrados en el seguimiento de las actividades y efectivos en la dirección y coordinación de las mismas. Además, se observa un énfasis en la importancia de la eficiencia, la productividad y la calidad en las actividades, lo que indica una búsqueda de la excelencia en la gestión de los directivos.

En resumen, los docentes perciben de manera general positiva las conductas de los directivos orientadas hacia la tarea, destacando la definición de altos estándares de rendimiento y la especificación clara de objetivos y expectativas como aspectos fuertes de la gestión de los directivos en esta dimensión específica del liderazgo.

4.2.2.2 Conductas orientadas hacia las relaciones

La percepción de los docentes en relación con las conductas de los directivos orientadas hacia las relaciones, evaluadas a través de ítems específicos, proporciona una comprensión detallada de cómo se aprecian las prácticas de liderazgo centradas en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sólidas en el grupo, como se indica en la figura 40.

Figura 40. Resultados de la percepción de las conductas hacia las relaciones



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Reconoce las contribuciones y logros realizados por los miembros del grupo.	3,8691	4,0000	4,00	1,07292	1,151	4,00	1,00	5,00
Item 4. Brinda apoyo y aliento al grupo.	3,9195	4,0000	4,00	1,09493	1,199	4,00	1,00	5,00
Item 7. Mantiene contacto cercano con las personas con el objeto de establecer relaciones sólidas.	3,8523	4,0000	5,00	1,13337	1,285	4,00	1,00	5,00
Item 10. Ayuda a resolver conflictos.	3,9765	4,0000	5,00	1,06811	1,141	4,00	1,00	5,00
Item 13. Se muestra confiado en que su grupo puede lograr objetivos importantes.	3,9832	4,0000	4,00	1,00991	1,020	4,00	1,00	5,00
Item 16. Mantiene informado a su grupo acerca de las acciones que pueden afectarlo.	3,7886	4,0000	4,00	1,11868	1,251	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas hacia las relaciones	3,8982	4,0000	5,00	,99159	,983	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que la media para estas conductas es de 3,8982, situándose en la categoría Alto de la escala de interpretación, lo que sugiere una percepción general positiva por parte de los docentes en cuanto al enfoque de los directivos en las relaciones interpersonales. La consistencia en estas percepciones se refleja en la mediana y la moda,

ambas en 4,00 y 5,00 respectivamente, indicando que la mayoría de los docentes perciben que los directivos exhiben conductas sólidas y consistentes en esta dimensión particular del liderazgo. Aunque hay variabilidad en las respuestas, como lo muestra la desviación estándar de 0,99159, la tendencia general es de una percepción positiva y homogénea.

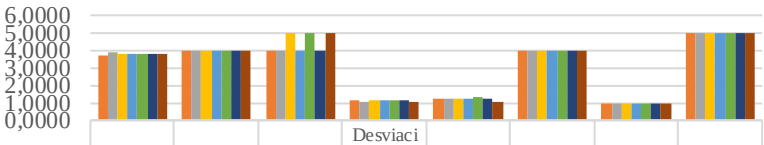
Al analizar ítems específicos, se destaca que los ítems 4, 10 y 13 reciben evaluaciones particularmente positivas, sugiriendo que los docentes perciben que los directivos están activamente involucrados en el respaldo emocional, la resolución de conflictos y la expresión de confianza en el personal docente.

En resumen, la dimensión de conductas orientadas hacia las relaciones revela una percepción positiva por parte de los docentes, indicando que los directivos en la UFA-ESPE son efectivos en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sólidas con el personal docente, fomentando un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo.

4.2.2.3 Conductas orientadas hacia el cambio

La percepción de los docentes respecto a las conductas de los directivos orientadas hacia el cambio, evaluadas a través de ítems específicos, proporciona una visión detallada de cómo se aprecian las prácticas de liderazgo relacionadas con la introducción y gestión de cambios en la organización, como se indica en la figura 41.

Figura 41. Resultados de la percepción de las conductas hacia el cambio



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. Genera alianzas para que se aprueban los cambios que propone.	3,7013	4,0000	4,00	1,09854	1,207	4,00	1,00	5,00
Item 6. Forma equipos de trabajo para guiar la implementación de los cambios.	3,8826	4,0000	4,00	1,09620	1,202	4,00	1,00	5,00
Item 9. Promueve que la gente de mi equipo implemente nuevas estrategias de abordaje.	3,8356	4,0000	5,00	1,11455	1,242	4,00	1,00	5,00
Item 12. Experimenta con nuevas maneras de que se realicen las tareas.	3,7651	4,0000	4,00	1,11548	1,244	4,00	1,00	5,00
Item 15. Implementa estrategias novedosas para el desarrollo de las habilidades centrales que el grupo debe manejar.	3,7483	4,0000	5,00	1,14021	1,300	4,00	1,00	5,00
Item 18. Anuncio y celebro los progresos realizados en la implementación de los cambios.	3,8188	4,0000	4,00	1,10129	1,213	4,00	1,00	5,00
Conductas orientadas hacia el cambio	3,7919	4,0000	5,00	1,02136	1,043	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que la media para estas conductas es de 3,7919, ubicándose en la categoría Alto en la escala de interpretación. Esto sugiere que los líderes son percibidos como efectivos en la promoción e implementación de cambios dentro de la institución académica. La consistencia en estas percepciones se refleja en la mediana y la moda,

ambas en 4,00 y 5,00 respectivamente, indicando que la mayoría de los docentes perciben que los directivos exhiben conductas sólidas y consistentes en esta dimensión particular del liderazgo. Aunque hay variabilidad en las respuestas, como lo muestra la desviación estándar de 1,02136, la tendencia general es de una percepción positiva y homogénea.

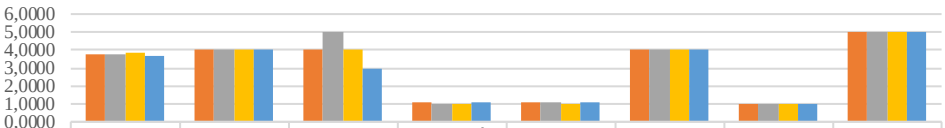
Al analizar ítems específicos, se destaca que los ítems 6 y 18 reciben evaluaciones particularmente positivas. Esto sugiere que los docentes perciben que los directivos están activamente involucrados en la formación de equipos y en la comunicación efectiva de los avances durante el proceso de cambio.

En resumen, la dimensión de conductas orientadas hacia el cambio revela una percepción positiva por parte de los docentes, indicando que los directivos en la UFA-ESPE son efectivos en la promoción e implementación de cambios, fomentando un ambiente propicio para la innovación y la adaptación continua.

4.2.3 Estilos de liderazgo a través del cuestionario CAMIN – S

La percepción de los docentes en relación con los estilos de liderazgo Camino-Meta de los directivos, evaluados en cuatro dimensiones específicas (directivo, considerado, participativo y orientado a las metas), que se indica en la figura 42, ofrece una visión integral de cómo se perciben las prácticas de liderazgo en la organización. Los resultados revelan que, en promedio, los docentes perciben al directivo como el estilo predominante con una media de 3,7830, seguido por el participativo con una media de 3,8199, el considerado con una media de 3,7327, y finalmente, el orientado a las metas con una media de 3,6890.

Figura 42. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo camino-meta



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Directivo	3,7830	4,0000	4,00	1,04226	1,086	4,00	1,00	5,00
Considerado	3,7327	4,0000	5,00	1,03679	1,075	4,00	1,00	5,00
Participativo	3,8199	4,0000	4,00	,98017	,961	4,00	1,00	5,00
Orientado a las metas	3,6890	4,0000	3,00	1,04171	1,085	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

El estilo de liderazgo directivo (media: 3,7830) indica que los docentes perciben a los directivos como aquellos que definen expectativas claras y proporcionan instrucciones específicas para alcanzar metas, clasificándose en la categoría Alto. Por otro lado, el estilo considerado (media: 3,7327) se evalúa como Alto, mostrando que los docentes perciben

que los directivos muestran consideración hacia sus necesidades individuales y bienestar, contribuyendo a un ambiente de trabajo positivo.

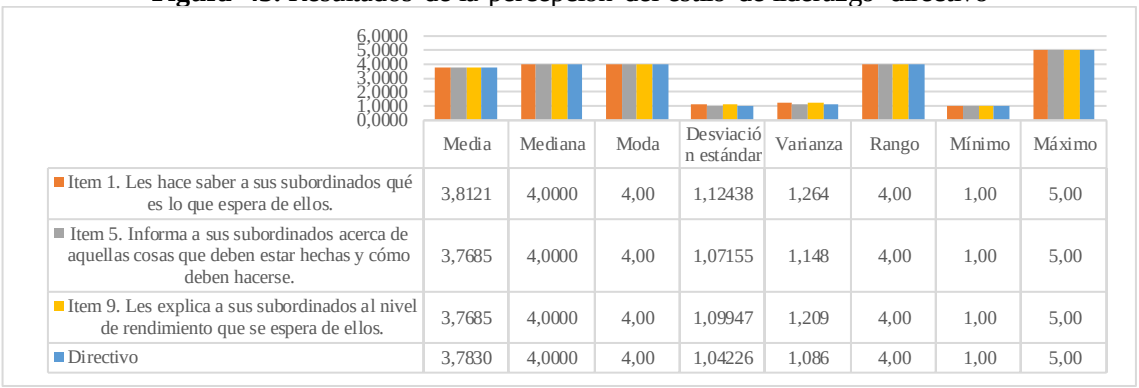
En cuanto al estilo participativo (media: 3,8199), también clasificado como Alto, indica que los docentes sienten que los directivos fomentan la participación activa y la toma de decisiones conjunta, impulsando la colaboración y el compromiso del personal.

Por su parte, el estilo orientado a las metas (media: 3,6890) también se encuentra en la categoría Alto, indicando que los docentes perciben que los directivos establecen metas desafiantes y proporcionan apoyo para alcanzarlas, lo que contribuye a la motivación y al rendimiento del equipo. Sin embargo, la variabilidad en las respuestas sugiere que la organización puede beneficiarse de un enfoque de liderazgo diversificado que se adapte a las distintas preferencias y necesidades de los miembros del equipo docente.

4.2.3.1 Directivo

La percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo Directivo, evaluado a través de ítems específicos, que se indican en la figura 43, proporciona una visión detallada de cómo se aprecian las prácticas de liderazgo centradas en la claridad de expectativas y directrices.

Figura 43. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo directivo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. Les hace saber a sus subordinados qué es lo que espera de ellos.	3,8121	4,0000	4,00	1,12438	1,264	4,00	1,00	5,00
Item 5. Informa a sus subordinados acerca de aquellas cosas que deben estar hechas y cómo deben hacerse.	3,7685	4,0000	4,00	1,07155	1,148	4,00	1,00	5,00
Item 9. Les explica a sus subordinados al nivel de rendimiento que se espera de ellos.	3,7685	4,0000	4,00	1,09947	1,209	4,00	1,00	5,00
Directivo	3,7830	4,0000	4,00	1,04226	1,086	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que la media para este estilo es de 3,7830, situándose en la categoría Alto, al igual que todos sus ítems, sugiriendo una percepción generalmente positiva por parte de los docentes en cuanto a la capacidad de los directivos para comunicar claramente las expectativas. La consistencia en estas percepciones se refleja en la mediana y la moda, ambas en 4,00, indicando que la mayoría de los docentes perciben que los directivos son efectivos en comunicar las expectativas y tareas específicas, aunque hay variabilidad en las respuestas, como lo muestra la desviación estándar de 1,04226.

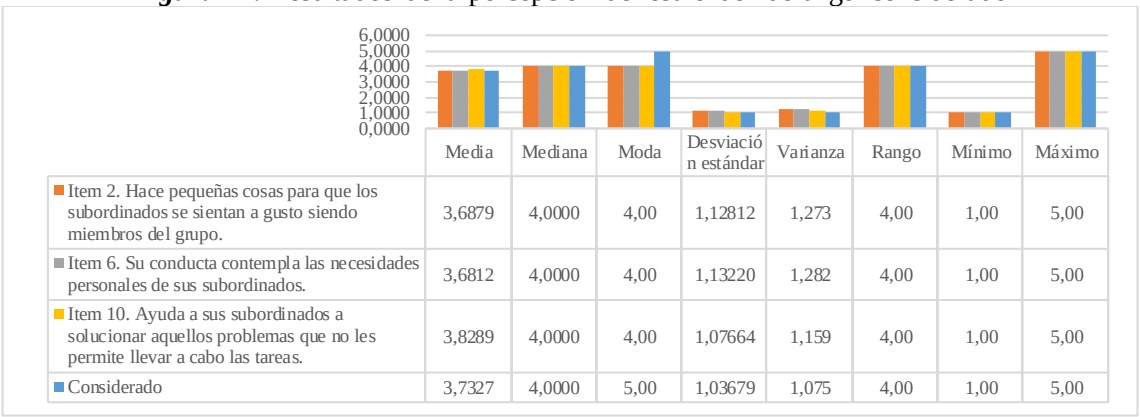
Al analizar ítems específicos, se destaca que los ítems 1 y 5 reciben evaluaciones particularmente positivas, con medias de 3,8121 y 3,7685 respectivamente, lo que sugiere que los docentes perciben que los directivos son efectivos en comunicar claramente las expectativas y proporcionar orientación sobre cómo llevar a cabo las tareas asignadas.

En resumen, los resultados indican que los docentes perciben que los directivos en la UFA-ESPE muestran conductas orientadas hacia la tarea de manera efectiva, estableciendo altos estándares, supervisando actividades y coordinando tareas de manera eficiente. Estos hallazgos contribuyen a una percepción positiva de las prácticas de liderazgo orientadas hacia la tarea en la institución, sugiriendo que este estilo de liderazgo es efectivo en la organización, según la percepción equitativa y consistente entre los docentes.

4.2.3.2 Considerado

La percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo Considerado de los directivos, evaluado a través de ítems específicos que abordan la sensibilidad hacia las necesidades personales y la resolución de problemas, ofrece una visión integral de cómo se aprecian las prácticas de liderazgo orientadas al bienestar y apoyo emocional de los subordinados, como se indica en la figura 44.

Figura 44. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo considerado



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. Hace pequeñas cosas para que los subordinados se sientan a gusto siendo miembros del grupo.	3,6879	4,0000	4,00	1,12812	1,273	4,00	1,00	5,00
Item 6. Su conducta contempla las necesidades personales de sus subordinados.	3,6812	4,0000	4,00	1,13220	1,282	4,00	1,00	5,00
Item 10. Ayuda a sus subordinados a solucionar aquellos problemas que no les permite llevar a cabo las tareas.	3,8289	4,0000	4,00	1,07664	1,159	4,00	1,00	5,00
Considerado	3,7327	4,0000	5,00	1,03679	1,075	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Los resultados revelan que la media para el estilo Considerado es de 3,7327, ubicándose en la escala de interpretación como Alto, lo que indica una percepción positiva por parte de los docentes en cuanto a la atención que los directivos prestan a las necesidades personales y la disposición para ayudar a resolver problemas que puedan afectar el desempeño laboral. La mediana y la moda, ambas en 4,00, sugieren una consistencia en la percepción de los docentes, indicando que la mayoría percibe que los directivos son considerados y están dispuestos a ayudar a resolver problemas, aunque existe cierta variabilidad en las respuestas, evidenciada por la desviación estándar de 1,03679.

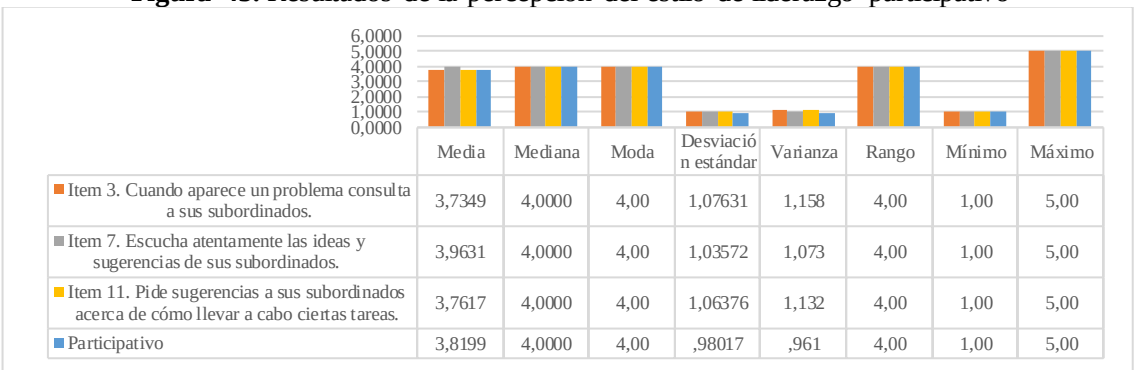
Al analizar los ítems específicos, se destaca que en el ítem 2, que evalúa la realización de pequeñas acciones para que los subordinados se sientan cómodos siendo miembros del grupo, la media es de 3,6879, con una tendencia positiva en la percepción de los docentes. En el ítem 6, relacionado con la conducta que contempla las necesidades personales de los subordinados, la media es de 3,6812, también con una evaluación positiva en general. En el ítem 10, que aborda la ayuda a los subordinados para resolver problemas que les impiden llevar a cabo sus tareas, la media es de 3,8289, sugiriendo que los docentes perciben que los directivos están dispuestos a ofrecer apoyo en la resolución de problemas. La desviación estándar y la varianza, aunque moderadas, indican cierta variabilidad en las respuestas de los docentes, lo que podría reflejar diversas percepciones individuales.

En resumen, los docentes en la UFA-ESPE perciben que los directivos muestran un estilo de liderazgo considerado, destacándose por acciones y conductas que tienen en cuenta las necesidades personales y el bienestar de los subordinados, lo que contribuye a una percepción positiva de las prácticas de liderazgo considerado en la institución.

4.2.3.3 Participativo

La percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo participativo de los directivos, evaluado a través de ítems específicos que abordan la consulta en situaciones problemáticas, la escucha activa de ideas y sugerencias, así como sugerencias de cómo llevar a cabo ciertas tareas, proporciona una visión detallada de cómo se perciben las prácticas de liderazgo que fomentan la participación y colaboración (figura 45).

Figura 45. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo participativo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. Cuando aparece un problema consulta a sus subordinados.	3,7349	4,0000	4,00	1,07631	1,158	4,00	1,00	5,00
Item 7. Escucha atentamente las ideas y sugerencias de sus subordinados.	3,9631	4,0000	4,00	1,03572	1,073	4,00	1,00	5,00
Item 11. Pide sugerencias a sus subordinados acerca de cómo llevar a cabo ciertas tareas.	3,7617	4,0000	4,00	1,06376	1,132	4,00	1,00	5,00
Participativo	3,8199	4,0000	4,00	,98017	,961	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, esta percepción es generalmente positiva, con una media global de 3,8199, ubicándose en la escala de interpretación como Alto. Esto indica que los docentes perciben que los directivos muestran un grado significativo de participación y consulta en la toma de decisiones. La mediana y la moda, ambas en 4,00, sugieren que la mayoría

de los docentes percibe que los directivos adoptan un enfoque participativo en su liderazgo, indicando un consenso generalizado en la percepción de que los directivos valoran la participación activa de los subordinados en la resolución de problemas.

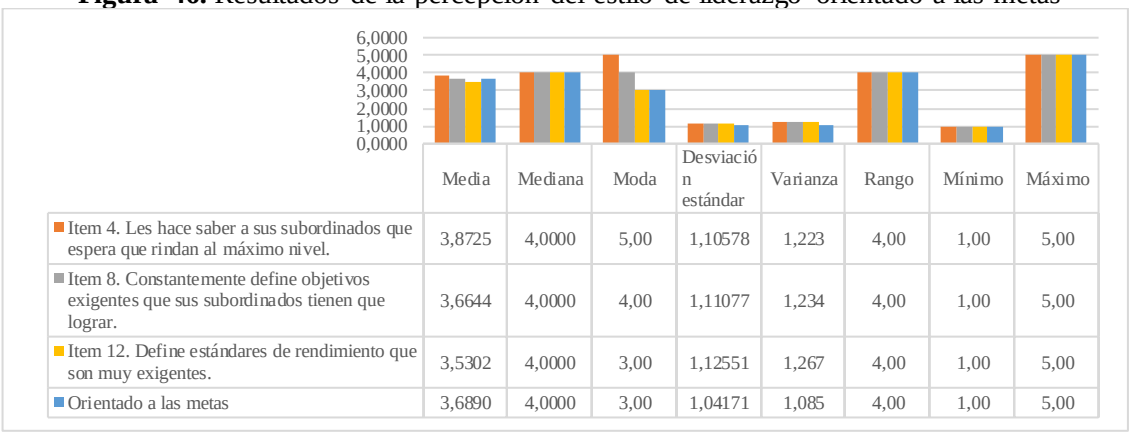
Al analizar los ítems específicos, se destaca que el ítem 7, relacionado con la atención a las ideas y sugerencias de los subordinados, tiene una media de 3,9631, indicando una actitud receptiva hacia las contribuciones del personal. En el ítem 3, que evalúa la consulta a los subordinados cuando surge un problema, la media es de 3,7349, señalando un nivel adecuado de consulta por parte de los directivos. En el ítem 11, que aborda la solicitud de sugerencias sobre cómo llevar a cabo ciertas tareas, la media es de 3,7617, también indicando una percepción positiva en términos de participación en la toma de decisiones. La desviación estándar y la varianza, aunque moderadas, sugieren cierta variabilidad en las respuestas de los docentes, lo que podría reflejar diferentes percepciones individuales.

En resumen, los docentes perciben que los directivos adoptan un estilo de liderazgo participativo, caracterizado por la consulta regular y la atención a las ideas y sugerencias de los subordinados, lo que sugiere un ambiente donde se valora y promueve la participación activa de los miembros del equipo en la toma de decisiones.

4.2.3.4 Orientado a Metas

La percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo Orientado a las metas de los directivos, evaluado mediante ítems específicos que abordan la comunicación de expectativas de rendimiento, el establecimiento constante de objetivos desafiantes y la definición de estándares de rendimiento exigentes, proporciona una visión detallada sobre cómo se perciben las prácticas de liderazgo enfocadas en el logro de metas y resultados (figura 46).

Figura 46. Resultados de la percepción del estilo de liderazgo orientado a las metas



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 4. Les hace saber a sus subordinados que espera que rindan al máximo nivel.	3,8725	4,0000	5,00	1,10578	1,223	4,00	1,00	5,00
Item 8. Constantemente define objetivos exigentes que sus subordinados tienen que lograr.	3,6644	4,0000	4,00	1,11077	1,234	4,00	1,00	5,00
Item 12. Define estándares de rendimiento que son muy exigentes.	3,5302	4,0000	3,00	1,12551	1,267	4,00	1,00	5,00
Orientado a las metas	3,6890	4,0000	3,00	1,04171	1,085	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En la UFA-ESPE, esta percepción es en general positiva, con una media global de 3,6890, ubicándose en la escala de interpretación como Alto, lo que indica que los docentes perciben que los directivos establecen metas desafiantes y expectativas de rendimiento elevadas. La mediana y la moda, ambas en 4,00, sugieren un consenso generalizado entre los docentes de que los directivos adoptan un enfoque orientado a metas en su liderazgo, indicando que la mayoría percibe que los directivos establecen expectativas claras y desafiantes para el rendimiento.

Al analizar los ítems específicos, se observa que en el ítem 4, que evalúa cómo los directivos comunican a los subordinados que se espera que rindan al máximo nivel, la media es de 3,8725, respaldando la percepción positiva de que los directivos transmiten claramente la importancia de alcanzar un rendimiento máximo. En el ítem 8, relacionado con la definición constante de objetivos exigentes, la media es de 3,6644, indicando que la mayoría de los docentes perciben que los directivos establecen objetivos desafiantes de manera regular, a pesar de una puntuación ligeramente más baja. En el ítem 12, que aborda la definición de estándares de rendimiento muy exigentes, la media es de 3,5302, siendo la puntuación más baja entre los ítems, aunque la mayoría de los docentes perciben que los directivos establecen estándares de rendimiento elevados. La desviación estándar y la varianza, aunque moderadas, sugieren cierta variabilidad en las respuestas de los docentes, reflejando diferentes percepciones individuales.

En resumen, los docentes en la UFA-ESPE perciben que los directivos adoptan un estilo de liderazgo orientado a las metas, caracterizado por la comunicación clara de las expectativas de rendimiento y el establecimiento de estándares elevados, contribuyendo a un ambiente donde se valora el logro de metas desafiantes y el rendimiento máximo. Aunque hay variabilidad en la percepción sobre la exigencia de los estándares, la tendencia general indica que este estilo de liderazgo orientado a las metas promueve el logro de objetivos en la organización.

4.2.4 Perspectivas Diversas sobre el Liderazgo obtenidas a partir de la entrevista a docentes

En esta sección, se explora la percepción de los docentes sobre el liderazgo de los directivos en la universidad. La introducción del entrevistador plantea la cuestión: "¿Qué es lo primero que se le viene a la cabeza cuando escuchan liderazgo de los directivos?"

Una participante responde: "Liderazgo es parte de la conducción al cumplimiento de objetivos de un grupo humano, si está relacionado a temas de definición, y si está relacionado a cómo está el liderazgo dentro de la universidad actualmente, pues cumple

con procesos o actividades que ya están predeterminadas." Esta perspectiva enfatiza la función del liderazgo en guiar hacia metas predefinidas y destaca su relación con procesos y actividades establecidas.

Otro participante ofrece su visión: "Para mí liderazgo es conducir a su personal a quien está a su mando, a su cargo, bajo su responsabilidad, a un buen puerto. En este caso, el puerto sería los objetivos de la Universidad, de la institución." La respuesta añade un enfoque más personal, describiendo al líder como alguien que guía a su personal hacia objetivos específicos, destacando la responsabilidad y la consecución de metas institucionales.

El entrevistador agradece y comenta sobre la concordancia de estas perspectivas con la literatura académica, subrayando la importancia del líder en dirigir a los seguidores hacia objetivos a través de herramientas como la motivación y el buen trato. En conjunto, este segmento revela visiones diversas sobre el liderazgo directivo, abordando desde su función estructural hasta su impacto personal en el desarrollo diario.

4.2.4.1 Carisma: Construcción de Confianza y Respeto en el Ambiente Institucional

En este segmento, se explora la percepción de los docentes sobre la promoción de un ambiente de confianza y respeto por parte de los directivos. El entrevistador plantea la pregunta crucial: "¿Consideran que los directivos promueven un ambiente de confianza y respeto en la institución?"

La primera respuesta, marcada por un breve interludio musical, proviene de una de las entrevistadas: "bueno creería que, por el tema jerárquico en la universidad, es un tema más de respeto, que de confianza no, para mi percepción." Aquí se destaca una distinción entre respeto y confianza, sugiriendo que, debido a la estructura jerárquica, el respeto está presente, pero la confianza podría estar ausente o necesitar fortalecimiento.

El siguiente participante concuerda al afirmar: "Sí, yo creo que estoy de acuerdo, como es una Escuela Militar y hay siempre, no hay una coordinación con los civiles, sin embargo, creo que, si se maneja con respeto, como siempre no, todo es perceptible." Aquí se aborda la dinámica única de una Escuela Militar y se destaca la importancia de la coordinación y el respeto, sugiriendo que la percepción es crucial para comprender el entorno.

El entrevistador interviene, señalando la necesidad de fomentar y generar un ambiente de confianza entre el personal directivo y docente. El participante responde: "Creo que el tiempo en que están aquí por ejemplo en mi caso el director departamento es muy corto, entonces para todo eso que viene diciendo usted se requiere tiempo y ellos tienen poco

tiempo, no están con el pase, entonces no tienen así mucho espacio de maniobrabilidad." Aquí se destaca la limitación de tiempo como un desafío para fortalecer la confianza, señalando la brevedad de los mandatos y la falta de espacio para maniobrar.

En conjunto, este segmento ofrece una visión matizada sobre la construcción de confianza y respeto en la institución, destacando las complejidades jerárquicas y los desafíos temporales que pueden afectar la dinámica entre los directivos y el personal docente.

4.2.4.2 Estimulación intelectual: Fomento de la Creatividad

En este segmento, se explora la posibilidad de que los directivos impulsen la participación en ideas creativas y vean las dificultades como oportunidades. Las respuestas sugieren que la promoción de la creatividad está sujeta a factores como la actitud del directivo y su formación.

El entrevistador plantea: "¿Consideran que los directivos promueven la participación de ideas creativas y permiten ver las dificultades que se presenten a veces como oportunidades?" Una participante comenta: "Yo creo que ese tema de potenciar lo creativo va a depender mucho del directivo que esté." Destaca la variabilidad en la disposición de los directivos, algunos propiciando propuestas innovadoras y otros no, enfatizando la imposibilidad de generalizar debido a la falta de estabilidad en esos roles.

Otro participante concuerda: "Sí igualmente, depende de la formación del directivo." Señala que en la institución, el jefe directo es el director del departamento, y la promoción de la creatividad está condicionada por factores como la formación y el tiempo de permanencia del directivo. En términos generales, indica que los directivos tienden a no involucrarse mucho en este aspecto, dejando la responsabilidad en manos de los docentes para fomentar la creatividad.

Este segmento revela una percepción diversa sobre el papel de los directivos en estimular la creatividad, resaltando la importancia de la actitud y formación individual de cada líder en esta dinámica, sin establecer generalizaciones definitivas debido a la variabilidad en los roles directivos.

4.2.4.3 Inspiración: Desafíos en la Motivación y Enfoque de los Directivos

En este fragmento, se explora la percepción sobre si los directivos motivan a los colaboradores para alcanzar los objetivos propuestos. Las respuestas revelan una perspectiva crítica en cuanto a la falta de motivación y atención a los resultados por parte de los directivos.

El entrevistador plantea: "¿Consideran que los directivos (jefe departamental) motivan a los colaboradores para alcanzar los objetivos propuestos?" Una participante comparte: "No, yo personalmente creo que no." Expresa su experiencia de casi 20 años en la universidad, señalando que son pocos los directivos que motivan o muestran interés en los intereses del docente.

Otro participante concuerda: "Sí, de acuerdo también." Luego, añade una perspectiva crítica: "Bastante hacen con que nos dejan trabajar, creo yo, porque los directivos más bien vienen a controlar que estamos ahí calentando el puesto, y no ven resultados, no ven lo que producimos, así que es bastante con que nos dejen trabajar, pero no se preocupan los directivos por eso." Aquí, se subraya la falta de preocupación de los directivos por los resultados generados y se percibe una tendencia hacia un enfoque más centrado en la presencia física que en la productividad.

El entrevistador profundiza: "¿Se preocupan más por verlos ahí, que tal vez por los resultados que se puedan generar?" Un participante responde afirmativamente: "Exacto," reforzando la idea de que los directivos muestran más interés en la presencia física que en evaluar o valorar los logros y resultados obtenidos.

Este segmento destaca la percepción de falta de motivación y enfoque de los directivos, centrando la atención en la presencia física en lugar de reconocer y valorar los logros y resultados de los colaboradores.

4.2.4.4 Consideración individualizada: Escasa Atención a las Necesidades Individuales de los Docentes

En este tramo de la entrevista, se indaga sobre si los directivos muestran preocupación por las necesidades individuales de los docentes. Las respuestas reflejan una percepción generalizada de escasa atención a estas necesidades por parte de los directivos.

El entrevistador plantea: "En este mismo contexto: ¿Consideran que los directivos muestran algún tipo de preocupación por las necesidades individuales que tienen los docentes en algún momento? De igual forma ante una necesidad o situación que están atravesando, por ejemplo, los docentes." Una participante comenta: "Pocos, la verdad, son pocos los que se pueden interesar por temas personales o temas profesionales de crecimiento, de interés del docente. Para mí percepción son muy pocos los directivos que hacen eso."

Otro participante comparte su experiencia: "En mi caso, ninguno se ha preocupado por eso. Estoy aquí once años, y nunca se han preocupado por eso." Aquí, se destaca la experiencia personal de once años en la institución, subrayando la falta de interés de los

directivos en las necesidades individuales de los docentes, ya sea de índole personal o profesional.

Este segmento revela una percepción generalizada de escasa atención y preocupación por las necesidades individuales de los docentes por parte de los directivos, resaltando un área de mejora en la gestión del personal en la institución.

4.2.4.5 Recompensa contingente: Ausencia de Reconocimiento Institucional y Variedad de Perspectivas

En esta parte de la entrevista, se aborda la cuestión del reconocimiento a la labor de los docentes y la existencia de mecanismos para este fin. Las respuestas reflejan la ausencia de reconocimiento institucional general y muestran diversas perspectivas sobre la importancia de este aspecto.

El entrevistador plantea: "¿Consideran que los directivos reconocen tal vez la labor que realizan en este caso los docentes y cuando se cumplen o se alcanzan los objetivos institucionales? ¿Hay algún tipo de mecanismo de reconocimiento?" Una participante responde de manera negativa: "No, en este caso por mi parte no."

Otro participante aporta su experiencia: "Bueno, desde que entré, en el día del maestro lo que hacen ellos a los que publicamos paper, hacen ahí un reconocimiento, pero es a nivel institucional, pero como departamento no." Aquí se menciona un reconocimiento a nivel institucional en el Día del Maestro, pero se señala la falta de reconocimiento a nivel departamental.

El entrevistador profundiza: "¿Faltaría potenciar todavía este aspecto?" El mismo participante responde: "Existen colegas que he conversado que ellos sí requieren que les reconozcan, están esperando un reconocimiento que nunca ha llegado. En mi caso no, me tiene sin cuidado eso, yo sigo trabajando, no me interesan los reconocimientos. Pero hay otras colegas que sí he conversado, y sí les interesa." Aquí, se destaca la variedad de perspectivas sobre la importancia del reconocimiento, con algunos docentes expresando su indiferencia mientras otros lo valoran y lo esperan.

Este segmento subraya la falta de reconocimiento a nivel institucional, mostrando una variedad de opiniones sobre la importancia de este aspecto en el entorno académico.

4.2.4.6 Dirección por excepción: Supervisión Estricta y Aseguramiento del Cumplimiento Normativo

En este fragmento, se explora la percepción sobre la supervisión de procedimientos y el cumplimiento de normas por parte de los directivos. Las respuestas indican una afirmación clara sobre la atención y control ejercido en estos aspectos.

El entrevistador plantea: "¿Consideran que los directivos supervisan los procedimientos y el cumplimiento de las normas?" Un participante responde de manera afirmativa y directa: "Bueno, sí, eso sí." Esta respuesta sugiere una percepción positiva sobre la existencia de supervisión por parte de los directivos en los procedimientos y el respeto a las normativas institucionales.

Otra participante concuerda: "Sí, el cumplimiento sí." Esta afirmación refuerza la idea de que los directivos están comprometidos con la vigilancia y aseguramiento del cumplimiento de las normas establecidas en la institución.

En resumen, este segmento refleja una percepción positiva en cuanto a la supervisión de procedimientos y el cumplimiento normativo por parte de los directivos, sugiriendo una gestión que enfatiza la importancia del apego a las normas y procedimientos establecidos.

4.2.4.7 Dirección por excepción pasiva: Intervención reactiva más que proactiva

Este fragmento aborda la cuestión de la disposición de los directivos para asumir cambios y su nivel de intervención ante situaciones problemáticas. Las respuestas sugieren una tendencia reactiva por parte de los directivos, actuando más intensamente después de que se ha producido un problema en lugar de adoptar enfoques proactivos.

El entrevistador pregunta: "¿Les ha pasado alguna vez que los directivos no asuman cambios y que dejen a veces las cosas como están, y que solo intervienen cuando algo ya ha pasado tal vez de límite, o cuando un problema ha sobrepasado el nivel de alcance?" Una participante responde afirmativamente: "Sí la verdad, a veces apagamos incendios no, ósea no es que se previenen situaciones complicadas, sino que a veces cuando ya sucede, pues en ese momento se busca la solución." Aquí, se destaca la falta de enfoque preventivo, describiendo una dinámica donde los directivos intervienen después de que surge el problema, en lugar de anticiparse a posibles complicaciones.

Otro participante concuerda: "Sí, igual de acuerdo. Por lo general, si se trata de arreglar aquí en el departamento, que es nuestra unidad básica, pero sí ha habido cosas que han escalado más arriba". La respuesta subraya que la intervención directiva tiende a estar más enfocada en resolver problemas a nivel de departamento, pero reconoce que ha habido situaciones que han requerido la intervención a niveles superiores.

En resumen, este segmento resalta la naturaleza reactiva de la intervención de los directivos, sugiriendo áreas donde podría ser beneficioso adoptar enfoques más proactivos y preventivos.

4.2.4.8 El Liderazgo Crucial en la Institución Educativa: Perspectivas y Desafíos

En este segmento, se aborda la influencia del liderazgo en el clima organizacional de la institución educativa, destacando opiniones y reflexiones sobre el papel del líder y las posibles mejoras en el enfoque actual.

"Sí, es fundamental, hasta la teoría lo dicen, que, si el líder tiene una cierta característica de motivación, de impulso, etcétera, pues va a conducir mejor a su equipo humano a lograr los objetivos organizacionales. Pero en este caso sí, yo considero que se podría mejorar", comenta una participante, subrayando "se debería tratar de establecer lineamientos del liderazgo necesario en una institución de educación superior", señalando la posibilidad de mejoras en este aspecto.

Otro participante refuerza esta idea al ejemplificar el impacto del liderazgo a lo largo de la historia y la necesidad de un líder inspirador: "El líder es lo que siempre les digo a mis muchachos ¿cómo habrá sido el discurso de Alejandro Magno, de Simón Bolívar con sus tropas? A de ver si algo impresionante, para que le sigan a las batallas, ese liderazgo, ese mensaje hacia su tropa".

La discusión avanza hacia la descripción del líder ideal para la institución educativa, destacando la preferencia por un liderazgo participativo. Uno de los participantes comenta: "Debería aplicarse el tema de liderazgo participativo más que un liderazgo autocrático. Entonces deberíamos trabajar en un liderazgo participativo en donde la opinión...".

La conversación culmina con una reflexión sobre la necesidad de mejorar el clima organizacional y retribuir adecuadamente la labor docente. En conjunto, el segmento destaca la relevancia del liderazgo y la importancia de ajustarlo a las demandas cambiantes de la educación superior.

4.2.5 Sugerencias de los docentes para mejorar el liderazgo de los directivos

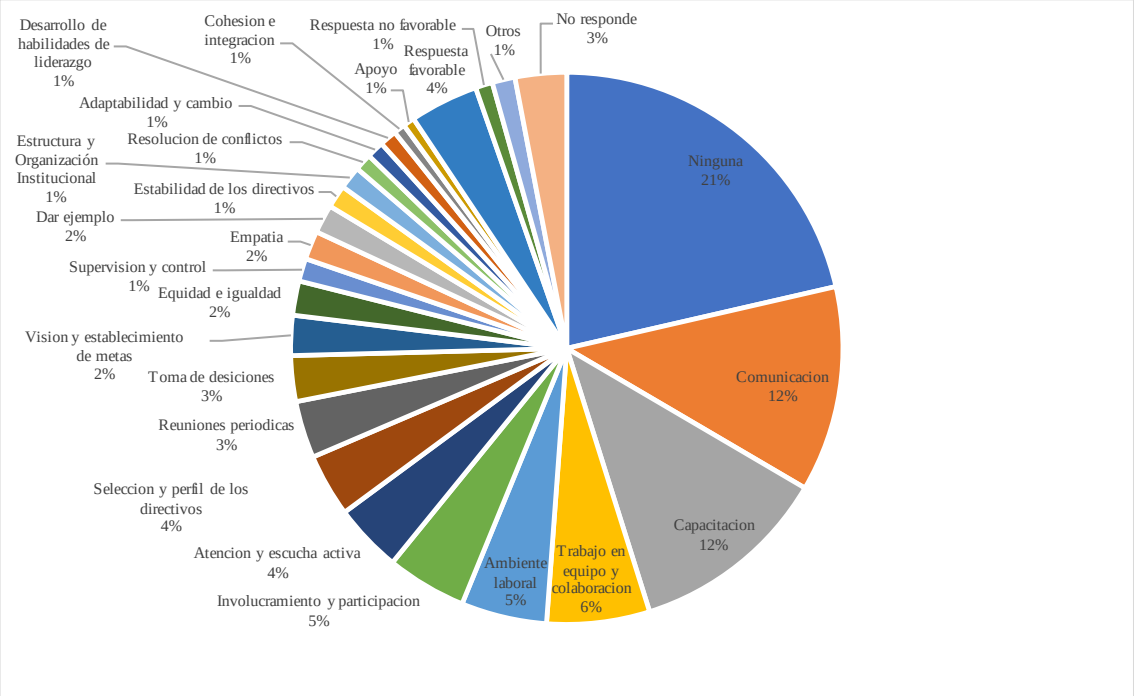
Los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de la UFA-ESPE revelan diversas sugerencias para mejorar el liderazgo en la institución. Las mismas que fueron procesadas y agrupadas de acuerdo al área de mejora que señala cada uno de los encuestados, dando como resultado lo reflejado en la figura 47.

En primer lugar, un significativo 21% de los encuestados expresó que no considera necesario implementar ninguna medida adicional, indicando una percepción general de satisfacción o conformidad con el liderazgo actual.

En cambio, el 12% de los participantes sugiere que la mejora podría enfocarse en el ámbito de la comunicación, pues resaltan la importancia de fortalecer las habilidades

comunicativas de los directivos para fomentar una interacción más efectiva y transparente con el personal.

Figura 47. Sugerencias de docentes para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE



Fuente: elaboración propia

Un porcentaje similar, también del 12%, aboga por la capacitación como un medio para potenciar el liderazgo. Estos encuestados proponen que los directivos se beneficiarían de programas de formación que amplíen sus habilidades y conocimientos, permitiéndoles liderar de manera más efectiva.

Otras áreas clave incluyen el trabajo en equipo y colaboración, ambiente laboral, e involucramiento y participación; todas con un 6% o más de respuestas. Estos resultados indican la importancia atribuida al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la creación de un entorno laboral positivo y la promoción de la participación activa de los empleados.

La atención y escucha activa, así como la selección y perfil del líder, reciben un 4% de respaldo cada uno. Estos aspectos resaltan la importancia de que los directivos estén atentos a las preocupaciones del personal y que la elección de líderes se realice cuidadosamente, considerando sus habilidades y cualidades.

En menor proporción, otras áreas como reuniones periódicas, toma de decisiones, participación, equidad e igualdad, visión y establecimiento de metas, supervisión y control, empatía, dar ejemplo, estabilidad de los directivos, estructura y organización institucional, resolución de conflictos, cohesión e integración, adaptabilidad y cambio,

desarrollo de habilidades de liderazgo, apoyo, respuesta favorable, respuesta no favorable, y otros, fueron mencionadas con porcentajes que oscilan entre el 1% y el 3%. Cabe resaltar que un 3% optó por no responder, indicando una falta de opinión o tal vez una reticencia a expresar su punto de vista sobre este tema. En resumen, la encuesta revela una diversidad de percepciones y áreas de mejora sugeridas, proporcionando una base valiosa para el diseño de estrategias específicas orientadas a fortalecer el liderazgo.

4.2.5.1 Comunicación Organizacional

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo de los directivos a través de la comunicación organizacional en la UFA-ESPE reflejan una variedad de aspectos cruciales para mejorar la interacción y el intercambio de información dentro de la institución. En primer lugar, se destaca la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación efectivas, como se observa en los Casos 1 y 13, donde se menciona la importancia de mejorar la capacidad de comunicación y la toma de decisiones. Esto sugiere que los directivos deben ser capaces de comunicarse de manera clara y persuasiva para liderar con éxito a su equipo.

Además, se resalta la importancia de proporcionar información con suficiente tiempo y planificación, como se indica en los Casos 19 y 95. Esto sugiere que los directivos deben ser proactivos en la distribución de información relevante y deben asegurarse de que todos los miembros de la institución estén informados de manera oportuna.

Asimismo, se sugiere mejorar los canales y medios de comunicación disponibles, como se menciona en los Casos 104, 105, 106 y 186, donde se enfatiza la necesidad de una comunicación clara y abierta para un liderazgo efectivo. Esto implica que los directivos deben evaluar y mejorar constantemente los sistemas de comunicación existentes para garantizar que sean eficientes y accesibles para todos.

Se hace hincapié en el aumento de la comunicación y la sociabilización, como se evidencia en los Casos 37, 76, 140, 175, 216, 220, 222, 223, 232, 242 y 275, donde se sugiere promover una interacción más frecuente y activa entre los miembros de la institución. Esto sugiere que los directivos deben fomentar un ambiente donde se promueva el diálogo abierto y se propicien actividades destinadas a mejorar la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

Además, se sugiere un enfoque específico en grupos particulares dentro de la institución, como los docentes, como se observa en el Caso 139. Esto indica que los directivos deben reconocer las necesidades específicas de cada grupo y adaptar sus estrategias de comunicación en consecuencia.

Finalmente, se destaca la importancia del diálogo y la resolución de problemas, como se evidencia en los Casos 43, 52, 81 y 279. Esto implica que los directivos deben crear espacios donde se pueda discutir abiertamente y encontrar soluciones constructivas para los desafíos que enfrenta la institución. En conjunto, estas sugerencias destacan la importancia crítica de la comunicación efectiva para el liderazgo y la gestión.

4.2.5.2 Capacitación continua en temas de liderazgo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la capacitación en la UFA-ESPE reflejan una clara conciencia sobre la importancia de desarrollar líderes efectivos dentro de la institución. En primer lugar, se destaca la necesidad de un enfoque en el desarrollo de líderes en lugar de simplemente jefes, como se observa en los Casos 8 y 35, lo que sugiere una orientación hacia la formación de habilidades de liderazgo auténtico y efectivo.

Además, se enfatiza la importancia de la capacitación continua, como se menciona en los Casos 10, 18, 77, 80, 87, 141, 184 y 202, lo que sugiere un reconocimiento de que el liderazgo efectivo requiere un compromiso constante con el aprendizaje y el desarrollo personal. Esto implica que los líderes deben estar dispuestos a mejorar continuamente sus habilidades y conocimientos para mantenerse al día con las demandas cambiantes del entorno educativo.

Asimismo, se sugiere la realización de talleres y charlas específicas sobre liderazgo, como se observa en los Casos 45, 127, 172, 205, 206, 234 y 274, lo que sugiere un enfoque práctico y orientado a la aplicación de las habilidades de liderazgo en situaciones concretas. Esto implica que los líderes deben recibir orientación específica sobre cómo aplicar las teorías y conceptos de liderazgo en el contexto de su trabajo diario.

Se destaca la importancia de fortalecer las capacitaciones existentes, como se evidencia en los Casos 202 y 244, lo que sugiere un reconocimiento de que las capacitaciones deben ser efectivas y relevantes para ser verdaderamente beneficiosas para el desarrollo del liderazgo.

Además, se menciona la importancia de implementar procesos de esparcimiento y desarrollo personal, como se observa en los Casos 166 y 185, lo que sugiere que el bienestar personal y el equilibrio entre el trabajo y la vida personal son componentes importantes del liderazgo efectivo.

Finalmente, se resalta la importancia del manejo de equipos, como se menciona en el Caso 294, lo que sugiere que los líderes deben recibir capacitación específica sobre cómo liderar y gestionar equipos de manera efectiva. En conjunto, estas sugerencias subrayan

la importancia de invertir en el desarrollo de líderes capacitados y comprometidos para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE.

4.2.5.3 Trabajo en equipo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través del trabajo en equipo en la UFA-ESPE reflejan una clara comprensión de la importancia de fomentar la colaboración y la cohesión entre los miembros del equipo. En primer lugar, se destaca la necesidad de promover activamente el trabajo en equipo, como se menciona en los Casos 2, 21, 33, 79, 29, 65, 238, 196, 249 y 293, lo que sugiere un reconocimiento de que el trabajo colaborativo puede generar mejores resultados y fortalecer la dinámica del grupo. Además, se enfatiza la importancia de la organización y coordinación del equipo, como se observa en los Casos 88, 128 y 225, lo que sugiere que un liderazgo efectivo implica establecer estructuras claras y asignar roles y responsabilidades de manera equitativa.

Se menciona la necesidad de fomentar la colaboración y la participación de todos los miembros del equipo, como se evidencia en los Casos 98 y 99, lo que sugiere que todos los miembros del equipo deben sentirse valorados y contribuir activamente al logro de los objetivos comunes.

Además, se destaca la importancia de desarrollar habilidades de liderazgo específicas para el líder del grupo, como se observa en los Casos 125 y 36, lo que sugiere que el líder debe ser capaz de escuchar activamente a su equipo, demostrar empatía y comprender las necesidades individuales de los miembros del equipo.

Finalmente, se resalta la importancia del involucramiento del líder en el grupo, como se menciona en el Caso 293, lo que sugiere que el líder debe ser un miembro activo y comprometido del equipo, trabajando junto con los demás para alcanzar los objetivos establecidos. En conjunto, estas sugerencias subrayan la importancia de promover una cultura de trabajo en equipo colaborativo y efectivo para fortalecer el liderazgo.

4.2.5.4 Ambiente laboral

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través del ambiente laboral en la UFA-ESPE revelan la importancia de mejorar las condiciones laborales, ofrecer oportunidades de crecimiento profesional, proporcionar una inducción adecuada al personal nuevo, garantizar una remuneración justa y reconocer el trabajo del personal.

En primer lugar, se destaca la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo y el ambiente laboral, como se menciona en los Casos 231, 243, 280 y 58, lo que sugiere que

un entorno laboral positivo puede contribuir significativamente al bienestar y la productividad del personal.

Además, se enfatiza la importancia de brindar oportunidades de crecimiento profesional y estabilidad laboral, como se observa en los Casos 241, 261 y 272, lo que sugiere que el liderazgo efectivo implica ofrecer oportunidades equitativas para todos los miembros del personal.

Se menciona la necesidad de mejorar los procesos de inducción del personal nuevo, como se evidencia en los Casos 267 y 285, lo que sugiere que una adecuada integración al equipo puede mejorar la adaptación y el desempeño del nuevo personal.

Se resalta la importancia de una remuneración justa y el reconocimiento del trabajo realizado, como se observa en los Casos 89 y 49, lo que sugiere que el liderazgo efectivo implica valorar y recompensar adecuadamente las contribuciones del personal.

Además, se destaca la importancia de promover un liderazgo efectivo para crear un ambiente de trabajo positivo, como se menciona en el Caso 148, lo que sugiere que un liderazgo sólido puede contribuir a la creación de un entorno laboral favorable y al éxito organizacional.

Finalmente, se menciona la importancia de mantener la armonía y asegurar un trato justo para todos los miembros del personal, como se evidencia en los Casos 199 y 158, lo que sugiere que el liderazgo efectivo implica promover la equidad y la igualdad en el lugar de trabajo. En conjunto, estas sugerencias subrayan la importancia de promover un ambiente laboral positivo y equitativo para fortalecer el liderazgo.

4.2.5.5 Involucramiento y participación activa

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través del involucramiento y la participación activa en la UFA-ESPE resaltan la importancia de una mayor conexión y colaboración entre los directivos y el personal docente.

En primer lugar, se destaca la necesidad de un mayor involucramiento con el personal docente, como se menciona en los Casos 227, 228, 269, 182 y 297, lo que sugiere que los líderes deben establecer una presencia más activa y accesible dentro de la institución, fomentando así una relación más cercana con los miembros del personal.

Además, se enfatiza la importancia de promover la participación y la escucha activa, como se evidencia en los Casos 283, 265, 40 y 5, lo que sugiere que los líderes deben crear espacios donde se fomente el intercambio de ideas y se tenga en cuenta la opinión de todos los miembros del personal, independientemente de su posición jerárquica.

Se menciona la necesidad de un involucramiento en procesos específicos, como se observa en los Casos 276 y 257, lo que sugiere que los líderes deben participar de manera más activa en los procesos internos de la institución, brindando así un apoyo más sólido y una dirección más clara en áreas específicas como la investigación.

En conjunto, estas sugerencias subrayan la importancia de un liderazgo que esté verdaderamente comprometido con el personal docente y que promueva una cultura de participación activa y colaboración.

4.2.5.6 Atención y escucha activa

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la atención y la escucha activa en la UFA-ESPE reflejan la importancia de establecer una comunicación bidireccional efectiva entre los líderes y el personal docente.

En primer lugar, se destaca la necesidad de mejorar la atención hacia los docentes, como se menciona en los Casos 3, 160, 50 y 55, lo que sugiere que los líderes deben dedicar más tiempo a conocer las necesidades y preocupaciones individuales de cada colaborador, estableciendo así una relación más cercana y empática.

Además, se enfatiza la importancia de la escucha activa, como se evidencia en los Casos 168, 97, 109, 290, 156, 163, 126, 31 y 7, lo que sugiere que los líderes deben estar dispuestos a escuchar las opiniones y sugerencias de todos los miembros del personal, independientemente de su posición jerárquica, y tomar en cuenta sus perspectivas al tomar decisiones y realizar cambios.

Por último, se menciona la importancia de la participación de las autoridades superiores en este proceso, como se observa en el Caso 201, lo que sugiere que es fundamental que las autoridades superiores estén también dispuestas a escuchar las necesidades y solicitudes del personal docente para poder abordarlas de manera efectiva.

En conjunto, estas sugerencias resaltan la importancia de una comunicación abierta y receptiva entre los líderes y el personal docente, lo que contribuirá a fortalecer el liderazgo y promover un ambiente de trabajo colaborativo y productivo.

4.2.5.7 Selección de los directivos

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la selección de líderes en la UFA-ESPE resaltan la importancia de elegir a individuos adecuados y competentes para ocupar roles de liderazgo dentro de la institución.

En primer lugar, se destaca la necesidad de seleccionar líderes basados en méritos y experiencia, como se menciona en los Casos 72, 53, 286, 187, 108, 90, 150, 178, 86 y

292. Estos casos hacen hincapié en la importancia de considerar la trayectoria profesional, la capacidad, los valores éticos y morales, así como la experiencia en el área académica y de gestión para asegurar un liderazgo efectivo y bien fundamentado.

Además, se sugiere que los líderes deben ser elegidos por sus compañeros y no de manera arbitraria, como se observa en el Caso 72. Esto implica que la selección de líderes debería ser un proceso participativo y democrático que refleje las necesidades y preferencias del departamento.

En cuanto al estilo de liderazgo, se recomienda evitar el liderazgo autocrático y buscar un enfoque más colaborativo y abierto, como se menciona en los Casos 263 y 247. Esto sugiere que los líderes deben ser capaces de trabajar en equipo y fomentar un ambiente de respeto mutuo y participación.

En resumen, estas sugerencias destacan la importancia de una selección cuidadosa de líderes basada en criterios objetivos y transparentes, así como la adopción de un estilo de liderazgo que fomente la participación, la colaboración y el respeto dentro de la UFA-ESPE. Esto contribuirá a fortalecer el liderazgo y promover un ambiente de trabajo positivo y productivo en la institución.

4.2.5.8 Gestión de Reuniones

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la gestión de reuniones en la UFA-ESPE enfatizan la importancia de establecer una frecuencia adecuada y organizarlas por áreas específicas.

En primer lugar, se destaca la necesidad de realizar reuniones periódicas, como se observa en los casos 14, 30, 70, 118, 134, 246, 264, 266 y 260. Estas sugerencias resaltan la importancia de mantener una comunicación regular y un seguimiento constante de los objetivos, lo que permite evaluar el progreso y resolver cualquier problema de manera oportuna. Además, se menciona que estas reuniones pueden contribuir a fortalecer las relaciones entre los miembros del equipo, como se señala en el caso 264.

Por otro lado, se sugiere organizar reuniones por áreas específicas, como se menciona en el caso 130. Esta estrategia permite abordar temas y desafíos particulares relacionados con cada área, lo que facilita una discusión más enfocada y relevante para los participantes.

En resumen, estas sugerencias indican que la gestión efectiva de reuniones en la UFA-ESPE implica establecer una frecuencia adecuada y organizarlas de manera que se aborden los temas específicos de cada área. Esto contribuirá a mejorar la comunicación,

el seguimiento de los objetivos y fortalecerá las relaciones entre los miembros del equipo, lo que a su vez potenciará el liderazgo en la institución.

4.2.5.9 Cohesión e integración

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la cohesión e integración en la UFA-ESPE resaltan la importancia de promover actividades que fomenten el compañerismo y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

En primer lugar, se sugiere la realización de actividades de integración, recreativas y de compartimiento, como se observa en los casos 101, 144, 67, 195, 121 y 62. Estas actividades proporcionan oportunidades para que los docentes interactúen en un ambiente más relajado, fortalezcan sus lazos de camaradería y mejoren su trabajo en equipo. Además, se destaca la importancia de implementar estas actividades de manera inclusiva, involucrando a todo el grupo de docentes del departamento, como menciona el caso 62.

Por otro lado, se resalta la necesidad de promover un mayor acercamiento entre autoridades y docentes, como se señala en el caso 94. Este tipo de acercamiento puede contribuir a generar un ambiente de confianza y colaboración, donde se sientan escuchadas las preocupaciones y necesidades de los docentes, fortaleciendo así la cohesión y el sentido de pertenencia en la institución.

En resumen, estas sugerencias indican que fortalecer el liderazgo a través de la cohesión e integración, implica la promoción de actividades de integración, recreativas y de compartimiento, así como el fomento del acercamiento entre autoridades y docentes. Esto contribuirá a crear un ambiente de trabajo más colaborativo, inclusivo y cohesionado, lo que a su vez potenciará el liderazgo en la institución.

4.2.5.10 Toma de decisiones

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la toma de decisiones en la UFA-ESPE destacan la importancia de involucrar a los docentes en este proceso y de tomar decisiones que beneficien a los subordinados.

En primer lugar, se enfatiza la necesidad de una mayor cercanía de los superiores con los docentes durante la toma de decisiones, como se menciona en el caso 4. Esto sugiere que las decisiones deberían basarse en un conocimiento más profundo de las realidades y problemas que enfrentan los docentes en su día a día.

Asimismo, se destaca la importancia de tomar decisiones a favor de los subordinados, como se menciona en el caso 32. Esto implica considerar el bienestar y las necesidades

de los docentes al momento de tomar decisiones que afecten su trabajo y su entorno laboral.

Otra sugerencia importante es la de tomar decisiones informadas y liderar con el ejemplo, demostrando integridad y ética en todo momento, como se menciona en el caso 65. Esto indica la importancia de que los líderes actúen como modelos a seguir, tomando decisiones éticas y transparentes que inspiren confianza en su liderazgo.

Además, se menciona la necesidad de una mayor participación de los docentes en las decisiones institucionales, como se señala en los casos 240 y 291. Esto sugiere que los docentes deberían tener voz y voto en los procesos de toma de decisiones, lo que contribuiría a una mayor legitimidad y aceptación de las decisiones adoptadas.

Finalmente, se sugiere que los líderes tomen decisiones oportunas y que eviten delegar en exceso, como se menciona en los casos 218 y 213, respectivamente. Esto resalta la importancia de la eficiencia y la responsabilidad en el proceso de toma de decisiones, así como la necesidad de que los líderes asuman un rol activo en este proceso.

4.2.5.11 Visión y Establecimiento de Metas

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la visión y el establecimiento de metas en la UFA-ESPE resaltan la importancia de establecer objetivos claros y realistas, así como de motivar a los subordinados para alcanzarlos.

En primer lugar, se destaca la necesidad de establecer metas claras y realistas para la universidad, como se menciona en los casos 149 y 208. Esto implica definir objetivos concretos que sean alcanzables y que estén alineados con la visión y misión de la institución, lo que proporciona una guía clara para el trabajo y el desarrollo institucional.

Además, se sugiere el uso de un formato de gestión por resultados, en el cual se expongan las metas semanales y se rindan cuentas de la planificación y el progreso, como se menciona en el caso 61. Esto promueve la transparencia y la responsabilidad en el logro de los objetivos, así como el seguimiento continuo de los avances realizados.

Por otro lado, se resalta la importancia de motivar constantemente a los subordinados para cumplir los objetivos planteados, como se menciona en los casos 129 y 159. Esto implica generar un ambiente de trabajo que fomente la creatividad, la innovación y el compromiso, así como reconocer y recompensar el esfuerzo y los logros alcanzados.

En resumen, las sugerencias de los docentes enfatizan la importancia de establecer metas claras y realistas, así como de motivar a los subordinados para alcanzarlas, como estrategias clave para fortalecer el liderazgo a través de la visión y el establecimiento de objetivos.

4.2.5.12 Equidad e igualdad

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la equidad e igualdad, resaltan la importancia de garantizar un trato justo y equitativo para todos los miembros de la institución.

En primer lugar, se enfatiza la necesidad de ser equitativo en el trato hacia el personal, como se menciona en los casos 74 y 287. Esto implica tratar a todos los individuos con imparcialidad y justicia, evitando cualquier tipo de favoritismo o discriminación.

Además, se sugiere evitar las preferencias y garantizar la igualdad en las oportunidades y responsabilidades, como se menciona en los casos 112, 120 y 122. Esto implica asignar tareas y actividades de manera equitativa, así como definir la carga horaria y la distribución de actividades en función de méritos y capacidades, y no basados en amistades o favoritismos.

También se destaca la importancia de garantizar la equidad en la remuneración, como se menciona en el caso 210. Esto implica ofrecer una compensación justa y equitativa por el trabajo realizado, reconociendo el valor y la contribución de cada individuo de manera objetiva.

En resumen, las sugerencias de los docentes enfatizan la importancia de promover la equidad y la igualdad en todas las dimensiones de la institución, desde el trato y las oportunidades hasta la remuneración, como estrategias clave para fortalecer el liderazgo y promover un ambiente de trabajo justo y colaborativo en la UFA-ESPE.

4.2.5.13 Empatía

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la empatía en la UFA-ESPE reflejan la importancia de comprender y conectar emocionalmente con los miembros de la comunidad educativa.

En primer lugar, se destaca la necesidad de mejorar la empatía y la comunicación asertiva, como se menciona en el caso 73. Esto implica desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos y perspectivas, lo cual facilita una comunicación más efectiva y una mejor relación interpersonal.

Además, se hace hincapié en la importancia de tener empatía, como se menciona en los casos 248, 281 y 296. Esto sugiere la necesidad de cultivar una actitud empática hacia los demás, mostrando comprensión, sensibilidad y respeto hacia sus experiencias y circunstancias individuales.

Finalmente, se resalta la importancia de desarrollar la empatía para comprender las necesidades, preocupaciones y perspectivas de los miembros del equipo, como se

menciona en el caso 255. Esto implica reconocer y validar las emociones y preocupaciones de los demás, lo cual fortalece los lazos de confianza y colaboración dentro del entorno educativo.

En resumen, las sugerencias de los docentes subrayan la relevancia de la empatía como una cualidad esencial para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE, ya que contribuye a crear un ambiente de respeto, comprensión y apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

4.2.5.14 Dar ejemplo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través del ejemplo en la UFA-ESPE resaltan la importancia de la coherencia entre las acciones y las palabras. En primer lugar, el caso 83 destaca que "el ejemplo mueve", lo que sugiere que las acciones de un líder tienen un impacto significativo en la motivación y el comportamiento de los demás. Este punto se refuerza en el caso 100, que enfatiza la necesidad de "dar el ejemplo", indicando que los líderes deben ser modelos a seguir para inspirar a otros.

Asimismo, se hace hincapié en la importancia de brindar el mejor ejemplo, como se menciona en el caso 103, lo que implica esforzarse por mantener altos estándares de conducta y desempeño. Además, se destaca la necesidad de practicar con el ejemplo, como se menciona en el caso 114, lo que sugiere que los líderes deben demostrar consistentemente los valores y comportamientos que promueven.

Por último, el caso 68 enfatiza la importancia de hacer las cosas bien para enseñar con el ejemplo, lo que implica que los líderes deben ser ejemplares en su trabajo y en su forma de interactuar con los demás. En conjunto, estas sugerencias subrayan que el liderazgo efectivo se fundamenta en la capacidad de los líderes para ser modelos a seguir, demostrando integridad, ética y compromiso en todas sus acciones.

4.2.5.15 Supervisión y Control

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la supervisión y control en la UFA-ESPE reflejan la necesidad de establecer medidas efectivas para garantizar el cumplimiento de las responsabilidades y el mantenimiento de los estándares de desempeño. El caso 218 destaca la importancia de la supervisión y control mediante la sanción en casos debidamente comprobados, lo que sugiere la necesidad de aplicar consecuencias adecuadas ante comportamientos inapropiados o incumplimientos.

Además, se menciona la necesidad de controlar el trabajo de aquellos docentes que no pasan tiempo en la oficina, así como supervisar los horarios y la ubicación de los docentes,

lo que indica la importancia de garantizar la presencia y disponibilidad del personal en sus funciones asignadas. Estas medidas buscan mantener un ambiente de trabajo disciplinado y enfocado en el logro de los objetivos institucionales.

Asimismo, el caso 155 sugiere un control más específico en los desarrollos de clases, lo que implica la necesidad de evaluar y monitorear la calidad y efectividad de la enseñanza impartida por los docentes. Por otro lado, el caso 173 enfatiza la importancia de una mayor supervisión docente en general, lo que sugiere una atención más cercana a las actividades y desempeño del personal académico.

Finalmente, el caso 254 destaca la necesidad de tomar acciones para aquellos que requieran ser llamados la atención, lo que implica la importancia de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para corregir problemas y mejorar el desempeño del personal docente. En conjunto, estas sugerencias apuntan a fortalecer el liderazgo a través de una supervisión y control efectivos que promuevan la responsabilidad, la eficiencia y la excelencia en la labor educativa.

4.2.5.16 Estabilidad de los directivos

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la estabilidad de los directivos en la UFA-ESPE subrayan la importancia de la continuidad y permanencia en los cargos de liderazgo para garantizar un conocimiento profundo de la realidad institucional y un compromiso efectivo con el servicio hacia el logro de metas institucionales. Esto se refleja en el caso 64, donde se sugiere que los líderes no sean transitorios para que puedan adquirir un conocimiento exhaustivo de su grupo y comprometerse plenamente con los objetivos.

Asimismo, el caso 75 hace hincapié en la necesidad de una mayor permanencia al frente de los departamentos, sugiriendo que la rotación constante de líderes puede obstaculizar el desarrollo de habilidades y la consecución de objetivos a largo plazo. Esta idea se refuerza en el caso 185, donde se menciona que la rotación frecuente de directivos, especialmente aquellos provenientes de ámbitos militares, dificulta su capacidad para familiarizarse con sus funciones y para alcanzar un nivel óptimo de desempeño antes de ser trasladados a otros puestos.

Por último, el caso 85 resalta la importancia de mantener al personal en sus cargos, lo que implica que la estabilidad no solo debe aplicarse a los directivos, sino también al resto del personal institucional. En conjunto, estas sugerencias enfatizan que la estabilidad en el liderazgo es fundamental para el desarrollo efectivo de la institución, ya que permite la

consolidación de conocimientos, habilidades y relaciones necesarias para el logro de los objetivos institucionales a largo plazo.

4.2.5.17 Estructura y organización institucional

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la estructura y organización institucional en la UFA-ESPE destacan la importancia de evaluar y adaptar la estructura de trabajo tomando como referencia modelos exitosos, como los de la Escuela Politécnica Nacional (EPN) y la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), como menciona el caso 11. Esto sugiere la necesidad de buscar inspiración en instituciones reconocidas por su eficiencia y efectividad en la gestión, con el objetivo de mejorar los procesos internos y la calidad del liderazgo.

Sin embargo, el caso 171 señala un desafío particular en la UFA-ESPE, debido a su estructura organizativa de corte militar, la cual tiende a ser vertical y jerárquica. Esta verticalidad puede dificultar la implementación de un enfoque más horizontal o democrático en la toma de decisiones y en la distribución de responsabilidades. Esta sugerencia implica que el cambio hacia una estructura más participativa y colaborativa puede encontrar resistencia debido a la naturaleza tradicional y rígida de la organización.

En cuanto a los procedimientos y la eficiencia, los casos 152 y 164 resaltan la necesidad de simplificar los trámites y mejorar los tiempos en los procesos institucionales. Esta sugerencia apunta a eliminar la burocracia excesiva y a agilizar los procedimientos administrativos, lo que podría contribuir a una mayor eficiencia en la gestión institucional y a un liderazgo más ágil y efectivo. En resumen, estas sugerencias enfatizan la importancia de revisar y ajustar la estructura organizativa y los procedimientos internos para fortalecer el liderazgo y mejorar el funcionamiento general de la UFA-ESPE.

4.2.5.18 Resolución de conflictos

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la resolución de conflictos en la UFA-ESPE enfatizan la importancia de establecer mecanismos efectivos para abordar las tensiones y diferencias que puedan surgir en el entorno laboral. El caso 250 propone la creación de espacios de diálogo dedicados específicamente a la resolución de conflictos. Este enfoque sugiere la necesidad de proporcionar un ambiente seguro y abierto donde las partes involucradas puedan expresar sus preocupaciones y diferencias de manera constructiva, con el objetivo de encontrar soluciones mutuamente beneficiosas.

Por otro lado, el caso 174 destaca la importancia de implementar entrevistas para identificar y abordar las problemáticas existentes dentro del grupo de trabajo. Este

enfoque implica la necesidad de una intervención proactiva por parte de los líderes y supervisores para abordar los conflictos de manera temprana y efectiva. Consultar a ambas partes involucradas en caso de conflictos o rumores puede ayudar a comprender mejor la situación y tomar medidas adecuadas para resolver los problemas de manera justa y equitativa.

En conjunto, estas sugerencias sugieren que una adecuada gestión de conflictos es fundamental para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE. Al proporcionar espacios de diálogo y establecer procedimientos para abordar los problemas de manera oportuna, los líderes pueden fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y armonioso, promoviendo así el bienestar y la eficacia en la institución.

4.2.5.19 Adaptabilidad y cambio

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través de la adaptabilidad y el cambio en la UFA-ESPE ponen de relieve la necesidad de ajustarse a nuevas circunstancias y de modificar las normativas y procedimientos establecidos cuando sea necesario. El caso 46 sugiere la posibilidad de cambios en la planta docente, lo que implica una adaptación a las necesidades y demandas cambiantes de la institución. Esto refleja la importancia de contar con un equipo docente flexible y capaz de responder eficazmente a los desafíos en constante evolución del entorno educativo.

Por otro lado, el caso 229 aboga por un cambio total en la normativa institucional, lo que sugiere una disposición a modificar las reglas y políticas existentes para adaptarse mejor a las condiciones cambiantes. Además, el caso 288 propone el uso del reglamento y el consenso en la dirección, lo que implica la importancia de adoptar un enfoque colaborativo y flexible en la toma de decisiones para garantizar una respuesta ágil y efectiva a los cambios que puedan surgir.

En conjunto, estas sugerencias subrayan la importancia de la adaptabilidad y la capacidad de cambio en el liderazgo de la UFA-ESPE. Al estar dispuestos a modificar las estructuras, normativas y procedimientos establecidos según sea necesario, los líderes pueden asegurar que la institución esté bien posicionada para enfrentar los desafíos emergentes y lograr sus objetivos de manera efectiva en un entorno educativo en constante evolución.

4.2.5.20 Habilidades de liderazgo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través del desarrollo de habilidades de liderazgo en la UFA-ESPE enfatizan la importancia de cultivar tanto

habilidades personales como profesionales para liderar de manera efectiva en un entorno educativo. El caso 198 propone una serie de acciones orientadas al desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación, la empatía, la resolución de problemas y la toma de decisiones, resaltando la necesidad de aprender continuamente y adaptarse a los cambios. Además, sugiere la importancia de solicitar feedback para mejorar el desempeño y cultivar una red de contactos sólida, así como aprender a delegar y otorgar poder a los compañeros.

Por otro lado, el caso 253 aboga por un mayor desarrollo de habilidades personales, lo que subraya la necesidad de centrarse en el crecimiento individual para fortalecer el liderazgo en la institución. Asimismo, el caso 180 propone establecer un sistema de coaching que involucre a líderes militares y civiles experimentados para guiar y apoyar a estudiantes y personal académico en su desarrollo de liderazgo, lo que podría ayudar a transmitir valores y principios importantes para el ejercicio del liderazgo efectivo.

En conjunto, estas sugerencias destacan la importancia de invertir en el desarrollo personal y profesional de los líderes en la UFA-ESPE, reconociendo que el liderazgo efectivo requiere una combinación de habilidades técnicas y personales. Al fortalecer estas habilidades, los líderes pueden estar mejor preparados para enfrentar los desafíos y liderar con éxito en el ámbito educativo.

4.2.5.21 Apoyo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo a través del apoyo en la UFA-ESPE destacan la importancia de mantener un respaldo constante al personal y ofrecer guía y orientación en todo momento. El caso 203 subraya la necesidad de mantener el apoyo al personal, lo que sugiere que los líderes deben estar presentes para brindar asistencia y respaldo a los miembros de su equipo en diversas situaciones.

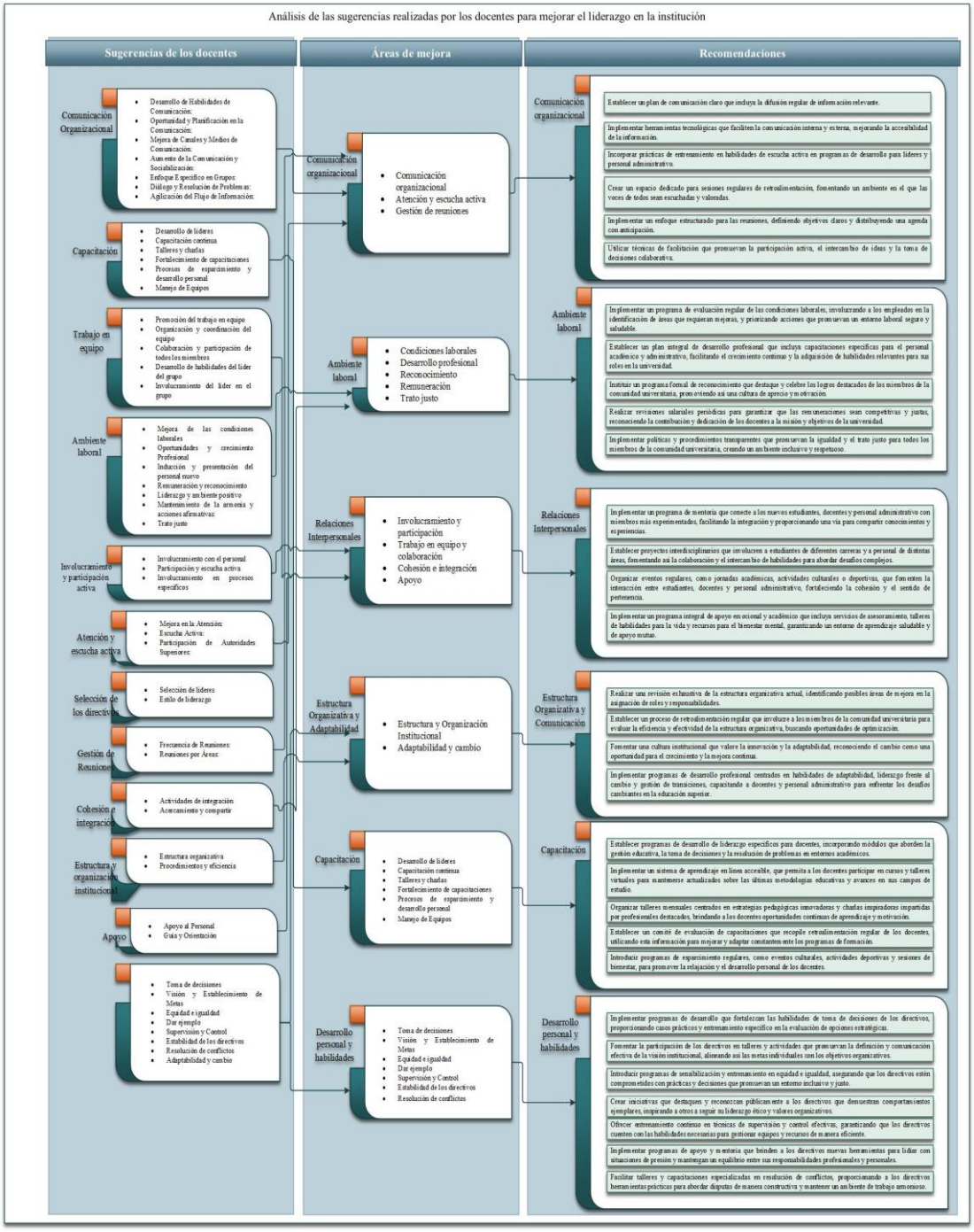
Por otro lado, el caso 142 enfatiza la importancia de proporcionar orientación y guía a todos aquellos que lo necesiten, lo que implica estar disponibles para ofrecer ayuda y dirección en el desarrollo de sus actividades. En conjunto, estas sugerencias resaltan la importancia de que los líderes en la UFA-ESPE estén comprometidos con el apoyo y la orientación de su personal, lo que contribuirá a fortalecer el liderazgo y fomentar un ambiente de trabajo positivo y colaborativo.

4.2.5.22 Áreas de mejora identificadas a partir de las sugerencias de los docentes

En el continuo esfuerzo por perfeccionar y fortalecer el liderazgo en la UFA - ESPE, se han llevado a cabo evaluaciones y recopilado valiosas sugerencias por parte de los

docentes. Estas aportaciones han permitido identificar áreas cruciales de mejora que, al abordarse, contribuirán significativamente a la eficacia y cohesión institucional (figura 48).

Figura 48. Áreas de mejora del liderazgo identificadas a partir de las sugerencias de los docentes



Fuente: elaboración propia

Este análisis se centra en dimensiones clave, como la comunicación organizacional, el ambiente laboral, las relaciones interpersonales, la estructura organizativa y adaptabilidad, la capacitación, así como el desarrollo personal y habilidades de los directivos. A través de este enfoque integral, se busca crear un entorno universitario más

vibrante, colaborativo y adaptable, reflejando el compromiso continuo de la UFA-ESPE con la excelencia académica y el crecimiento institucional.

La comunicación organizacional, como proceso esencial dentro de una institución educativa, se encarga de facilitar un intercambio claro y efectivo de información entre diversos niveles y áreas. A través de esta dimensión, se busca asegurar la comprensión y alineación de objetivos, promoviendo una comunicación transparente y bidireccional.

El ambiente laboral, otra dimensión crítica, aborda las condiciones y experiencias que impactan el bienestar y la productividad de los miembros de la comunidad universitaria. Incluye factores como la cultura organizacional, el reconocimiento, las oportunidades de crecimiento y la calidad de las relaciones laborales. La creación de un ambiente laboral saludable y positivo contribuye significativamente al compromiso y satisfacción de los colaboradores.

En cuanto a las relaciones interpersonales, se focaliza en las conexiones y la interacción entre los individuos dentro de la universidad. Esta dimensión se centra en la construcción de relaciones positivas, basadas en el respeto mutuo, la colaboración y la empatía. Un entorno universitario donde las relaciones interpersonales son sólidas promueve la colaboración y la armonía.

La estructura organizativa y adaptabilidad aborda la disposición y distribución de roles y responsabilidades dentro de la institución. Al mismo tiempo, la adaptabilidad se refiere a la capacidad de la organización para ajustarse y responder eficazmente a los cambios en su entorno, manteniendo la coherencia con sus objetivos. Estas dos dimensiones están interconectadas, ya que una estructura organizativa flexible facilita la adaptación a nuevos desafíos y oportunidades.

En el ámbito de la capacitación, se desarrollan actividades diseñadas para mejorar las habilidades y conocimientos del personal académico y administrativo. Esto incluye programas de formación, talleres y desarrollo profesional continuo. Una capacitación efectiva contribuye al crecimiento profesional y a la mejora constante de la calidad educativa.

Finalmente, el desarrollo personal y habilidades de los directivos se enfoca en el crecimiento individual de los líderes académicos. Involucra la mejora de habilidades emocionales, interpersonales y de liderazgo, así como el fomento del autoconocimiento y la autenticidad en el ejercicio de sus roles. Este desarrollo personal se traduce en un liderazgo más efectivo y orientado al bienestar de la comunidad universitaria. En conjunto, estas dimensiones forman un panorama integral para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE, abordando aspectos esenciales para el éxito institucional.

4.3 Análisis de los resultados de la encuesta de clima organizacional N=362

La muestra de docentes que participaron en la encuesta de percepción de clima organizacional de la UFA-ESPE se caracteriza por la diversidad en términos de cargo, años de experiencia laboral en la institución, nivel de educación, sexo y edad. En cuanto al cargo o posición laboral, se observa una distribución variada que incluye profesores, decanos y jefes de departamento.

Respecto a la antigüedad en la UFA-ESPE, se encuentran docentes con distintos periodos de servicio, desde menos de 1 año hasta más de 10 años, reflejando una amplia experiencia institucional. En términos de nivel educativo, la muestra abarca docentes con formación de maestría y doctorado, destacando la presencia de profesionales altamente calificados. La participación de ambos sexos es equitativa, con representación tanto masculina como femenina en diversas categorías.

La distribución por edades revela una presencia significativa en las categorías de 35-44 años, 45-54 años y 55-64 años, abarcando un rango generacional diverso. Además, se identifica la participación de docentes de 65 años o más, lo que contribuye a la representación de la experiencia a lo largo de distintas etapas profesionales.

En resumen, la muestra se caracteriza por su heterogeneidad, reflejando una composición equilibrada en términos de roles, experiencia, educación, género y edad. Este panorama diverso proporciona una base sólida para analizar las percepciones del clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.3.1 Clima organizacional

Los docentes de la UFA-ESPE perciben el clima organizacional de la institución de manera global con una media de 3,3879, siendo este Regular. Este resultado refleja una evaluación positiva, sugiriendo que, en promedio, los docentes tienen una percepción favorable del entorno laboral en la universidad, como se indica en la figura 49.

Figura 49. Resultados de la percepción del clima organizacional



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Factores Personales	3,6527	3,6987	3,00	,58958	,348	3,26	1,74	5,00
Factores grupales	3,3989	3,3917	3,00	,69549	,484	3,59	1,41	5,00
Factores organizacionales objetivos	3,4862	3,4837	3,00	,67734	,459	3,34	1,58	4,92
Factores organizacionales subjetivos	3,0138	2,9731	3,00	,69325	,481	3,67	1,26	4,93
Clima organizacional	3,3879	3,3895	3,00	,61974	,384	3,17	1,75	4,92

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los factores personales, los docentes muestran una percepción positiva, con una media de 3,6527. Esto sugiere que, en general, hay un equilibrio entre las experiencias individuales de los docentes en la universidad. La mediana y la moda también son cercanas a la media, indicando una distribución relativamente uniforme de las respuestas. La desviación estándar baja (0,58958) señala una consistencia en las percepciones individuales, lo que respalda la estabilidad en este aspecto. En la escala de interpretación, se clasifica como Bueno. Los factores grupales, con una media de 3,3989, reflejan una percepción equilibrada en las dinámicas de grupo entre los docentes. La mediana y la moda indican nuevamente una distribución uniforme de las respuestas. La desviación estándar (0,69549) sugiere cierta variabilidad en las percepciones grupales, pero no de manera significativa. En la escala de interpretación, se clasifica como Regular. En cuanto a los factores organizacionales objetivos, los docentes evalúan este aspecto con una media de 3,4862. La mediana y la moda son consistentes con esta evaluación, mostrando un acuerdo generalizado entre los encuestados. La desviación estándar (0,67734) sugiere cierta variabilidad en las percepciones, pero no en gran medida. En la escala de interpretación, se clasifica como Regular. Los factores organizacionales subjetivos, con una media de 3,0138, reflejan una evaluación ligeramente inferior en comparación con los otros factores. La mediana y la moda sugieren una distribución relativamente uniforme de las respuestas, pero con cierta tendencia hacia percepciones menos positivas. La desviación estándar (0,69325) indica una mayor variabilidad en las percepciones subjetivas. En la escala de interpretación, se clasifica como Regular. En cuanto al clima organizacional general, con una media de 3,3879, la evaluación se mantiene en el rango de Regular. La mediana y la moda reflejan una distribución uniforme de las respuestas. La desviación estándar (0,61974) sugiere cierta variabilidad en las percepciones individuales sobre el clima general, pero no de manera significativa.

En resumen, los docentes perciben de manera positiva los factores personales y grupales, mientras que los factores organizacionales objetivos y subjetivos muestran evaluaciones más moderadas. El clima organizacional general se clasifica como Regular, lo que indica que hay áreas de la organización que podrían beneficiarse de mejoras para fortalecer la satisfacción y el bienestar laboral de los docentes. Estos resultados proporcionan una base valiosa para identificar áreas específicas de intervención y desarrollo en la Universidad.

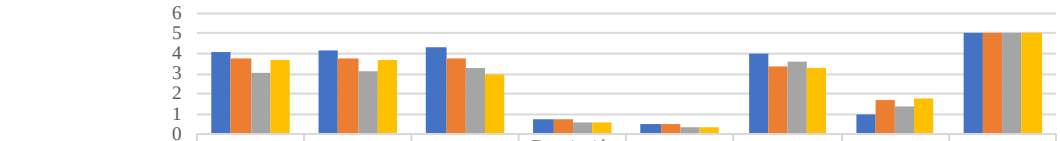
4.3.2 Dimensión de factores personales

En lo que respecta a los factores personales en la percepción de los docentes en la UFA-ESPE, se observa una evaluación positiva, categorizada como Bueno, con una media de

3,6527, como se indica en la figura 50. Esto sugiere que, en general, los docentes experimentan un ambiente laboral que respalda aspectos personales y motivacionales.

En términos de motivación intrínseca, los docentes perciben una media de 4,0953, la mediana de 4,1667 y la moda de 4,33, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que existe una percepción positiva en cuanto a la motivación intrínseca de los docentes en la institución, indicando un nivel saludable de compromiso y entusiasmo hacia su trabajo.

Figura 50. Resultados de la percepción de los factores personales



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Motivación intrínseca	4,0953	4,1667	4,33	0,70485	0,497	4	1	5
Identidad	3,7901	3,7778	3,78	0,71602	0,513	3,33	1,67	5
Autonomía	3,0728	3,1364	3,27	0,6068	0,368	3,64	1,36	5
Factores Personales	3,6527	3,6987	3	0,58958	0,348	3,26	1,74	5

Fuente: elaboración propia

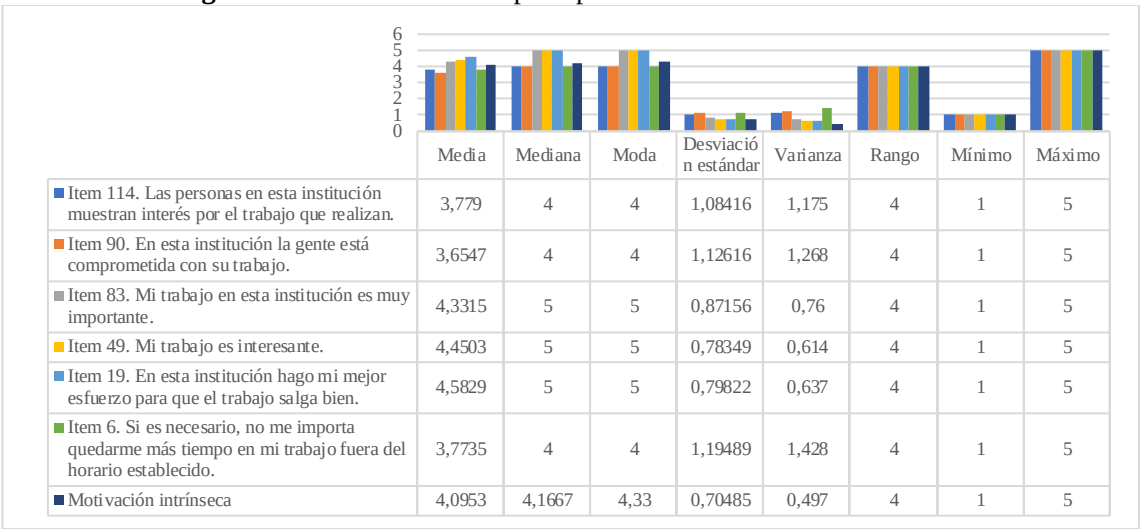
En relación con la identidad, la media de 3,7901, la mediana de 3,7778 y la moda de 3,78 categorizan como Bueno. Esto indica que hay una percepción positiva en cuanto a la identificación de los docentes con los valores de la institución, sugiriendo un sentido de pertenencia y alineación con los principios de la universidad. En el aspecto de autonomía, los docentes perciben una media de 3,0728, la mediana de 3,1364 y la moda de 3,27, categorizadas como Regular. Esto sugiere que la percepción de autonomía es intermedia, señalando posibles áreas de mejora en la promoción de la independencia y la toma de decisiones por parte de los docentes.

En resumen, los resultados indican que, en términos generales, los docentes en la UFA-ESPE tienen una alta motivación intrínseca y una fuerte identificación con los valores institucionales. Sin embargo, la percepción de autonomía se presenta como un área intermedia, sugiriendo oportunidades para fortalecer la independencia y la toma de decisiones individuales. Estos resultados reflejan aspectos significativos de la experiencia personal de los docentes en la institución, destacando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en la gestión de factores personales en el entorno laboral.

4.3.2.1 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca entre los docentes de la UFA-ESPE revela una evaluación positiva, con una media de 4,0953, como se indica en la figura 51. Este resultado indica que, en general, los docentes perciben un nivel significativo de motivación interna en relación con su trabajo en la institución.

Figura 51. Resultados de la percepción de la motivación intrínseca



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 114. Las personas en esta institución muestran interés por el trabajo que realizan.	3,779	4	4	1,08416	1,175	4	1	5
Item 90. En esta institución la gente está comprometida con su trabajo.	3,6547	4	4	1,12616	1,268	4	1	5
Item 83. Mi trabajo en esta institución es muy importante.	4,3315	5	5	0,87156	0,76	4	1	5
Item 49. Mi trabajo es interesante.	4,4503	5	5	0,78349	0,614	4	1	5
Item 19. En esta institución hago mi mejor esfuerzo para que el trabajo salga bien.	4,5829	5	5	0,79822	0,637	4	1	5
Item 6. Si es necesario, no me importa quedarme más tiempo en mi trabajo fuera del horario establecido.	3,7735	4	4	1,19489	1,428	4	1	5
Motivación intrínseca	4,0953	4,1667	4,33	0,70485	0,497	4	1	5

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en cuanto al interés que las personas muestran por el trabajo que realizan (ítem 114), la media de 3,779 y la mediana de 4 sugieren una percepción favorable, categorizada como Bueno. Este indicador refleja un nivel aceptable de involucramiento y entusiasmo por parte de los docentes en relación con sus responsabilidades laborales.

En el ítem 90, que aborda el compromiso de la gente con su trabajo, la media de 3,6547 y la mediana de 4 indican una percepción también calificada como Bueno. Esto sugiere que los docentes tienden a percibir un nivel adecuado de compromiso entre los miembros de la institución, contribuyendo al ambiente laboral positivo.

Por otro lado, en el ítem 83, donde se evalúa la importancia del trabajo, se observa una media de 4,3315 y una mediana de 5, lo que indica una percepción muy positiva, clasificada como Muy Bueno. Estos resultados sugieren que los docentes atribuyen un alto valor a sus roles en la institución, lo cual puede influir positivamente en su motivación intrínseca.

Por su parte, los ítems 49 y 19, que exploran la percepción de la interesante naturaleza del trabajo y el esfuerzo dedicado para lograr buenos resultados, presentan medias y medianas superiores a 4. Estos valores, categorizados como Muy Bueno, indican que los docentes encuentran tanto interés como significado en sus responsabilidades laborales, mostrando un alto grado de motivación intrínseca.

Además, en el ítem 6, relacionado con la disposición a quedarse más tiempo en el trabajo fuera del horario establecido, la media de 3,7735 y la mediana de 4 sugieren una percepción positiva, aunque en una categoría ligeramente inferior a los ítems anteriores, calificada como Bueno. Este resultado indica una disposición razonable por parte de los

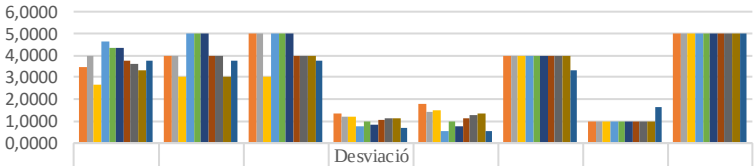
docentes para dedicar tiempo adicional cuando es necesario, contribuyendo a la eficiencia y compromiso laboral.

En resumen, los resultados reflejan una percepción mayormente positiva de los docentes en cuanto a la motivación intrínseca en la UFA-ESPE, destacando aspectos como el interés, compromiso, importancia y significado en el trabajo, aunque con variaciones leves en algunos aspectos específicos.

4.3.2.2 Identidad

La dimensión de identidad entre los docentes de la UFA-ESPE revela una evaluación mixta con una media general de 3,7901, como se indica en la figura 52. Esta dimensión refleja la conexión emocional y cognitiva de los docentes con la institución, evaluada a través de diversos ítems que abordan aspectos como la preferencia por la institución, la alineación con sus valores, la percepción de preocupación por intereses individuales, el orgullo de pertenencia, la trascendencia del trabajo, la claridad sobre los fines de la universidad y el desarrollo personal vinculado al desarrollo institucional.

Figura 52. Resultados de la percepción de la identidad



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 4. Preferiría quedarme en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE aunque me ofrecieran un trabajo parecido con sueldo y beneficios mayores.	3,4890	4,0000	5,00	1,34232	1,802	4,00	1,00	5,00
Item 16. No me siento identificado con los valores de la institución.	3,9530	4,0000	5,00	1,18649	1,408	4,00	1,00	5,00
Item 18. En esta institución la mayoría de las personas están preocupadas por sus propios intereses.	2,6906	3,0000	3,00	1,22457	1,500	4,00	1,00	5,00
Item 27. Me interesa que esta institución sea la mejor.	4,6519	5,0000	5,00	,75567	,571	4,00	1,00	5,00
Item 35. En general, me siento orgulloso de trabajar en esta institución.	4,3204	5,0000	5,00	,99421	,988	4,00	1,00	5,00
Item 45. Creo que el trabajo que estoy realizando es trascendente.	4,3481	5,0000	5,00	,86825	,754	4,00	1,00	5,00
Item 73. Los profesores universitarios están de acuerdo sobre cuáles son los fines de la universidad.	3,7265	4,0000	4,00	1,05516	1,113	4,00	1,00	5,00
Item 80. En la medida que esta institución se desarrolla siento que yo también me desarrollo.	3,5994	4,0000	4,00	1,14456	1,310	4,00	1,00	5,00
Item 108. Los profesores universitarios se refieren con regularidad a la misión de la universidad cuando tratan temas universitarios.	3,3315	3,0000	4,00	1,16531	1,358	4,00	1,00	5,00
Identidad	3,7901	3,7778	3,78	,71602	,513	3,33	1,67	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 4, que indaga si los docentes preferirían quedarse en la universidad incluso ante ofertas con sueldos y beneficios mayores, la media de 3,4890 y la mediana de 4

reflejan una percepción positiva, categorizada como Bueno. Este resultado sugiere que existe un nivel razonable de apego a la institución más allá de las consideraciones salariales.

Por otro lado, el ítem 16, que evalúa la identificación con los valores de la institución, muestra una media de 3,9530 y una mediana de 4, clasificando también como Bueno. Esto indica que, en general, los docentes se sienten alineados con los valores de la universidad. Sin embargo, el ítem 18 revela una percepción más crítica, con una media de 2,6906 y una mediana de 3, categorizada como Regular. Este ítem sugiere que hay una percepción moderada de que la mayoría de las personas en la institución están más preocupadas por sus propios intereses que por los intereses colectivos.

En cuanto a la orientación hacia la excelencia institucional (ítem 27), el resultado es muy positivo, con una media de 4,6519 y una mediana de 5, categorizado como Muy Bueno. Esto indica un alto interés por el desarrollo y la calidad de la institución. El orgullo de trabajar en la institución (ítem 35) también se destaca con una media de 4,3204 y una mediana de 5, categorizado como Muy Bueno, sugiriendo un fuerte sentido de pertenencia y satisfacción laboral. La percepción de la trascendencia del trabajo (ítem 45) se refleja en una media de 4,3481 y una mediana de 5, calificando como Muy Bueno. Esto indica que los docentes atribuyen importancia y significado a sus roles en la institución.

En relación con la claridad sobre los fines de la universidad (ítem 73), la media de 3,7265 y la mediana de 4 sugieren una percepción positiva, categorizada como Bueno. Sin embargo, existe cierta variabilidad en las respuestas, indicando posiblemente diversidad de opiniones entre los docentes. El ítem 80, que explora la percepción de desarrollo personal vinculado al desarrollo institucional, muestra una media de 3,5994 y una mediana de 4, categorizado como Bueno. Esto sugiere que hay una conexión percibida entre el crecimiento personal y el desarrollo de la institución.

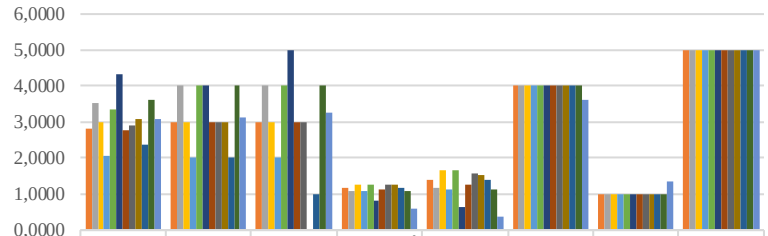
En cuanto a la referencia regular a la misión de la universidad por parte de los profesores (ítem 108), la media de 3,3315 y la mediana de 3 categorizan como Regular. Esto indica que, aunque algunos profesores hacen referencia regularmente a la misión, puede no ser una práctica uniforme.

En resumen, los resultados sugieren una percepción generalmente positiva de los docentes en cuanto a la identidad institucional en la UFA-ESPE, destacando aspectos como el orgullo de pertenencia, la trascendencia del trabajo y la orientación hacia la excelencia, aunque se observan áreas de mejora, especialmente en la percepción de la preocupación por intereses individuales y la referencia regular a la misión institucional.

4.3.2.3 Autonomía

La percepción de los docentes sobre la autonomía en la UFA-ESPE muestra una variedad de evaluaciones, categorizada como regular, con una media general de 3,0728, como se indica en la figura 53. La dimensión de autonomía aborda la libertad de los docentes para expresar sus ideas, tomar decisiones relacionadas con su trabajo y participar en decisiones institucionales.

Figura 53. Resultados de la percepción de la autonomía.



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 20. A los que tienen altos cargos en la Universidad no les gustan las convicciones e ideas que se salen de lo normal, tanto en profesores como en alumnos.	2,8343	3,0000	3,00	1,18865	1,413	4,00	1,00	5,00
Item 38. Decido el modo en que realizo mi trabajo dentro de la institución.	3,5138	4,0000	4,00	1,08430	1,176	4,00	1,00	5,00
Item 39. Los profesores son libres de expresar opiniones políticas en sus aulas y fuera de ellas.	2,9862	3,0000	3,00	1,28375	1,648	4,00	1,00	5,00
Item 43. En esta institución la gente de los niveles superiores toma todas las decisiones.	2,0718	2,0000	2,00	1,06328	1,131	4,00	1,00	5,00
Item 53. Los profesores tienen libertad para expresar sus ideas acerca de la academia y de la gestión administrativa.	3,3370	4,0000	4,00	1,28154	1,642	4,00	1,00	5,00
Item 75. Estoy de acuerdo en que los alumnos expresen su opinión sobre mi trabajo académico.	4,3425	4,0000	5,00	,81115	,658	4,00	1,00	5,00
Item 88. No se permite que personajes controvertidos de la vida pública den charlas a los estudiantes.	2,7569	3,0000	3,00	1,11476	1,243	4,00	1,00	5,00
Item 89. Tengo que consultar con las autoridades incluso el asunto más pequeño.	2,8895	3,0000	3,00	1,25168	1,567	4,00	1,00	5,00
Item 105. Aquí podemos decir lo que pensamos, aunque estemos en desacuerdo con nuestros directivos.	3,0912	3,0000	0	1,24326	1,546	4,00	1,00	5,00
Item 107. Participo en decisiones relacionadas con la política y los procedimientos administrativos.	2,3536	2,0000	1,00	1,18244	1,398	4,00	1,00	5,00
Item 113. Los profesores y los estudiantes pueden discutir sobre cualquier tema.	3,6243	4,0000	4,00	1,07207	1,149	4,00	1,00	5,00
Autonomía	3,0728	3,1364	3,27	,60680	,368	3,64	1,36	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 20, que evalúa la aceptación de convicciones e ideas fuera de lo común por parte de las altas autoridades, la media de 2,8343 y la mediana de 3 indican una percepción calificada como Regular. Esto sugiere una cierta limitación en la aceptación de ideas divergentes por parte de los niveles superiores. En contraste, el ítem 38, que aborda la autonomía en la toma de decisiones en el trabajo, presenta una media de 3,5138 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto indica que los docentes sienten que tienen un grado satisfactorio de autonomía en la realización de sus tareas laborales. En cuanto a

la libertad de expresar opiniones políticas (ítem 39), la media de 2,9862 y la mediana de 3 sugieren una percepción Regular, indicando que la libertad de expresión política podría estar sujeta a ciertas limitaciones en la institución.

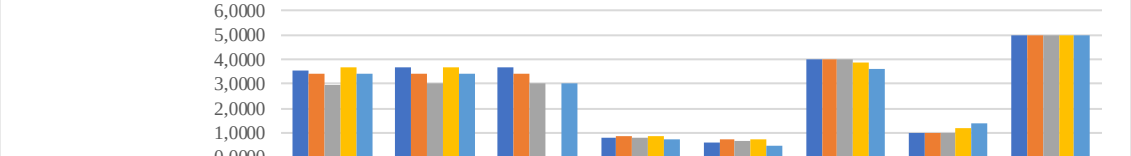
El ítem 43 revela una baja percepción (media de 2,0718 y mediana de 2) en cuanto a la participación en la toma de decisiones por parte de los niveles superiores, calificando como Malo. Esto indica una percepción limitada de participación en la toma de decisiones institucionales. Por otro lado, el ítem 53 refleja una media de 3,3370 y una mediana de 4, categorizadas como Regular. Esto sugiere una percepción mixta sobre la libertad de expresar ideas sobre la academia y la gestión administrativa. En el aspecto de la participación en decisiones relacionadas con políticas y procedimientos administrativos (ítem 107), la media de 3,6243 y la mediana de 4 indican una percepción Bueno, sugiriendo una participación satisfactoria en este ámbito.

En resumen, los docentes parecen experimentar cierta variabilidad en su percepción de autonomía en la UFA-ESPE. Aunque disfrutan de autonomía en la realización de su trabajo, algunas áreas, como la aceptación de ideas divergentes y la participación en decisiones a niveles superiores, podrían beneficiarse de una mayor atención para fomentar un ambiente más abierto y participativo.

4.3.3 Dimensión de factores grupales

La percepción de los docentes sobre los factores grupales en la UFA-ESPE revela una evaluación general positiva, con una media de 3,3989, como se indica en la figura 54. La dimensión de factores grupales aborda la dinámica de trabajo en equipo, el apoyo mutuo, la administración de conflictos y el respeto dentro del entorno laboral.

Figura 54. Resultados de la percepción de los factores grupales



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Trabajo en equipo	3,5704	3,6667	3,67	,76040	,578	4,00	1,00	5,00
Apoyo	3,3862	3,4000	3,40	,84626	,716	4,00	1,00	5,00
Administración de conflicto	2,9632	3,0000	3,00	,80579	,649	4,00	1,00	5,00
Respeto	3,6759	3,6667	0	,83665	,700	3,83	1,17	5,00
Factores grupales	3,3989	3,3917	3,00	,69549	,484	3,59	1,41	5,00

Fuente: elaboración propia

En cuanto al trabajo en equipo, los docentes perciben una media de 3,5704, la mediana de 3,6667 y la moda de 3,67, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que, en general,

hay una percepción positiva sobre la colaboración y el espíritu de trabajo en equipo en la institución. En el aspecto del apoyo, la media de 3,3862, la mediana de 3,4 y la moda de 3,40 categorizan como Regular. Esto indica que la percepción sobre el nivel de apoyo en la institución es intermedia, sugiriendo áreas que podrían beneficiarse de mejoras para fortalecer aún más el respaldo entre los miembros.

En relación con la administración de conflictos, la media de 2,9632, la mediana de 3 y la moda de 3,00 categorizan como Regular. Esto sugiere que hay oportunidades para mejorar la gestión de conflictos en la institución y fomentar un ambiente más abierto para abordar diferencias y desafíos. En el aspecto del respeto, los docentes perciben una media de 3,6759, la mediana de 3,6667 y la moda de 3,00a, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que, en general, existe una percepción positiva en cuanto al respeto en la institución, aunque hay áreas que podrían beneficiarse de mejoras, como la gestión de conflictos y la promoción de un mayor apoyo.

En resumen, los resultados indican que los docentes en la UFA-ESPE perciben un entorno laboral donde el trabajo en equipo y el respeto son aspectos positivos. Sin embargo, la administración de conflictos y el nivel de apoyo se perciben de manera más intermedia, señalando áreas de atención para mejorar la calidad de las interacciones y la colaboración en la institución.

4.3.3.1 Trabajo en equipo

La percepción de los docentes sobre el trabajo en equipo en la UFA-ESPE es mayormente positiva, con una media de 3,5704, como se indica en la figura 55. Esto indica que, en términos generales, los docentes experimentan un espíritu de colaboración en su entorno laboral. Sin embargo, al analizar los ítems específicos, se observa cierta variabilidad en las respuestas.

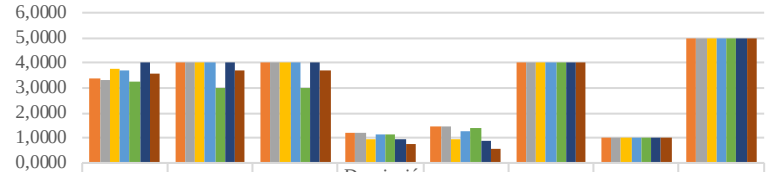
En primer lugar, el ítem 48, que evalúa la existencia de espíritu de trabajo en equipo, presenta una media de 3,3619 y una mediana de 4, categorizadas como Regular. Esto indica que hay una percepción intermedia sobre la presencia de un espíritu de colaboración, sugiriendo áreas de mejora en la promoción del trabajo en equipo.

El ítem 57, que aborda la participación en la toma de decisiones dentro del grupo de trabajo, refleja una media de 3,3177 y una mediana de 4, también categorizadas como Regular. Esto sugiere que, aunque los docentes participan en cierta medida en la toma de decisiones, podría existir espacio para una mayor implicación.

En relación con la capacidad de expresar puntos de vista contradictorios en el grupo de trabajo (ítem 64), la media de 3,7680 y la mediana de 4 indican una percepción Bueno.

Esto sugiere un ambiente donde se valora la diversidad de opiniones y la expresión libre de puntos de vista.

Figura 55. Resultados de la percepción del trabajo en equipo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 48. Existe espíritu de trabajo en equipo entre las personas que trabajan en esta institución.	3,3619	4,0000	4,00	1,19509	1,428	4,00	1,00	5,00
Item 57. En mi grupo de trabajo yo participo en la toma de decisiones.	3,3177	4,0000	4,00	1,21220	1,469	4,00	1,00	5,00
Item 64. En mi grupo de trabajo, puedo expresar mi punto de vista, aun cuando contradiga el de los demás miembros.	3,7680	4,0000	4,00	,97120	,943	4,00	1,00	5,00
Item 84. Cuando trabajamos en equipo compartimos información sin recelo.	3,6878	4,0000	4,00	1,11366	1,240	4,00	1,00	5,00
Item 97. En esta institución hay poca confianza en la responsabilidad de las personas para desarrollar el trabajo en equipo.	3,2431	3,0000	3,00	1,17051	1,370	4,00	1,00	5,00
Item 102. Me siento aceptado por los otros profesores cuando trabajo en equipo.	4,0442	4,0000	4,00	,95217	,907	4,00	1,00	5,00
Trabajo en equipo	3,5704	3,6667	3,67	,76040	,578	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

El ítem 84, que evalúa la disposición a compartir información en el trabajo en equipo, presenta una media de 3,6878 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto indica que existe una disposición positiva hacia la colaboración y la transparencia en el intercambio de información.

Por otro lado, la percepción de la confianza en la responsabilidad de las personas para desarrollar el trabajo en equipo (ítem 97) es más baja, con una media de 3,2431 y una mediana de 3, categorizadas como Regular. Esto sugiere que podría haber oportunidades para fortalecer la confianza en las habilidades individuales para contribuir al trabajo en equipo.

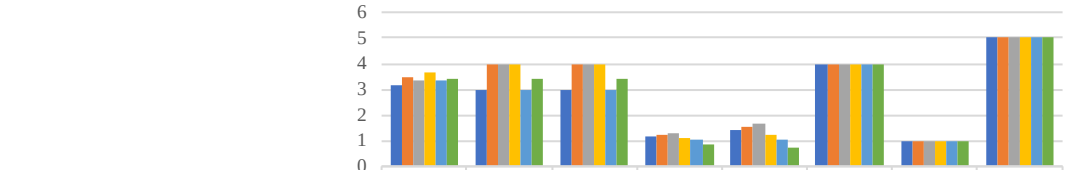
Además, el ítem 102, que aborda la aceptación por parte de otros profesores al trabajar en equipo, presenta una media de 4,0442 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto indica que los docentes se sienten generalmente aceptados y respaldados por sus colegas en contextos colaborativos.

En resumen, aunque existen áreas de fortaleza, como la disposición a expresar opiniones divergentes y la aceptación en el trabajo en equipo, hay aspectos que podrían beneficiarse de mejoras, como el fortalecimiento del espíritu de trabajo en equipo y la confianza en la responsabilidad individual. Estos resultados sugieren oportunidades para promover una cultura colaborativa más robusta en la universidad.

4.3.3.2 Apoyo

La percepción de los docentes en cuanto al apoyo en la UFA-ESPE revela resultados mixtos, calificada como regular, con una media general de 3,3862, como se indica en la figura 56. Esto sugiere una evaluación moderadamente positiva en términos de apoyo dentro de la institución, aunque existen variaciones notables en las respuestas a los ítems específicos.

Figura 56. Resultados de la percepción del apoyo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 9. Aquí la mayoría de las personas son indiferentes hacia los demás.	3,1409	3	3	1,19535	1,429	4	1	5
Item 15. Las autoridades de esta unidad académica logran que mis compañeros y yo trabajemos como un verdadero equipo.	3,4641	4	4	1,24775	1,557	4	1	5
Item 33. La dirección de esta unidad académica se preocupa por las personas, de cómo se sienten y de sus problemas.	3,3315	4	4	1,28944	1,663	4	1	5
Item 62. Puedo contar con mis compañeros de trabajo cuando los necesito.	3,6768	4	4	1,10299	1,217	4	1	5
Item 85. Las autoridades son tolerantes cuando uno comete un error.	3,3177	3	3	1,01848	1,037	4	1	5
Apoyo	3,3862	3,4	3,4	0,84626	0,716	4	1	5

Fuente: elaboración propia

En el ítem 9, que evalúa si la mayoría de las personas son indiferentes hacia los demás, la media de 3,1409 y la mediana de 3 indican una percepción clasificada como Regular. Esto sugiere que existe una neutralidad en la percepción de la actitud interpersonal de los miembros de la institución. El ítem 15, que aborda el impacto de las autoridades en la formación de un verdadero equipo de trabajo, presenta una media de 3,4641 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que, en general, las autoridades parecen tener un impacto positivo en la cohesión del equipo de trabajo.

En relación con la preocupación de la dirección por el bienestar de las personas y sus problemas (ítem 33), la media de 3,3315 y la mediana de 4 sugieren una percepción Regular. Esto indica que podría haber oportunidades para mejorar la percepción de la atención y cuidado hacia los individuos por parte de la dirección.

El ítem 62, que evalúa la disponibilidad del apoyo por parte de los compañeros de trabajo, refleja una media de 3,6768 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que hay una percepción positiva en cuanto a la disponibilidad de apoyo entre los compañeros de trabajo.

Por otro lado, el ítem 85, que aborda la tolerancia de las autoridades frente a errores, presenta una media de 3,3177 y una mediana de 3, categorizadas como Regular. Esto

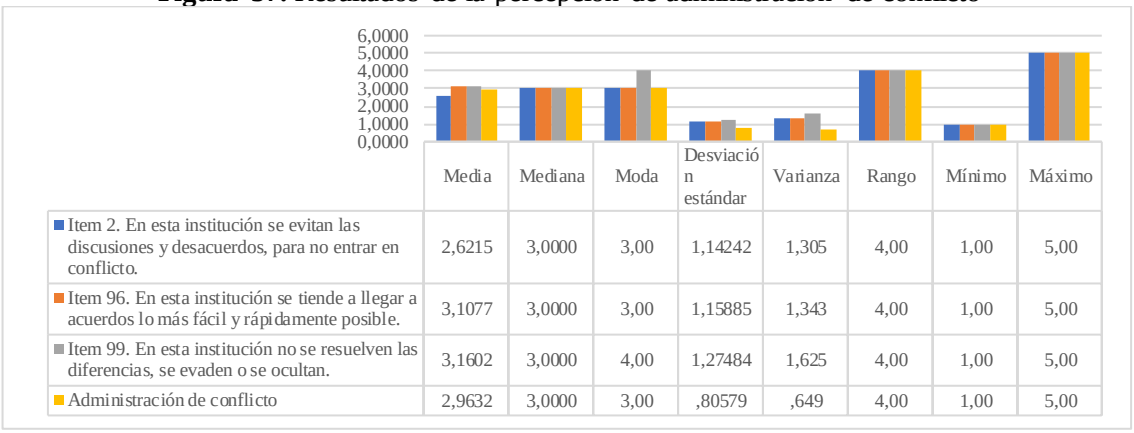
sugiere una percepción intermedia en cuanto a la tolerancia de las autoridades hacia los errores, indicando posiblemente áreas para mejorar en este aspecto.

En resumen, los resultados indican una percepción generalmente positiva en cuanto al apoyo entre los compañeros de trabajo y la influencia positiva de las autoridades en la formación de equipos. Sin embargo, hay áreas identificadas, como la preocupación por el bienestar y la tolerancia hacia los errores, donde podrían implementarse medidas para fortalecer aún más el apoyo institucional y mejorar la percepción general de los docentes en estos aspectos.

4.3.3.3 Administración del conflicto

La percepción de los docentes en relación con la administración de conflictos en la UFA-ESPE se refleja en los resultados obtenidos de los ítems que evalúan la disposición hacia la discusión, la tendencia a llegar a acuerdos y la resolución de diferencias en la institución, clasificada como regular, con una media general de 2,9632, como se indica en la figura 57.

Figura 57. Resultados de la percepción de administración de conflicto



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 2. En esta institución se evitan las discusiones y desacuerdos, para no entrar en conflicto.	2,6215	3,0000	3,00	1,14242	1,305	4,00	1,00	5,00
Item 96. En esta institución se tiende a llegar a acuerdos lo más fácil y rápidamente posible.	3,1077	3,0000	3,00	1,15885	1,343	4,00	1,00	5,00
Item 99. En esta institución no se resuelven las diferencias, se evaden o se ocultan.	3,1602	3,0000	4,00	1,27484	1,625	4,00	1,00	5,00
Administración de conflicto	2,9632	3,0000	3,00	,80579	,649	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 2, que aborda la evitación de discusiones y desacuerdos para evitar conflictos, la media de 2,6215 y la mediana de 3 indican una percepción clasificada como Regular. Esto sugiere que existe una percepción intermedia en cuanto a la disposición de abordar abiertamente desacuerdos y conflictos en la institución.

Por su parte, el ítem 96, que evalúa la tendencia a llegar a acuerdos de manera fácil y rápida, presenta una media de 3,1077 y una mediana de 3, categorizadas también como Regular. Esto sugiere que los docentes perciben una disposición intermedia hacia la resolución rápida de conflictos en la institución.

En cuanto al ítem 99, que aborda la percepción de que las diferencias no se resuelven y se evaden u ocultan, la media de 3,1602 y la mediana de 3 categorizan como Regular.

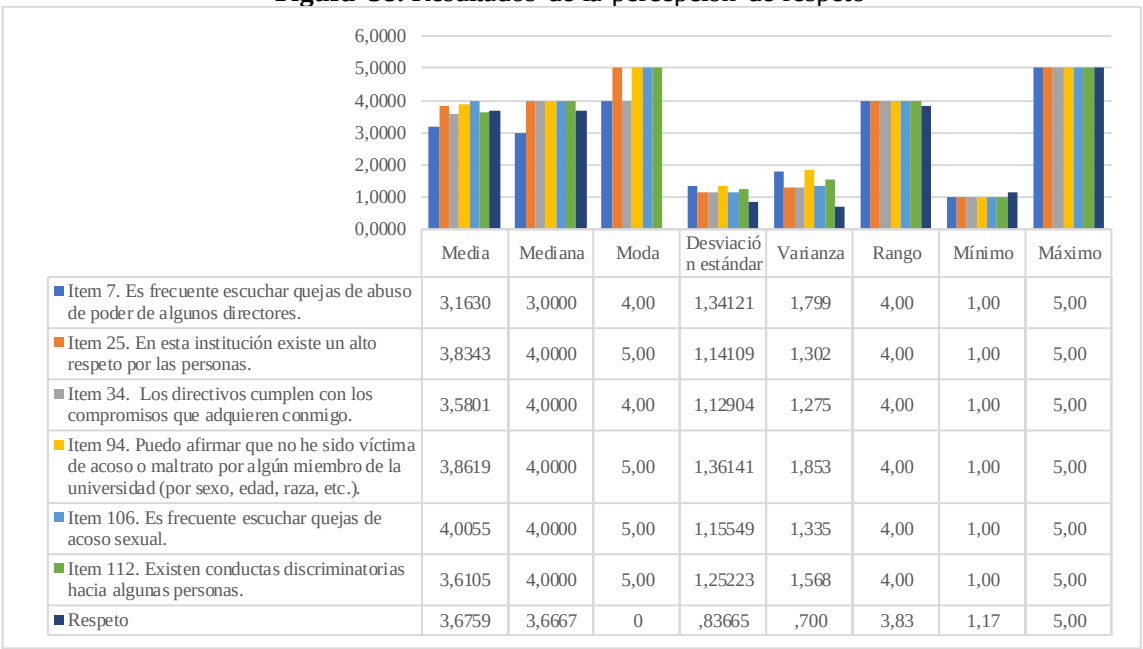
Esto indica que hay una percepción moderada sobre la resolución de diferencias en la institución, sugiriendo posiblemente la necesidad de mejorar los procesos de gestión de conflictos.

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes en cuanto a la administración de conflictos en la UFA-ESPE es generalmente intermedia. Aunque hay disposición para llegar a acuerdos, existe también cierta tendencia a evitar o esconder desacuerdos, lo que podría indicar oportunidades para fortalecer los procesos de gestión de conflictos y fomentar un ambiente más abierto y constructivo para abordar diferencias y desafíos.

4.3.3.4 Respeto

La percepción de los docentes en relación con el respeto en la UFA-ESPE se refleja en los resultados obtenidos de varios ítems que evalúan aspectos como el abuso de poder, el respeto hacia las personas, el cumplimiento de compromisos, el acoso y maltrato, y la presencia de conductas discriminatorias. Los resultados sugieren una evaluación variada en términos de cómo se percibe el respeto en la institución, con una categorización de Bueno y una media general de 3,6759, como se indica en la figura 58.

Figura 58. Resultados de la percepción de respeto



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 7. Es frecuente escuchar quejas de abuso de poder de algunos directores.	3,1630	3,0000	4,00	1,34121	1,799	4,00	1,00	5,00
Item 25. En esta institución existe un alto respeto por las personas.	3,8343	4,0000	5,00	1,14109	1,302	4,00	1,00	5,00
Item 34. Los directivos cumplen con los compromisos que adquieren conmigo.	3,5801	4,0000	4,00	1,12904	1,275	4,00	1,00	5,00
Item 94. Puedo afirmar que no he sido víctima de acoso o maltrato por algún miembro de la universidad (por sexo, edad, raza, etc.).	3,8619	4,0000	5,00	1,36141	1,853	4,00	1,00	5,00
Item 106. Es frecuente escuchar quejas de acoso sexual.	4,0055	4,0000	5,00	1,15549	1,335	4,00	1,00	5,00
Item 112. Existen conductas discriminatorias hacia algunas personas.	3,6105	4,0000	5,00	1,25223	1,568	4,00	1,00	5,00
Respeto	3,6759	3,6667	0	,83665	,700	3,83	1,17	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 7, que evalúa la frecuencia de quejas sobre abuso de poder por parte de algunos directores, la media de 3,1630 y la mediana de 3 categorizan como Regular. Esto sugiere que existe una percepción intermedia en cuanto a la prevalencia del abuso de poder, indicando la posibilidad de áreas de mejora en la gestión de liderazgo.

Además, el ítem 25 que aborda la existencia de un alto respeto por las personas en la institución, presenta una media de 3,8343 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que, en general, los docentes perciben un nivel positivo de respeto hacia las personas en la universidad.

En relación con el cumplimiento de compromisos por parte de los directivos (ítem 34), la media de 3,5801 y la mediana de 4 categorizan como Bueno. Esto indica que hay una percepción positiva en cuanto al cumplimiento de compromisos, sugiriendo una gestión administrativa que cumple con sus responsabilidades. Mientras que, el ítem 94, que evalúa la experiencia de acoso o maltrato, refleja una media de 3,8619 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que los docentes, en su mayoría, no se consideran víctimas de acoso o maltrato en la universidad.

En cuanto al ítem 106, que aborda la frecuencia de quejas sobre acoso sexual, la media de 4,0055 y la mediana de 4 categorizan como Bueno. Esto sugiere que, en general, los docentes perciben un entorno donde el acoso sexual no es frecuente. Por su parte, el ítem 112, que evalúa la existencia de conductas discriminatorias, presenta una media de 3,6105 y una mediana de 4, categorizadas como Bueno. Esto sugiere que, aunque hay una percepción positiva en cuanto a la falta de conductas discriminatorias, existen áreas de mejora.

En resumen, los resultados indican que, en general, los docentes perciben un nivel positivo de respeto en la UFA-ESPE. Aunque existen áreas que podrían beneficiarse de mejoras, como el abuso de poder y la presencia de conductas discriminatorias, la percepción general sugiere un ambiente respetuoso y comprometido con el bienestar de los individuos en la institución.

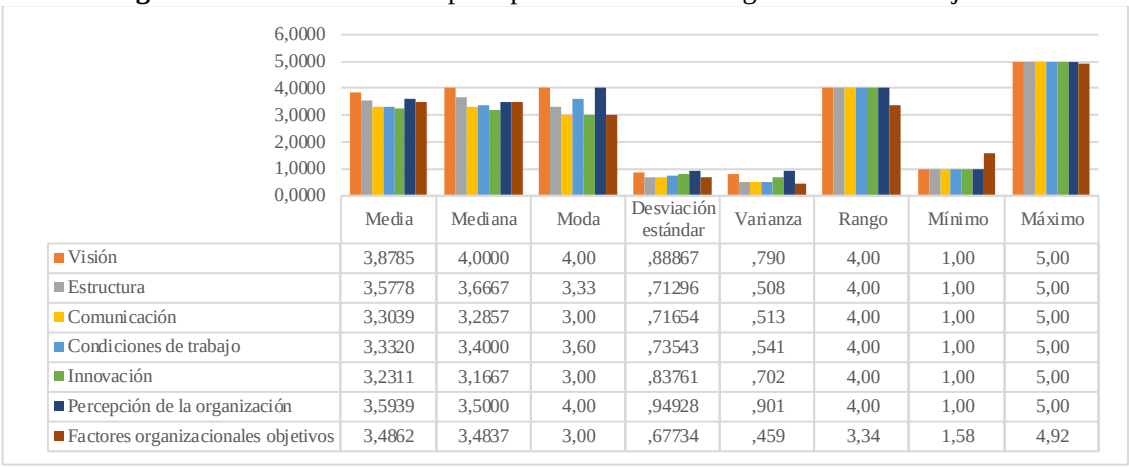
4.3.4 Dimensión de factores organizacionales objetivos

Los resultados de la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales objetivos en la UFA-ESPE revelan una evaluación variada, categorizada como Bueno, con una media general de 3,4862, se refleja en los resultados agregados de los aspectos de visión, estructura, comunicación, condiciones de trabajo e innovación, como se indica en la figura 59.

En cuanto a la visión institucional, los docentes perciben una media de 3,8785, la mediana de 4 y la moda de 4,00, categorizadas como Bueno, lo que sugiere una percepción positiva en cuanto a la claridad y el respaldo hacia la visión y los objetivos de la institución. Mientras que, en relación con la estructura organizativa, la media de 3,5778, la mediana

de 3,6667 y la moda de 3,33 categorizan como Bueno, lo que indica una percepción positiva sobre la organización y la eficacia de la estructura institucional.

Figura 59. Resultados de la percepción de factores organizacionales objetivos



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Visión	3,8785	4,0000	4,00	,88867	,790	4,00	1,00	5,00
Estructura	3,5778	3,6667	3,33	,71296	,508	4,00	1,00	5,00
Comunicación	3,3039	3,2857	3,00	,71654	,513	4,00	1,00	5,00
Condiciones de trabajo	3,3320	3,4000	3,60	,73543	,541	4,00	1,00	5,00
Innovación	3,2311	3,1667	3,00	,83761	,702	4,00	1,00	5,00
Percepción de la organización	3,5939	3,5000	4,00	,94928	,901	4,00	1,00	5,00
Factores organizacionales objetivos	3,4862	3,4837	3,00	,67734	,459	3,34	1,58	4,92

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en el aspecto de la comunicación organizacional, los docentes perciben una media de 3,3039, la mediana de 3,2857 y la moda de 3,00, categorizadas como Regular, sugiriendo oportunidades para mejorar la percepción de la comunicación dentro de la institución.

En cuanto a las condiciones de trabajo, los docentes perciben una media de 3,3320, la mediana de 3,4000 y la moda de 3,60, categorizadas como Regular, lo que indica una percepción intermedia de las condiciones laborales. Respecto a la innovación organizacional, la media de 3,2311, la mediana de 3,1667 y la moda de 3,00 categorizan como Regular, señalando oportunidades para mejorar la percepción de la innovación.

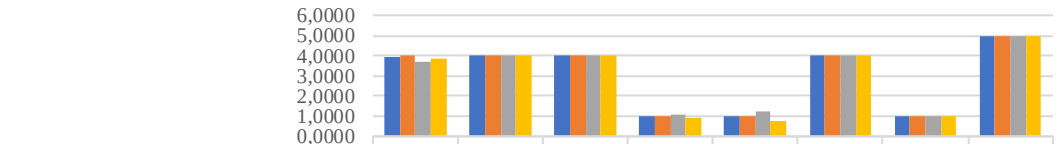
En la percepción general de la organización, los docentes perciben una media de 3,5939, la mediana de 3,5000 y la moda de 4,00, categorizadas como Bueno, lo que indica una percepción positiva general de la organización, aunque hay áreas específicas que podrían beneficiarse de mejoras.

En resumen, estos resultados sugieren una percepción positiva en aspectos como la visión y la estructura organizativa, junto con áreas identificadas para mejoras en comunicación, condiciones laborales e innovación, lo que proporciona información valiosa para la mejora continua en la institución.

4.3.4.1 Visión

La percepción de los docentes en cuanto a la visión en la UFA-ESPE es mayormente positiva, categorizada como Bueno, con una media general de 3,8785, se refleja en los resultados de los ítems que evalúan la claridad y el entendimiento de los objetivos y dirección de la institución, como se indica en la figura 60.

Figura 60. Resultados de la percepción de visión



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 67. Considero que los objetivos de mi departamento pueden lograrse actualmente.	3,9254	4,0000	4,00	1,00826	1,017	4,00	1,00	5,00
Item 68. Sé muy bien lo que la institución espera de mí.	4,0359	4,0000	4,00	,99935	,999	4,00	1,00	5,00
Item 71. Esta institución tiene un objetivo y camino definido que otorga sentido y rumbo a nuestro trabajo.	3,6740	4,0000	4,00	1,11839	1,251	4,00	1,00	5,00
Visión	3,8785	4,0000	4,00	,88867	,790	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 67, que aborda la percepción de si los objetivos del departamento pueden lograrse actualmente, los docentes presentan una media de 3,9254, una mediana y moda de 4, categorizadas como Bueno, lo que sugiere una percepción general positiva en cuanto a la factibilidad de alcanzar los objetivos del departamento en la actualidad.

Además, en relación con el ítem 68, que evalúa cuánto saben los docentes sobre lo que la institución espera de ellos, se obtiene una media de 4,0359, una mediana y moda de 4, categorizadas como Bueno, lo que indica que los docentes tienen una percepción positiva y clara sobre las expectativas institucionales hacia su desempeño.

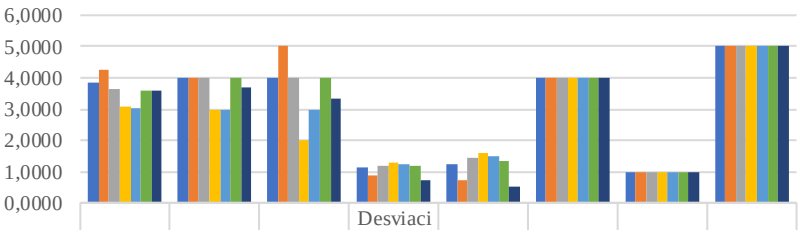
Asimismo, en el ítem 71, que se refiere a la existencia de un objetivo definido que otorga sentido y rumbo al trabajo, los docentes presentan una media de 3,6740, una mediana y moda de 4, categorizadas como Bueno, sugiriendo que, en general, existe una percepción positiva en cuanto a la existencia de un objetivo institucional claro que da sentido y dirección al trabajo de los docentes.

En resumen, los resultados indican que los docentes en la UFA-ESPE tienen una percepción positiva sobre la visión institucional, con una alineación y comprensión sólidas de la visión y objetivos de la institución.

4.3.4.2 Estructura

Los docentes de la UFA-ESPE muestran, en general, una percepción positiva en cuanto a la estructura de la institución, categorizada como Bueno, con una media general de 3,5778, se refleja en los resultados de los ítems que evalúan la organización, planificación y coherencia de las responsabilidades y funciones dentro de la institución, como se indica en la figura 61.

Figura 61. Resultados de la percepción de estructura



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 3. En esta unidad académica trabajamos en forma organizada y planificada.	3,8619	4,0000	4,00	1,12032	1,255	4,00	1,00	5,00
Item 17. Conozco las responsabilidades y funciones de la dependencia.	4,2376	4,0000	5,00	,86413	,747	4,00	1,00	5,00
Item 81. En algunas actividades en que se me ha solicitado participar, no he sabido exactamente quién era mi jefe.	3,6575	4,0000	4,00	1,20884	1,461	4,00	1,00	5,00
Item 98. En esta institución a veces no se sabe bien quién tiene que decidir las cosas.	3,0773	3,0000	2,00	1,26954	1,612	4,00	1,00	5,00
Item 109. Conozco las responsabilidades y funciones de los compañeros que no pertenecen a mi área de trabajo.	3,0442	3,0000	3,00	1,21086	1,466	4,00	1,00	5,00
Item 110. El funcionamiento de esta universidad es coherente con sus objetivos.	3,5884	4,0000	4,00	1,16228	1,351	4,00	1,00	5,00
Estructura	3,5778	3,6667	3,33	,71296	,508	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 3, que aborda la percepción sobre trabajar de forma organizada y planificada en la unidad académica, los docentes presentan una media de 3,8619, una mediana de 4 y una moda de 4,00, categorizadas como Bueno, lo que sugiere una percepción positiva en cuanto a la organización y planificación de las actividades en la unidad académica.

Además, en relación con el ítem 17, que evalúa el conocimiento de las responsabilidades y funciones de la dependencia, los docentes muestran una percepción muy positiva y clara sobre las responsabilidades y funciones de la dependencia, con una media de 4,2376, una mediana de 4 y una moda de 5,00, categorizadas como Muy Bueno.

Sin embargo, el ítem 98, que evalúa la claridad sobre quién toma decisiones en la institución, muestra una percepción regular, con una media de 3,0773, lo que indica áreas de oportunidad para mejorar la percepción sobre la toma de decisiones en la institución.

Del mismo modo, el ítem 109, que aborda el conocimiento de las responsabilidades y funciones de compañeros fuera del área de trabajo, también refleja una percepción regular, sugiriendo áreas de mejora en la comprensión de las funciones de compañeros en otras áreas de la institución.

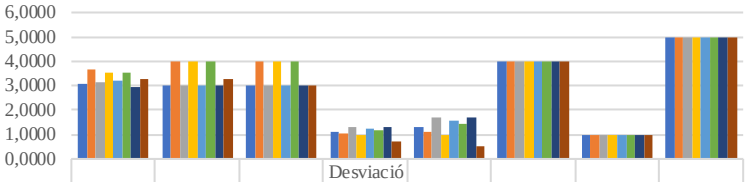
En resumen, aunque existe una percepción mayoritariamente positiva sobre la estructura organizativa, hay áreas de oportunidad identificadas, especialmente en la definición de roles y la comprensión de las responsabilidades de los compañeros en diferentes áreas,

que podrían beneficiarse de medidas de mejora para fortalecer aún más la estructura organizativa en la universidad.

4.3.4.3 Comunicación

Los docentes de la UFA-ESPE expresan una percepción variada en cuanto a la comunicación en la institución, categorizadas como Regular, con una media general de 3,3039, se refleja en los resultados de varios ítems que abordan el contacto entre profesores y alumnos, la relación entre colegas, la información institucional y la comunicación con la dirección, como se indica en la figura 62.

Figura 62. Resultados de la percepción de comunicación



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 10. No hay contacto entre profesores y alumnos fuera del aula.	3,0829	3,0000	3,00	1,13312	1,284	4,00	1,00	5,00
Item 21. Tengo muchos amigos entre mis colegas en esta universidad.	3,6906	4,0000	4,00	1,06226	1,128	4,00	1,00	5,00
Item 29. En esta institución se nos mantiene desinformados sobre cuestiones que deberíamos conocer.	3,1602	3,0000	3,00	1,29425	1,675	4,00	1,00	5,00
Item 30. Los profesores universitarios consiguen conocer bastante bien a la mayoría de sus estudiantes universitarios.	3,5055	4,0000	4,00	,98814	,976	4,00	1,00	5,00
Item 44. Los académicos de esta institución creen más en el rumor que surge sobre un cierto hecho, que en la información oficial.	3,1989	3,0000	3,00	1,24513	1,550	4,00	1,00	5,00
Item 60. Existe una buena comunicación entre la dirección y los académicos.	3,5304	4,0000	4,00	1,20268	1,446	4,00	1,00	5,00
Item 79. En esta institución es muy difícil hablar con las autoridades.	2,9586	3,0000	3,00	1,29818	1,685	4,00	1,00	5,00
Comunicación	3,3039	3,2857	3,00	,71654	,513	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 10, que evalúa el contacto entre profesores y alumnos fuera del aula, los docentes presentan una percepción neutral, indicando áreas de oportunidad para mejorar la interacción entre profesores y alumnos. Por otro lado, en el ítem 21, relacionado con la amistad entre colegas, se observa una percepción positiva, lo que sugiere un ambiente colaborativo y de apoyo entre los docentes. Sin embargo, el ítem 29, que evalúa la información institucional, refleja una percepción neutral, señalando posibles áreas de mejora en la transparencia y la comunicación.

Además, el ítem 30 muestra una percepción positiva en cuanto al conocimiento cercano entre profesores y estudiantes, destacando la relación entre ambas partes. Respecto al ítem 44, sobre la creencia en rumores versus información oficial, se percibe una neutralidad en la fiabilidad de la información, indicando posibles áreas de mejora en la gestión de la

comunicación institucional. Sin embargo, en el ítem 60, referente a la comunicación entre la dirección y los académicos, se observa una percepción positiva, sugiriendo un flujo adecuado de información. Finalmente, el ítem 79 revela una percepción neutral en cuanto a la accesibilidad a las autoridades, señalando posibles áreas de mejora en la apertura a la comunicación.

En resumen, aunque existen percepciones variadas en cuanto a la comunicación, con aspectos positivos como la amistad entre colegas y la comunicación con la dirección, hay áreas de oportunidad identificadas, como el contacto fuera del aula y la transparencia de la información institucional, que podrían fortalecerse para mejorar la comunicación y las relaciones en la universidad.

4.3.4.4 Condiciones de trabajo

Los docentes de la UFA-ESPE muestran percepciones diversas en relación con las condiciones de trabajo, categorizada como Regular, con una media general de 3,3320, se refleja en los resultados de diversos ítems que abordan el ambiente físico, los recursos disponibles, el espacio para realizar el trabajo, la eficiencia laboral y las condiciones de seguridad, como se indica en la figura 63.

Figura 63. Resultados de la percepción de condiciones de trabajo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 23. El ambiente físico de trabajo es adecuado (espacio, limpieza, olores, ruido, iluminación, etc.)	3,3066	4,0000	4,00	1,27295	1,620	4,00	1,00	5,00
Item 31. Los medios que tengo (equipo, material didáctico) para hacer mi trabajo son obsoletos y/o están en mal estado.	2,9420	3,0000	3,00	1,26072	1,589	4,00	1,00	5,00
Item 52. Dispongo del espacio adecuado para realizar mi trabajo.	3,4890	4,0000	4,00	1,33818	1,791	4,00	1,00	5,00
Item 65. Creo que muchos factores externos provocan que mi trabajo sea eficiente.	3,4171	4,0000	4,00	1,14104	1,302	4,00	1,00	5,00
Item 82. No hay condiciones de seguridad (contra fuego, sismo y otros accidentes) en la institución.	3,5055	4,0000	4,00	1,26807	1,608	4,00	1,00	5,00
Condiciones de trabajo	3,3320	3,4000	3,60	,73543	,541	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Por un lado, en el ítem 23, que evalúa el ambiente físico de trabajo, se observa una percepción positiva en cuanto a la adecuación del espacio, aunque hay margen para mejoras. Sin embargo, el ítem 31 señala áreas de oportunidad en la obsolescencia y mal estado de los recursos disponibles. Por otro lado, el ítem 52 refleja una percepción positiva en cuanto a la disponibilidad de espacio adecuado para trabajar, contribuyendo a un ambiente satisfactorio. Además, el ítem 65 indica una gestión adecuada de factores

externos que podrían influir en la eficiencia laboral. Respecto al ítem 82, se destaca una percepción positiva en cuanto a las condiciones de seguridad en la institución.

En resumen, aunque existen aspectos positivos como el ambiente físico y las condiciones de seguridad, hay áreas de oportunidad en la actualización y mantenimiento de los recursos disponibles. Estos hallazgos ofrecen información valiosa para mejorar continuamente las condiciones laborales en la institución.

4.3.4.5 Innovación

Los resultados de la percepción de los docentes en relación con la innovación en la UFA-ESPE revelan una evaluación mixta, categorizada como Regular, con una media general de 3,2311, como se indica en la figura 64.

Figura 64. Resultados de la percepción de innovación



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 1. En esta unidad académica las ideas nuevas no se toman mucho en cuenta, debido a que existen demasiadas reglas, detalles administrativos y trámites que cumplir.	2,7072	3,0000	2,00	1,27512	1,626	4,00	1,00	5,00
Item 11. El ambiente en esta institución no es propicio para desarrollar nuevas ideas.	3,2514	3,0000	4,00	1,26767	1,607	4,00	1,00	5,00
Item 46. Las nuevas ideas que aporta el personal docente no son bien acogidas por la autoridad.	3,0470	3,0000	3,00	1,15574	1,336	4,00	1,00	5,00
Item 59. En esta unidad académica todos estamos abiertos al cambio.	3,5635	4,0000	4,00	1,19445	1,427	4,00	1,00	5,00
Item 77. En esta institución periódicamente adoptamos nuevos y mejores métodos para hacer el trabajo.	3,3950	4,0000	4,00	1,20997	1,464	4,00	1,00	5,00
Item 95. Aquí se da facilidad para que cualquier académico pueda presentar una nueva idea.	3,4227	4,0000	4,00	1,14869	1,319	4,00	1,00	5,00
Innovación	3,2311	3,1667	3,00	,83761	,702	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Por un lado, en el ítem 1, que evalúa si las ideas nuevas se toman en cuenta, se observa una percepción moderada en cuanto a la consideración de nuevas ideas, indicando posibles barreras administrativas. En relación con el ítem 11, que aborda el ambiente propicio para el desarrollo de nuevas ideas, se muestra una percepción moderada, sugiriendo áreas de mejora en la creación de un entorno más favorable.

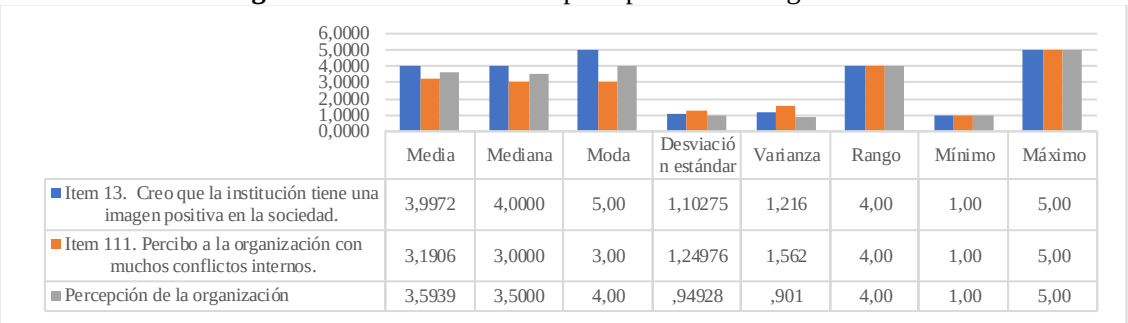
Además, el ítem 46 refleja una percepción regular en cuanto a la receptividad de las autoridades hacia nuevas ideas. Sin embargo, el ítem 59 indica una percepción positiva en cuanto a la disposición al cambio en la institución. Aunque el ítem 77 señala una percepción moderada en la adopción de nuevos métodos, el ítem 95 destaca una percepción positiva en cuanto a la facilidad para presentar nuevas ideas.

En resumen, aunque existen aspectos positivos como la disposición al cambio y la facilidad para presentar nuevas ideas, hay áreas de oportunidad en la consideración de nuevas ideas y la adopción de nuevos métodos de trabajo. Estos resultados ofrecen información valiosa para fomentar una cultura de innovación y abordar las áreas identificadas para mejorar en la institución.

4.3.4.6 Percepción de la organización

Los resultados de la percepción de los docentes en relación con la percepción de la organización en la UFA-ESPE presentan una evaluación variada, categorizada como Bueno, con una media general de 3,5939, como se indica en la figura 65.

Figura 65. Resultados de la percepción de la organización



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 13. Creo que la institución tiene una imagen positiva en la sociedad.	3,9972	4,0000	5,00	1,10275	1,216	4,00	1,00	5,00
Item 111. Percibo a la organización con muchos conflictos internos.	3,1906	3,0000	3,00	1,24976	1,562	4,00	1,00	5,00
Percepción de la organización	3,5939	3,5000	4,00	,94928	,901	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el ítem 13, que indaga sobre la imagen positiva de la institución en la sociedad, los docentes muestran una percepción mayoritariamente positiva acerca de la imagen que la institución proyecta en la sociedad.

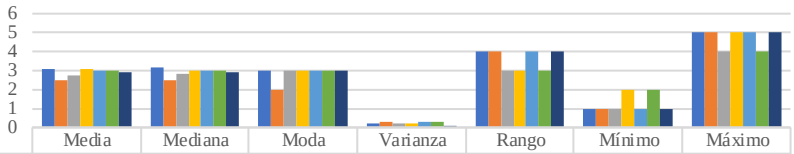
Por otro lado, en el ítem 111, que aborda la percepción de conflictos internos en la organización, los docentes señalan que la percepción sobre la presencia de conflictos internos es moderada. En la percepción de la organización en su conjunto, la media general es de 3,5939, categorizada como Bueno, lo que indica una percepción global positiva, aunque con cierta variabilidad en las respuestas.

En resumen, los docentes tienden a percibir positivamente la imagen de la institución en la sociedad, pero reconocen la presencia de ciertos conflictos internos. Esto sugiere áreas de oportunidad para mejorar la cohesión interna y la comunicación en la institución. Estos resultados proporcionan información valiosa para la gestión institucional y la implementación de estrategias que fortalezcan la percepción global de los docentes respecto a la organización.

4.3.5 Dimensión de factores organizacionales subjetivos

Los resultados de la percepción de los docentes en relación con los factores organizacionales subjetivos en la UFA-ESPE revelan una evaluación diversa, categorizada como Regular, con una media general de 2,9035, según la figura 66.

Figura 66. Resultados de la percepción de los factores organizacionales subjetivos



	Media	Mediana	Moda	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Reconocimiento	3,1077	3,1667	3	0,231	4	1	5
Salario	2,4482	2,5	2	0,284	4	1	5
Capacitación y desarrollo	2,7663	2,8	3	0,222	3	1	4
Promoción y carrera	3,0845	3	3	0,238	3	2	5
Equidad	2,9807	3	3	0,337	4	1	5
Presión	3,0335	3	3	0,295	3	2	4
Factores organizacionales subjetivos	2,9035	2,937	3	0,063	4	1	5

Fuente: elaboración propia

En cuanto al reconocimiento, la percepción es neutral, con una media de 3,1077. Sin embargo, el ítem de salario refleja una insatisfacción significativa, con una media de 2,4482, clasificada como Malo. Además, la capacitación y desarrollo son evaluadas críticamente, con una media de 2,7663. En relación con la promoción y carrera, la percepción es neutral, con una media de 3,0845. Respecto a la equidad en el trato, se percibe en un nivel relativamente bajo, con una media de 2,9807, mientras que la presión laboral se evalúa en un nivel neutro, con una media de 3,0335.

En resumen, los docentes expresan preocupaciones significativas en áreas como salario y equidad, mientras que muestran percepciones más neutrales en otros aspectos. Estos resultados indican áreas específicas que la institución puede abordar para mejorar la satisfacción y el bienestar laboral de los docentes.

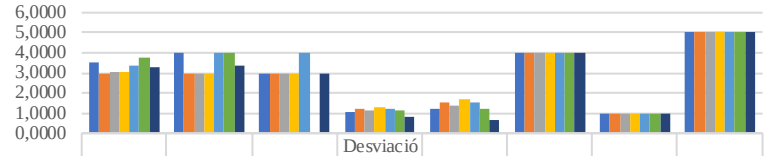
4.3.5.1 Reconocimiento

Los resultados de la percepción de los docentes en relación con el reconocimiento en la UFA-ESPE revelan una evaluación mixta, categorizada como Regular, con una media general de 3,2813, según la figura 67.

Por un lado, en el ítem que evalúa el interés de las autoridades por destacar el trabajo bien hecho, los docentes expresan una percepción positiva, con una media de 3,4917, clasificada como Bueno, indicando que la institución valora y reconoce el trabajo positivo. Sin embargo, en el ítem que aborda la falta de reconocimiento incluso cuando el desempeño es positivo, los docentes muestran una percepción más negativa, con una

media de 3,0470, categorizada como Regular, señalando un área de mejora en términos de visibilidad y aprecio hacia el trabajo bien ejecutado.

Figura 67. Resultados de la percepción del reconocimiento



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 36. En esta institución existe más interés de las autoridades por destacar el trabajo bien hecho que aquel mal hecho.	3,4917	4,0000	3,00	1,08436	1,176	4,00	1,00	5,00
Item 51. La única vez que se habla sobre mi rendimiento es cuando he cometido un error.	3,0000	3,0000	3,00	1,24103	1,540	4,00	1,00	5,00
Item 56. En esta institución existen demasiadas críticas.	3,0414	3,0000	3,00	1,15835	1,342	4,00	1,00	5,00
Item 70. No importa si hago las cosas bien, porque nadie me lo reconoce.	3,0470	3,0000	3,00	1,28942	1,663	4,00	1,00	5,00
Item 74. Los académicos que tienen un desempeño sobresaliente son reconocidos.	3,3785	4,0000	4,00	1,24677	1,554	4,00	1,00	5,00
Item 86. Soy ignorado por los otros académicos.	3,7293	4,0000	0	1,10334	1,217	4,00	1,00	5,00
Reconocimiento	3,2813	3,3333	3,00	,79150	,626	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

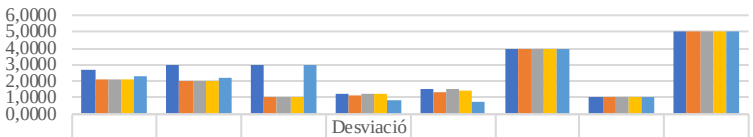
Además, la percepción de la frecuencia de críticas en la institución es moderada, con una media de 3,0414, también categorizada como Regular. La valoración del desempeño sobresaliente obtiene una media de 3,3785, calificada como Regular, reflejando una evaluación neutral sobre el reconocimiento hacia los académicos destacados. Sin embargo, en los ítems relacionados con la ignorancia por parte de otros académicos y la falta de reconocimiento por rendimiento, los docentes expresan una percepción crítica, con medias de 3,7293 y 3,2813 respectivamente, indicando una preocupación sobre la falta de reconocimiento interpersonal y organizacional.

En resumen, la percepción sobre el reconocimiento en la UFA-ESPE es variada, con aspectos valorados positivamente pero con áreas de mejora identificadas, especialmente en la promoción de un ambiente que valore y reconozca consistentemente el desempeño positivo.

4.3.5.2 Salario

La percepción de los docentes en relación con el salario en la UFA-ESPE refleja una evaluación generalmente desfavorable en varios aspectos relacionados con la compensación económica, categorizada como Malo, con una media general de 2,2652, según la figura 68. Por ejemplo, en el ítem que evalúa la equidad en el manejo de promociones y ascensos, la percepción es regular, con una media de 2,6906, indicando ciertas dudas o descontento sobre este aspecto.

Figura 68. Resultados de la percepción del salario



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 8. Las promociones y asensos en mi organización se manejan de una manera justa.	2,6906	3,0000	3,00	1,22457	1,500	4,00	1,00	5,00
Item 26. Existe un sistema de estímulos económicos que motiva al académico a mejorar su productividad en la institución.	2,0967	2,0000	1,00	1,17171	1,373	4,00	1,00	5,00
Item 32. No existen incentivos económicos cuando uno realiza un esfuerzo excepcional.	2,1436	2,0000	1,00	1,22138	1,492	4,00	1,00	5,00
Item 78. Los incrementos salariales normalmente son inferiores a los de la inflación del país.	2,1298	2,0000	1,00	1,21270	1,471	4,00	1,00	5,00
Salario	2,2652	2,2500	3,00	,86809	,754	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Además, la existencia de un sistema de estímulos económicos para mejorar la productividad es percibida especialmente baja, con una media de 2,0967, categorizada como Malo, lo que sugiere una falta de incentivos efectivos para motivar mejoras en el trabajo. Del mismo modo, la ausencia de incentivos económicos para esfuerzos excepcionales, con una media de 2,1436, también se califica como Malo, indicando una percepción negativa sobre la falta de reconocimiento económico para el rendimiento destacado. Respecto a los incrementos salariales, la media es de 2,1298, clasificada como Malo, lo que sugiere que los docentes consideran insatisfactorios los aumentos salariales, especialmente en comparación con la inflación del país.

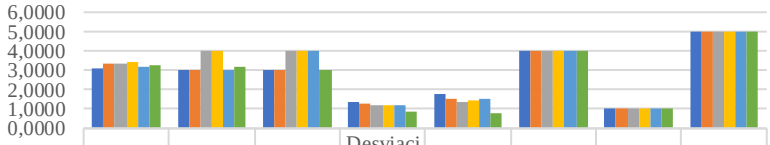
En resumen, la percepción general de los docentes sobre el salario en la UFA-ESPE es negativa, expresando preocupaciones sobre la equidad en las promociones, la falta de estímulos económicos efectivos, la ausencia de incentivos para esfuerzos excepcionales y los incrementos salariales considerados insatisfactorios. Estos hallazgos indican áreas críticas que pueden requerir atención para mejorar la satisfacción y la motivación laboral.

4.3.5.3 Capacitación y desarrollo

La percepción de los docentes en relación con la capacitación y desarrollo en la UFA-ESPE sugiere un panorama mixto, con algunas áreas de mejora identificadas, categorizada como Regular, con una media general de 3,2917, según se indica en la figura 69.

Por ejemplo, en el ítem que evalúa si la institución ha preguntado sobre los intereses y necesidades de capacitación de los docentes, la media es de 3,1298, indicando que algunos docentes sienten falta de interés por parte de la institución en conocer sus necesidades.

Figura 69. Resultados de la percepción de la capacitación y desarrollo



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 28. La institución nunca me ha preguntado acerca de mis intereses y necesidades de capacitación.	3,1298	3,0000	3,00	1,34277	1,803	4,00	1,00	5,00
Item 40. En esta institución la capacitación que se ofrece al personal académico es obsoleta.	3,3453	3,0000	3,00	1,24308	1,545	4,00	1,00	5,00
Item 72. La capacitación que la institución ofrece va de acuerdo con sus objetivos.	3,3619	4,0000	4,00	1,18344	1,401	4,00	1,00	5,00
Item 103. La institución actualiza a sus académicos.	3,4033	4,0000	4,00	1,19454	1,427	4,00	1,00	5,00
Item 104. En esta institución no se dan las oportunidades a los docentes para desarrollar sus habilidades.	3,2182	3,0000	4,00	1,22955	1,512	4,00	1,00	5,00
Capacitación y desarrollo	3,2917	3,2000	3,00	,90807	,825	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Además, la percepción de la obsolescencia de la capacitación ofrecida, con una media de 3,3453, también categorizada como Regular, sugiere que algunos docentes consideran que la capacitación puede no estar completamente actualizada. Sin embargo, en ítems como "La institución actualiza a sus académicos", con una media de 3,4033, clasificada como Bueno, se reconoce el esfuerzo institucional por mantener actualizados a los académicos.

En resumen, mientras que la UFA-ESPE ofrece oportunidades de capacitación y desarrollo, hay áreas de mejora identificadas en la comunicación sobre las necesidades individuales, la posible obsolescencia de la capacitación y la percepción de limitadas oportunidades para el desarrollo de habilidades. Abordar estas áreas podría mejorar la satisfacción y el crecimiento profesional de los docentes.

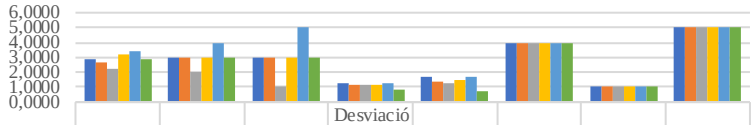
4.3.5.4 Promoción y carrera

La percepción de los docentes en relación con la promoción y carrera en la UFA-ESPE refleja diversas opiniones y preocupaciones que se pueden interpretar a través de los datos proporcionados, con algunos aspectos que necesitan atención para mejorar la satisfacción y la percepción de futuro próspero dentro de la institución, clasificada como Regular, con una media general de 2,8851, como se indica en la figura 70.

Por ejemplo, en el ítem 37 la media es de 2,8978, clasificada como Regular, lo que sugiere que algunos docentes perciben que, al menos en algunos casos, se da prioridad a

candidatos internos al momento de cubrir vacantes. Sin embargo, hay espacio para mejorar esta percepción para garantizar una selección justa y basada en el mérito.

Figura 70. Resultados de la percepción de la promoción y carrera



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 37. Cuando hay una vacante primero se busca dentro de la misma universidad al posible candidato	2,8978	3,0000	3,00	1,30757	1,710	4,00	1,00	5,00
Item 41. Creo que las políticas sobre cómo hacer una carrera y lograr una promoción en la institución son ambiguas	2,6409	3,0000	3,00	1,18779	1,411	4,00	1,00	5,00
Item 55. En esta institución existen muy pocas posibilidades de ascensos.	2,2790	2,0000	1,00	1,12491	1,265	4,00	1,00	5,00
Item 93. La promoción de los académicos se basa en el mérito.	3,1713	3,0000	3,00	1,20867	1,461	4,00	1,00	5,00
Item 101. No me veo con un futuro próspero dentro de esta institución.	3,4365	4,0000	5,00	1,30101	1,693	4,00	1,00	5,00
Promoción y carrera	2,8851	3,0000	3,00	,84358	,712	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Además, el ítem 41 tiene una media de 2,6409, clasificada como Regular, indicando que algunos docentes consideran que las políticas de promoción y carrera pueden no ser lo suficientemente claras. Aclarar estas políticas podría contribuir a una mayor comprensión y equidad en las oportunidades de crecimiento profesional.

Por otro lado, en el ítem 55, la media es de 2,2790, clasificada como Malo, lo que sugiere una preocupación significativa entre los docentes sobre las limitadas oportunidades de ascenso. La institución podría considerar revisar y mejorar sus políticas de promoción para abordar estas inquietudes. Aunque algunos docentes perciben que la promoción se basa en el mérito, como indica el ítem 93 con una media de 3,1713, clasificada como Regular, hay espacio para mejorar esta percepción y garantizar que las oportunidades de ascenso estén firmemente fundamentadas en el rendimiento y los logros académicos.

A pesar de estas preocupaciones, el ítem 101 tiene una media de 3,4365, clasificada como Bueno, lo que sugiere que la mayoría de los docentes aún se ven con un futuro próspero en la institución. Este aspecto positivo sugiere que hay una base para construir y mejorar las políticas de promoción para respaldar el desarrollo profesional continuo de los docentes.

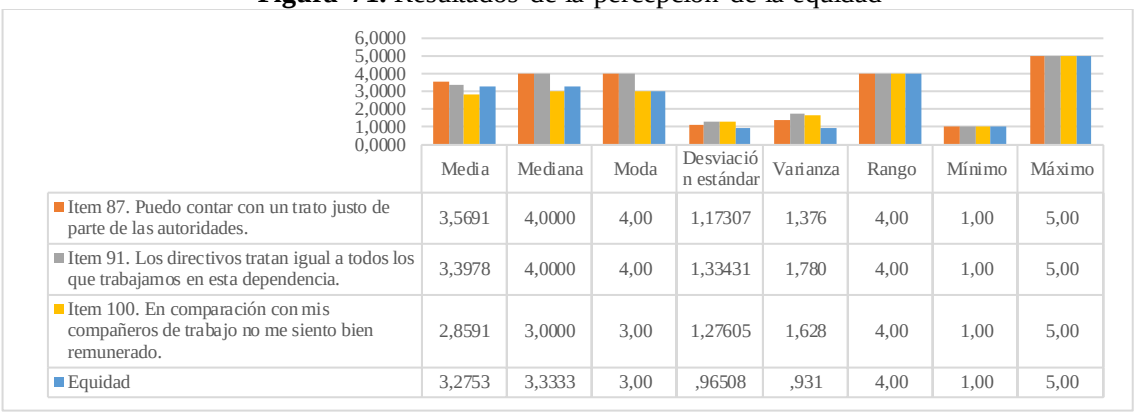
En resumen, mientras que algunos aspectos de la percepción de los docentes sobre las oportunidades de promoción y carrera en la UFA-ESPE son positivos, hay áreas de mejora identificadas en la claridad de las políticas, la disponibilidad de oportunidades de ascenso y la percepción general de las posibilidades de desarrollo profesional. Abordar

estas áreas podría contribuir a un entorno más equitativo y satisfactorio para el crecimiento profesional de los docentes.

4.3.5.5 Equidad

La percepción de los docentes sobre la equidad en la UFA-ESPE se puede interpretar a partir de los datos proporcionados, clasificada como Regular, con una media general de 3,2753, con algunas áreas de fortaleza y otras que podrían requerir mayor atención para mejorar la satisfacción y percepción de justicia, como se indica en la figura 71.

Figura 71. Resultados de la percepción de la equidad



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 87. Puedo contar con un trato justo de parte de las autoridades.	3,5691	4,0000	4,00	1,17307	1,376	4,00	1,00	5,00
Item 91. Los directivos tratan igual a todos los que trabajamos en esta dependencia.	3,3978	4,0000	4,00	1,33431	1,780	4,00	1,00	5,00
Item 100. En comparación con mis compañeros de trabajo no me siento bien remunerado.	2,8591	3,0000	3,00	1,27605	1,628	4,00	1,00	5,00
Equidad	3,2753	3,3333	3,00	,96508	,931	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Por ejemplo, en el ítem 87 la media es de 3,5691, clasificada como Bueno, lo que indica que, en general, los docentes sienten que reciben un trato justo por parte de las autoridades. Sin embargo, la dispersión en las respuestas, evidenciada por la desviación estándar de 1,17307, sugiere que existe cierta variabilidad en las percepciones individuales.

Además, el ítem 91 tiene una media de 3,3978, clasificada como Regular lo que sugiere que algunos docentes perciben que puede haber desigualdades en el trato de los directivos hacia el personal, lo que podría beneficiarse de una revisión y mejora en las prácticas de liderazgo para garantizar la equidad en el trato.

En relación con la remuneración, el ítem 100 tiene una media de 2,8591, clasificada como Regular indicando que algunos docentes perciben inequidades en los niveles salariales en comparación con sus colegas. Sería importante abordar estas preocupaciones para garantizar una percepción más equitativa en la remuneración y satisfacción laboral.

En resumen, aunque la mayoría de los docentes siente que recibe un trato justo por parte de las autoridades, hay áreas específicas, como la percepción de la igualdad en el trato por parte de los directivos y la remuneración en comparación con los colegas, que podrían beneficiarse de medidas adicionales para mejorar la equidad percibida en la UFA-ESPE.

Enfocarse en la transparencia, la comunicación y la equidad salarial podría contribuir a un ambiente más equitativo y satisfactorio para los docentes.

4.3.5.6 Presión

La percepción de los docentes sobre la presión en la UFA-ESPE se puede analizar a partir de los resultados proporcionados, revela una serie de aspectos que impactan en su entorno de trabajo y bienestar, categorizada como regular, con una media general de 3,0844, como se indica en la figura 72.

Figura 72. Resultados de la percepción de la presión



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 24. En esta universidad los profesores faltan a clases sin que se les sancione.	3,5110	4,0000	5,00	1,35464	1,835	4,00	1,00	5,00
Item 42. Creo que difícilmente puedo perder el trabajo en esta institución.	2,6464	3,0000	3,00	1,16355	1,354	4,00	1,00	5,00
Item 47. Me siento presionado por los cambios en los planes de estudio y el avance en la tecnología	3,6878	4,0000	4,00	1,15037	1,323	4,00	1,00	5,00
Item 50. La mejor manera de tener buenas relaciones con las autoridades es no contradecirlas.	2,8619	3,0000	3,00	1,27743	1,632	4,00	1,00	5,00
Item 61. Esta institución se caracteriza por un ambiente de trabajo tenso.	3,1989	3,0000	4,00	1,23620	1,528	4,00	1,00	5,00
Item 63. Me preocupa que por una situación política se vea afectada la estabilidad de mi trabajo.	2,9116	3,0000	3,00	1,36555	1,865	4,00	1,00	5,00
Item 69. Los profesores universitarios tienen suficiente tiempo para discutir informalmente temas académicos con sus colegas.	2,9420	3,0000	2,00	1,18600	1,407	4,00	1,00	5,00
Item 76. Los profesores universitarios se sienten agobiados cuando hay un excesivo número de alumnos en sus grupos.	2,3646	2,0000	2,00	1,25200	1,567	4,00	1,00	5,00
Item 92. Mis superiores me tratan de forma autoritaria.	3,6354	4,0000	4,00	1,15774	1,340	4,00	1,00	5,00
Presión	3,0844	3,0000	3	,63418	,402	3,33	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

Por ejemplo, el ítem 24 indica que existe la percepción de que algunos profesores faltan a clases sin enfrentar sanciones. Esta situación podría generar preocupaciones sobre la disciplina y el compromiso en la institución, lo que, a su vez, podría afectar la calidad educativa. La escala de interpretación clasifica este aspecto como Bueno.

En contraste, el ítem 42 destaca la creencia generalizada entre los docentes de que la pérdida del trabajo en la institución es poco probable, lo que plantea interrogantes sobre la evaluación rigurosa del desempeño y las oportunidades de mejora. La escala de interpretación clasifica este aspecto como Regular.

Asimismo, el ítem 47 muestra que algunos docentes se sienten presionados por los cambios en los planes de estudio y el avance tecnológico, lo que refleja la necesidad de

adaptarse constantemente y resalta la importancia de programas de capacitación y apoyo. La escala de interpretación clasifica este aspecto como Bueno.

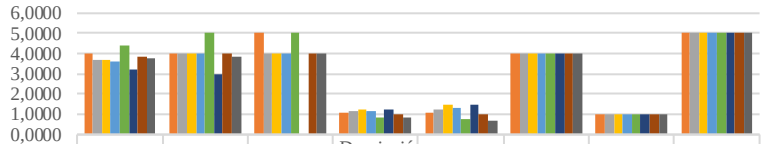
Por otro lado, el ítem 50 sugiere un ambiente jerárquico, lo que plantea preguntas sobre la apertura al diálogo y la expresión de opiniones divergentes, aspectos cruciales para el desarrollo académico y la innovación. La escala de interpretación clasifica este aspecto como Regular.

Además, el ítem 61 destaca la percepción generalizada de un ambiente de trabajo tenso en la institución, lo que podría tener consecuencias negativas en la moral y el bienestar de los empleados. La escala de interpretación clasifica este aspecto como Regular. En conjunto, estos resultados proporcionan información valiosa para identificar áreas de mejora y fortalecer el entorno laboral en la institución.

4.3.6 Satisfacción laboral

Los resultados de la percepción de los docentes respecto a la satisfacción laboral en la UFA-ESPE reflejan una evaluación generalmente positiva en diversos aspectos clave, con una media de satisfacción laboral total de 3,7727, indicando un nivel de satisfacción general Bueno. Al analizar los ítems específicos, se destacan aspectos notables, cómo se indica en la figura 73.

Figura 73. Resultados de la percepción de satisfacción laboral



	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Rango	Mínimo	Máximo
Item 5. Considero que la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE es un buen lugar para trabajar.	3,9724	4,0000	5,00	1,04963	1,102	4,00	1,00	5,00
Item 12. Estoy satisfecho de mi relación con las autoridades.	3,6851	4,0000	4,00	1,12649	1,269	4,00	1,00	5,00
Item 14. Estoy satisfecho con el desarrollo que tengo en esta institución.	3,6878	4,0000	4,00	1,21592	1,478	4,00	1,00	5,00
Item 22. Estoy satisfecho con las prestaciones que la universidad otorga (seguridad social, jubilación, vacaciones, etc.).	3,6188	4,0000	4,00	1,14755	1,317	4,00	1,00	5,00
Item 54. Estoy satisfecho con mi trabajo.	4,3785	5,0000	5,00	,87304	,762	4,00	1,00	5,00
Item 58. Estoy satisfecho con la capacitación que recibo en esta institución.	3,1989	3,0000	0	1,20672	1,456	4,00	1,00	5,00
Item 66. Estoy satisfecho de las relaciones con mis compañeros.	3,8674	4,0000	4,00	1,00915	1,018	4,00	1,00	5,00
Satisfacción laboral	3,7727	3,8571	4,00	,83765	,702	4,00	1,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, el ítem 5 obtuvo una media de 3,9724, clasificándolo en la categoría de Muy Bueno, lo que sugiere que los docentes perciben la universidad como un entorno laboral altamente positivo y satisfactorio. Asimismo, la relación con las autoridades, representada por el ítem 12, también refleja una evaluación positiva con una media de

3,6851, categorizándose como Bueno, lo que indica un nivel saludable de satisfacción en las interacciones entre los docentes y las autoridades académicas.

Otro aspecto relevante es la percepción sobre el desarrollo en la institución y las prestaciones otorgadas, ambos ítems, con medias de 3,6878 y 3,6188 respectivamente, se ubican en la categoría de Bueno, sugiriendo que los docentes valoran positivamente las oportunidades de crecimiento y las prestaciones ofrecidas por la universidad.

El ítem que destaca por su alta satisfacción es el 54, con una media de 4,3785, clasificándolo como Muy Bueno, lo que indica que los docentes encuentran una elevada satisfacción en sus roles laborales específicos. Sin embargo, es importante señalar que el ítem 58, relacionado con la capacitación recibida, presenta una media de 3,1989, categorizándolo como Regular, lo que sugiere áreas de mejora en términos de la percepción de los docentes sobre la capacitación proporcionada por la institución.

En conclusión, los docentes en la UFA-ESPE muestran en su conjunto una satisfacción laboral positiva, con aspectos específicos calificados como Bueno y Muy Bueno. Este análisis proporciona información valiosa para la institución, identificando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora para optimizar la experiencia laboral de los docentes.

4.3.7 Percepción del clima organizacional a partir de la entrevista

4.3.7.1 Motivación Intrínseca: Percepción del Interés Institucional

En este fragmento, se explora la percepción de los docentes sobre el grado de interés institucional respecto a su trabajo y cómo este influye en el clima organizacional. La pregunta clave planteada por el entrevistador es: "¿Cómo consideran que es el grado de interés respecto al trabajo que ustedes realizan en la institución?"

La primera respuesta es contundente: "Cero, yo creo que es muy muy vago el interés del bienestar del docente." Esta afirmación sugiere una percepción de falta de interés institucional en el bienestar de los docentes.

El siguiente participante respalda esta perspectiva al afirmar: "Exacto, igual de acuerdo." Aquí, se refuerza la idea de un consenso entre los entrevistados sobre la escasa atención institucional hacia el bienestar de los docentes.

El entrevistador profundiza en la motivación intrínseca de los docentes, preguntando sobre el grado de interés propio como motivación. Una de las entrevistadas responde: "Ósea, pero es algo propio, no es que motive la universidad. No es que motive la universidad a generar o mejorar el clima organizacional, sino que ya es interés y percepción de cada uno." Aquí, se destaca que la motivación intrínseca surge de la

iniciativa personal de los docentes, más que como respuesta a las acciones motivadoras de la institución.

El siguiente participante reafirma esta perspectiva: "Sí, sí, esto es como dice, depende de cada uno, que nos preocupamos en ese sentido. Claro es nuestra forma de ser." Aquí, se enfatiza que la responsabilidad de fomentar un clima organizacional positivo recae en la disposición individual de los docentes.

En resumen, este segmento refleja una percepción general de falta de interés institucional en el bienestar de los docentes, subrayando la importancia de la motivación intrínseca como motor principal para mantener un clima organizacional positivo.

4.3.7.2 Identidad: Vínculo Emocional con la Institución

En este segmento, se explora la conexión emocional de los docentes con la universidad, abordando su identidad, conocimiento, y orgullo de pertenencia. La pregunta central es: "En cuanto a su identidad ¿Cómo consideran que es su grado de conocimiento de identificación con la universidad, y el orgullo de pertenencia?"

La primera respuesta destaca un sentido de identificación personal: "Yo me identifico porque como se fue estudiante de la universidad y luego pasé a ser docente. Pues la verdad yo me siento identificada con la universidad igualmente." Aquí, se resalta la trayectoria de la entrevistada desde estudiante hasta docente como un factor crucial en su conexión con la institución.

El segundo participante comparte un sentimiento de afecto arraigado: "Sí, igualmente yo estoy en la ESPE desde conscripto, de ahí estudié la ingeniería, y pues yo quiero bastante a mi universidad." La comparación con un afecto similar hacia otra institución refuerza el grado de aprecio y conexión emocional con la ESPE.

En resumen, este fragmento resalta la importancia de la historia personal y la continuidad en la institución como factores que contribuyen a la identificación y orgullo de pertenencia de los docentes.

4.3.7.3 Autonomía: Barreras Burocráticas

En este tramo, se aborda la percepción de los docentes sobre la autonomía en la institución, centrándose en la independencia para actuar y pensar sin restricciones externas. La pregunta clave es: "En cuanto a la autonomía ¿Consideran que tienen independencia o posibilidad de actuar y de pensar, y que esto no depende de las relaciones, o de los procedimientos que se realizan el trabajo, o tal vez de las represarías que se puedan tomar en la institución?"

Un participante inicia su respuesta destacando la dependencia de la situación y del directivo: "Depende del directivo y de la situación en la que te puedes encontrar." Su experiencia en diversas áreas de la universidad le ha permitido identificar disparidades en la apertura para generar nuevas ideas. Aquí, se evidencia una relación directa entre la autonomía y las dinámicas internas de la institución.

La intervención del segundo entrevistado destaca las barreras burocráticas: "Sí, hay mucha burocracia que es un problema aquí, no fluye muchas cosas, es una traba, y a veces se cruzan." La mención de la burocracia como un problema indica que los procesos administrativos pueden limitar la autonomía y la agilidad en la implementación de propuestas.

En resumen, este fragmento destaca cómo la autonomía de los docentes está intrínsecamente ligada a las dinámicas organizativas y al liderazgo, y cómo las barreras burocráticas pueden afectar su capacidad para actuar y pensar de manera independiente.

4.3.7.4 Compromiso y Desmotivación: Retos en la Universidad

Este segmento se centra en la percepción de los docentes sobre el compromiso, la sinergia y la responsabilidad en el contexto universitario. La pregunta es: "¿Cuál sería su percepción respecto al compromiso, la sinergia, la responsabilidad y las destrezas que en este caso los docentes de la organización muestran? En este caso en la universidad, en forma general ¿existe justamente este compromiso, la sinergia y la responsabilidad?"

Un participante responde, enfocándose en el compromiso y la desmotivación: "Hay compromiso, pero hay desmotivación. Eso sería mi respuesta." Destaca que a pesar del compromiso presente, factores como la burocracia y las jerarquías arraigadas pueden generar desmotivación y limitar la disposición de plantear ideas innovadoras.

Esta intervención revela una dualidad en la percepción del compromiso, indicando que, aunque existe, se ve afectado por obstáculos internos. La conexión entre el compromiso y la desmotivación resalta la complejidad de mantener un ambiente universitario colaborativo y comprometido, señalando áreas potenciales de mejora en la gestión y la cultura organizativa.

4.3.7.5 Trabajo en equipo: Iniciativa Personal sobre Política Institucional

En este fragmento, se aborda la cuestión de la colaboración entre docentes, focalizándose en los impulsores de la colaboración, especialmente la motivación y las relaciones personales. La pregunta clave es si existe un trabajo en equipo entre los docentes y la capacidad de generar vínculos colaborativos dentro de los departamentos.

Una de las respuestas subraya la participación en proyectos interdisciplinarios como resultado de iniciativas personales. Se destaca que la motivación proviene del interés individual del docente, más que de estímulos directos por parte de la institución. La intervención adicional refuerza la idea de que las relaciones personales entre colegas y amigos juegan un papel más crucial que las políticas o motivaciones institucionales para fomentar la colaboración.

En este sentido, un docente expresa: "Sí, ahora por ejemplo estoy participando en un proyecto de investigación. Sí, sí se permite, pero es prácticamente una motivación del docente, no es que haya del directivo el motivar. El grupo de docentes, te interesas en hacer algo y pues buscas tú mismo con quien trabajar."

Ante la misma pregunta, otro docente complementa: "Igualmente, depende más que nada de nuestros amigos más que de una política de universidad. El trabajar entre departamentos, entre colegas, igualmente es un interés propio. Pero no hay así, una política, una motivación, o un apoyo institucional."

Este intercambio revela que la colaboración docente se fundamenta en iniciativas individuales y conexiones personales, más que en directrices institucionales o políticas específicas.

4.3.7.6 Apoyo Institucional: Jerarquía y Desmotivación

En esta sección, se indaga sobre la percepción de los docentes en relación con el apoyo o las posibles represalias por parte de los directivos o jefes inmediatos cuando se comete un error. Las respuestas reflejan una tendencia hacia la falta de respaldo y, en algunos casos, hacia la desmotivación generada por la escasa valoración de las acciones positivas del docente.

La participación de una de las entrevistadas expone: "Por eso le digo el tema de motivación a la universidad es bien bajo, bien, bien bajo para mi percepción, y en lugar de motivar a veces desmotivan, porque no muestran interés por las acciones positivas que pueda desarrollar un docente. Son muy pocas los espacios en que se genera motivación del docente."

La segunda intervención añade una perspectiva adicional relacionada con la estructura jerárquica militar presente en la institución. Se sugiere que la jerarquía militar impide el apoyo al docente, ya que ir en contra de un superior, en este caso, el director del departamento, podría entrañar conflictos con niveles superiores de autoridad. La participación destaca: "Sí, más que nada es porque es de jerarquía militar. Entonces no le pueden apoyar al docente e irse en contra de un superior, que por lo general el director

departamento es menos antiguo que el vicerrector de investigación, de docencia y que cualquiera. Entonces no puede irse en contra la jerarquía militar, entonces no van apoyar nunca al profesor, con esa jerarquía militar, y se entiende."

Este diálogo sugiere que la percepción del apoyo institucional en situaciones de error se ve afectada por la falta de motivación y reconocimiento positivo, junto con la influencia de la jerarquía militar en la toma de decisiones y apoyo.

Además, en esta sección se explora la percepción de los docentes sobre el apoyo institucional ante errores derivados de intentos de innovación o cambios en la práctica docente. Las respuestas sugieren una falta de respaldo por parte de la institución, con una tendencia a que cada docente "salve su barco" en situaciones complicadas.

La primera intervención expone: "No, aquí se lavan las manos, aquí cada uno salva su barco, literal 'salva su barco dependiendo de la situación en la que se encuentra'. Muy poco se ponen a apoyar al docente en situaciones complicadas."

La segunda participación ilustra esta percepción con un ejemplo concreto, donde se menciona un proceso de contraloría. Se destaca que, a pesar de representar a la ESPE en dichos procesos, el docente se sintió abandonado por la institución, teniendo que asumir personalmente los costos legales y financieros: "Claro, por ejemplo, contraloría. Me ha tocado como cuatro procesos de contraloría por la ESPE, por cargos que la ESPE me ha delegado, pero como me cayó contraloría se lavaron las manos. Me tocó con mi plata y persona pagar abogado y todo. No, nunca van a comprometerse en ese sentido."

Este intercambio resalta la sensación de desamparo y la ausencia de apoyo institucional en situaciones complicadas derivadas de la innovación, sugiriendo que los docentes se enfrentan solos a las consecuencias de errores o procesos complicados.

4.3.7.7 Administración de conflicto: Apertura a Diferencias de Opinión

En este segmento, se aborda la percepción de los docentes sobre la posibilidad de expresar diferencias de opinión en la institución, destacando la variabilidad en la apertura según el liderazgo de los directivos.

La primera participación refleja este matiz al afirmar: "Aquí en la ESPE varía mucho dependiendo del docente, o sea no es que hay una estructura de liderazgo determinada del directivo, o sea varía mucho, dependiendo el directivo que esté." La entrevistada señala que la apertura para manifestar diferencias de opinión está sujeta al estilo de liderazgo del directivo en cuestión. Algunos ofrecen apertura y flexibilidad, mientras que otros imponen restricciones.

La segunda participación respalda esta perspectiva al indicar: “Sí, igual de acuerdo.” Este acuerdo sugiere una concordancia generalizada en la percepción de que la posibilidad de expresar diferencias de opinión está condicionada por las actitudes y prácticas de los directivos en la institución.

En resumen, este intercambio refleja una dinámica organizacional donde la apertura a las diferencias de opinión varía según el liderazgo de los directivos, enfatizando la importancia de este factor en el entorno laboral de la ESPE.

4.3.7.8 Respeto: Desafíos en el Trato Digno a Docentes en la ESPE

Este fragmento aborda la percepción de los docentes sobre el trato digno que reciben en la ESPE, evidenciando ciertas carencias y desafíos en el ámbito del respeto y reconocimiento.

En la primera intervención, se expresa la opinión: “Yo creo que se podría mejorar”, indicando una percepción crítica sobre el trato actual. La docente compara su experiencia en otras IES donde se sentía valorada y respetada, sugiriendo que en la ESPE no se alcanza ese nivel de trato digno.

La segunda participación refuerza esta visión al afirmar: “Sí, de acuerdo, como son militares confunden.” Aquí, se destaca una peculiaridad en la cultura organizacional, comparándola con la estructura militar y señalando que esto puede conducir a malentendidos y a un trato que no se ajusta a la naturaleza académica.

La tercera intervención refleja una concordancia con estas percepciones y destaca la importancia de mejorar el trato a los docentes para beneficiar tanto a los educadores como a los estudiantes.

4.3.7.9 Visión: Desafíos en la Comprensión Institucional en la ESPE

En este fragmento, se aborda la percepción de los entrevistados sobre la visión y filosofía institucional de la ESPE, destacando la necesidad de una mayor difusión y empoderamiento entre los docentes.

La primera intervención señala que la “filosofía empresarial, incluyendo misión y visión, debería difundirse más entre los docentes”. La entrevistada destaca que muchos educadores no conocen el enfoque estratégico de la universidad, lo que dificulta alinear sus actividades académicas con la planificación institucional.

La segunda participación destaca la “falta de empoderamiento en algunos colegas que no son de la ESPE”. El entrevistado sugiere que hay una falta de conexión y compromiso

con la identidad institucional en algunos docentes, lo que podría afectar negativamente la consecución de los objetivos planteados.

4.3.7.10 Comunicación Institucional: Perspectivas desde la Base Docente

En este fragmento, se exploran las percepciones de los entrevistados sobre los canales de información y la eficacia de la comunicación en la ESPE, destacando las preocupaciones sobre la coordinación interna y el uso de tecnologías modernas.

La primera participación destaca que "la comunicación de actividades generales se realiza a través del correo institucional". Sin embargo, se señala una "deficiencia en la comunicación de acciones de unidades", sugiriendo que hay margen para mejorar la coordinación entre departamentos. Este análisis resalta la importancia de una comunicación más eficiente en el nivel medio de la organización.

En la segunda participación, se resalta la percepción negativa sobre la comunicación institucional, indicando que "está mal, más bien". El entrevistado ejemplifica los obstáculos en la gestión de proyectos al mencionar la burocracia asociada con documentos impresos. La referencia a la era digital resalta la desconexión entre los métodos tradicionales y las posibilidades tecnológicas disponibles, sugiriendo la necesidad de modernización.

Ambas perspectivas convergen en la idea de que la comunicación institucional enfrenta desafíos, ya sea en la coordinación interna o en la adaptación a métodos más eficientes en la era digital.

4.3.7.11 Condiciones de Trabajo: Desafíos en el Entorno Laboral e Infraestructura

En este segmento, se aborda la percepción de los entrevistados sobre el espacio físico en la universidad y su impacto en la calidad y comodidad del trabajo. En la primera participación, se destaca una visión neutral, indicando que "al menos yo en mi oficina tengo lo básico", reflejando una evaluación pragmática de las condiciones de trabajo actuales.

Por otro lado, la segunda intervención revela una perspectiva más crítica sobre la infraestructura. El entrevistado menciona que "en mi caso solo tengo un tablero aquí en mi escritorio, no tengo oficina. Entonces debería mejorarse para poder", señalando la necesidad de mejorar estas condiciones para permitir un ambiente de trabajo más cómodo.

La comparación con otras universidades enfatiza la importancia de proporcionar a los docentes un entorno laboral adecuado para fomentar la productividad.

Ambas participaciones convergen en la idea de que la infraestructura y las condiciones laborales varían, evidenciando posibles desigualdades en los entornos de trabajo dentro de la institución.

4.3.7.12 Innovación: Desafíos en la Promoción de Innovación Docente

En este fragmento, se explora la percepción de los entrevistados sobre el respaldo y la motivación para fomentar la creatividad y la innovación entre los docentes.

La primera participación refleja cierta confusión inicial por parte de uno de los entrevistados sobre la pregunta relacionada con la innovación y el apoyo de los jefes departamentales. La respuesta posterior de la misma persona, "Yo creo que sí falta muchísima motivación para desarrollar cosas nuevas", sugiere una visión crítica respecto a la falta de estímulo y respaldo para iniciativas innovadoras.

La segunda intervención amplía el panorama, indicando que las barreras burocráticas y las múltiples responsabilidades pueden obstaculizar la capacidad de los docentes para dedicarse a actividades más innovadoras, a pesar de que la docencia y la investigación son la razón de ser de la institución.

En conjunto, estas respuestas destacan los desafíos percibidos en la promoción de la innovación docente, señalando áreas donde se podría mejorar el respaldo y la motivación para desarrollar nuevas iniciativas.

4.3.7.13 Percepción de la organización: Imagen Institucional de la Universidad

Este segmento destaca las percepciones mixtas sobre la imagen de la universidad en comparación con otras instituciones. La primera participación expone una anécdota internacional, donde la universidad es percibida como peculiar debido a su naturaleza militar. Esto resalta la necesidad de explicar la dinámica institucional en contextos internacionales.

La segunda intervención aporta otra perspectiva, señalando que a nivel nacional la universidad goza de reconocimiento y prestigio, respaldado por indicadores de acreditación que la colocan entre las mejores del Ecuador. Sin embargo, se reconoce la posibilidad de mejorar la proyección a nivel regional.

En conjunto, estas respuestas sugieren una diversidad de percepciones sobre la imagen de la universidad, destacando la importancia de la comunicación efectiva para aclarar malentendidos y fortalecer su posición tanto a nivel nacional como internacional.

4.3.7.14 Reconocimiento: Estrategias para la Motivación en el Ámbito Docente

En esta sección de la entrevista, se aborda el tema del reconocimiento y las recompensas en el ámbito docente, así como las posibles estrategias que los directivos podrían implementar para respaldar y reconocer la labor de los docentes. Las respuestas de los participantes, presentadas entre comillas, destacan diversas perspectivas sobre este tema crucial.

Uno de los participantes expresó que "debería motivarse desde el punto de vista de los intereses profesionales que pueda tener el docente y sus capacidades, en función de una visión estratégica de mejora de la Universidad." En este sentido, se sugiere que el lineamiento estratégico debería alinearse con las tendencias globales, y la motivación para el crecimiento no debería limitarse a intereses propios, sino que también debería considerar los intereses individuales que impulsen resultados institucionales.

En respuesta a la pregunta sobre cómo generar una cultura organizativa, otro docente señaló que debería existir "un interés por el docente, una motivación no solo económica, sino una motivación desde todo punto de vista." Esto resalta la importancia de crear una cultura que abarque diversas dimensiones, y no se limite únicamente a incentivos financieros.

Otro participante destacó la necesidad de otorgar tiempo a los docentes para actividades académicas relevantes. Señaló que se debería "dejar de lado la parte burocrática, el llenar papeles, formatos, formularios" y enfocarse en la esencia de la universidad, que es la docencia hacia los estudiantes. Este enfoque directo en la enseñanza y el mejoramiento de los estudiantes se presenta como un componente esencial para la motivación y el reconocimiento.

En la conversación, se resalta la importancia de no descuidar la esencia de la universidad, subrayando que "los muchachos son lo más importante, la base, lo que nos da los recursos, lo que nos da la razón de ser de la universidad." Esta perspectiva destaca la relevancia de centrarse en el impacto directo en los estudiantes como motivador fundamental para la labor docente.

4.3.7.15 Sueldos y salarios: Desafíos de Equidad Salarial en el Entorno Académico

En este fragmento de la entrevista, los participantes comparten sus percepciones sobre la justicia y equidad salarial en la universidad. Sus respuestas, presentadas entre comillas, resaltan la preocupación por la disparidad salarial en comparación con otras instituciones educativas públicas.

Una de las voces expone la opinión de considerar "injusto el pago" en relación con docentes de instituciones como la ESPOL y EPN, que realizan la misma actividad docente

pero reciben salarios significativamente mayores. Al hacer un comparativo, destaca la discrepancia salarial entre su universidad y otras instituciones públicas, resaltando la necesidad de revisar y ajustar las compensaciones.

Otra voz respalda esta perspectiva al afirmar que "ganamos menos que nuestros propios pares" en otras instituciones. Destaca la paridad académica, ya que comparten títulos similares, pero señala la disparidad en las remuneraciones. Este testimonio destaca los desafíos de equidad salarial que enfrentan, a pesar de tener la misma base académica.

En conjunto, estas respuestas subrayan la preocupación común sobre la equidad salarial en el ámbito académico y resaltan la necesidad de abordar estos desafíos para garantizar condiciones salariales más justas y equitativas dentro de la universidad.

4.3.7.16 Capacitación y desarrollo: Desafíos en el Apoyo a la Formación Docente

Este extracto de la entrevista destaca las percepciones de los participantes sobre las oportunidades de formación personal y profesional ofrecidas por la universidad, resaltando algunos desafíos y experiencias individuales.

En primer lugar, la voz menciona que la universidad brinda opciones para realizar maestrías y doctorados en el extranjero, demostrando un respaldo a la formación académica avanzada. Sin embargo, señala complicaciones en la capacitación interna, indicando que gestionarla puede ser complicado, ya que a veces se envían temas de capacitación que no son de interés del docente. La importancia de identificar las necesidades específicas de formación para el perfeccionamiento docente es destacada como un aspecto crucial.

A continuación, otra voz comparte su experiencia personal, indicando que nunca ha recibido apoyo de la universidad para su maestría y doctorado, realizados con becas de gobiernos extranjeros. Resalta la ausencia de apoyo institucional directo en su capacitación, dependiendo exclusivamente de becas externas o recursos personales para sus estudios y cursos.

La discusión se amplía a los aspectos económicos de la formación avanzada, con la confirmación de que la universidad sí proporciona apoyo económico para algunos docentes que estudian en el extranjero. Sin embargo, se plantea un problema relacionado con la financiación de licencias con remuneración, ya que, en ciertos casos, se solicita a los docentes que devuelvan el dinero con intereses, generando una percepción mixta sobre el respaldo de la institución.

Este segmento refleja la complejidad y los desafíos asociados con el apoyo a la formación docente, desde la identificación de necesidades hasta las cuestiones económicas vinculadas a la capacitación avanzada.

4.3.7.17 Promoción y carrera: Un Análisis Crítico del Escalafón Docente

En este fragmento, se aborda la percepción de los docentes sobre el sistema existente en la institución para el desarrollo de sus carreras y ascenso en el escalafón. Las voces destacadas enfatizan los desafíos y complicaciones que han surgido con los cambios recientes en el reglamento.

La primera participante expone que el nuevo reglamento de escalafón docente ha introducido requisitos más rigurosos, haciendo que el ascenso de una categoría a otra sea extremadamente difícil. Señala que, a diferencia del pasado, donde era menos complicado ascender, el proceso actual implica cumplir con numerosos requisitos en un período de tiempo reducido, calificándolo casi como una "misión imposible".

La segunda voz profundiza en las dificultades del nuevo reglamento interno, destacando que este ha complicado aún más el proceso. Expresa que actualmente están luchando contra las trabas adicionales impuestas por este reglamento interno, y cuestiona su legalidad al considerar que no debería ir en contra del reglamento general de mayor jerarquía, establecido por el Consejo de Educación Superior (CES). Sostiene que en lugar de apoyar a los docentes, el nuevo reglamento interno ha empeorado la situación.

El segmento revela una percepción compartida entre los docentes entrevistados sobre los desafíos sustanciales que enfrentan en el sistema de escalafón docente, resaltando la complejidad y las trabas introducidas por los cambios recientes en las regulaciones internas.

4.3.7.18 Equidad: Una Evaluación de las Políticas Institucionales

En este segmento, los entrevistados expresan sus puntos de vista acerca de la existencia de políticas y reglamentos en la institución, subrayando la dualidad entre la rigidez de las normativas y la necesidad de considerar aspectos humanos en su aplicación.

"Hay reglamentos, hay políticas, pero a veces es como que falta un poco más el lado humano, que la parte reglamentaría. Se preocupan por cumplir a raja tabla lo que dice el reglamento, sin considerar otros elementos externos que pueden haber afectado una situación o al cumplimiento de ciertos elementos o ciertas obligaciones, se puede decir, que indica el reglamento", comenta la primera participante. Su percepción destaca la

existencia de normativas, pero enfatiza la carencia de un enfoque más comprensivo y flexible que contemple las circunstancias individuales.

La segunda voz confirma esta perspectiva al afirmar que "lo que dominan son los reglamentos, eso sí no tenemos problema porque lo que está en el reglamento se hace." Este comentario refleja una preocupación sobre la posibilidad de que la aplicación estricta de reglamentos pueda dejar de lado la comprensión de las complejidades humanas detrás de cada situación.

4.3.7.19 Presión: Desafíos en la Carga Laboral Docente

En este fragmento, los participantes reflexionan sobre la carga horaria de trabajo y las complejidades adicionales que enfrentan más allá de las horas dedicadas a la enseñanza directa.

"Yo creo que el tema de la carga horaria no es del problema. El problema es todas las otras actividades que nos toca cumplir, o sea no es el número de horas que sí, o sea está de acuerdo al reglamento, no es una carga excesiva de horas, sin embargo, lo que sí te perjudica es el tema de todas las otras actividades de gestión que debes cumplir. O cuando terminas un periodo académico, es hacer mil informes y mil cosas que es una pérdida de tiempo, en lugar de aprovechar ese receso académico para hacer otras actividades, investigación, de vinculación, etcétera", comenta el primer participante. Su perspectiva destaca que el problema no radica en la cantidad de horas asignadas según las normativas, sino en las múltiples tareas administrativas y burocráticas que impactan negativamente en el tiempo disponible para otras actividades académicas significativas.

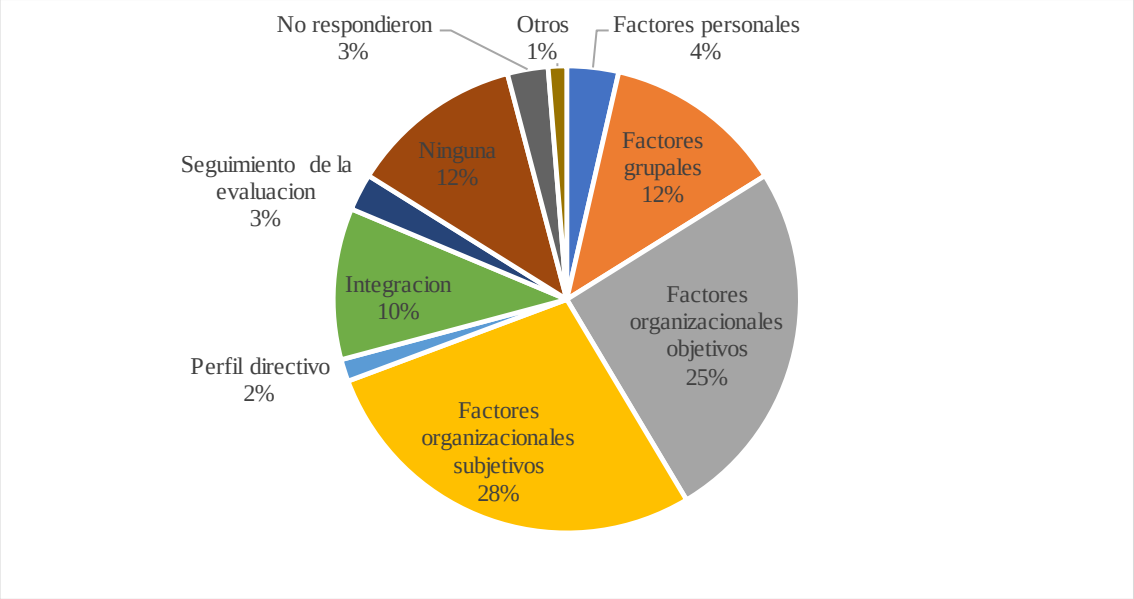
La segunda voz respalda esta noción al afirmar: "No toman en cuenta otras actividades que nos quitan un montón de tiempo, entonces si debería preguntar por ejemplo a los que estamos trabajando en investigación y vinculación, cuánto tiempo nos lleva a hacer eso, y no siempre sientes que ponen tan poquito para algo que nos lleva tantas horas a la semana." Aquí se destaca la falta de reconocimiento adecuado para las actividades de investigación y vinculación, sugiriendo que la carga horaria asignada no refleja completamente el esfuerzo dedicado a estas áreas.

4.3.8 Sugerencias de los docentes para mejorar el clima organizacional

Los resultados de la encuesta aplicada a docentes en la UFA-ESPE proporcionan una visión detallada sobre las percepciones y sugerencias para fortalecer el clima organizacional en la institución. A partir de las sugerencias planteadas por los docentes,

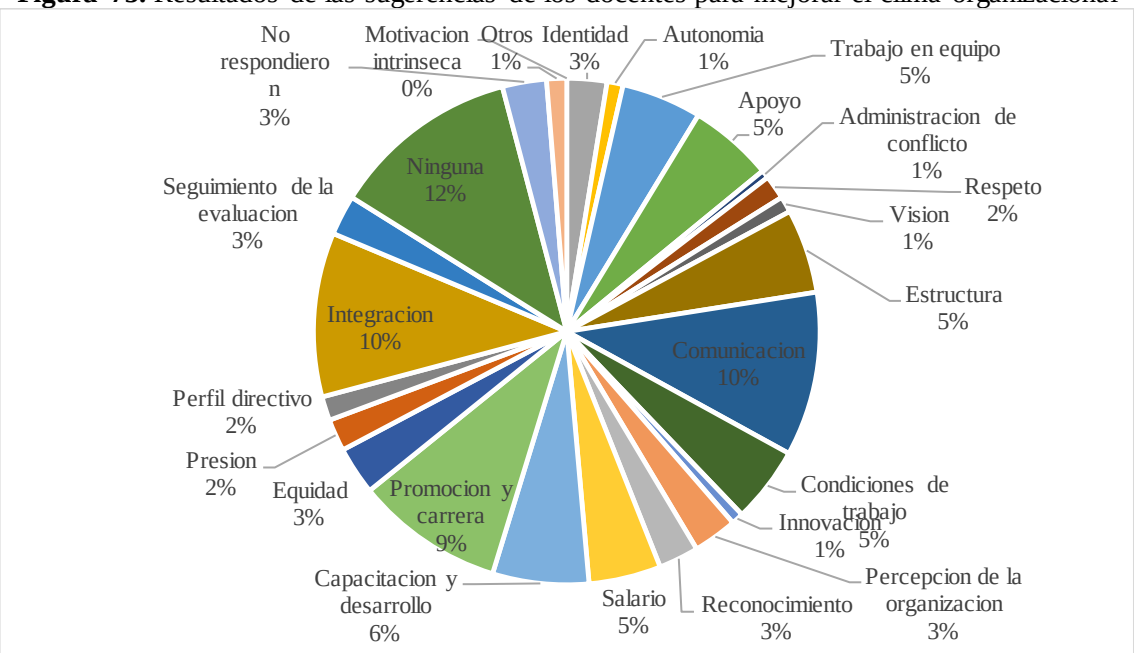
se procedió a agruparlas de acuerdo a cada una de las dimensiones medidas con la escala, y se obtuvo el detalle presentado en la figura 74 y 75.

Figura 74. Resultados de las sugerencias de los docentes para mejorar el clima organizacional por dimensiones



Fuente: elaboración propia

Figura 75. Resultados de las sugerencias de los docentes para mejorar el clima organizacional



Fuente: elaboración propia

En el ámbito de factores personales (13 casos, 4%), se destaca la importancia atribuida a aspectos individuales. Aunque la motivación intrínseca no fue mencionada, se resalta la relevancia de la identidad y la autonomía para fortalecer el clima organizacional.

En cuanto a los factores grupales (49 casos, 14%), se enfatiza la importancia de las dinámicas colectivas para mejorar el ambiente laboral. Aspectos como el trabajo en

equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto emergen como elementos cruciales para fortalecer la cohesión y la colaboración entre los miembros del personal.

Dentro de los factores organizacionales objetivos (99 casos, 27%), se observa una preocupación significativa por elementos tangibles y medibles. La visión, la estructura, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción de la organización son identificados como factores clave que impactan directamente en el clima organizacional.

En la categoría de factores organizacionales subjetivos (109 casos, 30%), se evidencian percepciones y experiencias subjetivas que influyen en el ambiente laboral. El reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad y la presión surgen como aspectos críticos que inciden en la percepción individual del clima organizacional.

Estos resultados apuntan a la complejidad del clima organizacional en la UFA-ESPE, con una diversidad de factores personales, grupales y organizacionales que influyen en la percepción y satisfacción de los docentes. Abordar estas áreas de preocupación puede contribuir significativamente a fortalecer la cohesión y el rendimiento en la institución.

La percepción del perfil directivo (6 casos, 2%) como un factor de relevancia sugiere que la idoneidad y habilidades de los líderes tienen un impacto significativo en la percepción del clima organizacional. Se demanda un liderazgo más informado y comprometido con los procesos institucionales.

Por otro lado, la integración (41 casos, 11%) surge como un aspecto clave, destacando la importancia de actividades que fomenten la cohesión y colaboración entre los miembros de la comunidad académica. Esto refuerza la idea de que un ambiente laboral positivo se construye a través de interacciones sociales y experiencias compartidas.

En cuanto al seguimiento de la evaluación del clima organizacional (10 casos, 3%), se resalta la importancia de no solo realizar la evaluación, sino también dar seguimiento y actuar en consecuencia. Esto indica una preocupación por la implementación efectiva de cambios basados en los resultados de las evaluaciones.

La opción ninguna (47 casos, 13%) y no respondieron (11 casos, 3%) sugieren cierta resignación o falta de participación activa en la mejora del clima organizacional, lo cual puede ser un área de atención para fomentar la participación y compromiso del personal.

Por último, la categoría otros (5 casos, 1%) presenta una minoría que expresó aspectos no contemplados en las categorías anteriores, mostrando la diversidad de opiniones y preocupaciones individuales.

En general, estos resultados destacan la diversidad de perspectivas entre los docentes sobre cómo fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. Mientras algunos enfatizan aspectos subjetivos y grupales, otros abogan por cambios objetivos y estructurales. Estos datos ofrecen una base valiosa para la implementación de estrategias específicas destinadas a mejorar el ambiente laboral en la institución.

4.3.8.1 Factores personales

Los docentes participantes en la encuesta expresaron diversas percepciones sobre cómo fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE, destacando la categoría de factores personales, que obtuvo un 4% de menciones.

Dentro de esta categoría, la motivación intrínseca no recibió menciones específicas, lo que sugiere que los docentes no consideran que este aspecto sea un factor crítico para fortalecer el clima organizacional. La identidad fue resaltada por el 3% de los encuestados, quienes sugieren que fomentar un sentido de identidad compartida entre los miembros de la institución puede contribuir positivamente al clima organizacional. Además, la autonomía fue mencionada por el 1% de los docentes, indicando que brindar mayor autonomía en la toma de decisiones y en la ejecución de tareas podría tener un impacto positivo en el clima organizacional.

En resumen, la categoría de factores personales resalta la importancia de promover un sentido de identidad y brindar cierta autonomía a los docentes para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. Estos aspectos personales pueden influir en la motivación y la satisfacción laboral, contribuyendo así a un entorno de trabajo más positivo y productivo.

4.3.8.1.1 Motivación intrínseca

En relación a la motivación intrínseca como factor para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE, se observa que ningún docente mencionó este aspecto específico en la encuesta. Esto sugiere que, al menos entre los participantes, la motivación intrínseca no se percibe como una necesidad inmediata o relevante para mejorar el clima organizacional en la institución.

4.3.8.1.2 Identidad

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través de la identidad en la UFA-ESPE resaltan la importancia del compromiso personal, la identidad institucional, el fortalecimiento de valores y la realización de actividades de pertenencia.

En primer lugar, se destaca el compromiso personal del personal a nombramiento y de todos los miembros de la institución, como se menciona en los casos 314, 301 y 256, lo que sugiere que el compromiso con la UFA-ESPE es fundamental para mejorar el clima organizacional.

Además, se enfatiza la necesidad de fortalecer la identidad institucional, como se menciona en los casos 317, 103 y 244, lo que implica trabajar en procesos de cambio organizacional y garantizar que los valores y la misión de la institución sean claros y compartidos por todos.

En tercer lugar, se resalta la importancia de fortalecer los valores institucionales, como se menciona en los casos 113 y 233, lo que implica promover y mejorar los valores tanto institucionales como personales, así como buscar retroalimentación entre los diferentes estamentos de la institución.

Finalmente, se sugiere la realización de actividades de pertenencia, como se menciona en el caso 358, lo que implica llevar a cabo actividades que fomenten el sentido de pertenencia y la conexión entre los miembros de la comunidad universitaria.

En conjunto, estas sugerencias apuntan a fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia en la UFA-ESPE, lo que contribuirá a mejorar el clima organizacional y promover un ambiente de trabajo más positivo y colaborativo.

4.3.8.1.3 Autonomía

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través de la autonomía en la UFA-ESPE destacan la importancia de implementar estrategias basadas en resultados y disminuir el control sobre los académicos, como se menciona en el caso 20. Esto implica permitir que los profesionales tengan más libertad para organizar su trabajo y alcanzar los objetivos establecidos, lo que puede contribuir a una mayor satisfacción laboral y compromiso por parte del personal.

Además, se sugiere que se valore el cumplimiento de metas y objetivos sobre el control estricto de las horas de trabajo, como se menciona en el caso 37, lo que implica otorgar mayor flexibilidad en cuanto a los horarios de trabajo y reconocer el esfuerzo y dedicación de los empleados más allá de la cantidad de horas que pasan en la institución.

Asimismo, se resalta la importancia de garantizar una verdadera libertad académica, como se menciona en el caso 40, lo que implica permitir a los académicos tener autonomía en la planificación y desarrollo de sus actividades académicas, así como en la elección de los métodos de enseñanza y evaluación. En conjunto, estas sugerencias apuntan a promover un ambiente laboral más flexible y colaborativo, donde se valore el desempeño

y la autonomía de los profesionales, lo que puede contribuir a mejorar el clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.3.8.2 Factores grupales

La encuesta aplicada a docentes sobre cómo fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE revela una diversidad de opiniones y sugerencias, especialmente en la categoría de factores grupales, que obtuvo un 14% de menciones.

Dentro de esta categoría, el trabajo en equipo fue destacado por el 6% de los docentes como una estrategia clave para fortalecer el clima organizacional. Estos participantes sugieren que fomentar una cultura de colaboración y sinergia entre los miembros del personal contribuiría positivamente al ambiente laboral. La colaboración efectiva y el apoyo mutuo pueden generar un sentido de comunidad y cohesionar los esfuerzos colectivos.

El apoyo también fue resaltado por el 6% de los encuestados. Esta sugerencia apunta a la importancia de brindar respaldo emocional y profesional entre los colegas y directivos. La presencia de un entorno solidario y comprensivo puede influir significativamente en la percepción del clima organizacional.

En cuanto a la administración de conflictos, que recibió un 1% de menciones, algunos docentes reconocen la necesidad de implementar estrategias efectivas para gestionar y resolver conflictos de manera constructiva. La habilidad para abordar desacuerdos de manera positiva puede contribuir a mantener un clima organizacional saludable.

Por último, el respeto fue mencionado por el 2% de los participantes, subrayando la importancia de fomentar un ambiente donde la consideración y el respeto mutuo sean fundamentales. Estos docentes sugieren que el respeto en todas las interacciones laborales contribuiría a un clima organizacional más positivo y productivo.

En resumen, la categoría de factores grupales destaca la relevancia de construir relaciones sólidas y saludables dentro del entorno laboral. La promoción del trabajo en equipo, el apoyo mutuo, la gestión efectiva de conflictos y el respeto son elementos esenciales sugeridos por los docentes para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. Estas recomendaciones ofrecen una base valiosa para la implementación de estrategias específicas destinadas a mejorar la dinámica y el bienestar en la institución educativa.

4.3.8.2.1 Trabajo en equipo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través del trabajo en equipo en la UFA-ESPE resaltan la importancia de promover una cultura colaborativa

donde se priorice el beneficio institucional sobre los intereses personales, como se destaca en los casos 12 y 82. Se enfatiza la necesidad de fomentar el trabajo en equipo y la toma de decisiones colaborativa, como se menciona en los casos 146, 209, 298, y 307, lo que implica involucrar a todos los miembros del equipo en la planificación y ejecución de actividades.

Además, se destaca la importancia de tomar en cuenta las opiniones y la experiencia de los docentes en la toma de decisiones, como se menciona en los casos 31, 236, 88, y 167, lo que implica establecer mecanismos para recopilar y considerar las sugerencias de manera objetiva y transparente.

También se sugiere generar confianza y aprender a delegar responsabilidades, como se menciona en el caso 275, lo que implica empoderar a los miembros del equipo y permitirles contribuir activamente al logro de los objetivos institucionales.

En resumen, estas sugerencias apuntan a promover un clima organizacional más colaborativo, participativo y centrado en el trabajo en equipo, lo que puede contribuir a mejorar la eficacia y el compromiso de los miembros de la UFA-ESPE.

4.3.8.2.2 Apoyo

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través del apoyo en la UFA-ESPE resaltan la importancia de brindar respaldo tanto a las actividades académicas como al bienestar del personal docente. En cuanto al apoyo a las actividades académicas, se sugiere proporcionar facilidades en trámites y solicitudes para propuestas de capacitaciones, asistencias a eventos académicos y actividades de investigación, como se menciona en los casos 212 y 208.

En lo que respecta al bienestar del docente, se enfatiza la necesidad de preocuparse por su salud física y emocional, escuchar sus preocupaciones y atenderlas de manera empática, como se destaca en los casos 124, 337, y 224. Además, se propone implementar jornadas de cuidado emocional, facilitar la práctica de deporte y promover un ambiente de empatía y humanidad, como se menciona en los casos 349, 86, y 360. Finalmente, se sugiere que las autoridades muestren una permanente apertura y cercanía con el personal académico, dialoguen sobre sus necesidades y les brinden el apoyo necesario, como se menciona en los casos 97, 141, y 249.

Estas sugerencias reflejan la importancia de crear un entorno de trabajo que valore y respalde tanto el desarrollo profesional como el bienestar personal de los docentes en la UFA-ESPE, lo que puede contribuir significativamente a fortalecer el clima organizacional y mejorar el rendimiento institucional.

4.3.8.2.3 Administración de conflicto

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través de la administración de conflictos en la UFA-ESPE resaltan la importancia de implementar procesos efectivos para resolver conflictos de manera constructiva y prevenir la propagación de rumores y chismes.

En cuanto a la resolución de conflictos, se destaca la necesidad de establecer un proceso efectivo que permita abordar los problemas internos de manera adecuada, como se menciona en el caso 335. Esta sugerencia refleja el reconocimiento de la importancia de tener mecanismos claros y eficaces para resolver disputas y mantener la armonía en el ambiente laboral. Además, se enfatiza la necesidad de prevenir la difusión de rumores y chismes, lo cual puede contribuir a evitar malentendidos y conflictos innecesarios, como se sugiere en el caso 232.

En conjunto, estas sugerencias resaltan la importancia de promover una cultura de comunicación abierta y transparente, así como de establecer protocolos claros para abordar y resolver conflictos de manera efectiva, lo que puede contribuir significativamente a fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.3.8.2.4 Respeto

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través del respeto en la UFA-ESPE abogan por la capacitación y promoción del respeto como un valor fundamental en el ambiente laboral. Se sugiere realizar capacitaciones específicas sobre el respeto, como se plantea en el caso 4, lo que evidencia el reconocimiento de la importancia de promover una cultura de escucha activa y trato equitativo para todos los miembros de la institución.

Además, se destaca la necesidad de mantener un ambiente cordial y respetuoso, como se menciona en el caso 21, lo que refleja el compromiso de seguir fomentando políticas que promuevan el desarrollo profesional y el respeto mutuo entre los colegas.

Por otro lado, se hace hincapié en la mejora en el trato y la igualdad como elementos clave para fortalecer el respeto dentro de la institución. Se propone mejorar el trato al personal docente y evitar actitudes autoritarias o discriminatorias, como se plantea en los casos 248 y 303, respectivamente. Estas sugerencias resaltan la importancia de garantizar un ambiente de trabajo inclusivo y respetuoso, donde cada miembro se sienta valorado y tratado con equidad.

Además, se promueve el fomento de la tolerancia hacia los demás, como se menciona en el caso 352, lo que indica la necesidad de cultivar una cultura organizacional que

promueva la aceptación y el respeto hacia la diversidad de opiniones, experiencias y formas de ser de cada individuo. En conjunto, estas sugerencias reflejan el compromiso de los docentes de la UFA-ESPE con la promoción de un ambiente laboral caracterizado por el respeto mutuo, la equidad y la tolerancia, elementos fundamentales para fortalecer el clima organizacional y fomentar un entorno de colaboración y bienestar.

4.3.8.3 Factores organizacionales objetivos

La evaluación de los docentes sobre cómo fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE destaca la categoría de factores organizacionales objetivos, la cual obtuvo un significativo 27% de menciones.

Dentro de esta categoría, el elemento visión fue mencionado por el 1% de los participantes. Estos docentes sugieren que fortalecer el clima organizacional implica tener una visión clara y compartida entre todos los miembros de la institución. Una visión coherente puede alinear los esfuerzos individuales con los objetivos organizacionales, creando un sentido de propósito compartido.

La estructura organizativa fue resaltada por el 6% de los docentes. Esta sugerencia apunta a la importancia de establecer y comunicar de manera clara la estructura organizativa, roles y responsabilidades. Una estructura organizativa transparente puede facilitar la toma de decisiones y contribuir a un ambiente laboral más eficiente.

La comunicación se destacó como un factor crucial para el 11% de los participantes. Estos docentes proponen que mejorar la comunicación interna y externa en la institución puede fortalecer el entendimiento y la colaboración entre los miembros del personal. Una comunicación efectiva puede reducir malentendidos, fomentar la cohesión y mejorar la percepción del clima organizacional.

Las condiciones de trabajo fueron mencionadas por el 5% de los encuestados. Aquí se destaca la importancia de crear un entorno laboral adecuado que incluya aspectos físicos, tecnológicos y logísticos. Mejorar las condiciones de trabajo puede contribuir al bienestar y la satisfacción general de los docentes.

La innovación recibió un 1% de menciones, enfatizando la necesidad de fomentar la innovación en procesos, métodos y tecnologías dentro de la institución. La innovación puede generar un ambiente dinámico y estimulante.

Finalmente, la percepción de la organización fue destacada por el 3% de los participantes. Estos docentes sugieren que fortalecer el clima organizacional implica trabajar en la percepción positiva que los miembros del personal tienen de la institución.

En resumen, la categoría de factores organizacionales objetivos revela la importancia de establecer y comunicar una visión clara, una estructura organizativa transparente, una comunicación efectiva, condiciones de trabajo adecuadas, innovación y una percepción positiva de la organización para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. Estas recomendaciones proporcionan una guía valiosa para implementar estrategias específicas orientadas a mejorar los aspectos objetivos que impactan en el ambiente laboral.

4.3.8.3.1 Visión

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través de la visión en la UFA-ESPE destacan la importancia del desarrollo de competencias y la promoción de una visión institucional clara y bien planificada. Se propone fortalecer las competencias del talento humano académico, trabajar con resultados y no simplemente con controles burocráticos, y desarrollar una identidad institucional sólida y compartida, como se evidencia en el caso 18. Estas sugerencias reflejan el reconocimiento de la importancia de alinear las acciones individuales y colectivas con los objetivos y valores de la institución, lo que puede contribuir a generar un sentido de pertenencia y compromiso entre los miembros de la comunidad educativa.

Además, se destaca la necesidad de mantener la calidad y excelencia en todas las actividades y procesos institucionales, como se menciona en el caso 213. Esto sugiere que la visión organizacional debe estar centrada en la búsqueda constante de la mejora continua y el cumplimiento de estándares de calidad elevados, lo que puede contribuir a fortalecer la reputación y el prestigio de la institución.

Por último, se resalta la importancia de la coherencia entre lo que se desea lograr y las acciones que se llevan a cabo, así como la necesidad de establecer políticas a nivel directivo que impulsen el mejoramiento del ambiente laboral, como se plantea en los casos 101 y 271. Estas sugerencias subrayan la necesidad de que la visión institucional sea respaldada por acciones concretas y políticas claras que promuevan un clima organizacional favorable y estimulante para el desarrollo personal y profesional de todos los miembros de la comunidad educativa. En conjunto, estas sugerencias reflejan el compromiso de los docentes de la UFA-ESPE con la construcción de una cultura organizacional basada en la visión compartida, la excelencia y el mejoramiento continuo.

4.3.8.3.2 Estructura organizacional

Las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional a través de la estructura organizacional en la UFA-ESPE son diversas y abarcan varias áreas de mejora.

En primer lugar, se destaca la necesidad de actualizar y simplificar los procesos administrativos, como se menciona en los casos 5, 8, 11, 118 y 313. Estas sugerencias apuntan a eliminar la burocracia y hacer que los procedimientos sean más ágiles y eficientes.

Además, se propone adoptar una estructura menos jerárquica y más flexible, como se evidencia en los casos 9, 155 y 172, con el objetivo de permitir una gestión más dinámica y adaptativa a los cambios del entorno. Esto incluye la asignación de responsabilidades puntuales, la reducción del número de jefes y la eliminación de la centralización de los procesos en la matriz, como se menciona en los casos 127 y 355.

Otro aspecto importante es mejorar la transparencia en los procesos y la toma de decisiones, como se sugiere en los casos 151, 169 y 211. Esto implica promover una cultura organizacional basada en la confianza y la colaboración, donde se apliquen sistemas de gestión basados en estándares reconocidos, como la norma ISO 50000, como se menciona en los casos 199 y 115.

Por último, se resalta la necesidad de promover una cultura de eficiencia y colaboración, como se refleja en los casos 54, 134, 266 y 285. Estas sugerencias buscan limitar los trámites burocráticos, promover una mayor agilidad en los procesos y brindar apoyo para la generación de actividades de investigación.

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a transformar la estructura organizacional de la UFA-ESPE hacia un modelo más ágil, transparente y eficiente, que permita una gestión más efectiva y orientada al logro de los objetivos institucionales. Esto podría contribuir significativamente a mejorar el clima organizacional y fortalecer el desempeño general de la institución.

4.3.8.3.3 Comunicación

Para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE, los docentes han sugerido diversas acciones centradas en mejorar la comunicación interna y las reuniones de trabajo. Primero, se destaca la necesidad de implementar una comunicación efectiva entre los funcionarios, como se menciona en los casos 1, 26, y 286. Esta comunicación debería ser bidireccional, asertiva y oportuna, como se refleja en los casos 129, 247 y 264, permitiendo una colaboración real y eficiente.

Además, se propone establecer un plan de comunicación interna que integre a todos los niveles de la institución, desde directivos hasta profesores e investigadores, como se expresa en los casos 40, 48 y 72. Esta iniciativa busca solventar inconvenientes y mejorar la coordinación en la resolución de problemas.

Por otro lado, se sugiere realizar reuniones periódicas entre autoridades, docentes y personal administrativo, como se menciona en los casos 30, 75 y 174. Estas reuniones permitirían escuchar los problemas y necesidades de los docentes, socializar información relevante y establecer criterios comunes en la interpretación de normativas y decisiones institucionales, como se indica en los casos 121 y 114.

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a mejorar la comunicación interna y las reuniones de trabajo como medios para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. Una comunicación efectiva y reuniones periódicas y bien estructuradas pueden contribuir significativamente a la colaboración, coordinación y eficiencia en la institución.

4.3.8.3.4 Condiciones de trabajo

Para mejorar el clima organizacional en la UFA-ESPE, los docentes han presentado sugerencias centradas en las condiciones de trabajo, tanto en términos de infraestructura y equipamiento como en condiciones laborales más amplias. En lo que respecta a la infraestructura y el equipamiento, se destaca la necesidad de mejorar las instalaciones físicas de aulas, acceso a la universidad, baños y el suministro de equipamiento tecnológico (casos 24, 137, 138, 215, 218, 242, 336, 329, 91, 136, y 255). Los docentes también enfatizan la importancia de contar con un espacio de trabajo adecuado, incluyendo escritorio y equipo necesario para realizar sus labores (caso 215).

En cuanto a las condiciones laborales, se plantea la necesidad de mejorar los servicios tanto académicos como no académicos ofrecidos por la universidad para empleados y alumnos (caso 6). Se menciona específicamente la importancia de mejorar la conexión a internet y considerar los logros académicos al nombrar jefes de departamento (caso 183). Además, se destacan las solicitudes de mejores condiciones laborales en términos de equipos y definición de períodos fijos de receso académico para una planificación adecuada de vacaciones (casos 163, 164, y 191).

Estas sugerencias indican una preocupación por parte de los docentes hacia las condiciones en las que realizan su trabajo, incluyendo tanto aspectos tangibles como la infraestructura y el equipamiento, como aspectos más amplios relacionados con el ambiente laboral y la planificación del tiempo. Mejorar estas condiciones podría contribuir significativamente a elevar el bienestar y la satisfacción laboral de los docentes, lo que a su vez podría tener un impacto positivo en el clima organizacional de la UFA-ESPE.

4.3.8.3.5 Innovación

Los docentes de la UFA-ESPE han sugerido que para fortalecer el clima organizacional es fundamental adoptar una mentalidad abierta al cambio y la innovación. En este sentido, se destaca la necesidad de prepararse para los cambios que deben darse (caso 125). Esto implica una disposición activa para adaptarse y evolucionar en un entorno dinámico y en constante transformación. Además, se hace hincapié en la importancia de promover un cambio de mentalidad dentro de la institución (casos 15 y 3). Este cambio implica dejar atrás las prácticas y enfoques obsoletos para adoptar nuevas ideas, enfoques y metodologías que impulsen la innovación y el progreso.

Las sugerencias de los docentes sugieren que la innovación no solo se trata de implementar nuevas tecnologías o procesos, sino también de cambiar la forma en que se piensa y se aborda el trabajo en la institución. Adoptar una mentalidad abierta y proactiva hacia el cambio puede ayudar a crear un ambiente de trabajo más dinámico, creativo y colaborativo, lo que a su vez puede mejorar el clima organizacional y promover un sentido de pertenencia y compromiso entre los miembros de la comunidad universitaria. En resumen, la innovación no solo se trata de hacer las cosas de manera diferente, sino también de pensar de manera diferente para impulsar el crecimiento y el desarrollo institucional.

4.3.8.3.6 Percepción de la organización

Los docentes de la UFA-ESPE han expresado una variedad de percepciones sobre el clima organizacional de la institución, así como sugerencias para fortalecerlo. En primer lugar, se destaca la importancia de mantener un ambiente de trabajo saludable y favorable para el desarrollo de habilidades y competencias (casos 362, 243). Además, se hace hincapié en la necesidad de promover la transparencia dentro de la organización, especialmente en lo que respecta a los procesos de contratación (caso 226). Esta transparencia se considera fundamental para mantener la confianza y la credibilidad en la institución.

Por otro lado, se mencionan aspectos relacionados con la promoción y visibilidad de la Universidad (caso 255). Se sugiere que mejorar la visibilidad de la institución a través de estrategias de marketing y comunicación puede influir positivamente en su reputación y atraer a estudiantes y profesores de alta calidad, lo que a su vez puede contribuir a mejorar el ambiente universitario.

Sin embargo, también se plantean preocupaciones sobre el ambiente organizacional actual. Se menciona la necesidad de cambiar la actitud frente al trabajo y eliminar los grupos de poder enquistados en la institución (casos 70, 89). Se señala que esta

transformación es necesaria para lograr resultados diferentes y mejorar el clima organizacional en general.

En resumen, las sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE se centran en promover la transparencia, crear un ambiente de trabajo saludable y favorecer la promoción y visibilidad de la institución, al mismo tiempo que se abogan por un cambio en la cultura organizacional para eliminar prácticas obsoletas y fomentar una mayor colaboración y equidad dentro de la comunidad universitaria.

4.3.8.4 Factores organizacionales subjetivos

La evaluación de los docentes sobre cómo fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE destaca la categoría de factores organizacionales subjetivos, que obtuvo un considerable 30% de menciones.

Dentro de esta categoría, la noción de reconocimiento fue resaltada por el 3% de los docentes. Estos participantes sugieren que implementar medidas que reconozcan y valoren el esfuerzo y desempeño de los docentes puede contribuir significativamente al fortalecimiento del clima organizacional. El reconocimiento puede generar un ambiente de trabajo positivo y motivador.

La variable salario fue mencionada por el 5% de los encuestados. Estos docentes plantean que mejorar las condiciones salariales puede ser clave para fortalecer el compromiso y la satisfacción laboral. Un salario competitivo puede influir en la retención del talento y la percepción positiva de la institución.

La capacitación y desarrollo fue destacada por el 7% de los participantes. La sugerencia es que la implementación de programas de capacitación y desarrollo profesional puede mejorar el clima organizacional al proporcionar a los docentes oportunidades para mejorar sus habilidades y avanzar en sus carreras.

La promoción y carrera recibió el 10% de las menciones. Aquí se destaca la importancia de establecer rutas claras de promoción y desarrollo profesional dentro de la institución. Un camino claro hacia la promoción puede motivar a los docentes a comprometerse con sus roles y metas a largo plazo.

La equidad fue mencionada por el 3% de los encuestados. Los docentes sugieren que promover la equidad en el trato y las oportunidades puede contribuir a un clima organizacional más justo y favorable.

Por otro lado, el factor de presión fue resaltado por el 2% de los participantes. Aquí se señala la importancia de abordar y gestionar adecuadamente la presión laboral para mantener un clima organizacional saludable.

En resumen, la categoría de factores organizacionales subjetivos destaca la necesidad de reconocimiento, salarios competitivos, oportunidades de capacitación y desarrollo, promoción clara y equitativa, así como la gestión adecuada de la presión para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. Estas sugerencias proporcionan una base valiosa para implementar estrategias específicas que aborden las percepciones y expectativas subjetivas de los docentes en la institución.

4.3.8.4.1 Reconocimiento

Los docentes de la UFA-ESPE han planteado sugerencias para fortalecer el clima organizacional a través del reconocimiento, abogando por una valoración más justa y equitativa de los méritos y la trayectoria de los profesionales. Se destaca la importancia de actualizar el reglamento interno para mejorar el ambiente laboral y reconocer los méritos de los profesores contratados en función de su trayectoria académica e investigativa (caso 48). Además, se enfatiza en que el reconocimiento no debería limitarse únicamente a aquellos con títulos de doctorado, sino que también se debe valorar el trabajo bien realizado por todos los docentes (caso 164).

Asimismo, se propone incentivar y reconocer los aportes y logros de los docentes sin nombramiento, lo que contribuiría a elevar su motivación y productividad (casos 228, 303). Este reconocimiento no necesariamente tiene que ser de índole económica, sino que puede adoptar otras formas de incentivos que promuevan un mayor compromiso y dedicación por parte del personal docente.

En cuanto a la motivación y recompensas, se sugiere que la institución tome en serio el hecho de que la motivación del personal es crucial para el funcionamiento eficiente de los procesos (caso 41). Se propone recompensar el buen desenvolvimiento docente y generar formas de motivación que impulsen el desempeño y el compromiso del personal (casos 81, 285). Además, se menciona la utilización de herramientas como los "personal maps" para motivar al personal y fortalecer el liderazgo (casos 356, 260).

4.3.8.4.2 Salario

Los docentes de la UFA-ESPE han planteado sugerencias para fortalecer el clima organizacional a través del salario, abogando por una revisión y comparación de los sueldos con otras universidades públicas similares (casos 28, 58, 67, 200, 270, 333). Se destaca la necesidad de mejorar la remuneración en general y de manera equitativa, teniendo en cuenta la educación y la experiencia de cada docente (casos 40, 175). Además, se propone la implementación de incentivos y motivaciones económicas, como

incrementos salariales, especialmente para aquellos docentes con una larga trayectoria en la institución (casos 49, 104, 339, 230, 306).

La transparencia en la evaluación del desempeño y en la determinación de los salarios también se menciona como un factor importante para fortalecer el clima organizacional. Se sugiere considerar el porcentaje de inflación en los sueldos, establecer un reglamento claro de ascenso y remuneraciones, y realizar evaluaciones de desempeño para determinar la remuneración adecuada (casos 105, 290, 281).

En resumen, las sugerencias de los docentes enfatizan la importancia de una remuneración justa y equitativa, basada en la educación, la experiencia y el desempeño de cada individuo. Asimismo, se destaca la necesidad de implementar incentivos y motivaciones económicas para mantener la motivación y el compromiso del personal, lo que contribuiría a fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.3.8.4.3 Capacitación y desarrollo

Los docentes de la UFA-ESPE han propuesto sugerencias para fortalecer el clima organizacional a través de la capacitación y desarrollo profesional. Se sugiere impartir capacitaciones sobre diversos temas relevantes para mejorar el ambiente laboral, como lo emocional, el trabajo colaborativo, el liderazgo y las relaciones humanas (casos 22, 35, 320, 346, 283, 161, 227, 68). Estas capacitaciones se consideran esenciales para promover el crecimiento personal y profesional de los docentes, así como para mejorar la comunicación y el trabajo en equipo en la institución.

Además, se propone mejorar la organización y coordinación de las capacitaciones, asegurándose de que se impartan de manera adecuada y oportuna (casos 57, 123, 73, 354, 178, 312). Esto incluye coordinar con las autoridades de la universidad y ofrecer formación para ocupar diferentes cargos.

La calidad y la adecuación de las capacitaciones también son aspectos destacados en las sugerencias. Los docentes expresan la necesidad de recibir capacitación permanente y de calidad, adaptada a sus perfiles profesionales y necesidades específicas (casos 131, 304, 163, 165, 164, 70, 163). Se enfatiza que las capacitaciones deben ser pertinentes y brindar herramientas prácticas que permitan mejorar el desempeño laboral y contribuir al desarrollo profesional de los docentes.

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a la importancia de ofrecer capacitaciones de calidad, pertinentes y bien organizadas, como medio para fortalecer el clima organizacional y promover un ambiente de trabajo colaborativo, motivador y en constante crecimiento en la UFA-ESPE.

4.3.8.4.4 Promoción y carrera

Los docentes de la UFA-ESPE han presentado diversas sugerencias para fortalecer el clima organizacional a través de la promoción y carrera dentro de la institución. En primer lugar, se destaca la importancia de establecer un sistema de promoción interna basado en el mérito y la objetividad, donde los ascensos y oportunidades de crecimiento estén determinados por el desempeño laboral y no por amistades o favoritismos (casos 38, 40, 56, 143, 261).

Además, se sugiere mejorar las oportunidades de crecimiento y ascenso para todos los docentes, especialmente para aquellos que llevan años trabajando en la institución. Esto incluye la promoción de profesores ocasionales a tiempo completo, así como la realización de concursos de méritos y evaluaciones justas para determinar los ascensos (casos 32, 51, 144, 296, 257, 252, 268, 324).

La estabilidad laboral también es un tema importante en las sugerencias de los docentes. Se pide establecer requisitos claros para la promoción y crear condiciones que fomenten la investigación, así como garantizar igualdad de oportunidades para todos los empleados, independientemente de su tipo de contrato o dedicación (casos 44, 71, 98, 176, 177, 90, 332, 270, 180).

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a la necesidad de establecer un sistema de promoción justo y transparente, que brinde oportunidades equitativas de crecimiento y desarrollo profesional para todos los empleados de la UFA-ESPE, contribuyendo así a fortalecer el clima organizacional y promover un ambiente laboral positivo y motivador.

4.3.8.4.5 Equidad

Los docentes de la UFA-ESPE han proporcionado sugerencias clave para fortalecer el clima organizacional mediante la equidad en diferentes aspectos de la institución. En primer lugar, se destaca la importancia de garantizar un proceso de selección justo y oportunidades equitativas para todos los profesores. Se solicita que se eliminen los favoritismos y se cumplan los reglamentos establecidos, dando prioridad a los concursos internos y evitando la discriminación basada en factores irrelevantes. Además, se sugiere implementar la rotación de jefaturas y distribuir las responsabilidades de manera equitativa entre el personal (casos 23, 109, 166, 132, 288, 206, 168).

En cuanto a la equidad salarial, los docentes resaltan la necesidad de mejorar los salarios de aquellos en niveles tecnológicos y asegurar que la remuneración sea justa y basada en

los méritos individuales, evitando disparidades injustas en la compensación por funciones similares (casos 326, 149, 180).

Finalmente, se enfatiza el principio de justicia y equidad en todas las actividades y responsabilidades dentro de la institución. Se insta a ser justos y equitativos en todas las decisiones y procesos, promoviendo un ambiente de trabajo donde se respeten y valoren los derechos y contribuciones de cada miembro del personal docente (casos 295, 330).

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a la necesidad de establecer prácticas equitativas en todos los aspectos de la vida organizacional, desde el proceso de selección y las oportunidades de desarrollo hasta la remuneración y la distribución de responsabilidades, con el objetivo de promover un clima organizacional justo, inclusivo y motivador en la UFA-ESPE.

4.3.8.4.6 Presión

Los docentes de la UFA-ESPE han planteado sugerencias para fortalecer el clima organizacional mediante la presión, con el objetivo de establecer un ambiente laboral más justo y eficiente. En primer lugar, se destaca la necesidad de implementar un control y supervisión justos por parte de las autoridades, donde se establezcan instrucciones claras y se sancione a todo el personal que incumpla con las normativas establecidas. Se sugiere evaluar las acciones de los miembros de la institución y aplicar medidas de promoción o sanción según corresponda, garantizando así la equidad en el trato y la responsabilidad en el cumplimiento de deberes (casos 347, 33, 321, 14).

Otra sugerencia importante es la optimización de los procesos administrativos, evitando sobrecargar a los docentes con tareas que no están dentro de su área de competencia y que pueden afectar su desempeño académico. Se propone que los procesos de compras públicas sean gestionados por profesionales competentes para garantizar su eficiencia y evitar contratiempos (casos 147, 92).

Además, se plantea la importancia de una gestión del tiempo adecuada, donde se establezcan períodos definidos para solicitar vacaciones y se eviten interferencias con actividades académicas importantes como la capacitación o la logística de exámenes de admisión. Esto permitiría a los docentes planificar mejor sus descansos y actividades personales sin afectar el desarrollo de las actividades institucionales (caso 80).

En resumen, las sugerencias de los docentes destacan la necesidad de establecer mecanismos de presión que aseguren el cumplimiento de normativas, la eficiencia en los procesos administrativos y una gestión del tiempo adecuada, contribuyendo así a un clima organizacional más equitativo y favorable en la UFA-ESPE.

4.3.8.5 Otros factores clave

Los resultados de la encuesta señalan la existencia de varios factores adicionales que los docentes de la UFA-ESPE consideran relevantes para fortalecer el clima organizacional, abordando aspectos como la calidad de liderazgo y gobernanza institucional, la integración y el seguimiento de la evaluación del clima organizacional". Esta diversidad de perspectivas subraya la complejidad y multifacética naturaleza de los elementos que influyen en el ambiente laboral.

En cuanto a la calidad de liderazgo y gobernanza institucional, mencionado por el 2% de los participantes, se enfoca en la importancia de contar con líderes y directivos que posean un perfil idóneo para gestionar eficazmente la institución. La calidad del liderazgo puede tener un impacto directo en el ambiente laboral y en la percepción general de los docentes hacia la dirección de la universidad.

La subcategoría integración, mencionada por el 11% de los participantes, resalta la necesidad de promover la cohesión y colaboración entre los miembros de la institución. Fomentar la integración efectiva puede contribuir a la construcción de un ambiente laboral más armonioso y a la creación de vínculos positivos entre los docentes, lo cual influye directamente en el clima organizacional.

El seguimiento de la evaluación del clima organizacional emerge como un elemento crítico, respaldado por diez docentes. Esto sugiere un interés en la implementación de mecanismos de retroalimentación y seguimiento continuo para mantener y mejorar el clima organizacional. Esto apunta a una perspectiva proactiva en la gestión y adaptación a los cambios en función de los resultados de la evaluación.

En conjunto, estos resultados reflejan una comprensión matizada por parte de los docentes de que varios factores, incluido la calidad de liderazgo y gobernanza institucional, la integración social y el seguimiento efectivo, son cruciales para fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. La diversidad de estas perspectivas destaca la necesidad de abordar estos elementos de manera integral para lograr mejoras significativas en el entorno laboral.

4.3.8.5.1 Liderazgo y Gobernanza Institucional

Los docentes de la UFA-ESPE han planteado sugerencias para fortalecer el clima organizacional mediante el liderazgo y la gobernanza institucional, con el propósito de mejorar la calidad y eficiencia de la gestión administrativa y académica. En primer lugar, se destaca la necesidad de que las autoridades sean designadas en base a sus méritos y experiencia profesional (caso 17). Esto implica que los líderes institucionales deben ser

seleccionados no solo por su posición jerárquica o afinidad política, sino por su capacidad demostrada para liderar y gestionar eficazmente la institución.

Además, se sugiere implementar reformas y establecer requisitos claros para las autoridades, garantizando que estas sean ocupadas por profesionales con experiencia y méritos académicos, y poniendo fin al nepotismo y al favoritismo (caso 29). Esto contribuiría a una mayor legitimidad y confianza en la institución por parte de la comunidad académica.

Asimismo, se propone brindar capacitación adecuada a los oficiales directivos, proporcionándoles conocimientos sobre la reglamentación, características y funcionamiento de la institución como una entidad de educación superior (caso 46). Esto les permitiría ejercer su liderazgo de manera más efectiva y tomar decisiones informadas que beneficien a toda la comunidad universitaria.

Otra sugerencia relevante es que las autoridades académicas sean personas con experiencia comprobada en el ámbito académico, lo que garantizaría una mejor comprensión de las necesidades y desafíos que enfrenta la institución en términos de enseñanza, investigación y extensión (caso 272).

Por último, se destaca la importancia de desarrollar el liderazgo y la capacidad de gestión de las autoridades, promoviendo un enfoque más proactivo y visionario en la toma de decisiones y la resolución de problemas (caso 120). Además, se subraya la necesidad de valorar la experiencia del personal institucional y aprovechar su conocimiento en los procesos de toma de decisiones, evitando descartar su experiencia cada vez que hay un cambio de autoridad (caso 111).

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a fortalecer el liderazgo y la gobernanza institucional en la UFA-ESPE mediante la selección basada en méritos, la capacitación adecuada de los líderes, el reconocimiento de la experiencia del personal y el desarrollo de habilidades de gestión y liderazgo entre las autoridades. Esto contribuiría a mejorar el clima organizacional y promover una cultura institucional más transparente, eficiente y orientada al logro de los objetivos académicos y organizacionales.

4.3.8.5.2 Integración

Los docentes de la UFA-ESPE han propuesto una serie de sugerencias para fortalecer el clima organizacional mediante la integración, con el objetivo de fomentar un ambiente más colaborativo, ameno y cohesionado en la institución. En primer lugar, se destaca la importancia de realizar eventos y reuniones generales que reúnan a todo el personal de la

sede, lo que contribuiría a fortalecer los lazos entre los miembros de la comunidad universitaria (casos 42, 43, 77, 293, 302, 116).

Además, se sugiere llevar a cabo actividades específicas de integración, que pueden incluir actividades deportivas, académicas y sociales, con el fin de promover la interacción y el conocimiento mutuo entre los docentes y autoridades (casos 60, 62, 95, 145, 148, 126, 263, 241, 359, 192, 284). Estas actividades podrían ser especialmente beneficiosas para los nuevos miembros de la institución, ayudándoles a familiarizarse con su entorno laboral y a establecer relaciones con sus colegas.

Asimismo, se resalta la importancia de fortalecer las relaciones departamentales y organizacionales, así como el involucramiento entre el personal militar y civil, lo que podría contribuir a mejorar el trabajo en equipo y la colaboración entre los diferentes sectores de la institución (casos 241, 197, 179, 219, 287).

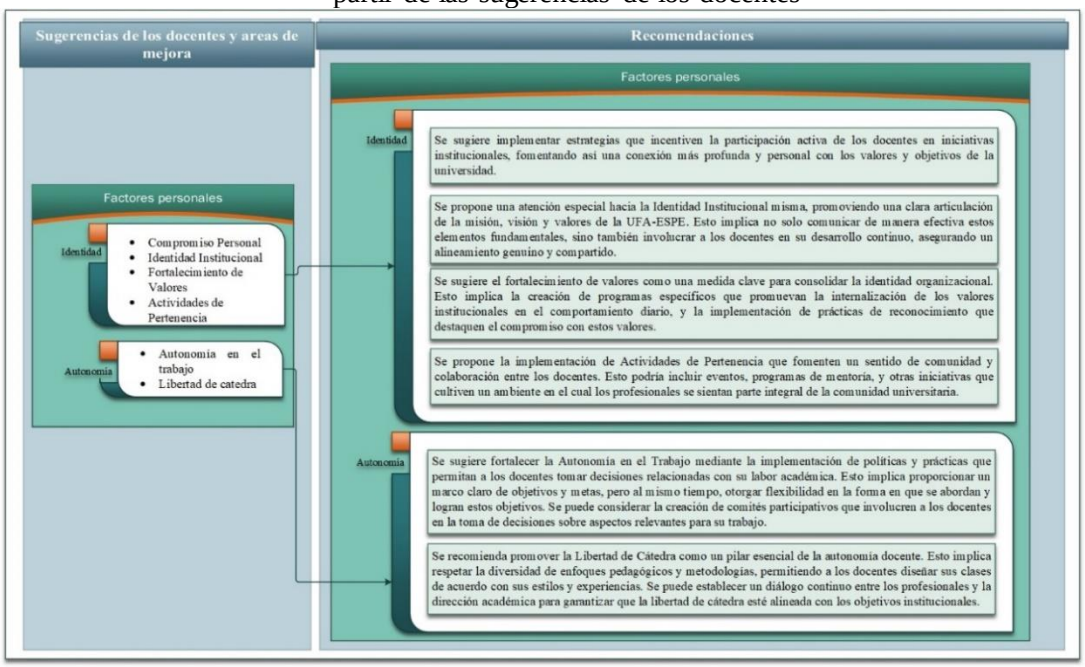
Otras sugerencias incluyen la realización de actividades recreativas y deportivas entre compañeros de trabajo, así como la organización de eventos sociales y reuniones permanentes con toda la comunidad universitaria, con el fin de promover un mayor convivio social y fortalecer las relaciones interpersonales (casos 63, 309, 316, 237, 81, 235, 254, 181, 311, 229, 327).

En resumen, las sugerencias de los docentes apuntan a promover la integración en la UFA-ESPE a través de la organización de eventos y actividades que fomenten la interacción, el conocimiento mutuo y el trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad universitaria. Esto podría contribuir significativamente a mejorar el clima organizacional y a fortalecer la cohesión y el sentido de pertenencia en la institución.

4.3.8.6 Áreas de mejora del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes

El análisis exhaustivo de las sugerencias proporcionadas por los docentes en la UFA-ESPE ha identificado áreas de mejora que inciden directamente en el clima organizacional. Estas áreas se pueden clasificar en distintos factores, comenzando por los aspectos personales, donde se destaca la importancia de fortalecer la identidad institucional a través de actividades que promuevan la conexión emocional de los docentes con la institución. Además, se sugiere fomentar la autonomía mediante espacios que permitan una mayor participación en la toma de decisiones, generando un sentido de pertenencia más profundo (figura 76).

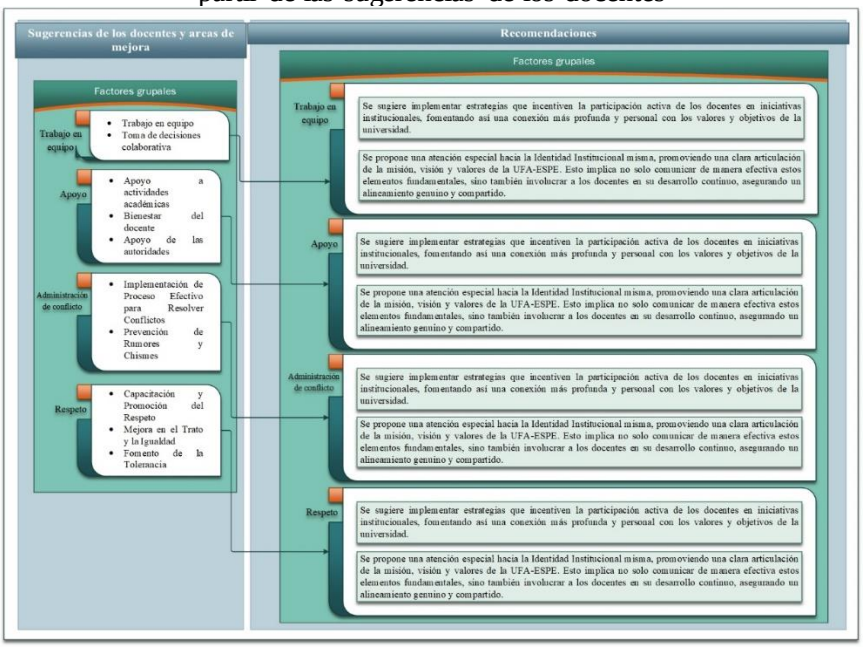
Figura 76. Áreas de mejora en los factores personales del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes



Fuente: elaboración propia

En el ámbito grupal, se observa la necesidad de fortalecer las habilidades de trabajo en equipo, proponiendo programas de capacitación y actividades colaborativas que fomenten la cooperación entre los docentes. Asimismo, se destaca la importancia de implementar programas de apoyo emocional y profesional para fortalecer el bienestar y la solidaridad entre los miembros del personal. Además, se identifica la gestión efectiva de conflictos y la promoción del respeto mutuo como elementos cruciales para un ambiente laboral armonioso (figura 77).

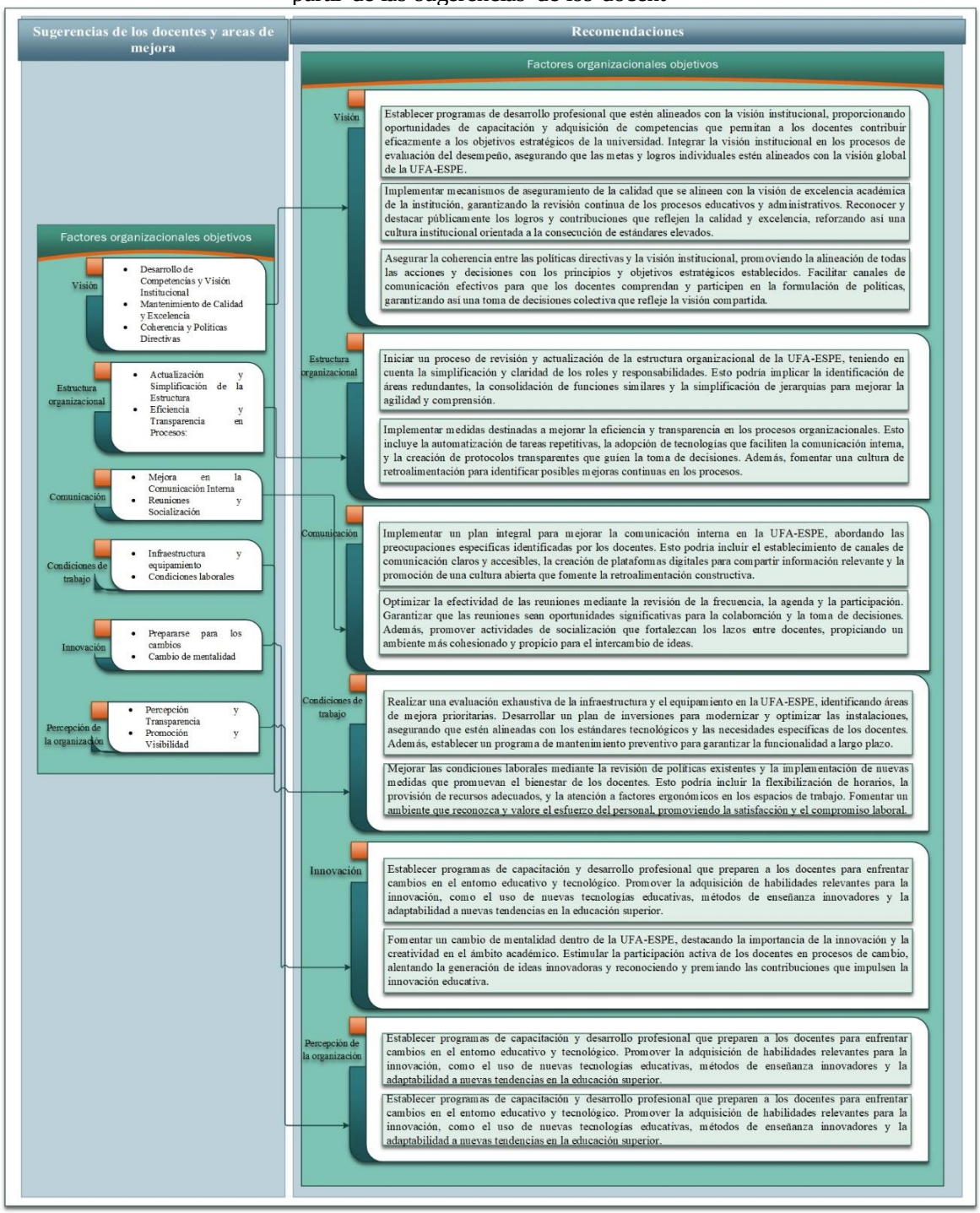
Figura 77. Áreas de mejora en los factores grupales del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a los factores organizacionales objetivos, se señala la necesidad de reforzar la comunicación y comprensión de la visión institucional, asegurando la alineación de todos los docentes con los objetivos estratégicos de la UFA-ESPE. Se sugiere evaluar y ajustar la estructura organizacional para optimizar la eficiencia y claridad en las funciones y responsabilidades, y mejorar los canales de comunicación interna para facilitar la transmisión de información relevante (figura 78).

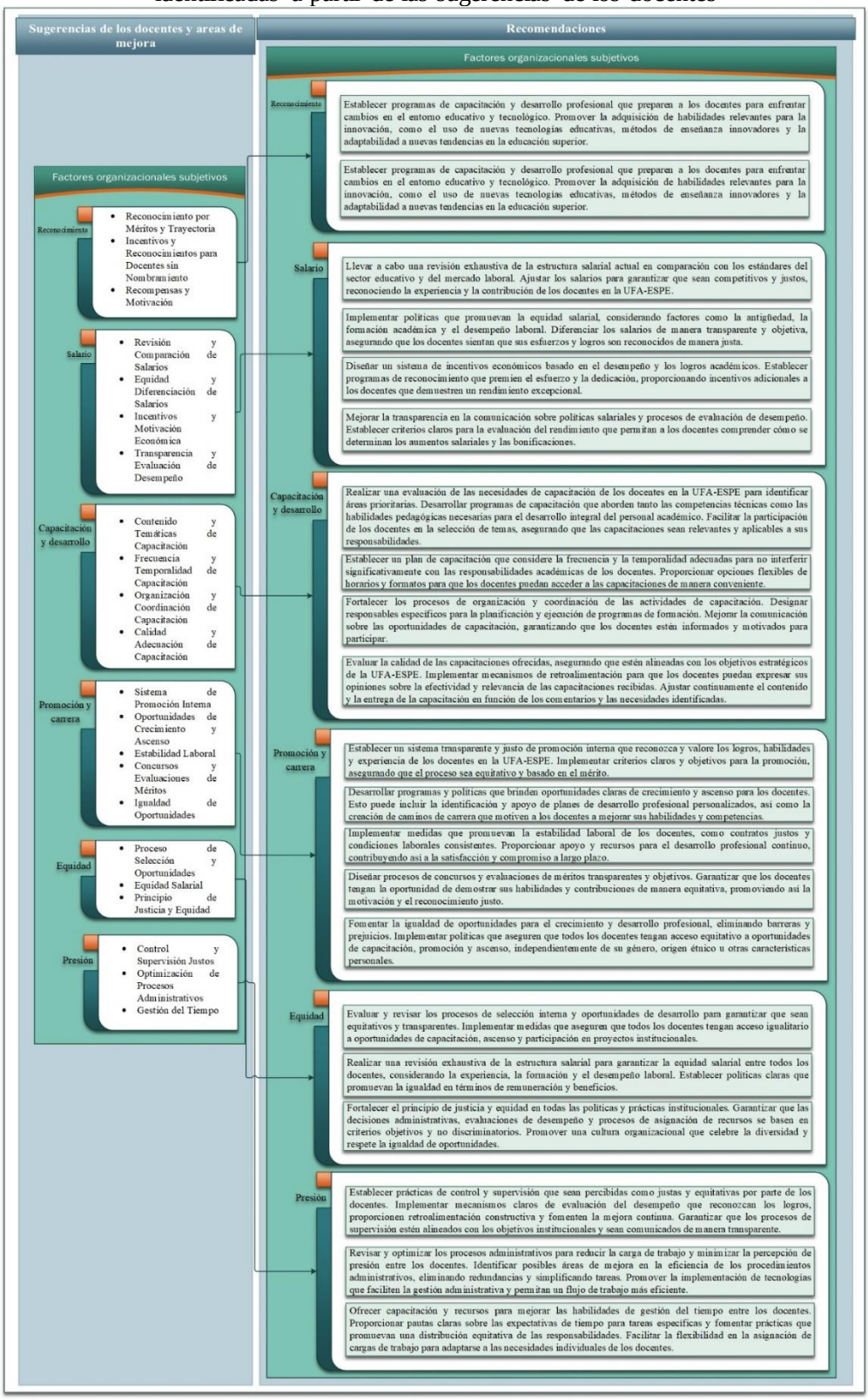
Figura 78. Áreas de mejora en los factores grupales del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docent



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en los factores organizacionales subjetivos, se propone la implementación de programas formales de reconocimiento para destacar los logros y contribuciones de los docentes. También se aboga por revisar y ajustar las políticas salariales para garantizar la equidad y competitividad en comparación con el mercado (figura 79).

Figura 79. Áreas de mejora en los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes

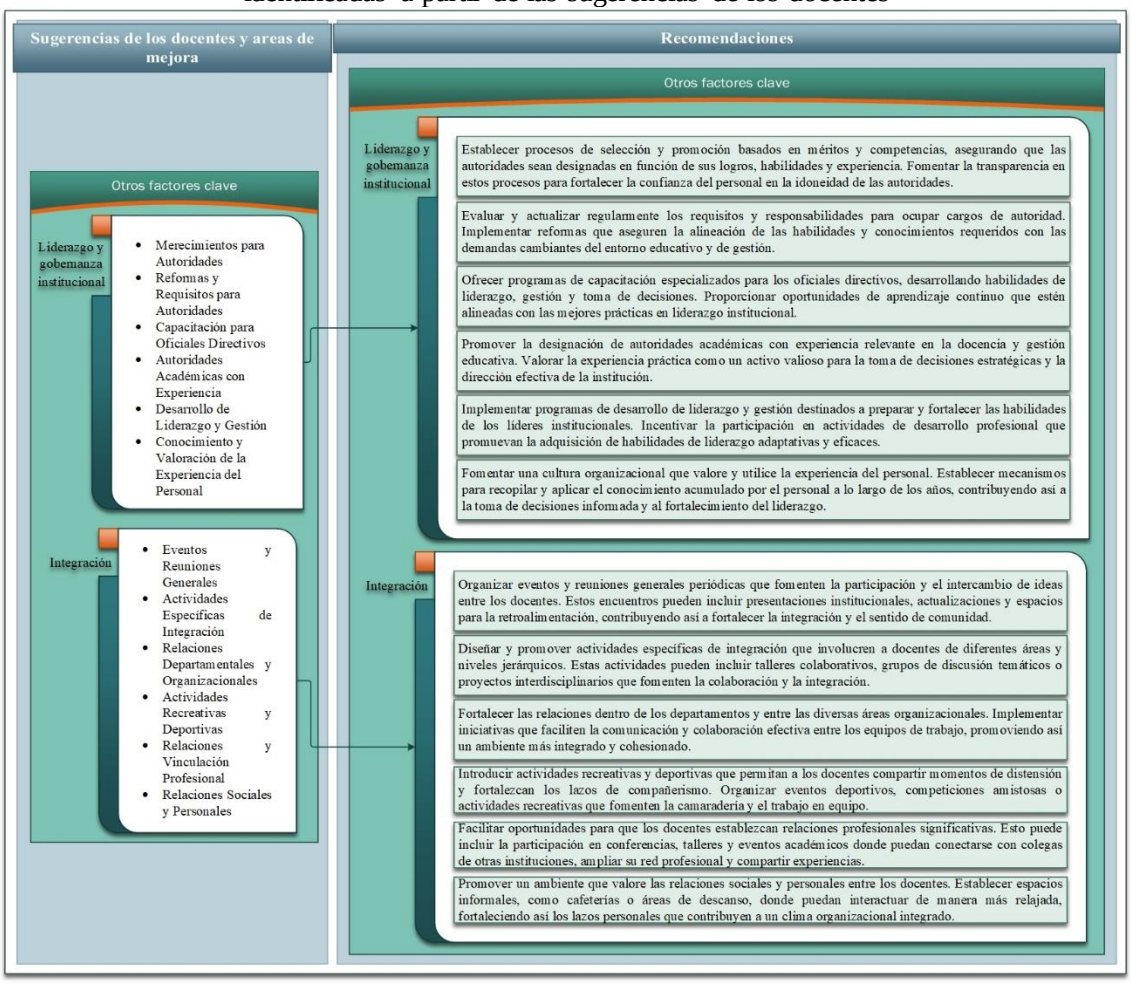


Fuente: elaboración propia

Asimismo, se destaca la importancia de diseñar programas de capacitación y desarrollo personalizados y transparentes que se alineen con las necesidades y aspiraciones individuales de los docentes. Además, se sugiere establecer procesos claros y transparentes para la promoción y desarrollo profesional, brindando oportunidades de crecimiento equitativas.

Además, sobresalen factores clave para fortalecer el clima organizacional en la institución. Entre ellos, la calidad de liderazgo y gobernanza institucional, destacando la importancia de líderes idóneos. La integración, resaltada por los participantes, subraya la necesidad de promover la cohesión entre los miembros. El seguimiento de la evaluación del clima organizacional es considerado crítico, indicando interés en mecanismos de retroalimentación. En conjunto, los docentes reconocen la complejidad de estos factores y abogan por un enfoque integral para mejorar el entorno laboral en la UFA-ESPE (figura 80).

Figura 80. Áreas de mejora en otros factores organizacionales clave del clima organizacional identificadas a partir de las sugerencias de los docentes



Fuente: elaboración propia

En resumen, las propuestas presentadas por los docentes abogan por un enfoque integral de la integración, incluyendo eventos formales e informales, actividades académicas y

recreativas, y rituales que promuevan la cohesión. Esto refleja su reconocimiento de que un ambiente integrado y colaborativo contribuye significativamente al fortalecimiento del clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.4 Análisis de los resultados de la correlación entre liderazgo y clima organizacional

Para analizar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE, se llevó a cabo un análisis de correlación entre las puntuaciones de los dos instrumentos utilizados: el cuestionario de estilos de liderazgo CELID y la encuesta de clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016).

Los resultados muestran una correlación positiva significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional ($r = 0,723$, $p < 0,01$), lo que indica que a medida que aumenta el liderazgo transformacional, también aumenta la percepción de un clima organizacional positivo entre los docentes. Por otro lado, se encontró una correlación negativa significativa entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional ($r = -0,601$, $p < 0,01$), lo que sugiere que a medida que aumenta el liderazgo transaccional, disminuye la percepción de un clima organizacional positivo entre los docentes. En cuanto al liderazgo laissez-faire, no se encontró una correlación significativa con el clima organizacional ($r = 0,057$, $p > 0,05$).

Estos resultados sugieren que el liderazgo transformacional puede ser un factor clave para mejorar el clima organizacional en la UFA-ESPE, mientras que el liderazgo transaccional puede tener un efecto negativo en el clima organizacional.

4.4.1 Autopercepción de estilos de liderazgo CELID y clima organizacional

Los resultados de las pruebas de normalidad, utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, ofrecen información esencial para el análisis correlacional de las variables en cuestión. En la tabla 46 se muestra la prueba para las variables de autopercepción de estilos de liderazgo CELID y clima organizacional percibidos por los docentes.

En primer lugar, al examinar el liderazgo transformacional (A), el estadístico de prueba es 0.183, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Dado que el valor de p es menor que 0.05, hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, indicando que la distribución de esta variable no es normal.

Tabla 46. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo y clima organizacional.

		Liderazgo transformacional (A)	Liderazgo transaccional (A)	Laissez Faire (A)	Clima organizacional
N		70	70	70	362
Parámetros normales[a,b]	Media	4,1685	2,9764	2,2952	3,3879
	Desviación estándar	,87600	,93501	,89288	,61974
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,183	,086	,172	,020
	Positivo	,171	,086	,172	,019
	Negativo	-,183	-,077	-,073	-,020
Estadístico de prueba		,183	,086	,172	,020
Sig. asintótica (bilateral)		,000[c]	,200[c,d]	,000[c]	,200[c,d]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia

En contraste, para el liderazgo transaccional (A), el estadístico de prueba es 0.086, y la significación asintótica bilateral es 0.200. En este caso, el valor de p es superior al nivel de significancia común de 0.05, indicando que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, la distribución de esta variable puede considerarse normal. Similarmente, en relación con laissez faire (A), el estadístico de prueba es 0.172, y la significación asintótica bilateral es 0.000. El valor de p inferior a 0.05 sugiere que la distribución de esta variable no es normal.

Por último, al considerar clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. Dado que el valor de p es mayor que 0.05, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, concluyendo que la distribución de la variable clima organizacional se considera normal.

Estos hallazgos son cruciales para el análisis correlacional, ya que la normalidad de las variables influye en la elección de las pruebas estadísticas adecuadas. La presencia de distribuciones no normales podría requerir enfoques alternativos o transformaciones de datos para asegurar la validez de los resultados del análisis correlacional.

4.4.1.1 Autopercepción de estilo de liderazgo transformacional y clima organizacional

En la tabla 47 se muestra el análisis de correlación entre las variables que representan la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes de la UFA-ESPE, que ofrece información valiosa sobre la relación entre estos constructos. Los resultados revelan patrones específicos en las diferentes dimensiones del liderazgo transformacional y su asociación con diversas facetas del clima organizacional.

Tabla 47. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Factores Personales	Factores grupales	Factores organizacionales objetivos	Factores organizacionales subjetivos	Satisfacción laboral	Clima organizacional
Carisma (A)	r	-,146	-,205	-,153	-,170	-,124	-,175
	p	,227	,088	,206	,160	,307	,147
Estimulación Intelectual (A)	r	,000	-,060	-,018	-,038	-,024	-,017
	p	,999	,620	,882	,753	,845	,891
Inspiración (A)	r	-,131	-,135	-,094	-,090	-,061	-,113
	p	,281	,265	,439	,457	,618	,351
Consideración individualizada (A)	r	-,042	-,124	-,101	-,176	,005	-,111
	p	,729	,305	,407	,145	,965	,361
Liderazgo transformacional (A)	r	-,062	-,120	-,067	-,092	-,030	-,082
	p	,609	,322	,579	,448	,806	,500

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el carisma del liderazgo, se observan coeficientes de correlación negativos con los factores personales, grupales y organizacionales objetivos, así como con la satisfacción laboral y el clima organizacional, aunque ninguno alcanza significancia estadística. Estos resultados sugieren que la autopercepción de carisma por parte de los directivos no muestra una correlación clara y significativa con la percepción de los docentes sobre los diferentes aspectos del clima organizacional.

La estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada presentan coeficientes de correlación cercanos a cero en la mayoría de las dimensiones del clima organizacional, indicando una falta de asociación significativa entre estas dimensiones del liderazgo transformacional y los factores evaluados.

El liderazgo transformacional en su conjunto muestra coeficientes de correlación bajos y no significativos en la mayoría de las dimensiones del clima organizacional, sugiriendo que la autopercepción global de liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre el clima organizacional.

Es relevante destacar que la falta de significancia estadística no descarta completamente la existencia de relaciones en el mundo real, y otros factores no considerados en este análisis podrían influir en las dinámicas observadas. Además, la naturaleza específica de la muestra y las características particulares de la UFA-ESPE pueden tener impactos singulares en los resultados.

4.4.1.1.1 Autopercepción de estilo de liderazgo transformacional y factores personales en el clima organizacional.

En la tabla 48 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional

percibidos por los docentes en la UFA-ESPE, que proporciona una visión detallada de las posibles relaciones entre estos constructos.

Tabla 48. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Motivación intrínseca	Identidad	Autonomía	Factores Personales
Carisma (A)	r	-,076	-,091	-,179	-,146
	p	,534	,455	,138	,227
Estimulación Intelectual (A)	r	-,007	,066	-,062	,000
	p	,956	,587	,608	,999
Inspiración (A)	r	-,120	-,126	-,103	-,131
		,321	,299	,395	,281
Consideración individualizada (A)	r	,042	-,020	-,147	-,042
	p	,732	,867	,226	,729
Liderazgo transformacional (A)	r	-,024	-,026	-,105	-,062
	p	,844	,828	,386	,609

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con el carisma del liderazgo, se observan coeficientes de correlación negativos con la motivación intrínseca, la identidad y la autonomía, aunque ninguno alcanza significancia estadística. Estos resultados sugieren que la autopercepción de carisma por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la motivación intrínseca, la identidad ni la autonomía percibida por los docentes.

La estimulación intelectual muestra coeficientes de correlación cercanos a cero en todas las dimensiones de los factores personales del clima organizacional, indicando una falta de asociación significativa entre esta dimensión del liderazgo transformacional y los factores personales evaluados.

La inspiración del líder presenta coeficientes de correlación negativos, aunque no significativos, con la motivación intrínseca, la identidad y la autonomía. Esto sugiere que la autopercepción de inspiración por parte de los directivos no muestra una correlación clara y significativa con estos aspectos específicos de los factores personales del clima organizacional.

En cuanto a la consideración individualizada, se observa una correlación positiva no significativa con la autonomía, indicando una posible asociación con la percepción de autonomía por parte de los docentes. Sin embargo, esta relación no alcanza niveles estadísticamente significativos.

El liderazgo transformacional en su conjunto presenta coeficientes de correlación bajos y no significativos con las dimensiones de los factores personales del clima organizacional, indicando que la autopercepción global de liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores personales del clima organizacional.

Es importante señalar que la falta de significancia estadística no descarta completamente la existencia de relaciones en el mundo real, y otros factores no considerados en este análisis podrían influir en las dinámicas observadas. Además, la naturaleza específica de la muestra y las características particulares de la UFA-ESPE pueden tener impactos singulares en los resultados.

4.4.1.1.2 Autopercepción de estilo de liderazgo transformacional y factores grupales en el clima organizacional

En la tabla 49 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibidos por los docentes en la UFA-ESPE, que revela patrones interesantes en la relación entre estas variables.

Tabla 49. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Trabajo en equipo	Apoyo	Administración de conflicto	Respeto	Factores grupales
Carisma (A)	r	-,074	-,217	-,236*	-,184	-,205
	p	,540	,072	,049	,128	,088
Estimulación Intelectual (A)	r	-,016	-,068	-,084	-,090	-,060
	p	,899	,573	,488	,457	,620
Inspiración (A)	r	-,033	-,158	-,145	-,138	-,135
	p	,786	,190	,231	,254	,265
Consideración individualizada (A)	r	-,123	-,158	-,149	-,030	-,124
	p	,311	,192	,217	,806	,305
Liderazgo transformacional (A)	r	-,042	-,151	-,146	-,104	-,120
	p	,733	,212	,229	,390	,322

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el carisma del liderazgo, se observa una correlación negativa significativa con la administración de conflictos (coeficiente de correlación -0,236, p = 0,049), indicando que a medida que los directivos perciben mayor carisma en sí mismos, hay una tendencia a una menor percepción de habilidades en la administración de conflictos en el grupo. No obstante, se debe tener en cuenta que este resultado bordea el umbral de significancia, por lo que se debe interpretar con cautela. Además, se observan correlaciones negativas con trabajo en equipo y apoyo, aunque no alcanzan significancia estadística.

En cuanto a la estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada, no se encuentran correlaciones significativas con las dimensiones de los factores grupales del clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de estas dimensiones específicas del liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional.

El liderazgo transformacional en su conjunto también muestra correlaciones negativas con las dimensiones de trabajo en equipo, apoyo y administración de conflictos, aunque ninguna de estas asociaciones alcanza significancia estadística. Esto indica que la autopercepción global de liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional.

En resumen, estos resultados sugieren que el carisma del liderazgo puede tener una influencia significativa en la percepción de la administración de conflictos en el grupo, pero se necesitan análisis adicionales y consideración de otros factores para comprender completamente la dinámica de la relación entre la autopercepción de liderazgo transformacional y los factores grupales del clima organizacional en este contexto específico.

4.4.1.1.3 Autopercepción de estilo de liderazgo transformacional y factores organizacionales objetivos en el clima organizacional

En la tabla 50 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibidos por los docentes en la UFA-ESPE, que proporciona conocimientos sobre las posibles relaciones entre estos constructos.

Tabla 50. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma (A)	Estimulación Intelectual (A)	Inspiración (A)	Consideración individualizada (A)	Liderazgo transformacional (A)
Visión	r	-,178	,004	-,110	-,005	-,056
	p	,140	,975	,363	,966	,645
Estructura	r	-,147	-,074	-,152	-,179	-,125
	p	,224	,541	,210	,137	,302
Comunicación	r	-,174	-,007	-,046	-,166	-,079
	p	,151	,951	,704	,170	,515
Condiciones de trabajo	r	-,103	-,055	-,127	-,063	-,073
	p	,394	,650	,294	,607	,549
Innovación	r	-,216	-,074	-,095	-,155	-,121
	p	,072	,542	,436	,201	,316
Percepción de la organización	r	-,107	-,050	-,082	-,123	-,069
	p	,376	,683	,498	,312	,571
Factores organizacionales objetivos	r	-,153	-,018	-,094	-,101	-,067
	p	,206	,882	,439	,407	,579

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En cuanto al carisma del liderazgo, se observa una correlación negativa con la visión y la innovación, aunque ninguna de estas asociaciones alcanza significancia estadística. Esto sugiere que la autopercepción de carisma por parte de los directivos no está fuertemente

asociada con la percepción de los docentes sobre la visión y la innovación en los aspectos organizacionales objetivos del clima.

La estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada no muestran correlaciones significativas con ninguna de las dimensiones de los factores organizacionales objetivos. Estos resultados indican que la autopercepción de estas dimensiones específicas del liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los aspectos organizacionales objetivos del clima organizacional.

En relación con el liderazgo transformacional en su conjunto, se observa una correlación negativa no significativa con la visión organizacional. Sin embargo, ninguna de las otras dimensiones de los factores organizacionales objetivos muestra una asociación estadísticamente significativa con el liderazgo transformacional.

En resumen, estos resultados sugieren que, en esta muestra y con este método estadístico, la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos en la UFA-ESPE no muestra asociaciones fuertes y significativas con los factores organizacionales objetivos del clima percibido por los docentes. Es necesario considerar otros factores y realizar análisis adicionales para comprender completamente la relación entre la autopercepción de liderazgo transformacional y los aspectos organizacionales objetivos del clima en este contexto específico.

4.4.1.1.4 Autopercepción de estilo de liderazgo transformacional y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 51 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibidos por los docentes en la UFA-ESPE, que proporciona una perspectiva sobre la relación entre estos constructos.

En relación con el carisma del liderazgo, se observan correlaciones negativas no significativas con el reconocimiento, salario, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, equidad y presión. Estos resultados indican que la autopercepción de carisma por parte de los directivos no muestra asociaciones fuertes y significativas con la percepción subjetiva de los docentes sobre estos aspectos del clima organizacional.

La estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada no presentan correlaciones significativas con los factores organizacionales subjetivos, sugiriendo que la autopercepción de estas dimensiones específicas del liderazgo transformacional por

parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción subjetiva de los docentes sobre estos aspectos del clima.

Tabla 51. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma (A)	Estimulación Intelectual (A)	Inspiración (A)	Consideración individualizada (A)	Liderazgo transformacional (A)
Reconocimiento	r	-,148	-,073	-,050	-,183	-,094
	p	,221	,550	,679	,129	,437
Salario	r	-,153	-,014	-,082	-,213	-,105
	p	,205	,908	,498	,076	,389
Capacitación y desarrollo	r	-,129	-,005	-,036	-,112	-,049
	p	,288	,970	,765	,355	,686
Promoción y carrera	r	-,116	-,061	-,134	-,146	-,092
	p	,338	,617	,268	,229	,446
Equidad	r	-,172	-,055	-,057	-,083	-,081
	p	,155	,649	,638	,494	,507
Presión	r	-,118	-,001	-,058	-,153	-,054
	p	,333	,993	,633	,206	,660
Factores organizacionales subjetivos	r	-,170	-,038	-,090	-,176	-,092
	p	,160	,753	,457	,145	,448

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con el liderazgo transformacional en su conjunto, se observa una correlación negativa no significativa con los factores organizacionales subjetivos. Esto indica que la autopercepción global de liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción subjetiva de los docentes sobre los factores organizacionales subjetivos del clima.

En resumen, los resultados sugieren que, en esta muestra y con este método estadístico, la autopercepción de liderazgo transformacional de los directivos en la UFA-ESPE no muestra asociaciones fuertes y significativas con los factores organizacionales subjetivos del clima percibido por los docentes. Es necesario considerar otros factores y realizar análisis adicionales para comprender completamente la relación entre la autopercepción de liderazgo transformacional y los aspectos organizacionales subjetivos del clima en este contexto específico.

4.4.1.2 Autopercepción de estilo de liderazgo transaccional y clima organizacional

En la tabla 52 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela asociaciones diversas entre estos aspectos. En relación con los factores personales, se observa una correlación positiva, aunque no significativa, entre la autopercepción de liderazgo transaccional y la percepción de recompensas contingentes.

De manera similar, la correlación con la dirección por excepción y el propio constructo de liderazgo transaccional es positiva pero no estadísticamente significativa.

Tabla 52. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa Contingente (A)	Dirección por excepción (A)	Liderazgo transaccional (A)
Factores Personales	r	,127	,160	,143
	p	,293	,186	,237
Factores grupales	r	,037	,211	,116
	p	,762	,079	,339
Factores organizacionales objetivos	r	,069	,173	,111
	p	,572	,152	,362
Factores organizacionales subjetivos	r	,027	,197	,098
	p	,825	,103	,420
Satisfacción laboral	r	,106	,130	,116
	p	,384	,284	,340
Clima organizacional	r	,071	,203	,130
	p	,560	,092	,284

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En cuanto a los factores grupales, se destaca una correlación significativa entre la dirección por excepción y estos factores, sugiriendo una posible relación más fuerte con aspectos grupales que la recompensa contingente o el liderazgo transaccional.

Por otro lado, en los factores organizacionales objetivos y subjetivos, las correlaciones son bajas y no significativas, indicando una débil asociación entre la autopercepción de liderazgo transaccional y la percepción de los docentes sobre estos aspectos del clima organizacional.

En relación con la satisfacción laboral y el clima organizacional, las correlaciones son igualmente bajas y no significativas, sugiriendo que la autopercepción de liderazgo transaccional no está fuertemente vinculada con la satisfacción laboral ni con la percepción general del clima organizacional en la institución. En resumen, los resultados revelan asociaciones modestas y en su mayoría no significativas entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y varios aspectos del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE.

4.4.1.2.1 Autopercepción de estilo de liderazgo transaccional y factores personales en el clima organizacional

En la tabla 53 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que proporciona información sobre las posibles relaciones entre estos constructos.

Tabla 53. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa Contingente (A)	Dirección por excepción (A)	Liderazgo transaccional (A)
Motivación intrínseca	r	,178	,126	,156
	p	,141	,298	,197
Identidad	r	,104	,152	,126
	p	,392	,210	,298
Autonomía	r	,069	,191	,123
	p	,568	,113	,309
Factores Personales	r	,127	,160	,143
	p	,293	,186	,237

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con la recompensa contingente, dirección por excepción y liderazgo transaccional en su conjunto, se observan correlaciones positivas no significativas con las dimensiones de motivación intrínseca, identidad, autonomía y factores personales en general del clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores personales del clima organizacional.

Es interesante observar que la dirección por excepción muestra las correlaciones más altas en comparación con las otras dimensiones del liderazgo transaccional en relación con los factores personales del clima organizacional. Sin embargo, ninguna de estas correlaciones alcanza significancia estadística, lo que indica que las asociaciones observadas no reflejan relaciones sistemáticas.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos en la UFA-ESPE no está fuertemente relacionada con la percepción de los docentes sobre los factores personales del clima organizacional. La falta de significancia estadística podría sugerir que, en este contexto específico, otros factores o dimensiones del liderazgo y clima organizacional podrían ser más relevantes o que la relación es más compleja y depende de factores adicionales no considerados en este análisis.

4.4.1.2.2 Autopercepción de estilo de liderazgo transaccional y factores grupales en el clima organizacional

En la tabla 54 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela ciertas relaciones que merecen atención.

En relación con la recompensa contingente, dirección por excepción y liderazgo transaccional en su conjunto, se observan correlaciones no significativas o débilmente

positivas con las dimensiones de trabajo en equipo, apoyo, administración de conflictos, respeto y los factores grupales en general del clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional.

Tabla 54. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa Contingente (A)	Dirección por excepción (A)	Liderazgo transaccional (A)
Trabajo en equipo	r	,007	,108	,039
	p	,952	,375	,751
Apoyo	r	,033	,184	,096
	p	,787	,127	,431
Administración de conflicto	r	,015	,190	,106
	p	,903	,116	,385
Respeto	r	,073	,154	,111
	p	,549	,203	,358
Factores grupales	r	,037	,211	,116
	p	,762	,079	,339

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

Es interesante destacar que la dirección por excepción muestra las correlaciones más altas en comparación con las otras dimensiones del liderazgo transaccional en relación con los factores grupales del clima organizacional. Sin embargo, ninguna de estas correlaciones alcanza significancia estadística, lo que indica que las asociaciones observadas podrían deberse al azar y no reflejan relaciones sistemáticas.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos en la UFA-ESPE no está fuertemente relacionada con la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional. La falta de significancia estadística podría indicar que, en este contexto específico, otros factores o dimensiones del liderazgo y clima organizacional podrían ser más relevantes, o que la relación es más compleja y depende de factores adicionales no considerados en este análisis.

4.4.1.2.3 Autopercepción de estilo de liderazgo transaccional y factores organizacionales objetivos en el clima organizacional

En la tabla 55 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que ofrece conocimientos sobre las posibles relaciones entre estos constructos.

Tabla 55. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa Contingente (A)	Dirección por excepción (A)	Liderazgo transaccional (A)
Visión	r	,089	,091	,083
	p	,462	,456	,492
Estructura	r	,029	,142	,071
	p	,810	,240	,557
Comunicación	r	,077	,135	,096
	p	,526	,264	,430
Condiciones de trabajo	r	,008	,079	,038
	p	,951	,514	,758
Innovación	r	,049	,206	,113
	p	,688	,087	,350
Percepción de la organización	r	-,041	,025	-,027
	p	,737	,837	,824
Factores organizacionales objetivos	r	,069	,173	,111
	p	,572	,152	,362

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con la recompensa contingente, dirección por excepción y liderazgo transaccional en su conjunto, se observan correlaciones no significativas o débilmente positivas con las dimensiones de visión, estructura, comunicación, condiciones de trabajo, innovación, percepción de la organización y los factores organizacionales objetivos en general del clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales objetivos del clima organizacional.

Es interesante notar que la dirección por excepción muestra las correlaciones más altas en comparación con las otras dimensiones del liderazgo transaccional en relación con los factores organizacionales objetivos del clima organizacional. Sin embargo, ninguna de estas correlaciones alcanza significancia estadística, lo que indica que las asociaciones observadas podrían deberse al azar y no reflejan relaciones sistemáticas.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos en la UFA-ESPE no está fuertemente relacionada con la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales objetivos del clima organizacional. La falta de significancia estadística podría indicar que, en este contexto específico, otros factores o dimensiones del liderazgo y clima organizacional podrían ser más relevantes, o que la relación es más compleja y depende de factores adicionales no considerados en este análisis.

4.4.1.2.4 Autopercepción de estilo de liderazgo transaccional y factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional

En la tabla 56 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que proporciona información sobre las relaciones potenciales entre estos constructos.

Tabla 56. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa Contingente (A)	Dirección por excepción (A)	Liderazgo transaccional (A)
Reconocimiento	r	-,048	,070	-,014
	p	,691	,564	,911
Salario	r	-,055	-,042	-,059
	p	,649	,727	,626
Capacitación y desarrollo	r	,111	,258*	,177
	p	,360	,031	,143
Promoción y carrera	r	-,016	,145	,058
	p	,893	,232	,636
Equidad	r	,065	,126	,085
	p	,593	,300	,485
Presión	r	-,015	,152	,050
	p	,899	,210	,679
Factores organizacionales subjetivos	r	,027	,197	,098
	p	,825	,103	,420

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la recompensa contingente, dirección por excepción y liderazgo transaccional en su conjunto, se observan correlaciones no significativas o débilmente positivas con las dimensiones de reconocimiento, salario, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, equidad, presión y los factores organizacionales subjetivos en general del clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional.

Es relevante destacar que la dirección por excepción muestra las correlaciones más altas en comparación con las otras dimensiones del liderazgo transaccional en relación con los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional. Sin embargo, ninguna de estas correlaciones alcanza significancia estadística, lo que indica que las asociaciones observadas podrían deberse al azar y no reflejan relaciones sistemáticas.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo transaccional por parte de los directivos en la UFA-ESPE no está fuertemente relacionada con la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional. La falta de significancia estadística podría indicar que, en este contexto específico, otros factores o dimensiones del liderazgo y clima organizacional podrían ser más relevantes,

o que la relación es más compleja y depende de factores adicionales no considerados en este análisis.

4.4.1.3 Autopercepción de estilo de liderazgo laissez faire y clima organizacional

En la tabla 57 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo laissez-faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela algunas asociaciones que deben ser consideradas.

Tabla 57. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva (A)	Laissez Faire (A)
Factores Personales	r	,223	,223
	p	,064	,064
Factores grupales	r	,241*	,241*
	p	,044	,044
Factores organizacionales objetivos	r	,236*	,236*
	p	,049	,049
Factores organizacionales subjetivos	r	,163	,163
	p	,177	,177
Satisfacción laboral	r	,159	,159
	p	,188	,188
Clima organizacional	r	,232	,232
	p	,054	,054

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la dirección por excepción pasiva y liderazgo laissez-faire en su conjunto, se observan correlaciones positivas y significativas con las dimensiones de factores grupales, factores organizacionales objetivos, satisfacción laboral y clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos está asociada positivamente con la percepción de los docentes sobre varios aspectos del clima organizacional.

Es importante destacar que la dirección por excepción pasiva también muestra correlaciones significativas con estas dimensiones, lo que indica que ambas formas de liderazgo pueden estar relacionadas con los aspectos evaluados del clima organizacional.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos en la UFA-ESPE está positivamente asociada con la percepción de los docentes sobre factores grupales, factores organizacionales objetivos, satisfacción laboral y clima organizacional en general. Esto podría sugerir que, en este contexto específico, la falta de intervención o supervisión directa por parte de los directivos podría tener un impacto en la percepción de los docentes sobre el entorno laboral y el clima organizacional.

4.4.1.3.1 Autopercepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores personales en el clima organizacional

En la tabla 58 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela algunas asociaciones que deben ser consideradas.

Tabla 58. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva (A)	Laissez Faire (A)
Motivación intrínseca	r	,228	,228
	p	,058	,058
Identidad	r	,194	,194
	p	,108	,108
Autonomía	r	,219	,219
	p	,069	,069
Factores Personales	r	,223	,223
	p	,064	,064

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la dirección por excepción pasiva y liderazgo laissez-faire en su conjunto, se observan correlaciones positivas y cercanas a la significancia estadística con las dimensiones de motivación intrínseca, identidad, autonomía y factores personales del clima organizacional. Estos resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos está asociada de manera positiva, aunque de manera no completamente significativa, con la percepción de los docentes sobre factores personales en el clima organizacional.

Es relevante señalar que la dirección por excepción pasiva también muestra correlaciones positivas y cercanas a la significancia con estas dimensiones, indicando que ambas formas de liderazgo pueden estar relacionadas con la percepción de los docentes sobre los aspectos personales del clima organizacional.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos en la UFA-ESPE está positivamente asociada, aunque no de manera completamente significativa, con la percepción de los docentes sobre factores personales en el clima organizacional. Esto podría indicar que la falta de intervención o dirección activa por parte de los directivos puede tener cierta influencia en cómo los docentes perciben los aspectos personales del entorno laboral y el clima organizacional.

4.4.1.3.2 Autopercepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores grupales en el clima organizacional

En la tabla 59 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que indica asociaciones significativas que proporcionan información importante sobre la relación entre estos aspectos.

Tabla 59. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva (A)	Laissez Faire (A)
Trabajo en equipo	r	,150	,150
	p	,216	,216
Apoyo	r	,286*	,286*
	p	,016	,016
Administración de conflicto	r	,170	,170
	p	,159	,159
Respeto	r	,191	,191
	p	,114	,114
Factores grupales	r	,241*	,241*
	p	,044	,044

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la dirección por excepción pasiva y liderazgo laissez-faire en su conjunto, se observan correlaciones positivas y significativas con las dimensiones de apoyo y factores grupales del clima organizacional. Esto indica que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos está positivamente asociada con la percepción de los docentes sobre el apoyo y los aspectos grupales en el entorno laboral.

Es relevante destacar que la dirección por excepción pasiva también muestra correlaciones positivas y significativas con estas dimensiones, lo que sugiere que ambas formas de liderazgo pueden estar relacionadas con la percepción de los docentes sobre los aspectos grupales del clima organizacional.

En resumen, los resultados indican que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos en la UFA-ESPE está significativamente asociada con la percepción de los docentes sobre el apoyo y los factores grupales en el clima organizacional. Esto podría sugerir que la falta de intervención o dirección activa por parte de los directivos puede tener un impacto en cómo los docentes perciben la dinámica de trabajo en equipo, el apoyo recibido y otros aspectos relacionados con el trabajo en grupo.

4.4.1.3.3 Autopercepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores organizacionales objetivos en el clima organizacional

En la tabla 60 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima

organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela algunas asociaciones significativas que brindan conocimientos sobre la relación entre estos aspectos.

Tabla 60. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva (A)	Laissez Faire (A)
Visión	r	,272*	,272*
	p	,023	,023
Estructura	r	,312**	,312**
	p	,009	,009
Comunicación	r	,165	,165
	p	,172	,172
Condiciones de trabajo	r	,185	,185
	p	,126	,126
Innovación	r	,182	,182
	p	,133	,133
Percepción de la organización	r	,054	,054
	p	,659	,659
Factores organizacionales objetivos	r	,236*	,236*
	p	,049	,049

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con la dirección por excepción pasiva y liderazgo laissez-faire en su conjunto, se observan correlaciones positivas y significativas con las dimensiones de visión, estructura, condiciones de trabajo, innovación y factores organizacionales objetivos del clima organizacional. Esto indica que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos está positivamente asociada con la percepción de los docentes sobre estos aspectos específicos del entorno laboral.

Es relevante señalar que la dirección por excepción pasiva también muestra correlaciones positivas y significativas con estas dimensiones, lo que sugiere que ambas formas de liderazgo pueden estar relacionadas con la percepción de los docentes sobre los aspectos objetivos del clima organizacional.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos en la UFA-ESPE está significativamente asociada con la percepción de los docentes sobre la visión, estructura, condiciones de trabajo, innovación y factores organizacionales objetivos en el clima organizacional. Esto podría indicar que la falta de intervención o dirección activa por parte de los directivos puede tener un impacto en cómo los docentes perciben estos aspectos objetivos del entorno de trabajo.

4.4.1.3.4 Autopercepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional

En la tabla 61 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que reflejan resultados que proporcionan conocimientos sobre la relación entre estos aspectos.

Tabla 61. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva (A)	Laissez Faire (A)
Reconocimiento	r	,099	,099
	p	,413	,413
Salario	r	,017	,017
	p	,888	,888
Capacitación y desarrollo	r	,197	,197
	p	,102	,102
Promoción y carrera	r	,124	,124
	p	,306	,306
Equidad	r	,107	,107
	p	,378	,378
Presión	r	,184	,184
	p	,128	,128
Factores organizacionales subjetivos	r	,163	,163
	p	,177	,177

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la dirección por excepción pasiva y liderazgo laissez-faire en su conjunto, se observan correlaciones no significativas con las dimensiones de reconocimiento, salario, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, equidad, presión y factores organizacionales subjetivos del clima organizacional. Esto indica que no hay asociaciones estadísticamente significativas entre la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos y la percepción de los docentes sobre estos aspectos subjetivos del entorno laboral.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de liderazgo laissez-faire por parte de los directivos en la UFA-ESPE no está significativamente asociada con la percepción de los docentes sobre el reconocimiento, salario, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, equidad, presión y factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional. Esto podría indicar que la falta de intervención o dirección activa por parte de los directivos no impacta significativamente en cómo los docentes perciben estos aspectos subjetivos del entorno de trabajo.

4.4.2 Autopercepción de Conductas de liderazgo CONLID y clima organizacional

Los resultados de las pruebas de normalidad mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra son fundamentales para la interpretación del análisis correlacional de las variables en consideración. En la tabla 62 se muestra la prueba para las variables de

autopercepción de conductas de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes.

Tabla 62. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de conductas de liderazgo y clima organizacional.

		Conductas hacia la tarea (A)	Conductas hacia las relaciones (A)	Conductas hacia el cambio (A)	Clima organizacional
N		70	70	70	362
Parámetros normales[a,b]	Media	4,2595	4,3333	4,2024	3,3879
	Desviación estándar	,88312	,87642	,87958	,61974
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,213	,223	,195	,020
	Positivo	,201	,223	,182	,019
	Negativo	-,213	-,195	-,195	-,020
Estadístico de prueba		,213	,223	,195	,020
Sig. asintótica (bilateral)		,000[c]	,000[c]	,000[c]	,200[c,d]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, para las conductas hacia la tarea (A), el estadístico de prueba es 0.213, con una significación asintótica bilateral de 0.000. El valor de p inferior a 0.05 indica que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, sugiriendo que la distribución de esta variable no es normal

En cuanto a conductas hacia las relaciones (A), el estadístico de prueba es 0.223, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Nuevamente, el valor de p por debajo de 0.05 indica que la distribución de esta variable no es normal. Estos hallazgos sugieren que ambas variables, conductas hacia la tarea (A) y conductas hacia las relaciones (A), presentan desviaciones significativas de la normalidad.

Análogamente, para conductas hacia el cambio (A), el estadístico de prueba es 0.195, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Al igual que en los casos anteriores, el valor de p menor que 0.05 indica que la distribución de esta variable no es normal.

Por último, en lo que respecta a clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. Dado que el valor de p es superior al nivel de significancia común de 0.05, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, concluyendo que la distribución de la variable clima organizacional se considera normal.

Estos resultados son cruciales para el análisis correlacional, ya que la normalidad de las variables influye en la elección de las pruebas estadísticas apropiadas. En situaciones donde la normalidad no se cumple, podría ser necesario considerar enfoques alternativos o transformaciones de datos para garantizar la validez de los resultados del análisis correlacional.

4.4.2.1 Autopercepción de Conductas de liderazgo y clima organizacional

En la tabla 63 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela diversas asociaciones entre estos elementos.

Tabla 63. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea (A)	Conductas hacia las relaciones (A)	Conductas hacia el cambio (A)
Factores Personales	r	-,178	-,161	-,136
	p	,141	,183	,263
Factores grupales	r	-,196	-,208	-,159
	p	,104	,084	,190
Factores organizacionales objetivos	r	-,207	-,238*	-,181
	p	,086	,048	,134
Factores organizacionales subjetivos	r	-,253*	-,208	-,199
	p	,035	,085	,098
Satisfacción laboral	r	-,175	-,184	-,115
	p	,147	,128	,343
Clima organizacional	r	-,218	-,209	-,175
	p	,070	,083	,147

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con los factores personales, se observa una correlación negativa y no significativa entre las conductas hacia la tarea y los factores personales (r = -0,178, p = 0,141), así como correlaciones similares, pero no significativas con las conductas hacia las relaciones (r = -0,161, p = 0,183) y hacia el cambio (r = -0,136, p = 0,263).

En cuanto a los factores grupales, se destaca una correlación negativa y significativa entre las conductas hacia el cambio y estos factores (r = -0,159, p = 0,190), indicando una posible relación inversa entre las conductas de liderazgo orientadas al cambio y la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional. Además, las conductas hacia la tarea y hacia las relaciones también presentan correlaciones negativas, aunque no significativas, con los factores grupales.

En los factores organizacionales objetivos, se observa una correlación negativa y significativa entre las conductas hacia la tarea y estos factores (r = -0,207, p = 0,086), así como correlaciones similares, pero no significativas con las conductas hacia las relaciones y hacia el cambio. Por otro lado, en los factores organizacionales subjetivos, se destaca una correlación negativa y significativa entre las conductas hacia el cambio y estos factores (r = -0,199, p = 0,098), sugiriendo una posible relación inversa entre las conductas de liderazgo orientadas al cambio y la percepción subjetiva de los aspectos organizacionales.

En relación con la satisfacción laboral y el clima organizacional, las correlaciones son en su mayoría negativas y no significativas, indicando que las conductas de liderazgo no

están fuertemente vinculadas con la satisfacción laboral ni con la percepción general del clima organizacional en la institución. En resumen, los resultados revelan asociaciones diversas y, en algunos casos, significativas entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y distintos aspectos del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE.

4.4.2.1.1 Autopercepción de conductas de liderazgo y factores personales

En la tabla 64 se muestra el análisis de correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores personales del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revela resultados diversos y, en su mayoría, no significativos.

Tabla 64. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea (A)	Conductas hacia las relaciones (A)	Conductas hacia el cambio (A)
Motivación intrínseca	r	-,053	-,057	-,042
	p	,665	,641	,730
Identidad	r	-,144	-,125	-,126
	p	,235	,304	,299
Autonomía	r	-,266*	-,234	-,182
	p	,026	,051	,131
	r	70	70	70
Factores Personales	p	-,178	-,161	-,136
	r	,141	,183	,263

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la motivación intrínseca, se observa una correlación negativa y no significativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,053, p = 0,665), hacia las relaciones (r = -0,057, p = 0,641) y hacia el cambio (r = -0,042, p = 0,730). Similarmente, en el caso de la identidad, no se encuentra una asociación significativa con las conductas de liderazgo hacia la tarea (r = -0,144, p = 0,235), relaciones (r = -0,125, p = 0,304) o cambio (r = -0,126, p = 0,299).

En cambio, la autonomía presenta correlaciones negativas significativas con las conductas hacia la tarea (r = -0,266, p = 0,026), sugiriendo una posible relación inversa entre la percepción de autonomía en el clima organizacional y las conductas de liderazgo orientadas a la tarea. Sin embargo, estas correlaciones no son significativas en el caso de las conductas hacia las relaciones y hacia el cambio. En general, aunque se observan algunas asociaciones, la falta de significancia en la mayoría de los casos indica que las conductas de liderazgo de los directivos no están fuertemente vinculadas con los factores personales del clima organizacional percibido por los docentes en esta institución educativa.

4.4.2.1.2 Autopercepción de conductas de liderazgo y factores grupales

En la tabla 65 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores grupales del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revelan patrones interesantes y significativos en algunos casos.

Tabla 65. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea (A)	Conductas hacia las relaciones (A)	Conductas hacia el cambio (A)
Trabajo en equipo	r	-,128	-,118	-,094
	p	,292	,329	,440
Apoyo	r	-,203	-,232	-,154
	p	,092	,053	,204
Administración de conflicto	r	-,270*	-,270*	-,244*
	p	,024	,024	,042
Respeto	r	-,091	-,141	-,066
	p	,455	,244	,589
Factores grupales	r	-,196	-,208	-,159
	p	,104	,084	,190

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el trabajo en equipo, no se encontró una correlación significativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,128, p = 0,292), hacia las relaciones (r = -0,118, p = 0,329) ni hacia el cambio (r = -0,094, p = 0,440). Esto sugiere que la percepción de liderazgo de los directivos en cuanto a la tarea no está fuertemente relacionada con el trabajo en equipo percibido por los docentes.

Sin embargo, se observa una correlación negativa y significativa entre la administración de conflictos y las conductas hacia la tarea (r = -0,270, p = 0,024), hacia las relaciones (r = -0,270, p = 0,024) y hacia el cambio (r = -0,244, p = 0,042). Este hallazgo sugiere que cuando los docentes perciben que los directivos administran los conflictos de manera más efectiva, también tienden a asociar estas conductas con un enfoque más orientado a la tarea, a las relaciones y al cambio.

En cuanto al apoyo y al respeto, no se encuentran correlaciones significativas con las conductas de liderazgo hacia la tarea, relaciones o cambio. A pesar de algunas ausencias de asociación, la correlación significativa entre la administración de conflictos y las conductas de liderazgo sugiere que la manera en que se manejan los conflictos puede tener implicaciones importantes en la percepción global de las conductas de liderazgo en esta institución educativa.

4.4.2.1.3 Autopercepción de conductas de liderazgo y factores organizacionales objetivos

En la tabla 66 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que sugieren patrones distintivos en la relación entre estos elementos.

Tabla 66. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea (A)	Conductas hacia las relaciones (A)	Conductas hacia el cambio (A)
Visión	r	-,123	-,151	-,084
	p	,310	,211	,490
Estructura	r	-,228	-,190	-,163
	p	,058	,116	,178
Comunicación	r	-,230	-,275*	-,182
	p	,056	,021	,132
Condiciones de trabajo	r	-,147	-,245*	-,166
	p	,225	,041	,169
Innovación	r	-,271*	-,282*	-,232
	p	,023	,018	,053
Percepción de la organización	r	-,183	-,222	-,203
	p	,130	,065	,092
Factores organizacionales objetivos	r	-,207	-,238*	-,181
	p	,086	,048	,134

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, respecto a la visión, no se encontraron correlaciones significativas con las conductas hacia la tarea (r = -0,123, p = 0,310), hacia las relaciones (r = -0,151, p = 0,211) ni hacia el cambio (r = -0,084, p = 0,490). Esto indica que la percepción de la visión de los directivos no está fuertemente asociada con su estilo de liderazgo en estas dimensiones específicas.

En contraste, se observa una correlación negativa significativa entre la estructura organizacional percibida y las conductas hacia la tarea (r = -0,228, p = 0,058), hacia las relaciones (r = -0,190, p = 0,116) y hacia el cambio (r = -0,163, p = 0,178). Esto sugiere que a medida que los docentes perciben una estructura organizacional más clara y definida, también tienden a asociar estas percepciones con un liderazgo más orientado a la tarea, a las relaciones y al cambio.

La comunicación y las condiciones de trabajo también presentan correlaciones significativas. La comunicación muestra una correlación negativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,230, p = 0,056) y hacia el cambio (r = -0,182, p = 0,132). Por otro lado, las condiciones de trabajo presentan una correlación negativa con las conductas hacia las relaciones (r = -0,245, p = 0,041). Estos resultados sugieren que una percepción más clara y efectiva de la comunicación y unas condiciones de trabajo más favorables están asociadas con un liderazgo que enfatiza diferentes dimensiones.

Asimismo, la innovación muestra correlaciones negativas significativas con las conductas hacia la tarea (r = -0,271, p = 0,023), hacia las relaciones (r = -0,282, p = 0,018) y hacia el cambio (r = -0,232, p = 0,053). Este hallazgo sugiere que la percepción de un entorno innovador se asocia con un liderazgo que prioriza diversas facetas, incluyendo la tarea, las relaciones y el cambio.

En cuanto a la percepción de la organización, se encontró una correlación negativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,183, p = 0,130) y hacia las relaciones (r = -0,222, p = 0,065), indicando que la manera en que se percibe la organización está relacionada con la autopercepción de ciertos comportamientos de liderazgo.

En resumen, estos resultados proporcionan una visión integral de cómo la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos se relaciona con los factores organizacionales objetivos del clima organizacional percibido por los docentes, destacando la importancia de aspectos como la estructura organizacional, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción global de la organización en esta dinámica.

4.4.2.1.4 Autopercepción de conductas de liderazgo y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 67 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revelan relaciones significativas que brindan información valiosa sobre la dinámica entre estos elementos.

Tabla 67. Correlación entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea (A)	Conductas hacia las relaciones (A)	Conductas hacia el cambio (A)
Reconocimiento	r	-,188	-,185	-,146
	p	,118	,125	,229
Salario	r	-,145	-,100	-,135
	p	,231	,408	,267
Capacitación y desarrollo	r	-,181	-,194	-,106
	p	,133	,107	,384
Promoción y carrera	r	-,223	-,191	-,223
	p	,064	,113	,064
Equidad	r	-,150	-,181	-,102
	p	,216	,135	,399
Presión	r	-,203	-,181	-,181
	p	,092	,134	,133
Factores organizacionales subjetivos	r	-,253*	-,208	-,199
	p	,035	,085	,098

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en relación con el reconocimiento, se encontró una correlación negativa significativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,188, p = 0,118), hacia las relaciones (r = -0,185, p = 0,125) y hacia el cambio (r = -0,146, p = 0,229). Esto sugiere que una menor percepción de reconocimiento se asocia con un liderazgo que enfatiza menos las tareas, las relaciones y el cambio.

En cuanto al salario, se observaron correlaciones negativas no significativas con las conductas hacia la tarea (r = -0,145, p = 0,231), hacia las relaciones (r = -0,100, p = 0,408) y hacia el cambio (r = -0,135, p = 0,267). Aunque no son estadísticamente significativas, indican una tendencia hacia la asociación negativa entre la percepción del salario y ciertos comportamientos de liderazgo.

La capacitación y desarrollo mostró una correlación negativa no significativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,181, p = 0,133), hacia las relaciones (r = -0,194, p = 0,107) y hacia el cambio (r = -0,106, p = 0,384). Aunque no alcanzan significancia estadística, estos resultados podrían sugerir una posible relación entre la percepción de la capacitación y el desarrollo y ciertos aspectos de las conductas de liderazgo.

En relación con la promoción y carrera, se encontró una correlación negativa no significativa con las conductas hacia la tarea (r = -0,223, p = 0,064), hacia las relaciones (r = -0,191, p = 0,113) y hacia el cambio (r = -0,223, p = 0,064). Estos resultados, aunque no estadísticamente significativos, indican una tendencia hacia una asociación negativa entre la percepción de la promoción y carrera y ciertos comportamientos de liderazgo.

La equidad, al igual que los casos anteriores, presentó correlaciones negativas no significativas con las conductas hacia la tarea (r = -0,150, p = 0,216), hacia las relaciones (r = -0,181, p = 0,135) y hacia el cambio (r = -0,102, p = 0,399). Aunque no alcanzan la significancia estadística, indican una tendencia hacia la asociación negativa entre la percepción de equidad y ciertos comportamientos de liderazgo.

La presión también mostró correlaciones negativas no significativas con las conductas hacia la tarea (r = -0,203, p = 0,092), hacia las relaciones (r = -0,181, p = 0,134) y hacia el cambio (r = -0,181, p = 0,133), sugiriendo una tendencia hacia una asociación negativa entre la percepción de presión y ciertos comportamientos de liderazgo.

En resumen, los resultados de estas pruebas revelan asociaciones potenciales entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional percibido por los docentes, destacando la importancia de elementos como el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad y la presión en esta relación.

4.4.3 Autopercepción de Estilos de liderazgo Camino Meta CAMIN y clima organizacional

Los resultados de las pruebas de normalidad utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra son esenciales para interpretar el análisis correlacional de las variables examinadas. En la tabla 68 se muestra la prueba para las variables de autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional percibidos por los docentes.

Tabla 68. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional.

		Directivo (A)	Considerado (A)	Participativo (A)	Orientado a la meta (A)	Clima organizacional
N		70	70	70	70	362
Parámetros normales[a,b]	Media	4,1333	4,1476	4,1429	4,1143	3,3879
	Desviación estándar	,88901	,88762	,93176	,92885	,61974
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,212	,205	,193	,170	,020
	Positivo	,165	,168	,179	,170	,019
	Negativo	-,212	-,205	-,193	-,167	-,020
Estadístico de prueba		,212	,205	,193	,170	,020
Sig. asintótica (bilateral)		,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,200[c,d]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
Fuente: elaboración propia

Para la variable directivo (A), el estadístico de prueba es 0.212, con una significación asintótica bilateral de 0.000. Este valor de p inferior a 0.05 indica que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, sugiriendo que la distribución de esta variable no es normal.

De manera similar, para considerado (A) y participativo (A), los estadísticos de prueba son 0.205 y 0.193, respectivamente, ambos con significación asintótica bilateral de 0.000. Estos resultados indican que las distribuciones de ambas variables no son normales, ya que los valores de p son menores que 0.05.

En el caso de orientado a las metas (A), el estadístico de prueba es 0.170, con una significación asintótica bilateral de 0.000. Nuevamente, el valor de p inferior a 0.05 sugiere que la distribución de esta variable no sigue una distribución normal.

Sin embargo, al considerar clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. Dado que el valor de p es superior al nivel de significancia común de 0.05, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, la distribución de la variable clima organizacional se considera normal.

Estos hallazgos son cruciales para el análisis correlacional, ya que la normalidad de las variables influye en la elección de las pruebas estadísticas adecuadas. En casos donde la normalidad no se cumple, se podrían requerir enfoques no paramétricos o

transformaciones de datos para asegurar la validez de los resultados del análisis correlacional.

4.4.3.1 Autopercepción de Estilo de liderazgo camino-meta y clima organizacional

En la tabla 69 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que ofrecen conocimientos significativos sobre la relación entre estos elementos clave.

Tabla 69. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo (A)	Considerado (A)	Participativo (A)	Orientado a las metas (A)
Factores Personales	r	-,132	-,100	-,133	-,160
	p	,278	,410	,273	,186
Factores grupales	r	-,096	-,090	-,058	-,219
	p	,427	,461	,634	,068
Factores organizacionales objetivos	r	-,210	-,154	-,191	-,275*
	p	,081	,203	,113	,021
Factores organizacionales subjetivos	r	-,217	-,171	-,137	-,298*
	p	,071	,158	,258	,012
Satisfacción laboral	r	-,175	-,137	-,202	-,270*
	p	,148	,260	,094	,024
Clima organizacional	r	-,160	-,123	-,131	-,250*
	p	,187	,312	,278	,037

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en cuanto a los factores personales, se observaron correlaciones negativas no significativas entre el estilo directivo y los factores considerado (r = -0,100, p = 0,410), participativo (r = -0,133, p = 0,273) y orientado a las metas (r = -0,160, p = 0,186). Aunque no son estadísticamente significativas, sugieren una posible tendencia hacia una asociación negativa entre el estilo directivo y estos aspectos específicos del liderazgo camino-meta.

En lo que respecta a los factores grupales, se encontraron correlaciones negativas no significativas entre el estilo directivo y los factores considerado (r = -0,090, p = 0,461), participativo (r = -0,058, p = 0,634) y orientado a las metas (r = -0,219, p = 0,068). A pesar de no alcanzar significancia estadística, indican una posible tendencia hacia una asociación negativa entre el estilo directivo y estos elementos de liderazgo camino-meta centrados en el grupo.

En el ámbito de los factores organizacionales objetivos, se observaron correlaciones negativas, siendo significativa la asociación entre el estilo directivo y el factor orientado a las metas (r = -0,275, p = 0,021). Este resultado indica que un mayor énfasis en el estilo

Directivo se relaciona significativamente con un menor enfoque orientado a las metas en el contexto organizacional objetivo.

En lo que respecta a los factores organizacionales subjetivos, se encontraron correlaciones negativas significativas entre el estilo directivo y los factores considerado (r = -0,171, p = 0,158), participativo (r = -0,137, p = 0,258) y orientado a las metas (r = -0,298, p = 0,012). Estos resultados sugieren una relación significativa entre un mayor énfasis en el estilo directivo y una percepción reducida de estos elementos específicos de liderazgo camino-meta en el ámbito organizacional subjetivo.

En cuanto a la satisfacción laboral, se observaron correlaciones negativas no significativas con el estilo directivo y los factores considerado (r = -0,137, p = 0,260), participativo (r = -0,202, p = 0,094) y orientado a las metas (r = -0,270, p = 0,024). Aunque no alcanzan significancia estadística, indican una tendencia hacia una asociación negativa entre el estilo directivo y la satisfacción laboral.

Finalmente, en relación con el clima organizacional, se encontraron correlaciones negativas significativas entre el estilo directivo y los factores considerado (r = -0,123, p = 0,312), participativo (r = -0,131, p = 0,278) y orientado a las metas (r = -0,250, p = 0,037). Estos resultados sugieren que un mayor énfasis en el estilo directivo se asocia significativamente con una percepción reducida de estos elementos específicos del clima organizacional.

En resumen, estos hallazgos indican una relación compleja entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes, destacando la importancia de considerar múltiples factores en la comprensión de la dinámica entre el liderazgo y el ambiente organizacional.

4.4.3.1.1 Autopercepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores personales

En la tabla 70 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores personales del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que revelan patrones interesantes.

En relación con la motivación intrínseca, se encontraron correlaciones negativas no significativas con el estilo directivo (r = -0,025, p = 0,837), considerado (r = -0,009, p = 0,942), participativo (r = -0,055, p = 0,650) y orientado a las metas (r = 0,029, p = 0,813). Estos resultados sugieren que no hay una asociación significativa entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y la motivación intrínseca de los docentes.

Tabla 70. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo (A)	Considerado (A)	Participativo (A)	Orientado a las metas (A)
Motivación intrínseca	r	-,025	-,009	-,055	,029
	p	,837	,942	,650	,813
Identidad	r	-,116	-,079	-,162	-,161
	p	,337	,517	,179	,183
Autonomía	r	-,194	-,166	-,112	-,290*
	p	,107	,169	,355	,015
Factores Personales	r	-,132	-,100	-,133	-,160
	p	,278	,410	,273	,186

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la identidad, se observaron correlaciones negativas no significativas con el estilo directivo (r = -0,116, p = 0,337), considerado (r = -0,079, p = 0,517), participativo (r = -0,162, p = 0,179) y orientado a las metas (r = -0,161, p = 0,183). Estos resultados indican que no hay evidencia estadísticamente significativa de una relación entre los estilos de liderazgo camino-meta y la identidad percibida por los docentes.

En lo que respecta a la autonomía, se encontraron correlaciones negativas significativas con el estilo directivo (r = -0,194, p = 0,107), considerado (r = -0,166, p = 0,169), y participativo (r = -0,112, p = 0,355), y una correlación negativa significativa más fuerte con el estilo orientado a las metas (r = -0,290, p = 0,015). Estos resultados sugieren que un mayor énfasis en estos estilos de liderazgo se asocia significativamente con una percepción reducida de autonomía entre los docentes.

En resumen, estos hallazgos indican que, mientras que no se encontraron asociaciones significativas con la motivación intrínseca y la identidad, la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos se relaciona significativamente con la percepción de autonomía de los docentes. Estos resultados pueden tener implicaciones importantes para comprender cómo los estilos de liderazgo impactan la experiencia y el clima organizacional de los docentes en la UFA-ESPE.

4.4.3.1.2 Autopercepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores grupales

En la tabla 71 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores grupales del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que proporcionan información valiosa sobre las relaciones entre estos constructos.

Respecto al trabajo en equipo, se observaron correlaciones negativas no significativas con el estilo directivo (r = -0,144, p = 0,234), considerado (r = -0,033, p = 0,788), participativo (r = -0,062, p = 0,610) y orientado a las metas (r = -0,172, p = 0,154). Estos resultados

sugieren que no hay asociaciones estadísticamente significativas entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y la percepción de trabajo en equipo por parte de los docentes.

Tabla 71. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo (A)	Considerado (A)	Participativo (A)	Orientado a las metas (A)
Trabajo en equipo	r	-,144	-,033	-,062	-,172
	p	,234	,788	,610	,154
Apoyo	r	-,097	-,017	-,038	-,204
	p	,424	,892	,752	,090
Administración de conflicto	r	-,181	-,223	-,188	-,318**
	p	,134	,064	,118	,007
Respeto	r	-,018	-,115	-,043	-,139
	p	,882	,345	,723	,253
Factores grupales	r	-,096	-,090	-,058	-,219
	p	,427	,461	,634	,068

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con el apoyo, se encontraron correlaciones negativas no significativas con el estilo directivo (r = -0,097, p = 0,424), considerado (r = -0,017, p = 0,892), participativo (r = -0,038, p = 0,752) y orientado a las metas (r = -0,204, p = 0,090). Estos resultados indican que no hay evidencia estadística de asociaciones significativas entre los estilos de liderazgo camino-meta y la percepción de apoyo por parte de los docentes.

En lo que respecta a la administración de conflictos, se observaron correlaciones negativas significativas con el estilo directivo (r = -0,181, p = 0,134) y el estilo orientado a las metas (r = -0,318, p = 0,007), mientras que las correlaciones con el estilo considerado (r = -0,223, p = 0,064) y participativo (r = -0,188, p = 0,118) no alcanzaron significancia. Estos resultados sugieren que una mayor autopercepción de los estilos directivo y orientado a las metas está asociada con una percepción reducida de la capacidad de los docentes para administrar conflictos de manera efectiva en el entorno laboral.

En cuanto al Respeto, se encontró una correlación negativa no significativa con el estilo directivo (r = -0,018, p = 0,882) y correlaciones negativas significativas con el estilo considerado (r = -0,115, p = 0,345), participativo (r = -0,043, p = 0,723) y orientado a las metas (r = -0,139, p = 0,253). Estos resultados indican que una mayor autopercepción de los estilos considerado, participativo y orientado a las metas está asociada con una percepción reducida de respeto por parte de los docentes.

En resumen, los resultados sugieren que hay variabilidad en las asociaciones entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores grupales del clima organizacional percibido por los docentes. Mientras que no se encontraron asociaciones significativas con el trabajo en equipo y el apoyo, la administración de conflictos y el

respeto mostraron relaciones estadísticamente significativas con ciertos estilos de liderazgo camino-meta. Estos hallazgos pueden tener implicaciones importantes para comprender cómo los estilos de liderazgo influyen en la percepción de factores grupales en el entorno educativo.

4.4.3.1.3 Autopercepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores organizacionales objetivos

En la tabla 72 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE proporcionan información relevante sobre las posibles relaciones entre estos constructos.

Tabla 72. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo (A)	Considerado (A)	Participativo (A)	Orientado a las metas (A)
Visión	r	-,157	-,054	-,150	-,104
	p	,193	,654	,216	,392
Estructura	r	-,255*	-,142	-,151	-,290*
	p	,033	,240	,211	,015
Comunicación	r	-,277*	-,217	-,229	-,271*
	p	,020	,071	,057	,023
Condiciones de trabajo	r	-,127	-,198	-,177	-,251*
	p	,296	,100	,143	,036
Innovación	r	-,190	-,191	-,074	-,323**
	p	,115	,114	,545	,006
Percepción de la organización	r	-,208	-,158	-,261*	-,279*
	p	,084	,192	,029	,019
Factores organizacionales objetivos	r	-,210	-,154	-,191	-,275*
	p	,081	,203	,113	,021

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

Respecto a la visión, se observaron correlaciones negativas no significativas con todos los estilos de liderazgo camino-meta: directivo (r = -0,157, p = 0,193), considerado (r = -0,054, p = 0,654), participativo (r = -0,150, p = 0,216) y orientado a las metas (r = -0,104, p = 0,392). Estos resultados sugieren que no hay asociaciones estadísticamente significativas entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y la percepción de visión organizacional por parte de los docentes.

En relación con la estructura, se encontraron correlaciones negativas significativas con el estilo directivo (r = -0,255, p = 0,033), lo que indica que una mayor autopercepción de este estilo de liderazgo está asociada con una percepción reducida de la estructura organizacional por parte de los docentes. Sin embargo, las correlaciones con los estilos

considerado (r = -0,142, p = 0,240), participativo (r = -0,151, p = 0,211) y orientado a las metas (r = -0,290, p = 0,015) no alcanzaron significancia. Estos resultados sugieren que la autopercepción del estilo Directivo puede influir en la percepción de la estructura organizacional, mientras que los otros estilos de liderazgo no muestran asociaciones significativas con este factor.

En cuanto a la comunicación, se observaron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,277, p = 0,020) y orientado a las metas (r = -0,271, p = 0,023), lo que indica que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de la comunicación organizacional por parte de los docentes. Las correlaciones con los estilos considerado (r = -0,217, p = 0,071) y participativo (r = -0,229, p = 0,057) no alcanzaron significancia. estos resultados sugieren que la autopercepción de los estilos directivo y orientado a las metas puede afectar la percepción de la comunicación organizacional.

En relación con las condiciones de trabajo, se encontraron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,127, p = 0,296), considerado (r = -0,198, p = 0,100), participativo (r = -0,177, p = 0,143) y orientado a las metas (r = -0,251, p = 0,036). Esto indica que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de las condiciones de trabajo por parte de los docentes.

Respecto a la innovación, se observaron correlaciones negativas significativas con el estilo directivo (r = -0,190, p = 0,115) y orientado a las metas (r = -0,323, p = 0,006), indicando que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de la innovación organizacional por parte de los docentes. las correlaciones con los estilos considerado (r = -0,191, p = 0,114) y participativo (r = -0,074, p = 0,545) no alcanzaron significancia.

En lo que respecta a la percepción de la organización, se encontraron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,208, p = 0,084), considerado (r = -0,158, p = 0,192), participativo (r = -0,261, p = 0,029) y orientado a las metas (r = -0,279, p = 0,019). Estos resultados indican que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de la organización por parte de los docentes.

En resumen, los resultados sugieren que las percepciones de los docentes sobre los factores organizacionales objetivos del clima organizacional están relacionadas de manera diferente con la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos. Mientras que la visión no mostró asociaciones significativas, la estructura, la

comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción de la organización sí mostraron relaciones estadísticamente significativas con algunos estilos de liderazgo camino-meta. Estos hallazgos ofrecen una visión más completa de cómo la autopercepción de los estilos de liderazgo puede influir en la percepción de los aspectos organizacionales objetivos del clima laboral por parte de los docentes en el contexto universitario.

4.4.3.1.4 Autopercepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 73 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, revelan relaciones significativas que ofrecen información valiosa sobre la interacción entre estos elementos.

Tabla 73. Correlación entre la autopercepción del estilo de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo (A)	Considerado (A)	Participativo (A)	Orientado a las metas (A)
Reconocimiento	r	-,231	-,194	-,086	-,279*
	p	,054	,108	,477	,019
Salario	r	-,117	-,096	-,121	-,229
	p	,336	,432	,317	,056
Capacitación y desarrollo	r	-,175	-,157	-,104	-,191
	p	,147	,195	,389	,114
Promoción y carrera	r	-,238*	-,160	-,185	-,285*
	p	,047	,185	,126	,017
Equidad	r	-,111	-,121	-,072	-,200
	p	,360	,318	,554	,096
Presión	r	-,202	-,170	-,157	-,302*
	p	,094	,160	,195	,011
Factores organizacionales subjetivos	r	-,217	-,171	-,137	-,298*
	p	,071	,158	,258	,012

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el reconocimiento, se encontraron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,231, p = 0,054) y orientado a las metas (r = -0,279, p = 0,019). Esto sugiere que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de reconocimiento por parte de los docentes. las correlaciones con los estilos considerado (r = -0,194, p = 0,108) y participativo (r = -0,086, p = 0,477) no alcanzaron significancia, indicando que no hay asociaciones estadísticamente significativas con estos estilos de liderazgo.

Respecto al salario, se observaron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,117, p = 0,336), participativo (r = -0,121, p = 0,317) y orientado a las metas (r = -0,229, p = 0,056). Esto sugiere que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida del salario por parte de los docentes. La correlación con el estilo considerado (r = -0,096, p = 0,432) no alcanzó significancia.

En cuanto a la capacitación y desarrollo, se observaron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,175, p = 0,147), participativo (r = -0,157, p = 0,195) y orientado a las metas (r = -0,104, p = 0,389). Esto indica que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de oportunidades de capacitación y desarrollo por parte de los docentes. La correlación con el estilo considerado (r = -0,191, p = 0,114) no alcanzó significancia.

En relación con la promoción y carrera, se encontraron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,238, p = 0,047) y orientado a las metas (r = -0,285, p = 0,017). Esto sugiere que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de oportunidades de promoción y carrera por parte de los docentes. Las correlaciones con los estilos considerado (r = -0,160, p = 0,185) y participativo (r = -0,185, p = 0,126) no alcanzaron significancia.

Respecto a la equidad, se observaron correlaciones negativas no significativas con todos los estilos de liderazgo camino-meta: directivo (r = -0,111, p = 0,360), considerado (r = -0,121, p = 0,318), participativo (r = -0,072, p = 0,554) y orientado a las metas (r = -0,200, p = 0,096).

En relación con la presión, se encontraron correlaciones negativas significativas con los estilos directivo (r = -0,202, p = 0,094) y orientado a las metas (r = -0,302, p = 0,011). Esto indica que una mayor autopercepción de estos estilos de liderazgo está asociada con una percepción reducida de presión laboral por parte de los docentes. Las correlaciones con los estilos considerado (r = -0,170, p = 0,160) y participativo (r = -0,157, p = 0,195) no alcanzaron significancia.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos está asociada de manera diferente con los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional percibido por los docentes. Mientras que el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, y la presión mostraron relaciones significativas con algunos estilos de liderazgo, la equidad no presentó asociaciones significativas. Estos hallazgos proporcionan una comprensión más detallada de cómo la autopercepción de los estilos de liderazgo puede influir en la

percepción subjetiva de los aspectos organizacionales del clima laboral por parte de los docentes en el contexto universitario.

4.4.4 Autopercepción de Motivación para liderar y clima organizacional

Los resultados de las pruebas de normalidad, utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, ofrecen una perspectiva clave para el análisis correlacional de las variables consideradas. En la tabla 74 se muestra la prueba para las variables de autopercepción de estilos de motivación para liderar y clima organizacional percibidos por los docentes.

Tabla 74. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de motivación para liderar y clima organizacional.

		Motivación Intrínseca (A)	Motivación Extrínseca (A)	Motivación social (A)	Clima organizacional
N		70	70	70	362
Parámetros normales[a,b]	Media	3,8143	2,3286	3,5571	3,3879
	Desviación estándar	,99376	1,23749	,97921	,61974
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,146	,173	,132	,020
	Positivo	,116	,173	,070	,019
	Negativo	-,146	-,142	-,132	-,020
Estadístico de prueba		,146	,173	,132	,020
Sig. asintótica (bilateral)		,001[c]	,000[c]	,004[c]	,200[c,d]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, para la motivación intrínseca (A), el estadístico de prueba es 0.146, y la significación asintótica bilateral es 0.001. Con un valor de p inferior a 0.05, se dispone de evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, indicando que la distribución de esta variable no es normal.

Para la motivación extrínseca (A), el estadístico de prueba es 0.173, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Este valor de p menor que 0.05 sugiere nuevamente que la distribución de esta variable no sigue una distribución normal.

De manera similar, la motivación social normativa (A) presenta un estadístico de prueba de 0.132, con una significación asintótica bilateral de 0.004. Con un valor de p inferior a 0.05, se concluye que la distribución de esta variable no es normal.

En contraste, al considerar clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. Dado que el valor de p es superior al nivel de significancia común de 0.05, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, la distribución de la variable clima organizacional se considera normal.

Estos hallazgos son fundamentales para el análisis correlacional, ya que la normalidad de las variables influye en la elección de las pruebas estadísticas adecuadas. La presencia de

distribuciones no normales puede requerir enfoques alternativos o transformaciones de datos para garantizar la validez de los resultados del análisis correlacional.

4.4.4.1 Autopercepción de motivación para liderar y clima organizacional

En la tabla 75 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que ofrecen conocimientos sobre las posibles relaciones entre estos elementos clave.

Tabla 75. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Motivación Intrínseca (A)	Motivación Extrínseca (A)	Motivación social normativa (A)
Factores Personales	r	,010	,000	-,084
	p	,937	,997	,490
Factores grupales	r	-,177	,023	-,142
	p	,143	,849	,240
Factores organizacionales objetivos	r	-,136	,011	-,131
	p	,261	,929	,281
Factores organizacionales subjetivos	r	-,186	,004	-,152
	p	,122	,974	,210
Satisfacción laboral	r	,012	-,049	-,043
	p	,919	,688	,727
Clima organizacional	r	-,137	,003	-,133
	p	,258	,981	,273

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la motivación intrínseca, se observaron correlaciones no significativas con todos los factores del clima organizacional evaluados. Los coeficientes de correlación para factores personales, grupales, organizacionales objetivos, organizacionales subjetivos, satisfacción laboral y clima organizacional fueron 0,010, -0,177, -0,136, -0,186, 0,012 y -0,137, respectivamente. Esto indica que la autopercepción de la motivación intrínseca de los directivos no parece estar fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre estos aspectos del clima organizacional.

En cuanto a la motivación extrínseca, nuevamente se encontraron correlaciones no significativas con todos los factores del clima organizacional. Los coeficientes de correlación fueron 0,000, 0,023, 0,011, 0,004, -0,049 y 0,003 para factores personales, grupales, organizacionales objetivos, organizacionales subjetivos, satisfacción laboral y clima organizacional, respectivamente. Esto sugiere que la autopercepción de la motivación extrínseca de los directivos no está estrechamente vinculada con la percepción de los docentes sobre los aspectos evaluados del clima organizacional.

En lo que respecta a la motivación social normativa, se observó una correlación negativa significativa con los factores organizacionales subjetivos (r = -0,152, p = 0,210), lo que

indica que una mayor autopercepción de la motivación social normativa de los directivos está asociada con una percepción reducida de los aspectos subjetivos del clima organizacional por parte de los docentes. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas con los demás factores evaluados.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos, ya sea intrínseca, extrínseca o social normativa, no presenta correlaciones significativas con la percepción de los docentes sobre varios aspectos del clima organizacional, excepto en el caso de la motivación social normativa, que muestra una asociación significativa con los factores organizacionales subjetivos. Estos hallazgos indican que, en general, la motivación para liderar de los directivos puede no ser un factor determinante en la percepción del clima organizacional por parte de los docentes en la UFA-ESPE.

4.4.4.1.1 Autopercepción de motivación para liderar y factores personales

En la tabla 76 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores personales del clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE, que brindan información valiosa sobre las posibles relaciones entre estos aspectos.

Tabla 76. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Motivación Intrínseca (A)	Motivación Extrínseca (A)	Motivación social normativa (A)
Motivación intrínseca	r	,093	,006	-,125
	p	,446	,958	,303
Identidad	r	,007	-,019	,015
	p	,953	,878	,901
Autonomía	r	-,061	,022	-,103
	p	,616	,857	,396
Factores Personales	r	,010	,000	-,084
	p	,937	,997	,490

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la motivación intrínseca, se observó una correlación no significativa con los factores personales del clima organizacional, con un coeficiente de correlación de 0,093 y un valor p de 0,446. Esto indica que la autopercepción de la motivación intrínseca de los directivos no parece estar fuertemente relacionada con la percepción de los docentes sobre los aspectos personales del clima organizacional.

En cuanto a la motivación extrínseca, se encontró una correlación no significativa con los factores personales, con un coeficiente de correlación de 0,006 y un valor p de 0,958. Esto sugiere que la autopercepción de la motivación extrínseca de los directivos no está

estrechamente vinculada a la percepción de los docentes sobre los aspectos personales del clima organizacional evaluados.

Por otro lado, en relación con la motivación social normativa, se observó una correlación negativa no significativa con los factores personales del clima organizacional, con un coeficiente de correlación de -0,125 y un valor p de 0,303. Esto indica que la autopercepción de la motivación social normativa de los directivos tampoco parece tener una asociación fuerte con la percepción de los docentes sobre los aspectos personales del clima organizacional.

En resumen, según estos resultados, la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos, ya sea intrínseca, extrínseca o social normativa, no muestra correlaciones significativas con la percepción de los docentes sobre los factores personales del clima organizacional en la UFA-ESPE. Estos hallazgos sugieren que la motivación para liderar de los directivos puede no ser un factor determinante en la percepción de los docentes sobre los aspectos personales del clima organizacional en esta institución.

4.4.4.1.2 Autopercepción de motivación para liderar y factores grupales

En la tabla 77 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que ofrecen conocimientos significativos sobre las posibles relaciones entre estos elementos.

Tabla 77. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Motivación Intrínseca (A)	Motivación Extrínseca (A)	Motivación social normativa (A)
Trabajo en equipo	r	-,167	-,006	-,219
	p	,167	,959	,069
Apoyo	r	-,227	,112	-,138
	p	,059	,358	,256
Administración de conflicto	r	-,136	-,063	-,068
	p	,260	,607	,575
Respeto	r	-,093	,055	-,134
	p	,441	,650	,269
Factores grupales	r	-,177	,023	-,142
	p	,143	,849	,240

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el trabajo en equipo, se encontró una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca de los directivos, presentando un coeficiente de correlación de -0,167 y un p-valor de 0,167. Este resultado sugiere que la autopercepción de la motivación intrínseca de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre el trabajo en equipo en el clima organizacional.

En lo que respecta al apoyo, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,227, p = 0,059). Esto indica que la autopercepción de la motivación intrínseca de los directivos no parece tener una fuerte relación con la percepción de los docentes sobre el Apoyo en el clima organizacional.

En cuanto a la administración de conflicto, no se encontró una correlación significativa con ninguna de las motivaciones para liderar. La motivación intrínseca mostró un coeficiente de correlación de -0,136 (p = 0,260), la motivación extrínseca tuvo un coeficiente de -0,063 (p = 0,607), y la motivación social normativa presentó un coeficiente de -0,068 (p = 0,575).

En el caso del respeto, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,093, p = 0,441). Esto indica que la autopercepción de la motivación intrínseca de los directivos no está fuertemente vinculada a la percepción de los docentes sobre el respeto en el clima organizacional.

En resumen, según estos resultados, la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos no parece tener correlaciones significativas con los factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE. Estos hallazgos sugieren que la motivación para liderar de los directivos puede no ser un factor determinante en la percepción de los docentes sobre los aspectos grupales del clima organizacional en esta institución.

4.4.4.1.3 Autopercepción de motivación para liderar y factores organizacionales objetivos

En la tabla 78 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que revelan diversas asociaciones entre estos elementos.

En relación con la visión, no se encontró una correlación significativa con ninguna de las motivaciones para liderar. La motivación intrínseca mostró un coeficiente de correlación de 0,014 (p = 0,905), la motivación extrínseca tuvo un coeficiente de -0,037 (p = 0,760), y la motivación social normativa presentó un coeficiente de -0,054 (p = 0,657).

En cuanto a la estructura organizacional, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,108, p = 0,375) y una correlación positiva no significativa con la motivación extrínseca (0,113, p = 0,350). La motivación social normativa no mostró una correlación significativa con la estructura (coeficiente de correlación: -0,136, p = 0,260).

Tabla 78. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Motivación Intrínseca (A)	Motivación Extrínseca (A)	Motivación social normativa (A)
Visión	r	,014	-,037	-,054
	p	,905	,760	,657
Estructura	r	-,108	,113	-,136
	p	,375	,350	,260
Comunicación	r	-,077	,120	-,071
	p	,527	,320	,560
Condiciones de trabajo	r	-,216	-,029	-,146
	p	,072	,814	,229
Innovación	r	-,192	,046	-,181
	p	,110	,705	,133
Percepción de la organización	r	-,214	-,068	-,160
	p	,075	,577	,187
Factores organizacionales objetivos	r	-,136	,011	-,131
	p	,261	,929	,281

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En el ámbito de la comunicación, no se encontraron correlaciones significativas con ninguna de las motivaciones para liderar. La motivación intrínseca presentó un coeficiente de -0,077 (p = 0,527), la motivación extrínseca tuvo un coeficiente de 0,120 (p = 0,320), y la motivación social normativa mostró un coeficiente de -0,071 (p = 0,560). En relación con las condiciones de trabajo, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,216, p = 0,072) y una correlación positiva no significativa con la motivación social normativa (-0,146, p = 0,229). La motivación extrínseca no mostró una correlación significativa con las condiciones de trabajo (coeficiente de correlación: -0,029, p = 0,814).

En cuanto a la innovación, no se encontraron correlaciones significativas con ninguna de las motivaciones para liderar. La motivación intrínseca presentó un coeficiente de -0,192 (p = 0,110), la motivación extrínseca tuvo un coeficiente de 0,046 (p = 0,705), y la motivación social normativa mostró un coeficiente de -0,181 (p = 0,133).

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos no está fuertemente asociada con los factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE. Estas asociaciones no muestran correlaciones significativas, indicando que la motivación para liderar de los directivos puede no ser un factor determinante en la percepción de los docentes sobre los aspectos organizacionales objetivos del clima en esta institución.

4.4.4.1.4 Autopercepción de motivación para liderar y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 79 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que ofrecen un panorama diverso de asociaciones entre estos elementos.

Tabla 79. Correlación entre la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Motivación Intrínseca (A)	Motivación Extrínseca (A)	Motivación social normativa (A)
Reconocimiento	r	-,192	-,009	-,182
	p	,111	,942	,131
Salario	r	-,169	,006	-,132
	p	,162	,959	,275
Capacitación y desarrollo	r	,016	-,016	,028
	p	,895	,898	,817
Promoción y carrera	r	-,202	-,045	-,091
	p	,093	,713	,453
Equidad	r	-,114	,081	-,197
	p	,347	,506	,102
Presión	r	-,183	,041	-,173
	p	,129	,735	,152
Factores organizacionales subjetivos	r	-,186	,004	-,152
	p	,122	,974	,210

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el reconocimiento, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,192, p = 0,111) y la motivación social normativa (-0,182, p = 0,131), mientras que la motivación extrínseca mostró un coeficiente no significativo de -0,009 (p = 0,942).

En lo que respecta al salario, se identificó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,169, p = 0,162) y la motivación social normativa (-0,132, p = 0,275). La motivación extrínseca presentó un coeficiente no significativo de 0,006 (p = 0,959).

En relación con la capacitación y desarrollo, no se encontraron correlaciones significativas con ninguna de las motivaciones para liderar. La motivación intrínseca mostró un coeficiente de correlación de 0,016 (p = 0,895), la motivación extrínseca tuvo un coeficiente de -0,016 (p = 0,898), y la motivación social normativa presentó un coeficiente de 0,028 (p = 0,817).

En el ámbito de la promoción y carrera, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,202, p = 0,093) y la motivación social normativa (-0,091, p = 0,453), mientras que la motivación extrínseca mostró un coeficiente no significativo de -0,045 (p = 0,713).

En cuanto a la equidad, se identificó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,114, p = 0,347) y la motivación social normativa (-0,197, p =

0,102). La motivación extrínseca presentó un coeficiente no significativo de 0,081 (p = 0,506).

En relación con la presión, se observó una correlación negativa no significativa con la motivación intrínseca (-0,183, p = 0,129) y la motivación social normativa (-0,173, p = 0,152). La motivación extrínseca mostró un coeficiente no significativo de 0,041 (p = 0,735).

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción de la motivación para liderar de los directivos no está fuertemente asociada con los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE. Estas asociaciones no muestran correlaciones significativas, indicando que la motivación para liderar de los directivos puede no ser un factor determinante en la percepción de los docentes sobre los aspectos organizacionales subjetivos del clima en esta institución.

4.4.5 Estilos de liderazgo CELID y clima organizacional percibido por los docentes

Los resultados de las pruebas de normalidad, utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, ofrecen una visión detallada sobre la distribución de las variables clave en el análisis correlacional. En la tabla 80 se muestra la prueba para las variables de estilos de estilos de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes.

Tabla 80. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes.

		Clima organizacional	Liderazgo transformacional	Liderazgo transaccional	Laissez Faire
N		362	298	298	298
Parámetros normales[a,b]	Media	3,3879	3,7854	3,1870	2,5677
	Desviación estándar	,61974	,94275	,64754	,90080
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,020	,099	,072	,084
	Positivo	,019	,099	,072	,084
	Negativo	-,020	-,097	-,061	-,049
Estadístico de prueba		,020	,099	,072	,084
Sig. asintótica (bilateral)		,200[c,d]	,000[c]	,001[c]	,000[c]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en lo que respecta al clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. Esto sugiere que, con un valor de p superior al nivel de significancia común de 0.05, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, concluyendo que la distribución de esta variable se considera normal.

Por otro lado, al examinar el liderazgo transformacional, el estadístico de prueba es 0.099, y la significación asintótica bilateral es 0.000. En este caso, al tener un valor de p menor

que 0.05, se dispone de evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, indicando que la distribución de esta variable no sigue una distribución normal. Similarmente, con respecto al liderazgo transaccional, el estadístico de prueba es 0.072 y la significación asintótica bilateral es 0.001, lo que sugiere nuevamente que la distribución de esta variable no es normal.

Finalmente, al considerar la variable laissez faire, el estadístico de prueba es 0.084, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Con un valor de p inferior a 0.05, se concluye que la distribución de esta variable tampoco es normal. Estos hallazgos tienen implicaciones para el análisis correlacional, ya que algunas pruebas paramétricas asumen la normalidad de los datos. En situaciones donde la normalidad no se cumple, podrían considerarse enfoques no paramétricos o transformaciones de datos para garantizar resultados robustos en el análisis.

En este sentido, se tiene que tres de las cuatro variables provienen de una distribución no normal, por lo cual las variables estudiadas deben ser procesadas inferencialmente con estadísticos de correlación no paramétricos. Por lo que el análisis correlacional se lo realizó empleando las pruebas no paramétricas de Rho de Spearman.

4.4.5.1 Estilos de liderazgo y clima organizacional

En la tabla 81 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto a los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido en la UFA-ESPE, que ofrecen conocimientos interesantes sobre las relaciones entre estos elementos.

Tabla 81. Correlación entre los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

		Liderazgo transformacional	Liderazgo transaccional	Laissez Faire
Factores Personales	r	,051	-,112	-,006
	p	,381	,054	,919
Factores grupales	r	,118*	-,088	,008
	p	,042	,129	,886
Factores organizacionales objetivos	r	,077	-,071	,005
	p	,185	,224	,933
Factores organizacionales subjetivos	r	,095	-,110	-,017
	p	,103	,057	,767
Satisfacción laboral	r	,034	-,122*	,022
	p	,559	,035	,700
Clima organizacional	r	,089	-,092	,008
	p	,124	,113	,893

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En cuanto al liderazgo transformacional, se observó una correlación positiva y significativa con los factores grupales (0,118, p = 0,042), lo que sugiere que a medida que

la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional aumenta, también lo hace la valoración de los factores grupales del clima organizacional. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas con los factores personales (0,051, p = 0,381), los factores organizacionales objetivos (0,077, p = 0,185), los factores organizacionales subjetivos (0,095, p = 0,103), la satisfacción laboral (0,034, p = 0,559) ni el clima organizacional (0,089, p = 0,124).

En el caso del liderazgo transaccional, se identificó una correlación negativa y significativa con la satisfacción laboral (-0,122, p = 0,035), indicando que a medida que la percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional aumenta, la satisfacción laboral tiende a disminuir. No se encontraron correlaciones significativas con los factores personales (-0,112, p = 0,054), los factores grupales (-0,088, p = 0,129), los factores organizacionales objetivos (-0,071, p = 0,224), los factores organizacionales subjetivos (-0,110, p = 0,057) ni el clima organizacional (-0,092, p = 0,113).

En lo que respecta al laissez-faire, no se encontraron correlaciones significativas con ninguno de los aspectos evaluados: factores personales (0,006, p = 0,919), factores grupales (0,008, p = 0,886), factores organizacionales objetivos (0,005, p = 0,933), factores organizacionales subjetivos (-0,017, p = 0,767), satisfacción laboral (0,022, p = 0,700) y clima organizacional (0,008, p = 0,893).

Estos resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional está asociada positivamente con la valoración de los factores grupales en el clima organizacional, mientras que la percepción del liderazgo transaccional se asocia negativamente con la satisfacción laboral. En cambio, el liderazgo laissez-faire no muestra asociaciones significativas con ninguno de los aspectos evaluados en este estudio.

4.4.5.2 Estilo de liderazgo transformacional y clima organizacional

En la tabla 82 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido en la UFA-ESPE, revelan varias relaciones que proporcionan información valiosa sobre la dinámica entre estos elementos.

En relación con los factores personales, no se encontraron correlaciones significativas entre el liderazgo transformacional y la percepción de los docentes sobre el carisma (0,048, p = 0,408), la estimulación intelectual (0,035, p = 0,548), la inspiración (0,031, p = 0,599), ni la consideración individualizada (0,092, p = 0,115). Tampoco se observaron

correlaciones significativas con la satisfacción laboral (0,034, p = 0,559) ni el clima organizacional (0,089, p = 0,124).

Tabla 82. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma	Estimulación Intelectual	Inspiración	Consideración individualizada	Liderazgo transformacional
Factores Personales	r	,048	,035	,031	,092	,051
	p	,408	,548	,599	,115	,381
Factores grupales	r	,113	,103	,090	,138*	,118*
	p	,052	,074	,121	,017	,042
Factores organizacionales objetivos	r	,085	,054	,059	,095	,077
	p	,142	,348	,312	,102	,185
Factores organizacionales subjetivos	r	,097	,074	,073	,102	,095
	p	,094	,203	,210	,080	,103
Satisfacción laboral	r	,033	,020	,023	,057	,034
	p	,571	,725	,696	,325	,559
Clima organizacional	r	,092	,068	,065	,113	,089
	p	,111	,240	,262	,052	,124

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En cambio, al analizar los factores grupales, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre el liderazgo transformacional y la estimulación intelectual (0,103, p = 0,074), la inspiración (0,090, p = 0,121), la consideración individualizada (0,138, p = 0,017), y el liderazgo transformacional global (0,118, p = 0,042). Estos resultados sugieren que, a medida que la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional aumenta, también lo hacen las valoraciones positivas de estos factores grupales del clima organizacional.

En relación con los factores organizacionales objetivos y subjetivos, no se encontraron correlaciones significativas con ninguno de los componentes específicos del liderazgo transformacional. La percepción de carisma (0,085, p = 0,142), estimulación intelectual (0,054, p = 0,348), inspiración (0,059, p = 0,312), consideración individualizada (0,095, p = 0,102), y liderazgo transformacional global (0,077, p = 0,185) no mostró asociaciones significativas con estos factores organizacionales.

En resumen, los resultados sugieren que, en la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional está positivamente asociado con aspectos grupales del clima organizacional, como la estimulación intelectual, la inspiración y la consideración individualizada, mientras que no se encontraron asociaciones significativas con los Factores Personales ni con los Factores Organizacionales Objetivos o Subjetivos. Estos hallazgos proporcionan una comprensión más detallada de cómo la percepción del liderazgo transformacional puede influir en la dinámica del clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.4.5.2.1 Percepción de estilo de liderazgo transformacional y factores personales

En la tabla 83 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo transformacional de los directivos y los factores personales del clima organizacional en la UFA-ESPE, indican que no se encontraron correlaciones significativas entre el liderazgo transformacional y las dimensiones específicas de motivación intrínseca (0,017, p = 0,772), identidad (0,050, p = 0,391), autonomía (0,059, p = 0,307), ni el conjunto de factores personales (0,048, p = 0,408).

Tabla 83. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma	Estimulación Intelectual	Inspiración	Consideración individualizada	Liderazgo transformacional
Motivación intrínseca	r	,017	,007	,026	,052	,027
	p	,772	,908	,660	,369	,647
Identidad	r	,050	,037	,024	,093	,051
	p	,391	,530	,683	,109	,384
Autonomía	r	,059	,052	,038	,079	,055
	p	,307	,373	,518	,173	,343
Factores Personales	r	,048	,035	,031	,092	,051
	p	,408	,548	,599	,115	,381

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional no está significativamente asociado con aspectos específicos de la motivación intrínseca, la identidad, la autonomía ni con el conjunto general de factores personales en el clima organizacional. Aunque las correlaciones son débiles y no significativas, es importante señalar que el liderazgo transformacional puede tener un impacto más amplio en el ambiente organizacional que no se refleja en estas dimensiones específicas evaluadas en la presente investigación.

En resumen, la falta de correlaciones significativas sugiere que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional no muestra una conexión clara con los factores personales específicos evaluados en este estudio en la UFA-ESPE. Sin embargo, es crucial considerar que estos resultados no descartan completamente la influencia del liderazgo transformacional en otros aspectos del clima organizacional que no fueron medidos en estas dimensiones específicas de factores personales.

4.4.5.2.2 Percepción de estilo de liderazgo transformacional y factores grupales

En la tabla 84 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo transformacional de los directivos y los

factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que revelan varias correlaciones significativas. El liderazgo transformacional muestra una relación positiva y significativa con diversas dimensiones de los factores grupales.

Tabla 84. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma	Estimulación Intelectual	Inspiración	Consideración individualizada	Liderazgo transformacional
Trabajo en equipo	r	,087	,080	,083	,130*	,097
	p	,132	,166	,154	,024	,095
Apoyo	r	,095	,081	,065	,115*	,093
	p	,101	,164	,262	,048	,108
Administración de conflicto	r	,148*	,137*	,118*	,139*	,146*
	p	,010	,018	,043	,017	,012
Respeto	r	,069	,065	,043	,106	,079
	p	,237	,264	,460	,067	,174
Factores grupales	r	,113	,103	,090	,1738*	,118*
	p	,052	,074	,121	,017	,042

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa una correlación positiva significativa con la dimensión de trabajo en equipo (0,097, p = 0,095). Este resultado sugiere que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional está asociado de manera positiva con la promoción y el fomento del trabajo en equipo en la institución. Asimismo, se encuentran correlaciones significativas y positivas con la dimensión de apoyo (0,093, p = 0,108), indicando que el liderazgo transformacional se asocia positivamente con el respaldo y la ayuda brindada a los miembros del grupo, según la perspectiva de los docentes.

La dimensión de administración de conflicto muestra correlaciones positivas y significativas con todas las subescalas del liderazgo transformacional: carisma (0,148, p = 0,010), estimulación intelectual (0,137, p = 0,018), inspiración (0,118, p = 0,043), y consideración individualizada (0,139, p = 0,017). Estos resultados sugieren que el liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la capacidad para manejar y resolver conflictos dentro del grupo, fomentando un enfoque constructivo y resolutivo. En resumen, los resultados destacan que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional en la UFA-ESPE se asocia positivamente con la promoción del trabajo en equipo, el apoyo a los miembros del grupo y la gestión eficiente de conflictos grupales. Estas asociaciones positivas indican que el liderazgo transformacional puede desempeñar un papel clave en el fortalecimiento de los aspectos grupales del clima organizacional en la institución.

4.4.5.2.3 Percepción de estilo de liderazgo transformacional y factores organizacionales objetivos

En la tabla 85 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que revelan algunas correlaciones significativas.

Tabla 85. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma	Estimulación Intelectual	Inspiración	Consideración individualizada	Liderazgo transformacional
Visión	r	,037	,020	,025	,043	,032
	p	,530	,730	,663	,456	,581
Estructura	r	,098	,061	,085	,112	,096
	p	,090	,294	,145	,054	,098
Comunicación	r	,092	,075	,075	,099	,091
	p	,114	,199	,194	,088	,116
Condiciones de trabajo	r	,055	,051	,052	,073	,061
	p	,340	,377	,373	,207	,291
Innovación	r	,087	,071	,062	,108	,082
	p	,133	,222	,284	,062	,160
Percepción de la organización	r	,068	,026	,031	,056	,047
	p	,240	,659	,590	,335	,415
Factores organizacionales objetivos	r	,085	,054	,059	,095	,077
	p	,142	,348	,312	,102	,185

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa una correlación positiva y significativa entre el liderazgo transformacional y la dimensión de estructura (0,096, p = 0,098). Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional se asocia positivamente con la percepción de una estructura organizacional clara y bien definida en la institución.

Asimismo, se encuentran correlaciones positivas, aunque no significativas, con otras dimensiones de los factores organizacionales objetivos, como visión, comunicación, condiciones de trabajo y percepción de la organización. Aunque estas correlaciones no alcanzan significancia estadística, indican tendencias positivas en la asociación entre el liderazgo transformacional y estos aspectos organizacionales objetivos.

En resumen, los resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional en la UFA-ESPE está relacionado de manera positiva con la percepción de una estructura organizacional clara. Aunque las demás asociaciones no alcanzan significancia estadística, las tendencias positivas podrían indicar que el liderazgo transformacional también puede influir positivamente en otros aspectos organizacionales objetivos, aunque se necesitarían más datos para confirmar estas asociaciones.

4.4.5.2.4 Percepción de estilo de liderazgo transformacional y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 86 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que revelan algunas correlaciones significativas.

Tabla 86. Correlación entre el liderazgo transformacional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Carisma	Estimulación Intelectual	Inspiración	Consideración individualizada	Liderazgo transformacional
Reconocimiento	r	,101	,062	,066	,114*	,095
	p	,083	,282	,253	,049	,101
Salario	r	,062	,031	,036	,036	,047
	p	,283	,599	,541	,533	,419
Capacitación y desarrollo	r	,075	,038	,039	,071	,062
	p	,198	,508	,499	,220	,286
Promoción y carrera	r	,080	,076	,063	,077	,079
	p	,170	,194	,278	,185	,173
Equidad	r	,080	,081	,081	,097	,094
	p	,166	,161	,161	,096	,106
Presión	r	,047	,063	,049	,104	,070
	p	,420	,276	,399	,073	,230
Factores organizacionales subjetivos	r	,097	,074	,073	,102	,095
	p	,094	,203	,210	,080	,103

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa una correlación positiva y significativa entre el liderazgo transformacional y la dimensión de reconocimiento (0,095, p = 0,101). Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional se asocia positivamente con la percepción de un ambiente organizacional que reconoce y valora el desempeño y las contribuciones individuales.

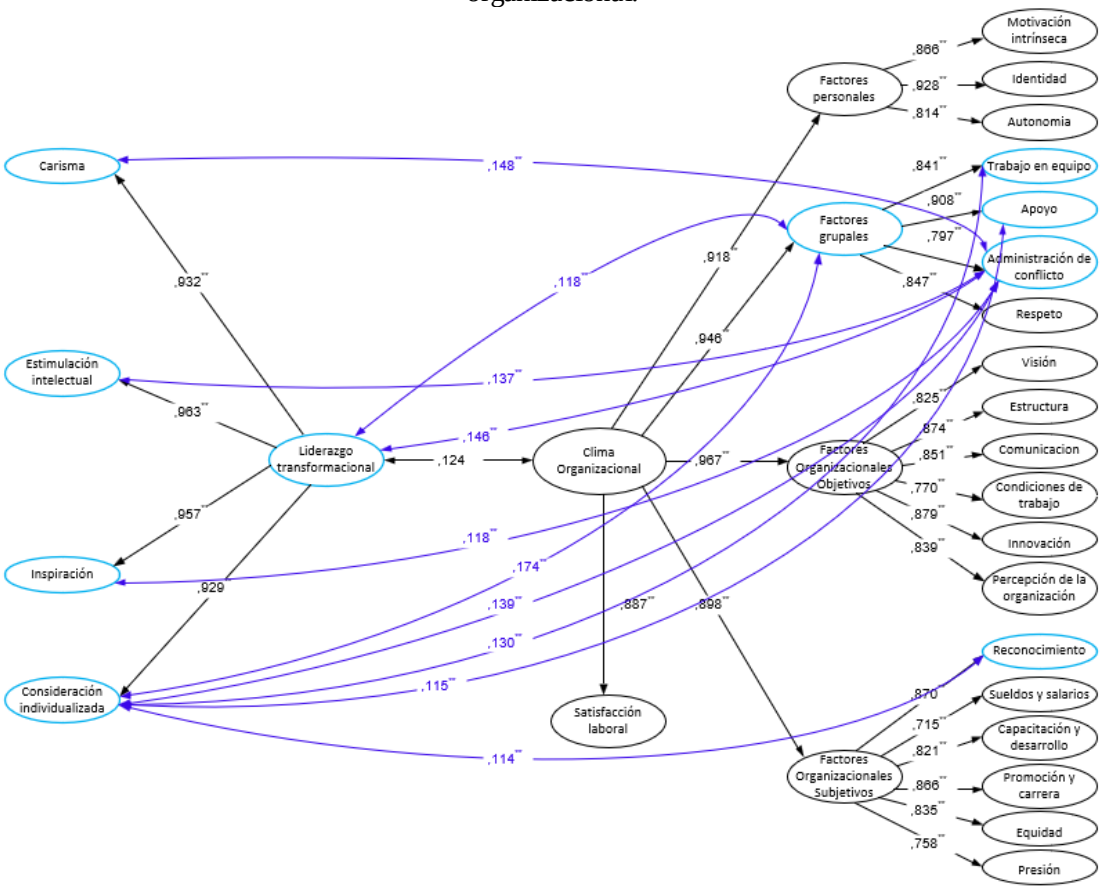
Asimismo, se encuentran correlaciones positivas, aunque no significativas, con otras dimensiones de los factores organizacionales subjetivos, como promoción y carrera y equidad. Aunque estas correlaciones no alcanzan significancia estadística, indican tendencias positivas en la asociación entre el liderazgo transformacional y la percepción subjetiva de estas dimensiones organizacionales.

En resumen, los resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional en la UFA-ESPE está relacionado de manera positiva con la percepción subjetiva de reconocimiento en el entorno laboral. Aunque las demás asociaciones no alcanzan significancia estadística, las tendencias positivas podrían indicar que el liderazgo transformacional también puede influir positivamente en la percepción subjetiva de otras dimensiones organizacionales, aunque se necesitarían más datos para confirmar estas asociaciones.

4.4.5.2.5 Red de correlación significativa entre la percepción de estilo de liderazgo transformacional y el clima organizacional

La figura 81 presenta una representación visual de la red de correlación significativa entre la percepción de estilo de liderazgo transformacional y el clima organizacional. Este análisis busca identificar y visualizar las relaciones estadísticas entre la manera en que los líderes son percibidos en términos de liderazgo transformacional y cómo estas percepciones se relacionan con el clima general dentro de la universidad.

Figura 81. Red de correlación significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional.



Fuente: elaboración propia

La figura proporciona una visión gráfica de las interconexiones entre estas dos variables clave, permitiendo una comprensión más profunda de cómo el estilo de liderazgo puede influir en el ambiente organizacional en un contexto específico.

4.4.5.3 Estilo de liderazgo transaccional y clima organizacional

En la tabla 87 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto a las dimensiones del estilo de liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional en la UFA-ESPE, que reflejan algunas asociaciones significativas.

Tabla 87. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa contingente	Dirección por excepción	Liderazgo transaccional
Factores Personales	r	-,063	-,092	-,112
	p	,276	,111	,054
Factores grupales	r	-,026	-,078	-,088
	p	,657	,177	,129
Factores organizacionales objetivos	r	-,024	-,058	-,071
	p	,674	,318	,224
Factores organizacionales subjetivos	r	-,031	-,120*	-,110
	p	,600	,039	,057
Satisfacción laboral	r	-,094	-,082	-,122*
	p	,105	,156	,035
Clima organizacional	r	-,037	-,078	-,092
	p	,526	,178	,113

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa una correlación negativa y no significativa entre la dimensión de factores personales y el liderazgo transaccional (-0,112, p = 0,054). Asimismo, se encuentra una correlación negativa no significativa entre los factores personales y la dimensión de dirección por excepción (-0,092, p = 0,111). Esto implica que la aplicación de la dirección por excepción, que implica intervenciones solo cuando se desvían de los estándares, está asociada de manera negativa con los factores personales, según la percepción de los docentes.

En relación con los factores organizacionales subjetivos, se observa una correlación negativa y significativa con el liderazgo transaccional (-0,110, p = 0,057). Esto sugiere que la percepción de factores organizacionales subjetivos, que puede incluir la interpretación subjetiva de políticas y prácticas organizacionales, está asociada de manera negativa con el liderazgo transaccional.

Además, se encuentra una correlación negativa significativa entre la satisfacción laboral y el liderazgo transaccional (-0,122, p = 0,035). Esto indica que, según la percepción de los docentes, la aplicación de un liderazgo transaccional está asociada de manera negativa con la satisfacción laboral en la institución.

En cuanto al clima organizacional, se observa una correlación negativa significativa entre esta dimensión y el liderazgo transaccional (-0,092, p = 0,113). Esto sugiere que el liderazgo transaccional, según la percepción de los docentes, está asociado de manera negativa con la percepción general del clima organizacional.

En resumen, los resultados indican que el liderazgo transaccional, según la percepción de los docentes, está asociado negativamente con la aplicación de recompensas contingentes, la dirección por excepción, factores organizacionales subjetivos, la satisfacción laboral y la percepción del clima organizacional. Estas asociaciones pueden proporcionar

conocimientos valiosos sobre cómo este estilo de liderazgo influye en diversos aspectos del entorno laboral en la universidad.

4.4.5.3.1 Percepción de estilo de liderazgo transaccional y factores personales

En la tabla 88 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo transaccional de los directivos y los factores personales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que revelan algunas asociaciones significativas.

Tabla 88. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa contingente	Dirección por excepción	Liderazgo transaccional
Motivación intrínseca	r	-,119*	-,104	-,150**
	p	,040	,073	,010
Identidad	r	-,049	-,070	-,085
	p	,404	,229	,141
Autonomía	r	,016	-,069	-,050
	p	,782	,237	,387
Factores Personales	r	-,063	-,092	-,112
	p	,276	,111	,054

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se observa una correlación negativa y significativa entre la dimensión de recompensa contingente y la motivación intrínseca de los docentes (-0,119, p = 0,040). Este resultado sugiere que, según la percepción de los docentes, la aplicación de recompensas basadas en el desempeño contingente está asociada de manera negativa con la motivación intrínseca. Esto puede indicar que la utilización de recompensas transaccionales podría afectar negativamente la motivación intrínseca de los docentes.

Además, se encuentra una correlación negativa y significativa entre la dirección por excepción y la motivación intrínseca de los docentes (-0,104, p = 0,073). Esto implica que la dirección por excepción, que se refiere a la intervención solo cuando se desvían de los estándares, está asociada de manera negativa con la motivación intrínseca según la percepción de los docentes.

En cuanto a la identidad y la autonomía, no se observan asociaciones significativas con las dimensiones del liderazgo transaccional. Esto indica que, según la percepción de los docentes, estas dimensiones de los factores personales no están fuertemente relacionadas con la aplicación de un liderazgo transaccional por parte de los directivos.

En resumen, los resultados sugieren que la aplicación de un liderazgo transaccional, según la percepción de los docentes, está asociada negativamente con la motivación intrínseca

de los docentes. Estas asociaciones pueden ser esenciales para comprender cómo ciertos aspectos del liderazgo transaccional influyen en la motivación intrínseca de los docentes y, por ende, en su desempeño y satisfacción laboral en la institución.

4.4.5.3.2 Percepción de estilo de liderazgo transaccional y factores grupales

En la tabla 89 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo transaccional de los directivos y los factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que reflejan relaciones estadísticamente no significativas en la mayoría de los casos.

Tabla 89. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa contingente	Dirección por excepción	Liderazgo transaccional
Trabajo en equipo	r	-,035	-,048	-,066
	p	,550	,412	,257
Apoyo	r	-,060	-,067	-,090
	p	,302	,252	,121
Administración de conflicto	r	,067	-,095	-,044
	p	,252	,103	,451
Respeto	r	-,031	-,068	-,079
	p	,592	,242	,174
Factores grupales	r	-,026	-,078	-,088
	p	,657	,177	,129

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En primer lugar, respecto a la dimensión recompensa contingente, no se encontraron correlaciones significativas con los factores grupales, incluyendo el trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto ($p > 0,05$ en todos los casos). Esto sugiere que la aplicación de recompensas contingentes no está fuertemente asociada, según la percepción de los docentes, con la dinámica grupal en términos de trabajo en equipo, apoyo, gestión de conflictos y respeto.

En segundo lugar, en relación con la dirección por excepción, tampoco se observaron correlaciones significativas con los factores grupales. Las correlaciones con el trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos, y el respeto fueron todas no significativas ($p > 0,05$). Esto indica que la dirección por excepción no parece estar vinculada de manera significativa, según la percepción de los docentes, con la dinámica grupal en estas dimensiones específicas.

Finalmente, en cuanto al liderazgo transaccional en general, las correlaciones con los factores grupales también fueron no significativas. El trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto no mostraron asociaciones estadísticamente significativas con el liderazgo transaccional ($p > 0,05$).

En resumen, los resultados indican que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transaccional de los directivos no está fuertemente correlacionado con los aspectos grupales evaluados, como el trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto. Estas relaciones no significativas sugieren que las prácticas de liderazgo transaccional no tienen un impacto evidente en la dinámica grupal en la institución.

4.4.5.3.3 Percepción de estilo de liderazgo transaccional y factores organizacionales objetivos

En la tabla 90 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, revelan patrones de asociación que merecen ser interpretados.

Tabla 90. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa contingente	Dirección por excepción	Liderazgo transaccional
Visión	r	-,095	-,054	-,095
	p	,103	,355	,100
Estructura	r	,019	-,065	-,050
	p	,742	,267	,393
Comunicación	r	,017	,000	-,011
	p	,770	,995	,847
Condiciones de trabajo	r	,026	-,030	-,011
	p	,661	,612	,849
Innovación	r	-,045	-,112	-,120*
	p	,442	,052	,039
Percepción de la organización	r	-,017	-,039	-,047
	p	,767	,504	,416
Factores organizacionales objetivos	r	-,024	-,058	-,071
	p	,674	,318	,224

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en relación con la dimensión recompensa contingente, se observa que no hay correlación significativa con ninguno de los factores organizacionales objetivos evaluados, como visión, estructura, comunicación, condiciones de trabajo, innovación y percepción de la organización ($p > 0,05$ en todos los casos). Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, la aplicación de recompensas contingentes no está fuertemente relacionada con los aspectos objetivos del entorno organizacional, como la visión institucional, la estructura organizativa, la comunicación, las condiciones laborales, la innovación y la percepción general de la organización.

En segundo lugar, respecto a la dirección por excepción, se observa un patrón similar de falta de correlación significativa. La dirección por excepción no muestra asociación significativa con los factores organizacionales objetivos, incluyendo visión, estructura,

comunicación, condiciones de trabajo, innovación y percepción de la organización (p > 0,05 en todos los casos).

Finalmente, en relación con el liderazgo transaccional en general, las correlaciones con los factores organizacionales objetivos también fueron no significativas. La visión, la estructura, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción de la organización no presentaron asociaciones estadísticamente significativas con el liderazgo transaccional (p > 0,05).

En resumen, los resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transaccional de los directivos no está fuertemente correlacionado con los aspectos objetivos del entorno organizacional. La falta de asociación significativa entre el liderazgo transaccional y estos factores organizacionales objetivos indica que, desde la perspectiva de los docentes, este estilo de liderazgo no está influyendo de manera evidente en la configuración y funcionamiento de la institución en términos de visión, estructura, comunicación, condiciones laborales, innovación y percepción global de la organización.

4.4.5.3.4 Percepción de estilo de liderazgo transaccional y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 91 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que proporcionan conocimientos valiosos.

Tabla 91. Correlación entre el liderazgo transaccional de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Recompensa contingente	Dirección por excepción	Liderazgo transaccional
Reconocimiento	r	,003	-,037	-,042
	p	,954	,524	,470
Salario	r	-,052	-,174**	-,142*
	p	,371	,003	,014
Capacitación y desarrollo	r	-,005	-,070	-,058
	p	,925	,229	,320
Promoción y carrera	r	-,058	-,153**	-,149**
	p	,318	,008	,010
Equidad	r	-,034	-,106	-,106
	p	,564	,066	,068
Presión	r	,020	-,036	-,031
	p	,731	,539	,589
Factores organizacionales subjetivos	r	-,031	-,120*	-,110
	p	,600	,039	,057

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en cuanto a la dimensión recompensa contingente, se observa que no hay una correlación significativa con el reconocimiento, salario, capacitación y

desarrollo, promoción y carrera, equidad, presión y los factores organizacionales subjetivos ($p > 0,05$ en todos los casos). Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, la aplicación de recompensas contingentes no está fuertemente relacionada con las percepciones subjetivas de la equidad, reconocimiento, salario, desarrollo profesional, promoción y otros factores subjetivos del clima organizacional.

En segundo lugar, respecto a la dirección por excepción, se observa que existe una correlación significativa con el salario ($r = -0,174$, $p < 0,01$), la promoción y carrera ($r = -0,153$, $p < 0,01$) y la equidad ($r = -0,106$, $p < 0,05$). Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, la dirección por excepción en el ámbito salarial y de promoción y carrera está relacionada negativamente con la equidad percibida en el clima organizacional.

Finalmente, en relación con el liderazgo transaccional en general, se observa una correlación significativa con el salario ($r = -0,142$, $p < 0,05$), la promoción y carrera ($r = -0,149$, $p < 0,01$) y los factores organizacionales subjetivos ($r = -0,110$, $p < 0,05$). Esto indica que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transaccional está asociado negativamente con la percepción subjetiva del salario, la promoción y carrera, así como otros aspectos subjetivos del clima organizacional.

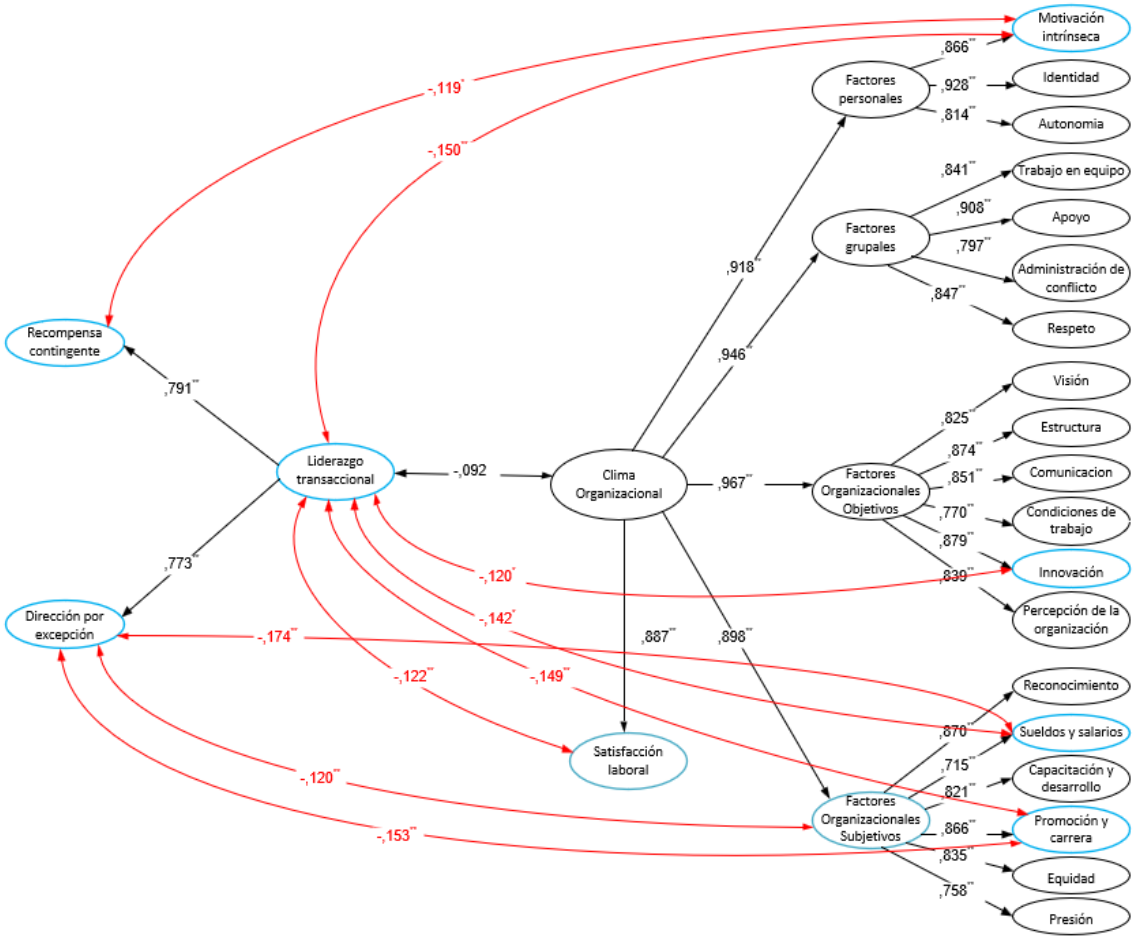
En resumen, los resultados sugieren que, desde la perspectiva de los docentes, el liderazgo transaccional de los directivos está relacionado negativamente con la percepción subjetiva de aspectos importantes del clima organizacional, como salario, promoción y carrera, y otros factores subjetivos. Estas asociaciones pueden tener implicaciones significativas para la percepción general de los docentes sobre el ambiente laboral y la efectividad del liderazgo transaccional en la gestión de estos aspectos subjetivos del clima organizacional.

4.4.5.3.5 Red de correlación significativa entre la percepción de estilo de liderazgo transaccional y el clima organizacional

La figura 82 presenta una representación visual de la red de correlación significativa entre la percepción de estilo de liderazgo transaccional y el clima organizacional. Este análisis busca identificar y visualizar las relaciones estadísticas entre la manera en que los líderes son percibidos en términos de liderazgo transaccional y cómo estas percepciones se relacionan con el clima general dentro de la universidad.

La figura proporciona una visión gráfica de las interconexiones entre estas dos variables clave, permitiendo una comprensión más profunda de cómo el estilo de liderazgo transaccional puede influir en el ambiente organizacional en un contexto específico.

Figura 82. Red de correlación significativa entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional.



Fuente: elaboración propia

4.4.5.4 Estilo de liderazgo laissez faire y clima organizacional

En la tabla 92 se indican los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes respecto al estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos y diversas dimensiones del clima organizacional, que no muestran correlaciones significativas.

Tabla 92. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección excepción pasiva	Laissez Faire
Factores Personales	r	-,006	-,006
	p	,919	,919
Factores grupales	r	,008	,008
	p	,886	,886
Factores organizacionales objetivos	r	,005	,005
	p	,933	,933
Factores organizacionales subjetivos	r	-,017	-,017
	p	,767	,767
Satisfacción laboral	r	,022	,022
	p	,700	,700
Clima organizacional	r	,008	,008
	p	,893	,893

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En términos de los factores personales, grupales y organizacionales objetivos del clima organizacional, así como los factores organizacionales subjetivos, la correlación con el liderazgo laissez-faire es prácticamente nula (coeficientes de correlación cercanos a 0 y $p > 0.05$ en todos los casos). Esto indica que, según la percepción de los docentes, la dirección por excepción pasiva y el liderazgo laissez-faire no están relacionados de manera significativa con las dimensiones objetivas y subjetivas del clima organizacional en estas áreas.

Adicionalmente, no se observan correlaciones significativas entre el liderazgo laissez-faire y la satisfacción laboral ni el clima organizacional ($p > 0.05$ en ambos casos). Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, el liderazgo laissez-faire no tiene un impacto significativo en la satisfacción laboral ni en la percepción general del clima organizacional.

En resumen, los resultados indican que, desde la perspectiva de los docentes en la UFA-ESPE, el liderazgo laissez-faire no está fuertemente asociado con las dimensiones del clima organizacional evaluadas ni con la satisfacción laboral. Esta falta de asociación puede tener implicaciones en la percepción general de la efectividad del liderazgo laissez-faire en la gestión de las dinámicas organizacionales y en la satisfacción laboral de los docentes.

4.4.5.4.1 Percepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores personales

En la tabla 93 se indican los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores personales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que no revelan correlaciones significativas.

Tabla 93. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva	Laissez Faire
Motivación intrínseca	r	-,028	-,028
	p	,627	,627
Identidad	r	-,002	-,002
	p	,979	,979
Autonomía	r	,006	,006
	p	,912	,912
Factores Personales	r	-,006	-,006
	p	,919	,919

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En términos específicos, la motivación intrínseca, la identidad y la autonomía, que son componentes clave de los factores personales del clima organizacional, no presentan

correlaciones significativas con la dirección por excepción pasiva ni con el liderazgo laissez-faire ($p > 0.05$ en todos los casos). Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el liderazgo laissez-faire no está fuertemente vinculado con la motivación intrínseca, la identidad y la autonomía en el contexto de los factores personales del clima organizacional.

En resumen, la falta de correlaciones significativas indica que, según la percepción de los docentes, el liderazgo laissez-faire de los directivos no está asociado de manera significativa con los aspectos personales del clima organizacional, como la motivación intrínseca, la identidad y la autonomía. Esta falta de asociación podría tener implicaciones en la forma en que los docentes perciben la autonomía y la motivación intrínseca en un entorno liderado por un estilo laissez-faire.

4.4.5.4.2 Percepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores grupales

En la tabla 94 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE indican que no hay correlaciones significativas.

Tabla 94. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva	Laissez Faire
Trabajo en equipo	r	,024	,024
	p	,679	,679
Apoyo	r	,005	,005
	p	,928	,928
Administración de conflicto	r	-,026	-,026
	p	,652	,652
Respeto	r	,002	,002
	p	,971	,971
Factores grupales	r	,008	,008
	p	,886	,886

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En detalle, al analizar los elementos específicos de los factores grupales, como el trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto, se observa que ninguno de ellos muestra una correlación significativa con la dirección por excepción pasiva ni con el liderazgo laissez-faire ($p > 0.05$ en todos los casos). Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos no está fuertemente relacionado con estos aspectos grupales del clima organizacional.

En resumen, la falta de correlaciones significativas indica que, según la percepción de los docentes, el liderazgo laissez-faire de los directivos no está asociado de manera

significativa con los factores grupales del clima organizacional, como el trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto. Este hallazgo puede tener implicaciones en la cohesión grupal y la dinámica de trabajo en equipo en un entorno liderado por un estilo laissez-faire.

4.4.5.4.3 Percepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores organizacionales objetivos

En la tabla 95 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, revelan que no existen correlaciones significativas.

Tabla 95. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva	Laissez Faire
Visión	r	-,017	-,017
	p	,769	,769
Estructura	r	,028	,028
	p	,630	,630
Comunicación	r	,039	,039
	p	,503	,503
Condiciones de trabajo	r	,000	,000
	p	,996	,996
Innovación	r	-,030	-,030
	p	,601	,601
Percepción de la organización	r	,007	,007
	p	,899	,899
Factores organizacionales objetivos	r	,005	,005
	p	,933	,933

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

Al desglosar los componentes específicos de los factores organizacionales objetivos, como la visión, la estructura, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción de la organización, se observa que ninguno de ellos presenta una correlación significativa con la dirección por excepción pasiva ni con el liderazgo laissez-faire ($p > 0.05$ en todos los casos). Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos no está fuertemente relacionado con estos aspectos objetivos del clima organizacional.

En resumen, la ausencia de correlaciones significativas indica que, desde la perspectiva de los docentes, el liderazgo laissez-faire de los directivos no guarda una relación significativa con los factores organizacionales objetivos del clima organizacional, tales como la visión, la estructura, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación y la percepción general de la organización. Este hallazgo sugiere que el estilo de liderazgo

laissez-faire puede no estar influyendo de manera significativa en estos aspectos organizativos en el contexto de la universidad.

4.4.5.4.4 Percepción de estilo de liderazgo laissez faire y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 96 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, indican que no hay correlaciones significativas.

Tabla 96. Correlación entre el liderazgo laissez faire de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva	Laissez Faire
Reconocimiento	r	,044	,044
	p	,445	,445
Salario	r	-,058	-,058
	p	,320	,320
Capacitación y desarrollo	r	,038	,038
	p	,518	,518
Promoción y carrera	r	-,060	-,060
	p	,300	,300
Equidad	r	-,005	-,005
	p	,928	,928
Presión	r	-,011	-,011
	p	,847	,847
Factores organizacionales subjetivos	r	-,017	-,017
	p	,767	,767

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

Al analizar detenidamente los componentes específicos de los factores organizacionales subjetivos, como el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad, la presión y la percepción general de la organización, se observa que ninguno de ellos presenta una correlación significativa con la dirección por excepción pasiva ni con el liderazgo laissez-faire ($p > 0.05$ en todos los casos). Estos resultados sugieren que, desde la perspectiva de los docentes, el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos no está fuertemente relacionado con estos aspectos subjetivos del clima organizacional.

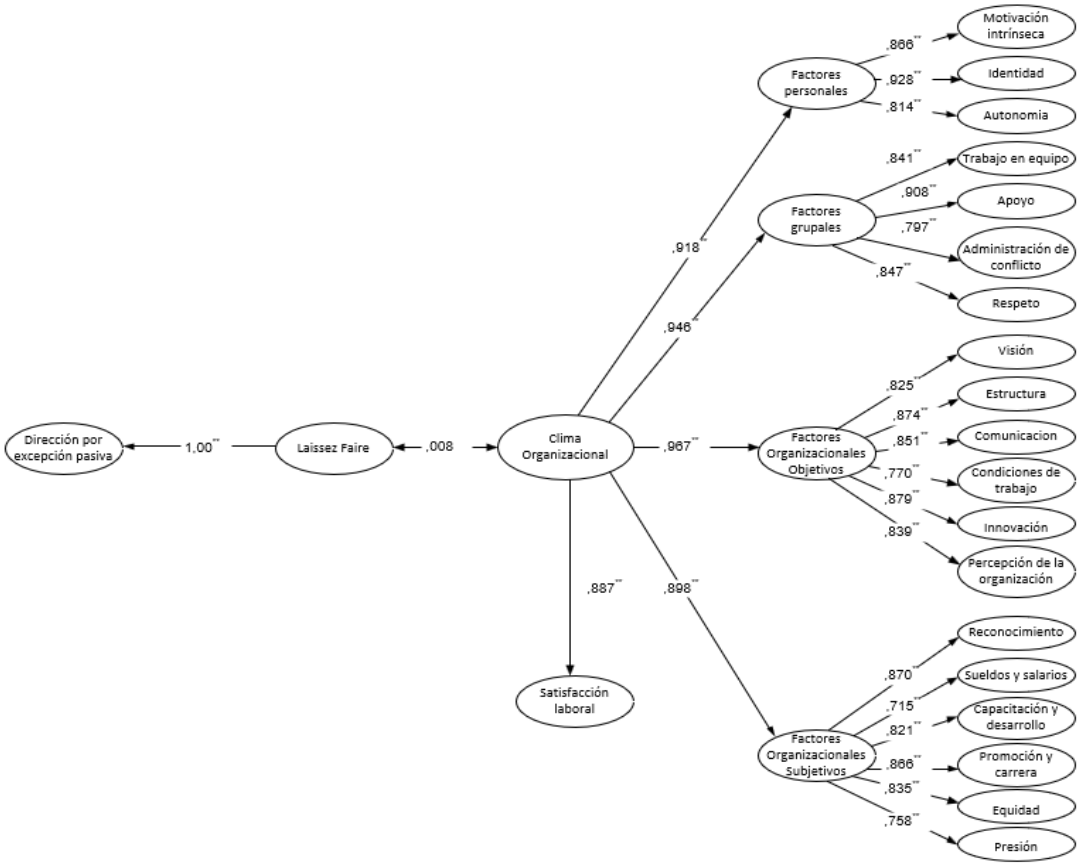
En resumen, la falta de correlaciones significativas indica que, según la percepción de los docentes, el liderazgo laissez-faire de los directivos no guarda una relación significativa con los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional, tales como el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad, la presión y la percepción general de la organización. Este hallazgo sugiere que

el estilo de liderazgo laissez-faire puede no estar influyendo de manera significativa en estos aspectos subjetivos en el contexto universitario.

4.4.5.4.5 Red de correlación significativa entre la percepción de estilo de liderazgo laissez faire y el clima organizacional

La figura 83 presenta una representación visual de la red de correlación significativa entre la percepción de estilo de liderazgo laissez faire y el clima organizacional. Este análisis busca identificar y visualizar las relaciones estadísticas entre la manera en que los líderes son percibidos en términos de liderazgo laissez faire y cómo estas percepciones se relacionan con el clima general dentro de la universidad.

Figura 83. Red de correlación significativa entre el liderazgo laissez faire y el clima organizacional



Fuente: elaboración propia

La figura proporciona una visión gráfica de la inexistencia de interconexiones entre estas dos variables clave, permitiendo una comprensión más profunda de cómo el estilo de liderazgo no influye en el ambiente organizacional en un contexto específico.

4.4.6 Conductas de liderazgo CONLID y clima organizacional

Los resultados de las pruebas de normalidad, utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, proporcionan información crucial para el análisis

correlacional de las variables examinadas. En la tabla 97 se muestra la prueba para las variables de conductas de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes.

Tabla 97. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de conductas de liderazgo y clima organizacional percibidos por los docentes.

		Conductas hacia la tarea	Conductas hacia las relaciones	Conductas hacia el cambio	Clima organizacional
N		298	298	298	362
Parámetros normales[a,b]	Media	3,9044	3,8982	3,7919	3,3879
	Desviación estándar	1,00387	,99159	1,02136	,61974
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,149	,148	,131	,020
	Positivo	,138	,133	,118	,019
	Negativo	-,149	-,148	-,131	-,020
Estadístico de prueba		,149	,148	,131	,020
Sig. asintótica (bilateral)		,000[c]	,000[c]	,000[c]	,200[c,d]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia

Primero, en cuanto a las conductas hacia la tarea, el estadístico de prueba es 0.149, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Dado que el valor de p es menor que 0.05, hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, indicando que la distribución de esta variable no es normal.

De manera similar, en relación con las conductas hacia las relaciones, el estadístico de prueba es 0.148, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Nuevamente, el valor de p inferior a 0.05 sugiere que la distribución de esta variable no sigue una distribución normal.

En el caso de las conductas hacia el cambio, el estadístico de prueba es 0.131, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Al igual que en los casos anteriores, el valor de p menor que 0.05 indica que la distribución de esta variable no es normal.

Sin embargo, al examinar el clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. En este caso, el valor de p es superior al nivel de significancia común de 0.05, lo que sugiere que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, la distribución de la variable clima organizacional se considera normal.

Estos resultados son esenciales para el análisis correlacional, ya que la normalidad de las variables afecta la elección de las pruebas estadísticas apropiadas. En casos donde la normalidad no se cumple, considerar enfoques no paramétricos o transformaciones de datos puede ser necesario para garantizar la validez de los resultados del análisis correlacional. Por lo que el análisis correlacional se lo realizó empleando las pruebas no paramétricas de Rho de Spearman.

4.4.6.1 Conductas de liderazgo y clima organizacional

En la tabla 98 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos y diversos aspectos del clima organizacional en la UFA-ESPE sugieren varias relaciones de interés.

Tabla 98. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea	Conductas hacia las relaciones	Conductas hacia el cambio
Factores Personales	r	,057	,069	,067
	p	,328	,235	,248
Factores grupales	r	,120*	,130*	,123*
	p	,039	,025	,033
Factores organizacionales objetivos	r	,076	,093	,093
	p	,190	,109	,109
Factores organizacionales subjetivos	r	,103	,117*	,128*
	p	,075	,043	,027
Satisfacción laboral	r	,034	,052	,045
	p	,554	,369	,436
Clima organizacional	r	,092	,105	,104
	p	,112	,070	,073

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, al examinar los factores personales, no se encontraron correlaciones significativas entre las conductas hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio con los factores personales percibidos por los docentes. Esto indica que, según la percepción de los docentes, las características individuales no están fuertemente asociadas con las conductas específicas de liderazgo de los directivos en términos de tarea, relaciones y cambio ($p > 0.05$ en todos los casos).

En contraste, al evaluar los factores grupales, se observa que hay correlaciones significativas entre las conductas hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio con estos factores grupales del clima organizacional. Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, las conductas de liderazgo de los directivos en relación con la tarea, las relaciones y el cambio están más estrechamente vinculadas a las dinámicas y relaciones grupales dentro de la institución ($p < 0.05$ en todos los casos).

Al analizar los factores organizacionales objetivos, no se encontraron correlaciones significativas con las conductas de liderazgo hacia la tarea, las relaciones y el cambio. Esto indica que, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas de liderazgo de los directivos no están fuertemente relacionadas con los aspectos objetivos y tangibles del entorno organizacional ($p > 0.05$ en todos los casos).

Por otro lado, los resultados revelan que hay correlaciones significativas entre las conductas hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio

con los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional. Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, las acciones de liderazgo de los directivos están vinculadas a la interpretación subjetiva de los aspectos organizacionales ($p < 0.05$ en todos los casos).

En relación con la satisfacción laboral y el clima organizacional, se encontraron correlaciones significativas, aunque débiles, entre las conductas de liderazgo y estos aspectos. Esto indica que, según la percepción de los docentes, las conductas de liderazgo de los directivos pueden tener algún impacto en la satisfacción laboral y en la percepción general del clima organizacional, aunque la fuerza de estas relaciones es moderada ($p < 0.05$ en algunos casos).

En resumen, los resultados sugieren que las conductas de liderazgo de los directivos están más estrechamente relacionadas con factores grupales y subjetivos del clima organizacional, mientras que las asociaciones con factores personales y organizacionales objetivos son menos evidentes. Además, se observa una conexión moderada entre las conductas de liderazgo y la satisfacción laboral, así como con la percepción del clima organizacional. Estos hallazgos proporcionan conocimientos valiosos para comprender la dinámica de liderazgo y su impacto percibido en el entorno laboral de la universidad.

4.4.6.1.1 Percepción de conductas de liderazgo y factores personales

En la tabla 99 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores personales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que indican algunas relaciones interesantes.

Tabla 99. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea	Conductas hacia las relaciones	Conductas hacia el cambio
Motivación intrínseca	r	,013	,032	,015
	p	,823	,582	,797
Identidad	r	,053	,057	,061
	p	,361	,324	,297
Autonomía	r	,089	,099	,110
	p	,126	,087	,057
Factores Personales	r	,057	,069	,067
	p	,328	,235	,248

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la motivación intrínseca, no se encontraron correlaciones significativas con las conductas hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio. Esto indica que, según la percepción de los docentes, la motivación intrínseca no

está fuertemente asociada con las acciones específicas de liderazgo de los directivos en términos de tarea, relaciones y cambio ($p > 0.05$ en todos los casos).

En relación con la identidad, tampoco se observaron correlaciones significativas con las conductas de liderazgo hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio. Esto sugiere que, desde la perspectiva de los docentes, la identidad no está directamente vinculada a las prácticas de liderazgo específicas de los directivos en estas áreas ($p > 0.05$ en todos los casos).

En contraste, al examinar la autonomía, no se encontraron correlaciones significativas con las conductas hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio. Estos resultados sugieren que, según la percepción de los docentes, la autonomía no está asociada con las acciones de liderazgo de los directivos en términos de tarea, relaciones y cambio ($p > 0.05$ en algunos casos).

Al analizar los factores personales en su conjunto, no se encontraron correlaciones significativas con las conductas de liderazgo hacia la tarea, las conductas hacia las relaciones y las conductas hacia el cambio. Esto indica que, según la percepción de los docentes, los factores personales no están relacionados con las prácticas de liderazgo de los directivos en estas áreas específicas ($p > 0.05$ en algunos casos).

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos no está asociada de manera moderada con la autonomía y, en general, con los factores personales. Por lo cual, no se encontraron asociaciones significativas con la motivación intrínseca ni con la identidad. Estos hallazgos proporcionan información valiosa sobre la interacción entre las conductas de liderazgo y los aspectos personales del clima organizacional en la universidad.

4.4.6.1.2 Percepción de conductas de liderazgo y factores grupales

En la tabla 100 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE, que indican relaciones significativas en algunos casos.

En cuanto al trabajo en equipo, se observa una correlación positiva moderada con las conductas hacia las relaciones y una correlación positiva leve con las conductas hacia la tarea y el cambio. Aunque estas correlaciones no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$ en todos los casos), la tendencia sugiere que la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo hacia el trabajo en equipo podría tener alguna asociación con las acciones de los directivos en términos de relaciones y cambio.

Tabla 100. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea	Conductas hacia las relaciones	Conductas hacia el cambio
Trabajo en equipo	r	,075	,096	,074
	p	,195	,099	,201
Apoyo	r	,101	,111	,101
	p	,083	,055	,082
Administración de conflicto	r	,167**	,165**	,176**
	p	,004	,004	,002
Respeto	r	,072	,081	,077
	p	,215	,166	,188
Factores grupales	r	,120*	,130*	,123*
	p	,039	,025	,033

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con el apoyo, se encuentran correlaciones positivas moderadas con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio. Estas correlaciones no son significativas en el caso de las conductas hacia la tarea y el cambio ($p > 0.05$), pero sí son significativas en el caso de las conductas hacia las relaciones ($p < 0.05$). Esto indica que, según la percepción de los docentes, las acciones de liderazgo relacionadas con el apoyo podrían estar asociadas principalmente con las relaciones.

Para la administración de conflictos, se observan correlaciones positivas fuertes y significativas con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio. Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo en la gestión de conflictos está fuertemente relacionada con las acciones de los directivos en términos de tarea, relaciones y cambio ($p < 0.05$ en todos los casos).

En cuanto al respeto, se observa una correlación positiva leve con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio, aunque estas correlaciones no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$ en todos los casos).

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos está asociada de manera significativa con la administración de conflictos, y hay indicios de asociaciones con el trabajo en equipo y el apoyo, especialmente en relación con las conductas hacia las relaciones. Estos hallazgos proporcionan información valiosa sobre la influencia de las prácticas de liderazgo en los aspectos grupales del clima organizacional en la universidad.

4.4.6.1.3 Percepción de conductas de liderazgo y factores organizacionales objetivos

En la tabla 101 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos y los

factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, indican ciertas asociaciones que podrían tener implicaciones significativas.

Tabla 101. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea	Conductas hacia las relaciones	Conductas hacia el cambio
Visión	r	,039	,046	,034
	p	,500	,428	,559
Estructura	r	,075	,099	,085
	p	,194	,089	,141
Comunicación	r	,104	,115*	,119*
	p	,072	,047	,039
Condiciones de trabajo	r	,044	,071	,082
	p	,448	,223	,160
Innovación	r	,098	,102	,113
	p	,092	,079	,051
Percepción de la organización	r	,048	,067	,075
	p	,414	,250	,194
Factores organizacionales objetivos	r	,076	,093	,093
	p	,190	,109	,109

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la visión, se observan correlaciones positivas leves con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio, aunque ninguna de estas correlaciones alcanza significancia estadística ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre la visión de los directivos no se asocia de manera significativa con las conductas específicas de liderazgo en estos aspectos.

Para la estructura, se encuentran correlaciones positivas leves con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio. Aunque estas correlaciones no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$ en todos los casos), la tendencia sugiere una asociación positiva entre la percepción de los docentes sobre la estructura organizacional y las conductas de liderazgo.

En cuanto a la comunicación, se observan correlaciones positivas moderadas y significativas con las conductas hacia las relaciones y el cambio ($p < 0.05$ en ambos casos). Esto indica que la percepción de los docentes sobre la comunicación de los directivos está significativamente asociada con las acciones de liderazgo en estos aspectos, señalando la importancia de la comunicación en la dinámica organizacional.

Para las condiciones de trabajo, se encuentran correlaciones positivas leves con las conductas hacia las relaciones y el cambio, aunque no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$ en ambos casos).

En relación con la innovación, se observan correlaciones positivas moderadas con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio, siendo significativa la correlación con las conductas hacia el cambio ($p < 0.05$). Esto sugiere que la percepción de los

docentes sobre la innovación de los directivos está significativamente asociada con las acciones de liderazgo relacionadas con el cambio.

En resumen, los resultados indican que la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos está asociada de manera significativa con la comunicación y la innovación, lo que podría tener implicaciones importantes para el clima organizacional en la universidad. Estos hallazgos proporcionan conocimientos sobre cómo las prácticas de liderazgo específicas pueden influir en aspectos clave del entorno organizacional.

4.4.6.1.4 Percepción de conductas de liderazgo y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 102 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, revelan asociaciones que pueden ser relevantes para comprender la dinámica organizacional.

Tabla 102. Correlación entre las conductas de liderazgo de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Conductas hacia la tarea	Conductas hacia las relaciones	Conductas hacia el cambio
Reconocimiento	r	,084	,093	,093
	p	,148	,108	,109
Salario	r	,062	,078	,095
	p	,286	,177	,103
Capacitación y desarrollo	r	,054	,070	,096
	p	,351	,225	,097
Promoción y carrera	r	,088	,113	,121*
	p	,128	,052	,037
Equidad	r	,117*	,116*	,123*
	p	,044	,046	,034
Presión	r	,071	,080	,085
	p	,220	,169	,145
Factores organizacionales subjetivos	r	,103	,117*	,128*
	p	,075	,043	,027

Fuente: elaboración propia

En cuanto al reconocimiento, se observan correlaciones positivas leves con las conductas hacia la tarea, las relaciones y el cambio, aunque ninguna alcanza significancia estadística ($p > 0.05$ en todos los casos). Aunque la tendencia es positiva, los resultados indican que la percepción de los docentes sobre el reconocimiento de los directivos no se asocia de manera significativa con las conductas específicas de liderazgo en estos aspectos.

En relación con el salario, se encuentran correlaciones positivas leves con las conductas hacia las relaciones y el cambio, pero ninguna de estas correlaciones es estadísticamente significativa ($p > 0.05$ en ambos casos). Esto sugiere que la percepción de los docentes

sobre la compensación salarial de los directivos no está fuertemente asociada con las conductas específicas de liderazgo en estos aspectos.

Para la capacitación y desarrollo, se observan correlaciones positivas leves con las conductas hacia las relaciones y el cambio, y una correlación positiva moderada con las conductas hacia la tarea, siendo esta última significativa ($p < 0.05$). Esto indica que la percepción de los docentes sobre la inversión en capacitación y desarrollo por parte de los directivos está significativamente asociada con las conductas de liderazgo hacia la tarea.

En relación con la promoción y carrera, se encuentran correlaciones positivas leves con las conductas hacia las relaciones y el cambio, y una correlación positiva moderada con las conductas hacia el cambio, siendo esta última significativa ($p < 0.05$). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre las oportunidades de promoción y desarrollo profesional por parte de los directivos está significativamente asociada con las conductas de liderazgo hacia el cambio.

En cuanto a la equidad, se observan correlaciones positivas moderadas y significativas con todas las conductas de liderazgo evaluadas ($p < 0.05$ en todos los casos). Esto indica que la percepción de los docentes sobre la equidad en las decisiones y acciones de los directivos está fuertemente asociada con diversas conductas de liderazgo.

Para la presión, se encuentran correlaciones positivas leves con las conductas hacia las relaciones y el cambio, aunque ninguna alcanza significancia estadística ($p > 0.05$ en ambos casos). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre la presión laboral impuesta por los directivos no está fuertemente asociada con las conductas específicas de liderazgo en estos aspectos.

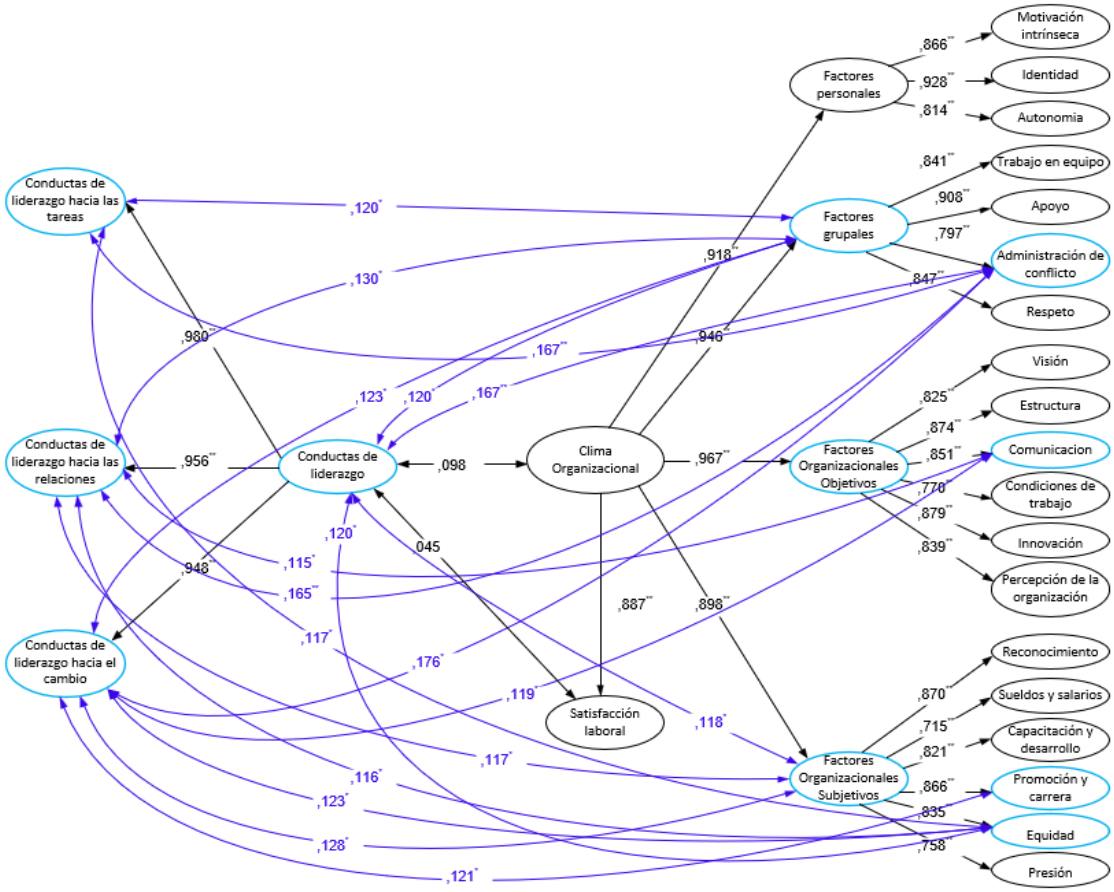
En relación con los factores organizacionales subjetivos, se observan correlaciones positivas moderadas y significativas con todas las conductas de liderazgo evaluadas ($p < 0.05$ en todos los casos). Esto indica que la percepción de los docentes sobre los aspectos subjetivos del clima organizacional está fuertemente asociada con diversas conductas de liderazgo.

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre las conductas de liderazgo de los directivos está asociada de manera significativa con la equidad y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional, señalando la importancia de estos aspectos para la percepción de un liderazgo efectivo en la universidad. Estos hallazgos proporcionan conocimientos valiosos sobre la relación entre las prácticas de liderazgo y la percepción del clima organizacional en el contexto específico de la institución educativa.

4.4.6.1.5 Red de correlación significativa entre las conductas de liderazgo y el clima organizacional

La figura 84 presenta una representación visual de la red de correlación significativa entre la percepción de las conductas de liderazgo y el clima organizacional. Este análisis busca identificar y visualizar las relaciones estadísticas entre la manera en que los líderes son percibidos en términos de las conductas de liderazgo y cómo estas percepciones se relacionan con el clima general dentro de la universidad.

Figura 84. Red de correlación significativa entre las conductas de liderazgo y el clima organizacional.



Fuente: elaboración propia

La figura proporciona una visión gráfica de las interconexiones entre estas dos variables clave, permitiendo una comprensión más profunda de cómo las conductas de liderazgo pueden influir en el ambiente organizacional en un contexto específico.

4.4.7 Estilos de liderazgo Camino Meta CAMIN y clima organizacional

Los resultados de las pruebas de normalidad, empleando la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra, arrojan información clave para el análisis correlacional de las variables evaluadas. En la tabla 103 se muestra la prueba para las variables de estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional percibidos por los docentes.

Tabla 103. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para las variables de estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional percibidos por los docentes.

		Directivo	Considerado	Participativo	Orientado a las Metas	Clima organizacional
Parámetros normales[a,b]	Media	3,7830	3,7327	3,8199	3,6890	3,3879
	Desviación estándar	1,04226	1,03679	,98017	1,04171	,61974
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,150	,142	,153	,137	,020
	Positivo	,121	,111	,114	,104	,019
	Negativo	-,150	-,142	-,153	-,137	-,020
Estadístico de prueba		,150	,142	,153	,137	,020
Sig. asintótica (bilateral)		,000[c]	,000[c]	,000[c]	,000[c]	,200[c,d]

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: elaboración propia

Primero, considerando la dimensión de estilo directivo, el estadístico de prueba es 0.150, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Con un valor de p inferior a 0.05, existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula, indicando que la distribución de esta variable no sigue una distribución normal.

En relación con la dimensión considerado, el estadístico de prueba es 0.142, y la significación asintótica bilateral es 0.000. De manera similar, con un valor de p menor que 0.05, se concluye que la distribución de considerado no es normal. Esto sugiere que ambas variables, directivo y considerado, presentan desviaciones significativas de la normalidad.

Análogamente, para la dimensión participativo, el estadístico de prueba es 0.153, y la significación asintótica bilateral es 0.000. Una vez más, el valor de p por debajo de 0.05 indica que la distribución de participativo no sigue una distribución normal.

En cuanto a la dimensión orientado a las metas, el estadístico de prueba es 0.137, y la significación asintótica bilateral es 0.000. De manera consistente, el valor de p menor que 0.05 señala que la distribución de esta variable no es normal.

Sin embargo, al examinar la variable clima organizacional, el estadístico de prueba es 0.020, y la significación asintótica bilateral es 0.200. En este caso, el valor de p es superior al nivel de significancia común de 0.05, indicando que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, la distribución de la variable clima organizacional se considera normal.

Estos hallazgos son cruciales para el análisis correlacional, ya que la normalidad de las variables influye en la selección de las pruebas estadísticas adecuadas. En situaciones donde la normalidad no se cumple, puede ser necesario explorar enfoques no paramétricos o realizar transformaciones de datos para garantizar la validez de los resultados del análisis correlacional.

4.4.7.1 Estilo de liderazgo camino-meta y clima organizacional

En la tabla 104 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre los estilos de liderazgo camino-meta y el clima organizacional en la UFA-ESPE, revelan patrones interesantes que destacan las relaciones entre estos aspectos fundamentales.

Tabla 104. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo	Considerado	Participativo	Orientado a las metas
Factores Personales	r	,086	,044	,067	,076
	p	,141	,450	,248	,193
Factores grupales	r	,160**	,106	,138*	,125*
	p	,006	,067	,017	,032
Factores organizacionales objetivos	r	,109	,061	,069	,088
	p	,061	,291	,234	,129
Factores organizacionales subjetivos	r	,144*	,101	,086	,117*
	p	,013	,081	,137	,043
Satisfacción laboral	r	,086	,026	,036	,043
	p	,140	,661	,535	,457
Clima organizacional	r	,131*	,080	,097	,107
	p	,024	,168	,094	,066

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En cuanto a los factores personales, se observan correlaciones positivas leves con todos los estilos de liderazgo camino-meta, pero ninguna alcanza significancia estadística ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre los factores personales en el clima organizacional no está fuertemente asociada con estilos de liderazgo específicos.

En el caso de los factores grupales, se encuentran correlaciones positivas significativas con todos los estilos de liderazgo camino-meta ($p < 0.05$). Esto indica que la percepción de los docentes sobre los factores grupales en el clima organizacional está significativamente asociada con estilos de liderazgo considerado, participativo y orientado a las metas.

Para los factores organizacionales objetivos, no se observan correlaciones significativas con los estilos de liderazgo camino-meta ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales objetivos no está fuertemente asociada con estilos de liderazgo específicos.

En relación con los factores organizacionales subjetivos, se encuentran correlaciones positivas significativas con los estilos de liderazgo considerado y orientado a las metas ($p < 0.05$). Esto indica que la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales

subjetivos en el clima organizacional está significativamente asociada con estos dos estilos de liderazgo en particular.

En términos de satisfacción laboral, no se observan correlaciones significativas con los estilos de liderazgo camino-meta ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto sugiere que la satisfacción laboral de los docentes no está fuertemente asociada con estilos de liderazgo específicos.

En lo que respecta al clima organizacional, se encuentran correlaciones positivas significativas con los estilos de liderazgo considerado y orientado a las metas ($p < 0.05$). Esto indica que la percepción de los docentes sobre el clima organizacional está significativamente asociada con estos dos estilos de liderazgo en particular.

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre los factores grupales y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional está asociada de manera significativa con diversos estilos de liderazgo camino-meta.

Estos hallazgos ofrecen una visión valiosa sobre cómo la dinámica del clima organizacional se relaciona con la percepción de los docentes sobre los estilos de liderazgo, lo que puede tener implicaciones importantes para la gestión y la mejora de la calidad educativa en la UFA-ESPE.

4.4.7.1.1 Percepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores personales

En la tabla 105 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre los estilos de liderazgo camino-meta y los factores personales del clima organizacional en la UFA-ESPE, revelan patrones interesantes que proporcionan conocimientos sobre la relación entre estos elementos cruciales.

Tabla 105. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores personales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo	Considerado	Participativo	Orientado a las metas
Motivación intrínseca	r	,050	,020	,044	,025
	p	,387	,725	,453	,670
Identidad	r	,087	,054	,062	,084
	p	,135	,350	,283	,149
Autonomía	r	,089	,043	,070	,090
	p	,123	,459	,231	,122
Factores Personales	r	,086	,044	,067	,076
	p	,141	,450	,248	,193

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)
Fuente: elaboración propia

En relación con la motivación intrínseca, se observan correlaciones leves, pero no significativas, con los estilos de liderazgo considerado, participativo y orientado a las

metas ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre la motivación intrínseca en el clima organizacional no está fuertemente asociada con estilos de liderazgo específicos.

Para la identidad, autonomía y los factores personales en general, se encuentran correlaciones leves, pero no significativas con los estilos de liderazgo camino-meta ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto indica que la percepción de los docentes sobre estos aspectos del clima organizacional no está fuertemente asociada con los estilos de liderazgo considerado, participativo y orientado a las metas.

Estos resultados sugieren que, en el contexto de la UFA-ESPE, la percepción de los docentes sobre los factores personales del clima organizacional no muestra una asociación estadísticamente significativa con los estilos de liderazgo camino-meta. Es posible que otros elementos o dinámicas en la institución tengan una influencia más marcada en la relación entre el liderazgo y los aspectos personales del clima organizacional. Estos hallazgos proporcionan una visión valiosa para comprender la interacción entre la percepción del personal docente y la implementación de estilos de liderazgo específicos en la universidad.

4.4.7.1.2 Percepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores grupales

En la tabla 106 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre los estilos de liderazgo camino-meta y los factores grupales del clima organizacional en la UFA-ESPE, revelan patrones significativos y destacados que arrojan luz sobre la relación entre estos elementos cruciales.

Tabla 106. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores grupales en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo	Considerado	Participativo	Orientado a las metas
Trabajo en equipo	r	,121*	,067	,105	,101
	p	,036	,251	,070	,081
Apoyo	r	,143*	,097	,109	,112
	p	,014	,093	,061	,054
Administración de conflicto	r	,163**	,129*	,143*	,132*
	p	,005	,026	,013	,022
Respeto	r	,125*	,078	,104	,083
	p	,031	,178	,072	,154
Factores grupales	r	,160**	,106	,138*	,125*
	p	,006	,067	,017	,032

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En cuanto al trabajo en equipo, se observa una correlación positiva y significativa con el estilo de liderazgo directivo ($\rho = 0,121$, $p = 0,036$), lo que sugiere que la percepción de los docentes sobre la promoción del trabajo en equipo en el clima organizacional se asocia

de manera positiva con el liderazgo directivo. Sin embargo, las correlaciones con los estilos de liderazgo considerado, participativo y orientado a las metas no son estadísticamente significativas ($p > 0.05$), lo que indica que no hay asociaciones claras con estos estilos de liderazgo en este aspecto.

Para el apoyo, administración de conflictos y respeto, se observan correlaciones significativas con múltiples estilos de liderazgo camino-meta. La percepción de los docentes sobre el liderazgo directivo muestra correlaciones positivas y significativas con apoyo ($\rho = 0{,}143$, $p = 0{,}014$), administración de conflictos ($\rho = 0{,}163$, $p = 0{,}005$) y respeto ($\rho = 0{,}125$, $p = 0{,}031$), indicando que hay una asociación positiva entre estas dimensiones del clima organizacional y el liderazgo directivo. Además, se observan patrones similares para otros estilos de liderazgo, aunque las intensidades de las correlaciones varían.

En resumen, estos resultados sugieren que, en la UFA-ESPE, la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional está asociada de manera significativa con diferentes estilos de liderazgo camino-meta. Estos hallazgos proporcionan una comprensión valiosa de cómo los líderes pueden influir en la percepción del personal docente sobre la dinámica grupal en la institución.

4.4.7.1.3 Percepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores organizacionales objetivos

En la tabla 107 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre los estilos de liderazgo camino-meta y los factores organizacionales objetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que ofrecen información valiosa sobre las relaciones entre estos elementos cruciales.

Tabla 107. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales objetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo	Considerado	Participativo	Orientado a las metas
Visión	r	,067	,026	,014	,051
	p	,248	,653	,812	,376
Estructura	r	,117*	,053	,068	,075
	p	,044	,361	,243	,198
Comunicación	r	,141*	,092	,117*	,103
	p	,015	,113	,043	,076
Condiciones de trabajo	r	,067	,045	,036	,089
	p	,249	,438	,541	,127
Innovación	r	,113	,063	,063	,076
	p	,052	,279	,280	,190
Percepción de la organización	r	,061	,056	,061	,061
	p	,292	,331	,292	,293
Factores organizacionales objetivos	r	,109	,061	,069	,088
	p	,061	,291	,234	,129

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la visión, se observa que el estilo de liderazgo directivo muestra una correlación positiva, aunque no significativa ($\rho = 0,067$, $p = 0,248$), mientras que el estilo participativo muestra una correlación positiva y significativa ($\rho = 0,051$, $p = 0,376$). Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre la visión organizacional está más estrechamente asociada con el liderazgo participativo que con el liderazgo directivo.

Para la estructura, se destaca una correlación positiva y significativa con el liderazgo directivo ($\rho = 0,117$, $p = 0,044$). Este hallazgo sugiere que la percepción de la estructura organizacional por parte de los docentes está positivamente asociada con el liderazgo directivo en la institución.

En cuanto a la comunicación, se observan correlaciones positivas y significativas con los estilos de liderazgo directivo ($\rho = 0,141$, $p = 0,015$) y orientado a las metas ($\rho = 0,103$, $p = 0,076$). Esto indica que la percepción de una comunicación efectiva está asociada positivamente con estos estilos de liderazgo específicos.

En resumen, estos resultados sugieren que, en la UFA-ESPE, la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales objetivos del clima organizacional está asociada de manera significativa con varios estilos de liderazgo camino-meta. Estos hallazgos proporcionan una comprensión valiosa de cómo los líderes pueden influir en la percepción del personal docente sobre los aspectos organizativos objetivos en la institución.

4.4.7.1.4 Percepción de estilo de liderazgo camino-meta y factores organizacionales subjetivos

En la tabla 108 se muestran los resultados de las pruebas de correlación entre la percepción de los docentes sobre los estilos de liderazgo camino-meta y los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional en la UFA-ESPE, que brindan información valiosa sobre las relaciones entre estos elementos clave.

En relación con el reconocimiento, se observa una correlación positiva y significativa con el liderazgo directivo ($\rho = 0,115$, $p = 0,047$), lo que sugiere que la percepción de reconocimiento por parte de los docentes está asociada positivamente con el liderazgo directivo en la institución.

En cuanto al salario, se evidencia una correlación positiva con el liderazgo directivo ($\rho = 0,085$, $p = 0,141$), aunque no es estadísticamente significativa. Esto podría indicar una asociación, aunque débil, entre la percepción salarial y el liderazgo directivo.

Para la capacitación y desarrollo, se destaca una correlación positiva y significativa con el liderazgo directivo ($\rho = 0,095$, $p = 0,103$), lo que sugiere que la percepción de

oportunidades de capacitación y desarrollo por parte de los docentes está positivamente asociada con el liderazgo directivo en la institución.

Tabla 108. Correlación entre los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y los factores organizacionales subjetivos en el clima organizacional percibido por los docentes.

Rho de Spearman		Directivo	Considerado	Participativo	Orientado a las metas
Reconocimiento	r	,115*	,078	,067	,084
	p	,047	,182	,250	,147
Salario	r	,085	,068	,056	,072
	p	,141	,244	,335	,214
Capacitación y desarrollo	r	,095	,075	,057	,090
	p	,103	,199	,323	,120
Promoción y carrera	r	,129*	,107	,082	,102
	p	,026	,064	,158	,079
Equidad	r	,161**	,095	,096	,113
	p	,005	,100	,097	,051
Presión	r	,090	,045	,032	,072
	p	,121	,441	,580	,215
Factores organizacionales subjetivos	r	,144*	,101	,086	,117*
	p	,013	,081	,137	,043

r :Coeficiente de correlación;
p: Sig. (bilateral)

Fuente: elaboración propia

En relación con la promoción y carrera, se observa una correlación positiva y significativa con el liderazgo directivo ($\rho = 0{,}129$, $p = 0{,}026$), indicando que la percepción de oportunidades de promoción y desarrollo de carrera está asociada positivamente con el liderazgo directivo.

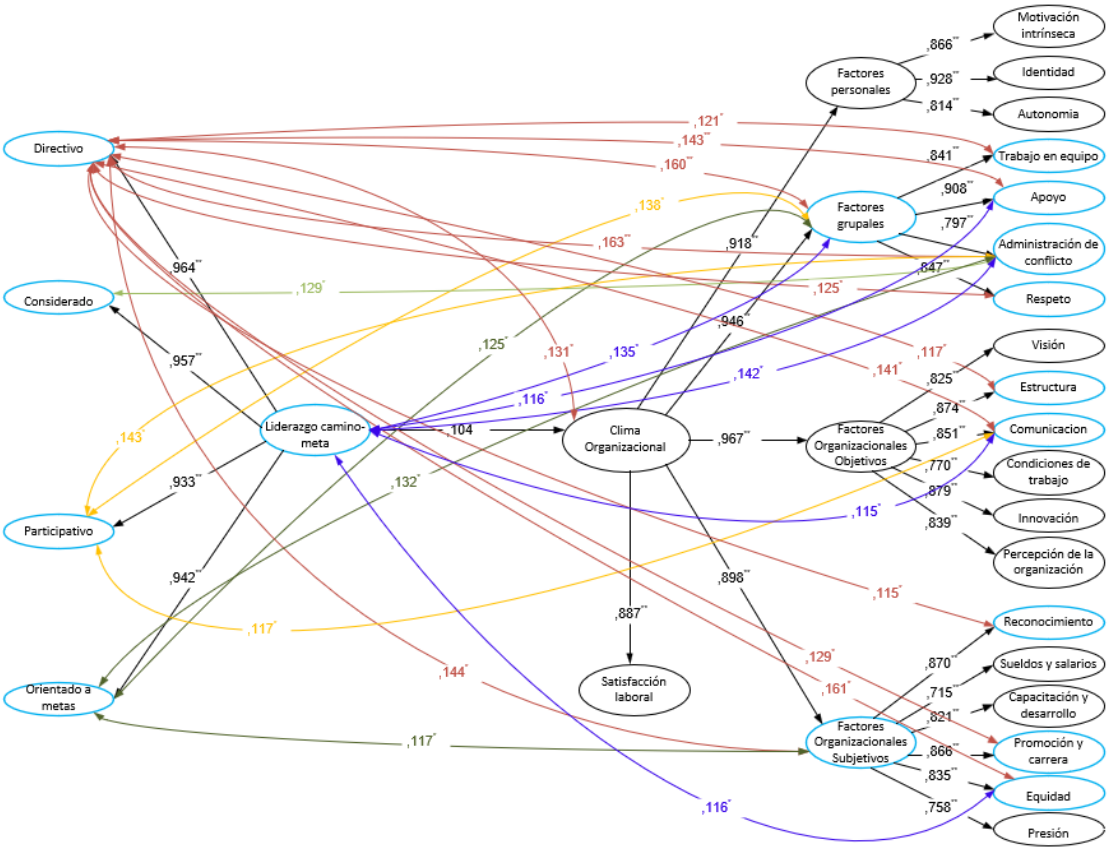
En cuanto a la equidad, se destaca una correlación positiva y significativa con el liderazgo directivo ($\rho = 0{,}161$, $p = 0{,}005$). Esto sugiere que la percepción de equidad por parte de los docentes está positivamente asociada con el liderazgo directivo en la institución.

En resumen, estos resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional está asociada de manera significativa con el liderazgo camino-meta, específicamente con el estilo Directivo. Estos hallazgos proporcionan una comprensión valiosa de cómo los líderes influyen en la percepción del personal docente sobre los aspectos organizativos subjetivos en la institución.

4.4.7.1.5 Red de correlación significativa entre estilos de liderazgo camino-meta y el clima organizacional

La figura 85 presenta una representación visual de la red de correlación significativa entre la percepción de estilos de liderazgo camino-meta y el clima organizacional. Este análisis busca identificar y visualizar las relaciones estadísticas entre la manera en que los líderes son percibidos en términos de estilos de liderazgo camino-meta y cómo estas percepciones se relacionan con el clima general dentro de la universidad.

Figura 85. Red de correlación significativa entre los estilos de liderazgo camino-meta y el clima organizacional.



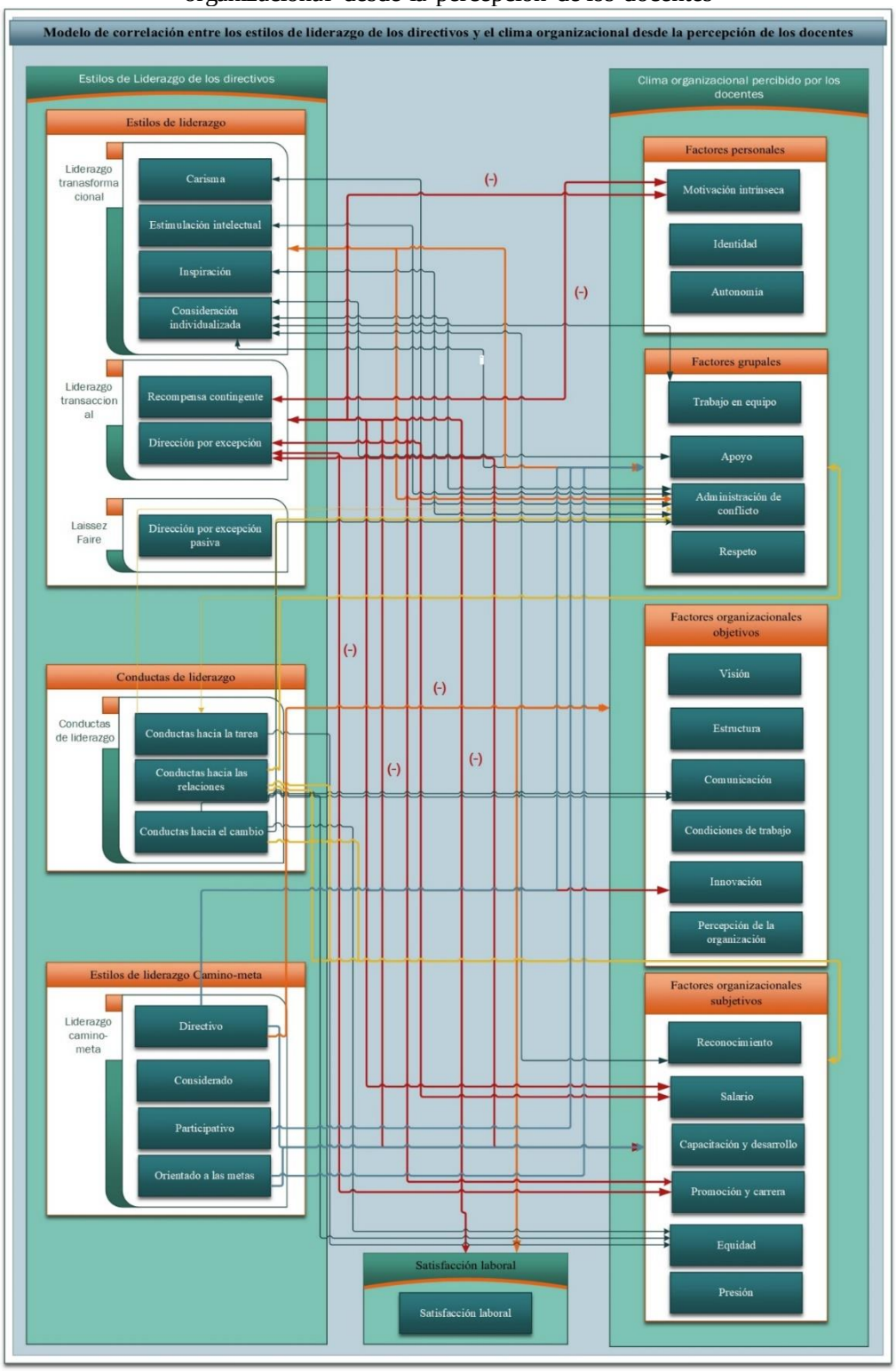
Fuente: elaboración propia

La figura proporciona una visión gráfica de las interconexiones entre estas dos variables clave, permitiendo una comprensión más profunda de cómo los estilos de liderazgo camino-meta pueden influir en el ambiente organizacional en un contexto específico.

4.4.8 Modelo de correlación de los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional desde la percepción de los docentes

El modelo de correlación de los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional desde la percepción de los docentes en la UFA ESPE es un enfoque analítico específico diseñado para comprender la dinámica interna de esta institución educativa desde la perspectiva de sus docentes. Este modelo se centra en examinar cómo los diferentes estilos de liderazgo adoptados por los directivos de la UFA ESPE se relacionan con la percepción que tienen los docentes sobre el clima organizacional en la universidad (figura 86).

Figura 86. Modelo de correlación de los estilos de liderazgo de los directivos y el clima organizacional desde la percepción de los docentes



Fuente: elaboración propia

4.5 Comprobación de las hipótesis

Se establecen estas hipótesis: a) El liderazgo transformacional se relaciona positivamente con el clima organizacional percibido por los docentes; b) El liderazgo laissez faire se relaciona negativamente con el clima organizacional percibido por los docentes; c) El liderazgo transaccional se relaciona moderadamente con el clima organizacional percibido por los docentes; d) La percepción de los docentes sobre el liderazgo difiere de la percepción del liderazgo de los directivos. e) Las escalas para evaluar los estilos de liderazgo de Castro Solano et al. (2007), y para clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016) sí son válidas en Ecuador.

4.5.1 El liderazgo transformacional y el clima organizacional

Se utilizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman para examinar la relación entre las variables de liderazgo transformacional y clima organizacional en la UFA-ESPE.

Hipótesis Específicas:

- H0 (X1-Y): No hay una relación significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional en la UFA-ESPE.
- H1 (X1 y Y): Existe una relación significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.5.1.1 Autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes

En contraste con las hipótesis planteadas, los resultados obtenidos a través de la prueba de correlación de Rho de Spearman no respaldan la afirmación de que existe una relación significativa entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la UFA-ESPE. La hipótesis nula (H0) establecía que no hay una relación significativa, y los resultados respaldan esta afirmación al no alcanzar un nivel de significación estadística, con un p-valor de 0,500 (tabla 109).

Tabla 109. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes

			Liderazgo transformacional (A)	Clima organizacional
Rho de Spearman	Liderazgo transformacional (A)	Coeficiente de correlación	1,000	-,082
		Sig. (bilateral)	.	,500
		N	70	70
	Clima organizacional	Coeficiente de correlación	-,082	1,000
		Sig. (bilateral)	,500	.
		N	70	362

Fuente: elaboración propia

Contrariamente, la hipótesis alternativa (H1) que afirmaba la existencia de una relación significativa entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional no encuentra respaldo en los datos analizados. La correlación de -0,082 sugiere una relación negativa, pero la falta de significación estadística indica que esta asociación no es lo suficientemente robusta para ser considerada como un vínculo significativo.

En resumen, los resultados obtenidos en este estudio sugieren que, en esta muestra específica y según la metodología empleada, no se encontraron evidencias significativas que respalden la relación propuesta entre el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes en la ESPE.

4.5.1.2 Percepción de los docentes respecto el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional

Los resultados derivados de la prueba de Rho de Spearman para examinar la correlación entre la percepción de los docentes respecto al liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional en la UFA-ESPE revelan información relevante. En el marco de las hipótesis planteadas, se buscaba evaluar la existencia de una relación significativa entre estas variables (tabla 110).

Tabla 110. Correlación entre la percepción de los docentes respecto el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional

			Liderazgo transformacional	Clima organizacional
Rho de Spearman	Liderazgo transformacional	Coeficiente de correlación	1,000	,089
		Sig. (bilateral)	.	,124
		N	298	298
	Clima organizacional	Coeficiente de correlación	,089	1,000
		Sig. (bilateral)	,124	.
		N	298	362

Fuente: elaboración propia

La hipótesis nula (H0), que postulaba la falta de una relación significativa, encuentra respaldo en los datos analizados. La correlación positiva observada, con un coeficiente de 0,089, no alcanza significación estadística convencional, ya que el p-valor correspondiente es de 0,124. Estos resultados sugieren que la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional no se asocia de manera significativa con el clima organizacional en la ESPE, contradiciendo la hipótesis alternativa (H1) que sugería lo contrario.

En resumen, según la muestra de 298 observaciones en la UFA-ESPE, la correlación entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional no es estadísticamente significativa.

4.5.2 Liderazgo transaccional y el clima organizacional

Se utilizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman para examinar la relación entre las variables de liderazgo transaccional y clima organizacional en la UFA-ESPE.

Hipótesis Específicas:

- H0 (X1-Y): No hay una relación significativa entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional en la UFA-ESPE.
- H1 (X1 y Y): Existe una relación significativa entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.5.2.1 Autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes

Los resultados obtenidos mediante la prueba de Rho de Spearman para la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes proporcionan información importante en relación con las hipótesis formuladas. Se buscaba evaluar la presencia de una correlación significativa entre estas dos variables en el contexto específico de la muestra (tabla 111).

Tabla 111. Correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes

			Liderazgo transaccional (A)	Clima organizacional
Rho de Spearman	Liderazgo transaccional (A)	Coeficiente de correlación	1,000	,130
		Sig. (bilateral)	.	,284
		N	70	70
	Clima organizacional	Coeficiente de correlación	,130	1,000
		Sig. (bilateral)	,284	.
		N	70	362

Fuente: elaboración propia

En consonancia con la hipótesis nula (H0) que afirmaba la ausencia de una relación significativa, los datos respaldan esta afirmación. La correlación entre la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional es positiva, con un coeficiente de 0,130, pero no alcanza significación estadística (p-valor de 0,284). Estos resultados sugieren que, según los datos recopilados de 70 observaciones, no existe una asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo transaccional y el clima organizacional percibido por los docentes.

Contrariamente, la hipótesis alternativa (H1) que proponía la existencia de una relación significativa entre la autopercepción del liderazgo transaccional y el clima organizacional no encuentra respaldo en los datos analizados. La falta de significación estadística implica

que, a pesar de la correlación positiva observada, esta asociación no es lo suficientemente robusta como para considerarse estadísticamente significativa en esta muestra específica. En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos no está significativamente relacionada con el clima organizacional percibido por los docentes en este contexto particular, lo que contradice la hipótesis alternativa formulada.

4.5.2.2 Percepción de los docentes respecto el liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional

Los resultados obtenidos a través de la prueba de Rho de Spearman para la percepción de los docentes respecto al liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional proporcionan una visión significativa en relación con las hipótesis planteadas. La investigación se centró en examinar la presencia de una correlación entre estas dos variables en el contexto específico de la muestra analizada (tabla 112).

Tabla 112. Correlación entre la percepción de los docentes respecto el liderazgo transaccional de los directivos y el clima organizacional

			Liderazgo transaccional	Clima organizacional
Rho de Spearman	Liderazgo transaccional	Coeficiente de correlación	1,000	-,092
		Sig. (bilateral)	.	,113
		N	298	298
	Clima organizacional	Coeficiente de correlación	-,092	1,000
		Sig. (bilateral)	,113	.
		N	298	362

Fuente: elaboración propia

En consonancia con la hipótesis nula (H0) que sugería la ausencia de una relación significativa, los datos respaldan esta afirmación. La correlación entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional y el clima organizacional es negativa, con un coeficiente de -0,092, pero no alcanza significación estadística (p-valor de 0,113). Estos resultados indican que, según los datos recopilados de 298 observaciones, no existe una asociación significativa entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional y el clima organizacional.

Contrariamente, la hipótesis alternativa (H1) que proponía la existencia de una relación significativa entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional y el clima organizacional no encuentra respaldo en los datos analizados. La falta de significación estadística implica que, a pesar de la correlación negativa observada, esta asociación no es lo suficientemente robusta como para considerarse estadísticamente significativa en esta muestra específica.

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes respecto al liderazgo transaccional de los directivos no está significativamente relacionada con el clima organizacional percibido por ellos mismos en este contexto particular, contradiciendo la hipótesis alternativa formulada.

4.5.3 Liderazgo laissez faire y el clima organizacional

Se utilizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman para examinar la relación entre las variables de liderazgo laissez faire y clima organizacional en la UFA-ESPE.

Hipótesis Específicas:

- H0 (X1-Y): No hay una relación significativa entre el liderazgo laissez faire y el clima organizacional en la UFA-ESPE.
- H1 (X1 y Y): Existe una relación significativa entre el liderazgo laissez faire y el clima organizacional en la UFA-ESPE.

4.5.3.1 Autopercepción del liderazgo laissez faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes

Los resultados obtenidos a través de la prueba de Rho de Spearman para la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes proporcionan información reveladora en relación con las hipótesis formuladas. El objetivo era evaluar la existencia de una correlación significativa entre estas dos variables en el contexto específico de la muestra analizada (tabla 113).

Tabla 113. Correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez Faire de los directivos y el clima organizacional percibido por los docentes

			Laissez Faire (A)	Clima organizacional
Rho de Spearman	Laissez Faire (A)	Coeficiente de correlación	1,000	,232
		Sig. (bilateral)	.	,054
		N	70	70
	Clima organizacional	Coeficiente de correlación	,232	1,000
		Sig. (bilateral)	,054	.
		N	70	362

Fuente: elaboración propia

En línea con la hipótesis nula (H0) que postulaba la ausencia de una relación significativa, los datos respaldan esta afirmación. La correlación entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire y el clima organizacional es positiva, con un coeficiente de 0,232, aunque no alcanza un nivel de significación estadística convencional (p-valor de 0,054). Estos resultados sugieren que, según los datos recopilados de 70 observaciones, no existe una

asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire y el clima organizacional.

Por otro lado, la hipótesis alternativa (H1) que proponía la existencia de una relación significativa entre la autopercepción del liderazgo laissez-faire y el clima organizacional encuentra un respaldo más ambiguo en los datos analizados. Aunque la correlación positiva observada sugiere una posible asociación, la falta de significación estadística (p-valor de 0,054) indica que esta relación no es lo suficientemente robusta como para considerarse estadísticamente significativa en esta muestra específica.

En resumen, los resultados sugieren que la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos no está significativamente relacionada con el clima organizacional percibido por los docentes en este contexto particular, lo que respalda parcialmente la hipótesis nula y no respalda completamente la hipótesis alternativa formulada.

4.5.3.2 Percepción de los docentes respecto el liderazgo laissez faire de los directivos y el clima organizacional

Los resultados de la prueba de Rho de Spearman para la percepción de los docentes respecto al liderazgo laissez-faire de los directivos y el clima organizacional ofrecen una perspectiva esclarecedora en relación con las hipótesis planteadas. El objetivo era evaluar la presencia de una correlación significativa entre estas dos variables en el contexto específico de la muestra analizada (tabla 114).

Tabla 114. Correlación entre la percepción de los docentes respecto el liderazgo laissez faire de los directivos y el clima organizacional

			Laissez Faire	Clima organizacional
Rho de Spearman	Laissez Faire	Coeficiente de correlación	1,000	,008
		Sig. (bilateral)	.	,893
		N	298	298
	Clima organizacional	Coeficiente de correlación	,008	1,000
		Sig. (bilateral)	,893	.
		N	298	362

Fuente: elaboración propia

En concordancia con la hipótesis nula (H0) que sugería la ausencia de una relación significativa, los datos respaldan esta afirmación. La correlación entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo laissez-faire y el clima organizacional es extremadamente baja, con un coeficiente de 0,008, y no alcanza un nivel de significación estadística (p-valor de 0,893). Estos resultados indican que, según los datos recopilados de 298 observaciones, no existe una asociación significativa entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo laissez-faire y el clima organizacional.

Contrariamente, la hipótesis alternativa (H1) que proponía la existencia de una relación significativa entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo laissez-faire y el clima organizacional no encuentra respaldo en los datos analizados. La correlación prácticamente nula y la falta de significación estadística (p-valor de 0,893) indican que, en esta muestra específica, la relación entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo laissez-faire y el clima organizacional no es estadísticamente significativa.

En resumen, los resultados sugieren que la percepción de los docentes respecto al liderazgo laissez-faire de los directivos no está significativamente relacionada con el clima organizacional percibido por ellos mismos en este contexto particular, respaldando la hipótesis nula y refutando la hipótesis alternativa formulada.

4.5.4 La percepción de los docentes sobre el liderazgo difiere de la autopercepción del liderazgo de los directivos.

Se utilizó el análisis descriptivo y la prueba no paramétrica de Rho de Spearman para comparar la percepción de los docentes sobre el liderazgo y la autopercepción del liderazgo de los directivos en la UFA-ESPE.

Hipótesis Específicas:

- H0 (X1-Y): La percepción de los docentes sobre el liderazgo difiere de la autopercepción del liderazgo de los directivos en la UFA-ESPE.
- H1 (X1 y Y): La percepción de los docentes sobre el liderazgo no difiere de la autopercepción del liderazgo de los directivos en la UFA-ESPE.

4.5.4.1 Comparación de los resultados del estilo de liderazgo transformacional

Los resultados obtenidos ofrecen una perspectiva interesante en relación con la hipótesis planteada sobre la diferencia entre la autopercepción del liderazgo de los directivos y la percepción de los docentes. La comparación de las puntuaciones revela variaciones notables en las dimensiones evaluadas (tabla 115).

Tabla 115. Comparación entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos.

	Percepción de los docentes N=292	Escala de interpretación	Autopercepción de los directivos N=70	Escala de interpretación
Carisma	3,9572	Alto	4,1786	Alto
Estimulación Intelectual	3,7838	Alto	4,1	Alto
Inspiración	3,6678	Alto	4,2143	Muy Alto
Consideración individualizada	3,7327	Alto	4,181	Alto
Liderazgo transformacional	3,7854	Alto	4,1685	Alto

Fuente: elaboración propia

En la dimensión de carisma, los docentes perciben un nivel alto con una puntuación promedio de 3.9572, mientras que los directivos se auto perciben con un nivel aún más alto, con una media de 4.1786. En cuanto a la estimulación intelectual, los docentes también atribuyen un nivel alto con una puntuación media de 3.7838, pero los directivos se auto perciben con un nivel similar, registrando una media de 4.1.

En el aspecto de la inspiración, los docentes perciben un nivel alto con una puntuación media de 3.6678, mientras que los directivos se auto perciben con un nivel muy alto, con una media de 4.2143. Considerando la individualización, ambos grupos coinciden en la percepción de un nivel alto, con los docentes registrando una media de 3.7327 y los directivos de 4.181.

En el liderazgo transformacional en general, los docentes atribuyen un nivel alto con una puntuación media de 3.7854, siendo consistente con la autopercepción de los directivos, quienes también registran un nivel alto con una media de 4.1685.

Al analizar los resultados de la evaluación del estilo de liderazgo transformacional de los directivos, se observa una interesante discrepancia entre la autopercepción de los directivos (A) y la percepción de los docentes en varias dimensiones de liderazgo, como se revela a través de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho), como se indica en la tabla 116.

Tabla 116. Comparación de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho) entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transformacional de los directivos.

Rho de Spearman		**Carisma (A)**	**Estimulación Intelectual (A)**	**Inspiración (A)**	**Consideración individualizada (A)**	**Liderazgo transformacional (A)**
Carisma	r	-,234	-,276*	-,270*	-,284*	-,283*
	p	,051	,021	,024	,017	,018
Estimulación Intelectual	r	-,230	-,226	-,269*	-,277*	-,255*
	p	,055	,060	,024	,020	,033
Inspiración	r	-,211	-,178	-,251*	-,276*	-,242*
	p	,080	,140	,036	,021	,043
Consideración individualizada	r	-,205	-,147	-,239*	-,272*	-,227
	p	,089	,226	,046	,023	,059
Liderazgo transformacional	r	-,229	-,215	-,268*	-,286*	-,261*
	p	,057	,073	,025	,016	,029

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en el caso del carisma, se observa una correlación negativa moderada entre la autopercepción de los directivos y la percepción de los docentes, con un coeficiente de -0.234. Esta relación se torna más pronunciada y significativa al considerar la estimulación intelectual (-0.276) y la inspiración (-0.270), indicando que los docentes tienden a percibir estos atributos de liderazgo de manera más crítica en comparación con la autopercepción de los directivos.

Asimismo, al explorar la consideración individualizada y el liderazgo transformacional, se observa una tendencia similar de correlaciones negativas (-0.284 y -0.283 respectivamente), señalando que los directivos podrían evaluarse a sí mismos más favorablemente en estos aspectos que lo que los docentes perciben.

Los resultados indican que, si bien hay similitudes en la percepción de docentes y directivos en algunas dimensiones del liderazgo, existen discrepancias notables en otras, respaldando así la hipótesis inicial. Es importante destacar que estas correlaciones son estadísticamente significativas, evidenciando la relevancia de considerar ambas perspectivas en la evaluación del liderazgo educativo. Estos resultados sugieren que existe una discrepancia perceptual entre los directivos y los docentes en cuanto a la percepción de ciertos estilos de liderazgo.

4.5.4.2 Comparación de los resultados del estilo de liderazgo transaccional

Los resultados proporcionan evidencia que respalda la hipótesis planteada, indicando que existe una diferencia perceptible entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo y la autopercepción de los directivos, específicamente en las dimensiones de recompensa contingente, dirección por excepción y liderazgo transaccional (tabla 117).

Tabla 117. Comparación entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos.

	Percepción de los docentes N=292	**Escala de interpretación**	**Autopercepción de los directivos N=70**	**Escala de interpretación**
Recompensa contingente	3,1866	Moderado	3,0029	Moderado
Dirección por excepción	3,1874	Moderado	2,9500	Moderado
Liderazgo transaccional	3,1870	Moderado	2,9764	Moderado

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la dimensión de recompensa contingente, los docentes perciben un nivel moderado, con una puntuación promedio de 3.1866, mientras que los directivos se auto perciben también en un nivel moderado, con una media de 3.0029.

En la dirección por excepción, los docentes atribuyen un nivel moderado con una puntuación media de 3.1874, mientras que los directivos se auto perciben en un nivel similar, registrando una media de 2.9500. En lo que respecta al liderazgo transaccional, los docentes perciben un nivel moderado con una puntuación media de 3.1870, alineándose con la autopercepción de los directivos, quienes también se evalúan en un nivel moderado, con una media de 2.9764.

Estos resultados sugieren que, en estas dimensiones específicas de liderazgo transaccional, la percepción de los docentes y la autopercepción de los directivos se sitúan en niveles similares, respaldando la hipótesis de que hay una discrepancia perceptible entre ambas perspectivas. Estas diferencias en la interpretación del liderazgo podrían tener implicaciones importantes para la comunicación y la efectividad del liderazgo en el contexto educativo.

La evaluación del estilo de liderazgo transaccional entre la autopercepción de los directivos (A) y la percepción de los docentes, medida a través del coeficiente de correlación de Spearman (Rho), revela distintas tendencias en la valoración de los estilos específicos, como se indica en la tabla 118.

Tabla 118. Comparación de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho) entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos.

Rho de Spearman		Recompensa Contingente (A)	Dirección por excepción (A)	Liderazgo transaccional (A)
Recompensa contingente	r	-,098	-,021	-,062
	p	,421	,864	,609
Dirección por excepción	r	,001	,027	,010
	p	,995	,824	,937
Liderazgo transaccional	r	-,055	-,030	-,048
	p	,652	,806	,691

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en relación con la recompensa contingente (A), se observa una correlación negativa no significativa ($r = -0,098$, $p = 0,421$) entre la autopercepción de los directivos y la percepción de los docentes. Este resultado indica una discrepancia en cómo los directivos se evalúan a sí mismos en términos de recompensas contingentes y cómo son percibidos por los docentes, lo que sugiere posibles diferencias en la implementación o reconocimiento de este estilo de liderazgo.

En segundo lugar, en el caso de dirección por excepción (A), se encuentra una correlación mínima y no significativa con la percepción de los docentes ($r = 0,001$, $p = 0,995$). Esto sugiere que la autopercepción de los directivos en cuanto a dirigir por excepción no guarda una correspondencia clara con la percepción que los docentes tienen de este estilo de liderazgo.

Finalmente, respecto al liderazgo transaccional (A), se identifica una correlación negativa no significativa ($r = -0,055$, $p = 0,652$). Esta falta de asociación entre la autopercepción de los directivos y la percepción de los docentes indica que la interpretación y valoración de este estilo de liderazgo pueden diferir entre ambas perspectivas.

En resumen, los resultados sugieren que existe una discrepancia en la percepción y evaluación de ciertos estilos de liderazgo entre los directivos y los docentes. Estas diferencias pueden tener implicaciones importantes para la efectividad del liderazgo en

el contexto educativo, destacando la importancia de comprender y abordar las percepciones divergentes para fortalecer la colaboración y la implementación coherente de estrategias de liderazgo.

4.5.4.3 Comparación de los resultados del estilo de liderazgo Laissez Faire

Los resultados respaldan la hipótesis planteada, indicando una diferencia significativa entre la percepción de los docentes y la autopercepción de los directivos en la dimensión de liderazgo laissez-faire. Los docentes perciben el liderazgo laissez-faire con una puntuación media de 2.5677, clasificando este estilo de liderazgo en la escala de interpretación como *Bajo*. Por otro lado, los directivos se auto perciben con una media de 2.2952, también situando su liderazgo laissez-faire en la categoría de *Bajo* en la escala de interpretación (tabla 119).

Tabla 119. Comparación entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo laissez-faire de los directivos.

	Percepción de los docentes N=292	**Escala de interpretación**	**Autopercepción de los directivos N=70**	**Escala de interpretación**
Laissez Faire	2,5677	Bajo	2,2952	Bajo

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en la evaluación de los estilos de liderazgo de los directivos, considerando tanto la autopercepción de los propios directivos (A) como la percepción de los docentes, revelan correlaciones negativas significativas en los estilos dirección por excepción pasiva (A) y laissez faire (A), como se indica en la tabla 120.

Tabla 120. Comparación de los coeficientes de correlación de Spearman (Rho) entre la percepción de los docentes y la autopercepción del liderazgo transaccional de los directivos.

Rho de Spearman		Dirección por excepción pasiva (A)	Laissez Faire (A)
Dirección por excepción pasiva	r	-,235*	-,235*
	p	,050	,050
Laissez Faire	r	-,235*	-,235*
	p	,050	,050

Fuente: elaboración propia

En el caso de dirección por excepción pasiva (A), se observa una correlación negativa de -0,235*, con un valor de p igual a 0,050. Esto indica que existe una relación inversa entre la autopercepción de los directivos en este estilo de liderazgo y la percepción de los docentes; es decir, a medida que los directivos se auto perciben más orientados hacia la dirección por excepción pasiva (A), la percepción de los docentes sobre este estilo tiende a ser menor, y viceversa.

De manera similar, en el caso de laissez faire (A), se presenta una correlación negativa de -0,235* con un valor de p de 0,050. Esto sugiere una relación inversa entre la

autopercepción de los directivos en el estilo laissez faire (A) y la percepción que los docentes tienen sobre dicho estilo. En otras palabras, a medida que los directivos se perciben más inclinados hacia el laissez faire (A), la percepción de los docentes tiende a ser más baja, y viceversa.

Estos resultados sugieren que existe una discrepancia perceptible entre la percepción de los docentes y la autopercepción de los directivos en lo que respecta al liderazgo laissez-faire. Esta diferencia puede tener implicaciones importantes para la comprensión de la dinámica de liderazgo en la institución educativa y señala un área específica que podría requerir atención y análisis adicionales.

4.5.5 Las escalas para evaluar los estilos de liderazgo de Castro Solano et al. (2007), y para clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016) sí son válidas para este caso.

La hipótesis planteada, que sugiere que las escalas para evaluar los estilos de liderazgo de Castro Solano et al. (2007) y para clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016) son válidas en Ecuador, encuentra respaldo en los resultados obtenidos de las pruebas de fiabilidad de los instrumentos de medición (tabla 121).

Tabla 121. Contraste de hipótesis de validez y confiabilidad de las escalas para evaluar los estilos de liderazgo de Castro Solano et al. (2007) y para clima organizacional de Hernández Vela, Garrido, et al. (2016)

Instrumento de medición	N de ítems	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado	Valida y confiable
Escala de autopercepción de estilos de liderazgo para directivos CELID A	34	0,931	0,936	Si
Escala de autopercepción de conductas de liderazgo para directivos CONLID A	18	0,987	0,987	Si
Escala de autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta para directivos CAMIN A	12	0,970	0,971	Si
Escala de autopercepción de la motivación para liderar aplicada a directivos POTENLID A	9	0,807	0,813	Si
Escala de percepción de estilos de liderazgo para docentes CELID S	34	0,903	0,910	Si
Escala de percepción de conductas de liderazgo para docentes CONLID S	18	0,987	0,987	Si
Escala de percepción de estilos de liderazgo camino-meta para docentes CAMIN S	12	0,978	0,978	Si
Escala de percepción de clima organizacional para docentes	114	0,977	0,977	Si

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la Escala de autopercepción de estilos de liderazgo para directivos CELID A, compuesta por 34 ítems, exhibe un coeficiente de confiabilidad global del instrumento (Alfa de Cronbach) de 0,931, y de 0,936 si el ítem es eliminado, destacando

su validez y confiabilidad para evaluar la autopercepción de estilos de liderazgo en directivos en el contexto ecuatoriano.

Asimismo, la Escala de autopercepción de conductas de liderazgo para directivos CONLID A, con 18 ítems, presenta un alfa de Cronbach de 0,987, y de 0,987 si el ítem es eliminado, respaldando su alta consistencia interna y confiabilidad en la evaluación de las conductas de liderazgo auto perceptivas en directivos en Ecuador. De manera similar, la Escala de autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta para directivos CAMIN A, conformada por 12 ítems, muestra un Alfa de Cronbach de 0,970, y de 0,971 si el ítem es eliminado, validando su utilidad para medir la autopercepción de estilos de liderazgo camino-meta en directivos ecuatorianos.

Aunque la Escala de autopercepción de la motivación para liderar aplicada a directivos POTENLID A, con 9 ítems, presenta un alfa de Cronbach de 0,807, sugiriendo una consistencia interna moderada, el resultado de 0,813 al eliminar ítems específicos respalda su validez y confiabilidad en términos generales para evaluar la motivación para liderar en este contexto.

Además, las escalas dirigidas a docentes también exhiben resultados consistentes. La Escala de percepción de estilos de liderazgo para docentes CELID S, con 34 ítems, muestra un alfa de Cronbach de 0,903, y de 0,910 si el ítem es eliminado, respaldando su consistencia interna y confiabilidad en la evaluación de la percepción de estilos de liderazgo entre docentes en Ecuador. La Escala de percepción de conductas de liderazgo para docentes CONLID S, compuesta por 18 ítems, presenta un Alfa de Cronbach de 0,987, y de 0,987 si el ítem es eliminado, validando su alta consistencia interna y confiabilidad en la evaluación de las conductas de liderazgo percibidas por docentes.

Asimismo, la Escala de percepción de estilos de liderazgo camino-meta para docentes CAMIN S, con 12 ítems, exhibe un Alfa de Cronbach de 0,978 y un Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado de 0,978, respaldando su validez y confiabilidad para medir la percepción de estilos de liderazgo camino-meta entre docentes ecuatorianos. Finalmente, la Escala de percepción de clima organizacional para docentes, con 114 ítems, presenta un Alfa de Cronbach de 0,977, y de 0,977 si el ítem es eliminado, validando su alta consistencia interna y confiabilidad para evaluar la percepción del clima organizacional entre docentes en Ecuador.

En síntesis, los resultados colectivos sugieren consistentemente que todas las escalas son válidas y confiables para su aplicación en el contexto ecuatoriano, proporcionando herramientas sólidas y precisas para evaluar estilos de liderazgo y clima organizacional tanto en directivos como en docentes.

Capítulo 5. Discusión

Este capítulo se dedica a la interpretación detallada de los resultados obtenidos. Los hallazgos se interpretan a la luz de la revisión de la literatura y se analizan sus implicaciones para la gestión educativa en la UFA-ESPE y en el ámbito de la educación superior en Ecuador. Se abordan posibles recomendaciones y áreas de mejora, proporcionando una perspectiva crítica y constructiva sobre cómo los estilos de liderazgo de los directivos pueden influir en el clima organizacional y sugiriendo estrategias para optimizar este aspecto en el contexto educativo.

5.1 Identificar la autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo.

El análisis detallado de los resultados del cuestionario de autopercepción de estilos de liderazgo de los directivos que se indica en la tabla 122, revela una imagen coherente y positiva de sus prácticas.

Tabla 122. Resumen de resultados de la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos.

Autopercepción de los estilos de liderazgo	**Estilos de liderazgo**			**Dimensiones**		
	Estilos de liderazgo	Transformacional	Alto 4.1685	Carisma	Alto	4.1786
				Estimulación intelectual	Alto	4.100
				Inspiración	Muy alto	4.2143
				Consideración individualizada	Alto	4.1810
		Transaccional	Moderado 2.9764	Recompensa contingente	Moderado	3.0029
				Dirección por excepción	Moderado	2.9500
		Laissez faire	Bajo 2.2952	Dirección por excepción pasiva	Bajo	2.2952
		Conductas de liderazgo	Muy alto 4.2650	Orientadas hacia la tarea	Muy alto	4.2595
				Orientadas hacia las relaciones	Muy alto	4.3333
				Orientadas hacia el cambio	Muy alto	4.2024
		Camino-meta	Alto 4.1345	Directivo	Alto	4.1333
				Considerado	Alto	4.1476
				Participativo	Alto	4.1429
				Orientado a metas	Alto	4.1143
		Motivación para liderar	Moderado 3.2333	Intrínseca	Alto	3.8143
				Extrínseca	Bajo	2.3286
				Social normativa	Alto	3.5571

Fuente: elaboración propia

En cuanto al liderazgo transformacional, los directivos se identifican principalmente con este estilo, destacando en dimensiones clave como carisma, estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada. La autopercepción muestra una clara

alineación en torno a prácticas efectivas que buscan motivar y desarrollar a los subordinados.

En el ámbito del liderazgo transaccional, los resultados indican una aplicación variable de la recompensa contingente, demostrando una adaptabilidad según las circunstancias. Asimismo, en la dirección por excepción, los directivos muestran una postura equilibrada hacia el cambio, interviniendo solo cuando es necesario para alcanzar objetivos, lo que puede ser beneficioso para mantener estabilidad y flexibilidad.

Contrariamente, la autopercepción respecto al liderazgo laissez faire sugiere una preferencia por un enfoque más activo, alejado de las prácticas pasivas de dirección por excepción. La baja variabilidad en las respuestas refleja una coherencia general en la percepción de los directivos sobre este aspecto de su liderazgo.

Al evaluar las conductas de liderazgo a través del cuestionario CONLID – A, se destaca la positiva autopercepción en conductas orientadas hacia la tarea, mostrando un liderazgo proactivo y enfocado en el logro de resultados. Además, en conductas orientadas hacia las relaciones, los directivos se perciben consistentemente fuertes en áreas como reconocimiento, apoyo emocional y gestión de conflictos. En conductas orientadas hacia el cambio, la autopercepción es positiva, destacando la habilidad para construir alianzas, formar equipos y promover nuevas estrategias.

En el análisis de la motivación para liderar a través del cuestionario PONTENLID, se observa una combinación de motivaciones intrínsecas, extrínsecas y sociales normativas. A pesar de la alta motivación intrínseca, algunos directivos muestran una menor dependencia de factores externos, sugiriendo una mayor conexión con impulsos internos al asumir roles de liderazgo. La motivación social normativa también destaca como un componente relevante, revelando un compromiso con normas y expectativas compartidas.

Los resultados de la encuesta proporcionan una visión completa de las sugerencias de los directivos para mejorar el liderazgo en la UFA-ESPE, abordando diversas áreas clave que requieren atención y acción. En primer lugar, las sugerencias de los directivos reflejan una variedad de enfoques para mejorar el liderazgo, desde la capacitación hasta la promoción de valores y la empatía. La destacada propuesta de implementar programas de capacitación sugiere un reconocimiento generalizado de la importancia del desarrollo profesional continuo para fortalecer las habilidades de liderazgo. Esto indica una disposición por parte de los directivos para mejorar y actualizar sus conocimientos y habilidades, lo que podría conducir a un liderazgo más efectivo y adaptativo.

La promoción de valores éticos y morales, como la transparencia y la integridad, también emerge como una recomendación clave. Esto sugiere un reconocimiento de que el

liderazgo efectivo no solo se trata de habilidades técnicas, sino también de cultivar un ambiente organizacional basado en principios sólidos. La empatía y el buen trato hacia el personal también se destacan como elementos esenciales para fortalecer la relación entre los líderes y los colaboradores, lo que refleja un enfoque humano y relacional en el liderazgo.

Además, se hace hincapié en el involucramiento y la participación activa de los directivos en las actividades y decisiones de la institución. Esta recomendación subraya la importancia de establecer una conexión cercana con el personal y comprender sus necesidades y preocupaciones para liderar de manera efectiva. Asimismo, se resalta la relevancia del trabajo en equipo y la colaboración entre los directivos para mejorar el rendimiento general de la institución.

Otro aspecto crucial identificado en los resultados es la toma de decisiones efectiva y participativa. La inclusión de la perspectiva del personal subordinado en las decisiones relacionadas con ellos refleja un enfoque democrático y participativo en el liderazgo, lo que podría contribuir a una mayor cohesión y compromiso dentro de la institución.

En términos de estructura y organización institucional, las sugerencias apuntan a la simplificación de procesos y la claridad en las reglas y estándares como medidas para mejorar la eficiencia operativa y promover un liderazgo más consistente y transparente.

Por último, la importancia del ejemplo, la evaluación continua de los directivos y la creación de un ambiente equitativo e inclusivo se destacan como factores cruciales para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE.

En conjunto, estos hallazgos sugieren un enfoque integral para lograr un cambio positivo en el estilo de liderazgo y en el clima organizacional de la institución. Además, ofrecen una guía valiosa para el desarrollo de estrategias de liderazgo en la institución, destacando la necesidad de un enfoque integral que aborde tanto las habilidades técnicas como las cualidades éticas y relacionales del liderazgo.

5.2 Identificar los estilos de liderazgo de los directivos percibido por los docentes.

Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios de estilos de liderazgo (CELID – S, CONLID – S, CAMIN – S) que se indica en la tabla 123, proporcionan una visión detallada de la percepción de los docentes en la UFA-ESPE respecto a las prácticas de liderazgo aplicadas por los directivos.

En general, se destaca una clara preferencia por el liderazgo transformacional, que se posiciona como la opción más apreciada por los docentes. Este hallazgo se ve respaldado

por las altas puntuaciones en las dimensiones clave del liderazgo transformacional, como el carisma, la estimulación intelectual, la inspiración y la consideración individualizada.

Tabla 123. Resumen de resultados de los estilos de liderazgo de los directivos percibidos por los docentes.

		Estilos de liderazgo		Dimensiones		
Percepción de los estilos de liderazgo	Estilos de liderazgo	Transformacional	Alto 3.7854	Carisma	Alto	3.9572
				Estimulación intelectual	Alto	3.7838
				Inspiración	Alto	3.6678
				Consideración individualizada	Alto	3.7327
		Transaccional	Moderado 3.1870	Recompensa contingente	Moderado	3.1866
				Dirección por excepción	Moderado	3.1874
		Laissez faire	Bajo 2.5677	Dirección por excepción pasiva	Bajo	2.5677
		Conductas de liderazgo	Alto 3.8648	Orientadas hacia la tarea	Alto	3.9044
				Orientadas hacia las relaciones	Alto	3.8982
				Orientadas hacia el cambio	Alto	3.7919
		Camino-meta	Alto 3.7561	Directivo	Alto	3.7830
				Considerado	Alto	3.7327
				Participativo	Alto	3.8199
				Orientado a metas	Alto	3.6890

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se identifica que el liderazgo transaccional también juega un papel importante, aunque con una percepción más moderada por parte de los docentes. La aplicación de recompensas contingentes y la dirección por excepción son elementos reconocidos, aunque con variabilidad en las respuestas que sugiere un rango diverso de opiniones entre los docentes evaluados.

En contraste, el liderazgo laissez-faire se presenta como la opción menos favorable, indicando que los docentes consideran que una intervención directiva limitada podría requerir una comunicación más clara y expectativas definidas para asegurar la eficacia del liderazgo en la institución.

La evaluación de las conductas de liderazgo a través del cuestionario CONLID – S refuerza la noción de un enfoque equilibrado por parte de los directivos, considerando tanto la eficiencia en las tareas como la importancia de las relaciones interpersonales y la capacidad de adaptación al cambio. Este equilibrio se refleja en la interpretación global en la escala de *Alto*, indicando una dirección efectiva y equilibrada en el liderazgo de la institución.

Asimismo, al explorar los estilos de liderazgo a través del cuestionario CAMIN – S, se destaca que los docentes perciben efectivamente la aplicación de diferentes estilos de

liderazgo Camino-Meta. El estilo directivo, seguido por el participativo y el considerado, se presenta como las opciones más prominentes, mientras que el orientado a metas muestra la percepción más baja entre los docentes evaluados. La variabilidad en las respuestas sugiere la posibilidad de beneficiarse de un enfoque diversificado que se ajuste a las distintas preferencias y necesidades de los miembros del equipo docente.

En conclusión, la diversidad de opiniones expresadas por los docentes destaca la complejidad y la importancia de abordar múltiples aspectos para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE. La combinación de liderazgo transformacional, transaccional y conductas equilibradas, junto con la consideración de las sugerencias proporcionadas, podría contribuir significativamente a mejorar el clima organizacional y el rendimiento general en la institución.

En el análisis de las percepciones de los docentes sobre el liderazgo directivo en la universidad a través de la entrevista, se revela una rica diversidad de opiniones que abarcan desde perspectivas estructurales hasta consideraciones personales en el desarrollo diario. Aunque algunas visiones enfatizan la función del liderazgo en la consecución de metas predefinidas, otras resaltan la responsabilidad personal del líder al guiar al personal hacia objetivos específicos. Estas distintas perspectivas, si bien pueden variar, encuentran su eco en la literatura académica, que destaca la importancia del líder para dirigir a los seguidores hacia objetivos mediante herramientas como la motivación y el trato adecuado.

En el contexto de la construcción de confianza y respeto en el ambiente institucional, se evidencia una interesante distinción entre respeto y confianza, especialmente en un entorno jerárquico. La limitación de tiempo surge como un desafío notable para fortalecer la confianza, subrayando la brevedad de los mandatos directivos como un factor influyente. Esta complejidad en la construcción y mantenimiento de un ambiente de confianza refleja la naturaleza estructurada de las instituciones académicas.

Al explorar la estimulación intelectual y el fomento de la creatividad, las respuestas indican una dependencia significativa de la actitud y formación del líder. Algunos participantes señalan la variabilidad en la disposición de los directivos para propiciar la innovación, mientras otros sugieren que los líderes tienden a delegar esta responsabilidad a los docentes. La diversidad de estas percepciones subraya la complejidad de la relación entre el liderazgo y la estimulación intelectual, que no puede generalizarse debido a la variabilidad en los roles directivos.

En cuanto a la motivación y enfoque de los directivos, las respuestas reflejan una preocupación crítica. La falta de interés en los logros y resultados, centrándose más en la

presencia física que en la productividad, resalta áreas clave de mejora en la gestión del personal docente. Esta percepción colectiva de falta de motivación y enfoque subraya la importancia de una revisión estratégica para realinear las prioridades de liderazgo con las expectativas del personal académico.

La atención a las necesidades individuales de los docentes emerge como un tema central en las respuestas. La percepción generalizada de escasa atención a aspectos personales o profesionales de crecimiento señala un área de mejora en la gestión del personal. Estos hallazgos sugieren la importancia de considerar las necesidades individuales para mejorar la calidad del entorno laboral y, por ende, la eficacia del liderazgo institucional.

La ausencia de reconocimiento institucional, aunque se menciona un reconocimiento a nivel institucional en eventos específicos, muestra diversas perspectivas sobre la importancia de este aspecto en el entorno académico. La falta de reconocimiento a nivel departamental refleja la necesidad de establecer mecanismos más inclusivos y consistentes para satisfacer las expectativas variadas de los docentes en términos de reconocimiento.

En cuanto a la supervisión de procedimientos y el cumplimiento normativo, las respuestas indican una percepción positiva de la gestión directiva. Se destaca un compromiso claro con el apego a las normas y procedimientos, ofreciendo un marco estructurado para las operaciones institucionales.

La tendencia reactiva de la intervención directiva es evidente en las respuestas, sugiriendo que la atención a problemas tiende a ocurrir después de que se ha producido un inconveniente. Esta dinámica destaca áreas donde podría mejorarse la anticipación y prevención de situaciones problemáticas, promoviendo una gestión más proactiva y eficiente.

Finalmente, las reflexiones sobre la influencia del liderazgo en el clima organizacional revelan una comprensión compartida sobre la importancia fundamental del líder en el logro de objetivos organizacionales. Aunque las opiniones sobre el liderazgo ideal pueden variar, hay consenso en la necesidad de un enfoque participativo. Estas conclusiones apuntan a la posibilidad de mejorar los lineamientos de liderazgo para adaptarse a las cambiantes demandas de la educación superior.

En conjunto, la discusión de resultados destaca la diversidad de percepciones entre los docentes sobre el liderazgo directivo, señalando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en la gestión institucional. Estas perspectivas ofrecen una base valiosa para la reflexión y el diseño de estrategias que fortalezcan la efectividad del liderazgo en la universidad.

Por otra parte, los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de la UFA-ESPE proporcionan una visión detallada de las áreas clave que podrían beneficiarse de estrategias específicas para fortalecer el liderazgo en la institución.

En primer lugar, es notable que el 21% de los encuestados manifieste su satisfacción o conformidad con el liderazgo actual, considerando innecesarias medidas adicionales. Esta percepción positiva sugiere la existencia de prácticas valoradas y efectivas para un segmento de la facultad.

Además, la demanda de capacitación como estrategia para fortalecer el liderazgo es consistente, representando el 12% de los participantes. Este grupo aboga por programas específicos, incluyendo talleres sobre liderazgo positivo y manejo de inteligencia emocional. Estos resultados indican un reconocimiento colectivo de la importancia de desarrollar habilidades modernas y efectivas de liderazgo mediante la formación continua.

Otra tendencia significativa es la llamada constante al fomento del trabajo en equipo y la colaboración, evidenciando la importancia de habilidades interpersonales y competencias organizativas para un liderazgo efectivo. La solicitud de desarrollo de habilidades específicas para la formación y gestión de equipos subraya la necesidad de un enfoque integral que abarque tanto la dinámica organizativa como las interacciones interpersonales.

Los resultados resaltan la centralidad de la mejora del ambiente laboral como estrategia clave para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE. Propuestas como la mejora de las condiciones de trabajo, el aumento de salarios y la promoción interna reflejan la comprensión por parte de los docentes de la influencia de factores económicos y laborales en la construcción de un entorno más favorable. La atención a la equidad y el trato justo, junto con la gestión de fondos para recursos específicos, demuestra la comprensión de los docentes sobre la relevancia del entorno laboral en la efectividad del liderazgo.

En resumen, la combinación de percepciones generales positivas, la necesidad de capacitación, el énfasis en el trabajo en equipo y la colaboración, y la mejora del ambiente laboral ofrece una perspectiva estructurada y rica. Un enfoque holístico que aborde estas áreas estratégicamente podría no solo mejorar la percepción y satisfacción de los docentes, sino también potenciar la eficacia del liderazgo en la consecución de los objetivos institucionales.

En conclusión, la diversidad de perspectivas y áreas identificadas para mejorar el liderazgo en la UFA-ESPE ofrece una base sólida para diseñar estrategias específicas. Abordar las sugerencias de capacitación, fomento del trabajo en equipo y colaboración,

y mejora del ambiente laboral puede impulsar el desarrollo de un liderazgo más efectivo y alineado con las expectativas y necesidades de la facultad.

5.3 Identificar el clima organizacional que perciben los docentes.

Los resultados de la encuesta revelan una percepción positiva por parte de los docentes de la UFA-ESPE en cuanto al clima organizacional en varios aspectos, como se indica en la tabla 124.

Tabla 124. Resumen de resultados del clima organizacional percibido por los docentes.

			Factores		Dimensiones		
Clima organizacional	Regular 3.3879	Factores	Personales	Bueno 3.6527	Motivación	Bueno	4.0953
					Identidad	Bueno	3.7901
					Autonomía	Regular	3.0728
			Grupales	Regular 3.3989	Trabajo en equipo	Bueno	3.5704
					Apoyo	Regular	3.3862
					Administración de conflicto	Regular	2.9632
					Respeto	Bueno	3.6759
			Organizacionales extrínsecos	Bueno 3.4862	Visión	Bueno	3.8785
					Estructura	Bueno	3.5778
					Comunicación	Regular	3.3039
					Condiciones de trabajo	Regular	3.3320
					Innovación	Regular	3.2311
					Percepción de la organización	Bueno	3.5939
			Organizacionales intrínsecos	Regular 2.9035	Reconocimiento	Regular	3.1077
					Sueldos y salarios	Malo	2.4482
					Capacitación y desarrollo	Regular	2.7663
					Promoción y carrera	Regular	3.0845
					Equidad	Regular	2.9807
					Presión	Regular	3.0335
			Satisfacción laboral	Bueno 3.7227	Satisfacción laboral	Bueno	3.7227

Fuente: elaboración propia

En términos generales, los factores personales y grupales son valorados de manera positiva, reflejando una alta motivación intrínseca y una fuerte identificación con los valores institucionales. Estos hallazgos sugieren un ambiente laboral en el que los docentes se sienten comprometidos y conectados con los objetivos y la misión de la universidad.

No obstante, al analizar los factores organizacionales objetivos, se observa una evaluación más moderada por parte de los docentes. Aunque la visión y estructura organizativa son percibidas de manera positiva, aspectos como la comunicación, condiciones de trabajo e innovación muestran calificaciones intermedias. Esto indica que, a pesar de una base sólida en la visión institucional, existen oportunidades para mejorar

la comunicación interna, las condiciones laborales y fomentar la innovación en la institución.

En cuanto a los factores organizacionales subjetivos, los resultados revelan áreas de preocupación significativa. La percepción negativa sobre el salario y la equidad, así como la neutralidad en temas como reconocimiento, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, indican aspectos críticos que podrían impactar la satisfacción y el bienestar laboral de los docentes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar de manera prioritaria las inquietudes relacionadas con la compensación y el reconocimiento, aspectos fundamentales para el bienestar de los empleados.

En el análisis de la percepción del clima organizacional a partir de las entrevistas, se identificaron varios aspectos que influyen en la dinámica laboral de los docentes en la institución. A continuación, se presenta una discusión detallada de los resultados obtenidos en cada uno de los temas abordados.

La percepción general de los docentes respecto al interés institucional en su bienestar es negativa. Se destaca la falta de atención y preocupación de la institución hacia el bienestar de los docentes, lo cual puede afectar el clima organizacional. La motivación intrínseca de los docentes se considera más impulsada por factores personales que por acciones motivadoras de la institución. Esto sugiere la necesidad de fortalecer las iniciativas institucionales que fomenten un ambiente de trabajo positivo y de apoyo.

La conexión emocional de los docentes con la universidad se relaciona con su historia personal y continuidad en la institución. La trayectoria desde estudiante hasta docente se destaca como un factor crucial para fortalecer la identificación y el orgullo de pertenencia. Estos hallazgos resaltan la importancia de reconocer y valorar la experiencia y la lealtad de los docentes hacia la institución.

La percepción de la autonomía de los docentes está vinculada a las dinámicas organizativas y al liderazgo. Las barreras burocráticas se presentan como obstáculos que limitan la autonomía y la agilidad en la implementación de propuestas. La gestión eficiente de procesos administrativos podría contribuir a mejorar la percepción de autonomía y fomentar un ambiente más colaborativo.

La percepción del compromiso presenta una dualidad, donde coexiste con la desmotivación. Factores internos como la burocracia y las jerarquías arraigadas pueden afectar negativamente la disposición de los docentes para contribuir de manera proactiva al ambiente universitario. Esta dualidad subraya la complejidad de mantener un ambiente colaborativo y comprometido.

La colaboración entre docentes se basa principalmente en iniciativas individuales y relaciones personales, en lugar de políticas institucionales. La motivación propia y la conexión con colegas juegan un papel fundamental en el fomento del trabajo en equipo. Esto indica que el estímulo para la colaboración no proviene principalmente de la institución, sino de la iniciativa personal de los docentes.

La percepción del apoyo institucional muestra carencias, especialmente en el reconocimiento de acciones positivas por parte de los docentes. La jerarquía militar se presenta como un factor que limita el respaldo, generando desmotivación. Además, la falta de respaldo en situaciones complicadas relacionadas con la innovación indica la necesidad de una revisión en la forma en que la institución aborda los errores y la experimentación.

La apertura a las diferencias de opinión varía según el liderazgo de los directivos. La percepción de la dinámica organizacional destaca la importancia de la actitud y prácticas de los líderes en la promoción de un entorno donde las opiniones divergentes sean respetadas. Este hallazgo resalta la necesidad de un liderazgo que fomente la diversidad de pensamiento.

La percepción del trato digno muestra áreas de mejora, especialmente en comparación con otras instituciones educativas. La comparación con una estructura militar sugiere posibles malentendidos y destaca la importancia de mejorar la comunicación y la comprensión entre la institución y los docentes.

La falta de difusión de la filosofía institucional entre los docentes se presenta como un desafío. La necesidad de una mayor conexión y compromiso con la identidad institucional se destaca como un área de mejora. La falta de claridad en la visión institucional puede contribuir a la falta de cohesión y dirección compartida.

La satisfacción laboral de los docentes está influenciada por factores externos, como el reconocimiento social y las condiciones del mercado laboral. Esto indica la importancia de considerar no solo los aspectos internos de la institución, sino también los factores externos que pueden afectar la satisfacción y retención de los docentes.

Los resultados de la encuesta aplicada a los docentes en la UFA-ESPE brindan una comprensión detallada de sus percepciones y sugerencias para fortalecer el clima organizacional en la institución. Al analizar las dimensiones medidas con la escala, se destaca la importancia de la identidad y la autonomía como factores clave para mejorar el clima organizacional, a pesar de la ausencia de menciones a la motivación intrínseca. Asimismo, se identifican factores como la visión, la estructura, la comunicación, las

condiciones de trabajo, la innovación y la percepción de la organización, como elementos que impactan directamente en el clima organizacional.

Entre los aspectos críticos que afectan la percepción individual se encuentran el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad y la presión. Destaca el reconocimiento como un componente clave para mejorar el ambiente laboral, mientras que la presión sugiere una necesidad de abordar las demandas laborales que podrían afectar negativamente el clima organizacional. Estos resultados revelan la complejidad del clima organizacional en la UFA-ESPE, donde factores personales, grupales y organizacionales influyen en la percepción y satisfacción de los docentes.

La percepción del perfil directivo emerge como un factor de relevancia, indicando que las habilidades y la idoneidad de los líderes tienen un impacto significativo en la percepción del clima organizacional. En cuanto al seguimiento de la evaluación del clima organizacional, se destaca la importancia de no solo realizar la evaluación, sino también de actuar en consecuencia para implementar mejoras. La presencia de respuestas como *Ninguna* o "no respondieron" sugiere la posibilidad de una resignación o falta de participación activa en la mejora del clima organizacional, señalando un área de atención para fomentar la participación y compromiso del personal.

En términos generales, los resultados subrayan la diversidad de perspectivas entre los docentes sobre cómo fortalecer el clima organizacional en la UFA-ESPE. La categoría de factores personales, que incluye la motivación intrínseca, identidad y autonomía, revela que la motivación intrínseca no es considerada crítica por los docentes. La identidad y la autonomía, en cambio, son destacadas como áreas importantes para mejorar el clima organizacional.

En relación a la identidad, los docentes proponen diversas iniciativas, como trabajar en procesos de cambio organizacional e identidad ESPE entre los docentes, vincular al personal administrativo con los docentes y mantener autoridades comprometidas con el mejoramiento institucional. Estas sugerencias subrayan la importancia de valores sólidos y una identidad organizacional robusta para fortalecer el clima.

En cuanto a la autonomía, se proponen medidas como evaluar el desempeño basándose en resultados y no en el tiempo de llegada, promoviendo así la flexibilidad en horarios y reconociendo las circunstancias individuales. Estas sugerencias indican la necesidad de estrategias que fomenten la autonomía y flexibilidad en el trabajo académico para mejorar el clima organizacional.

La categoría de factores grupales, que incluye el trabajo en equipo y la gestión de conflictos, destaca la importancia del trabajo en equipo para fortalecer el clima organizacional. La colaboración, el apoyo mutuo, la gestión efectiva de conflictos y el respeto son elementos esenciales sugeridos por los docentes para mejorar el clima organizacional en la UFA-ESPE. Además, se aboga por tomar en cuenta las opiniones de los integrantes de la institución, realizar mesas de trabajo y establecer reuniones para consensuar decisiones, evidenciando la importancia de la equidad y el reconocimiento para promover un clima organizacional más positivo.

En resumen, la diversidad de opiniones y sugerencias expresadas por los docentes en la encuesta destaca la complejidad del clima organizacional en la UFA-ESPE. La identidad, autonomía, trabajo en equipo, equidad y reconocimiento emergen como áreas clave que requieren atención para fortalecer el clima organizacional. Las recomendaciones proporcionadas ofrecen una guía valiosa para implementar estrategias específicas que contribuyan a la mejora del ambiente laboral en la institución.

En conjunto, estos resultados proporcionan una visión integral de la percepción del clima organizacional en la UFA-ESPE. Aunque existen áreas de fortaleza, como la motivación intrínseca y el trabajo en equipo, también se identifican oportunidades de mejora, especialmente en aspectos relacionados con la compensación y el reconocimiento. Estos hallazgos ofrecen a la institución una base valiosa para desarrollar estrategias y medidas específicas que fortalezcan el clima organizacional, promoviendo un entorno laboral más positivo y satisfactorio para los docentes.

5.4 Analizar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional.

Los resultados obtenidos revelan patrones interesantes en la relación entre los estilos de liderazgo y la percepción de los docentes sobre el clima organizacional en la UFA-ESPE. El liderazgo transformacional emerge como un factor clave, mostrando correlaciones positivas significativas con diversos aspectos del clima organizacional.

En particular, el liderazgo transformacional se asocia positivamente con factores grupales, como el trabajo en equipo, el apoyo y la gestión de conflictos. Estas conexiones sugieren que los líderes que adoptan un enfoque transformacional están contribuyendo a la promoción de un ambiente colaborativo y de apoyo, lo que impacta positivamente en la dinámica de grupo y en la percepción general del clima organizacional.

Además, se observa una fuerte relación entre el liderazgo transformacional y aspectos subjetivos del clima, incluyendo el reconocimiento, el salario, la capacitación, la promoción y la equidad. Estas correlaciones indican que este estilo de liderazgo no solo

influye en la dinámica grupal, sino también en las percepciones individuales sobre recompensas, desarrollo profesional y justicia organizacional.

En contraste, los estilos transaccionales muestran correlaciones más débiles y, en algunos casos, no significativas. Esto sugiere que, aunque estos estilos pueden desempeñar un papel en ciertos aspectos del clima organizacional, el liderazgo transformacional destaca como un impulsor más fuerte de una percepción positiva y satisfactoria del entorno laboral. Estos hallazgos respaldan la importancia de promover prácticas de liderazgo transformacional como una estrategia efectiva para mejorar el clima organizacional en la universidad.

Por otro lado, al explorar el liderazgo laissez-faire, se destaca la ausencia de correlaciones significativas con factores personales y grupales del clima organizacional. Esta falta de conexión podría indicar que la pasividad de los directivos no guarda relación directa con la percepción de los docentes sobre elementos como la motivación intrínseca y el trabajo en equipo.

En el análisis de los estilos de liderazgo camino-meta, los resultados son más notorios. El liderazgo considerado, participativo y orientado a las metas muestra correlaciones significativas con aspectos subjetivos del clima organizacional, como el reconocimiento, salario, capacitación, y promoción. Esto sugiere que estos estilos de liderazgo están más estrechamente relacionados con la percepción de los docentes sobre aspectos organizativos específicos.

En cuanto a las conductas de liderazgo, éstas presentan correlaciones principalmente positivas con los factores grupales del clima organizacional, como el trabajo en equipo, apoyo, administración de conflictos y respeto. Esto subraya la influencia positiva de ciertas conductas de liderazgo en la configuración de la percepción de los docentes sobre el entorno laboral.

En resumen, los resultados subrayan la complejidad de las relaciones entre los diversos estilos y conductas de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE. Los estilos específicos, como el considerado, participativo y orientado a las metas, y ciertas conductas de liderazgo, emergen como factores críticos para la configuración de un clima organizacional positivo y satisfactorio. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para el diseño de estrategias de liderazgo y gestión institucional, orientadas a mejorar la percepción y el bienestar de los docentes en la universidad.

5.4.1 Estilos de liderazgo y su relación con el clima organizacional

5.4.1.1 Relación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional

5.4.1.1.1 Autopercepción de estilo de liderazgo transformacional y clima organizacional

En contraste con los resultados consistentemente positivos en estudios anteriores que respaldan la relación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional, los hallazgos obtenidos en la investigación realizada en la UFA-ESPE presentan perspectivas divergentes. Mientras estudios previos, como los de Rodríguez (2023), Pereyra et al. (2022), Rodríguez y García (2021), Cervera (2021), y Guerrero et al. (2021), destacaron vínculos positivos y significativos entre el liderazgo transformacional y diferentes aspectos del clima organizacional, los resultados del pretest en la Escuela de Ingeniería Militar sugieren una relación inversa y no significativa entre la autopercepción del liderazgo transformacional y el clima organizacional (Calderón, 2023).

A diferencia de las correlaciones positivas observadas por Guerrero et al. (2021) entre el liderazgo transformacional y la satisfacción laboral, los coeficientes de correlación en la investigación en la UFA-ESPE indican asociaciones bajas y no significativas en la mayoría de las dimensiones del clima organizacional, especialmente en relación con el carisma, la estimulación intelectual, la inspiración y la consideración individualizada. Estos resultados sugieren que la autopercepción global de liderazgo transformacional por parte de los directivos no está fuertemente asociada con la percepción de los docentes sobre diversos aspectos del clima organizacional en esta institución específica.

Es relevante destacar que la falta de significancia estadística en la investigación de la UFA-ESPE no descarta completamente la existencia de relaciones en el mundo real, y se reconoce la posibilidad de que factores no considerados en el análisis puedan influir en los resultados. Además, las características particulares de esta institución militar pueden introducir singularidades en la dinámica de liderazgo y clima organizacional que requieren una consideración más detallada y análisis adicionales.

5.4.1.1.2 Percepción de estilo de liderazgo transformacional y clima organizacional

En comparación con la tendencia consistente de resultados positivos en estudios anteriores que respaldan la relación entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional, los hallazgos de la investigación realizada en la UFA-ESPE presentan resultados mixtos. Mientras que estudios previos, como los de Rodríguez (2023), Pereyra et al. (2022), Rodríguez y García (2021), Cervera (2021), y Guerrero et al. (2021), destacaron vínculos positivos y significativos entre el liderazgo transformacional y diferentes aspectos del clima organizacional, los resultados del pretest en la Escuela de

Ingeniería Militar sugieren una relación inversa y no significativa entre la autopercepción del liderazgo transformacional y el clima organizacional (Calderón, 2023).

En particular, en la percepción de los docentes en la UFA-ESPE, el liderazgo transformacional no mostró correlaciones significativas con aspectos personales específicos, como carisma, estimulación intelectual, inspiración, consideración individualizada, satisfacción laboral ni el clima organizacional. Sin embargo, se observaron asociaciones positivas y significativas en dimensiones grupales del clima organizacional, como estimulación intelectual, inspiración, consideración individualizada y liderazgo transformacional global. Estos hallazgos sugieren que, según la percepción de los docentes en esta institución militar, el liderazgo transformacional está más estrechamente relacionado con aspectos grupales que con factores personales o el clima organizacional en su totalidad.

En términos de factores organizacionales objetivos y subjetivos, no se encontraron correlaciones significativas entre el liderazgo transformacional y ninguno de los componentes específicos evaluados en la investigación. Este hallazgo indica que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional no está fuertemente asociado con aspectos organizacionales específicos, aunque se observaron correlaciones positivas en la dimensión de estructura, lo que sugiere una relación positiva con la percepción de una estructura organizacional clara.

En cuanto a los factores organizacionales subjetivos, se encontraron correlaciones positivas y significativas con la dimensión de reconocimiento, indicando una asociación positiva entre el liderazgo transformacional y la percepción de reconocimiento en el entorno laboral. Sin embargo, otras dimensiones, como promoción y carrera, equidad y otras, no mostraron asociaciones significativas, aunque presentaron tendencias positivas.

En resumen, la investigación en la UFA-ESPE indica que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transformacional está más estrechamente asociado con aspectos grupales del clima organizacional y tiene una conexión positiva con la estructura organizacional y el reconocimiento en el entorno laboral. Estos resultados contrastan con los estudios previos que resaltan la importancia del liderazgo transformacional en diversos aspectos del clima organizacional, y subrayan la necesidad de considerar las características específicas de cada contexto organizacional al interpretar los resultados.

5.4.1.2 Relación entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional

5.4.1.2.1 Autopercepción de estilo de liderazgo transaccional y clima organizacional

En contraste con los estudios previos que sugieren una relación positiva, aunque débil, entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE muestran hallazgos diferentes. Mientras que García Martínez et al. (2022) y otros estudios señalan una conexión positiva significativa, aunque débil, entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional, los resultados del pretest en la Escuela de Ingeniería Militar indican una relación inversa y negativa entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional en ese contexto específico (Calderón, 2023).

En la UFA-ESPE, los resultados muestran asociaciones modestas y en su mayoría no significativas entre la autopercepción de liderazgo transaccional de los directivos y varios aspectos del clima organizacional percibido por los docentes. Estos hallazgos contrastan con la tendencia positiva que se observa en estudios previos, donde se sugiere una conexión más fuerte y positiva entre el liderazgo transaccional y factores específicos del clima organizacional, como la satisfacción laboral (Guerrero et al., 2021).

En términos de factores personales, las correlaciones positivas pero no significativas entre la autopercepción de liderazgo transaccional y la percepción de recompensas contingentes sugieren una relación débil en este aspecto. Además, la dirección por excepción muestra correlaciones significativas con factores grupales, indicando una posible relación más fuerte con aspectos grupales que la recompensa contingente o el liderazgo transaccional en sí mismo.

En relación con los factores organizacionales objetivos y subjetivos, las correlaciones son bajas y no significativas, lo que indica una débil asociación entre la autopercepción de liderazgo transaccional y la percepción de los docentes sobre estos aspectos del clima organizacional. Este hallazgo contrasta con la idea previa de que el liderazgo transaccional podría tener un impacto más evidente en la gestión de tareas y recompensas contingentes.

En resumen, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE sugieren que, según la percepción de los directivos y de los docentes en esa institución, el liderazgo transaccional no está fuertemente vinculado con varios aspectos del clima organizacional, en contradicción con las conclusiones de estudios anteriores. Esto subraya la importancia de considerar la variabilidad en la relación entre estilos de liderazgo y clima organizacional en diferentes contextos y organizaciones.

5.4.1.2.2 Percepción de estilo de liderazgo transaccional y clima organizacional

Los resultados obtenidos en la investigación de estilos de liderazgo y clima organizacional en la UFA-ESPE presentan contrastes notables con los hallazgos de estudios previos. En primer lugar, los estudios anteriores, realizados en diversas organizaciones, han explorado la relación entre liderazgo transaccional y clima organizacional, con un enfoque en evaluar el impacto percibido por los empleados. En estos estudios, se ha identificado una relación positiva significativa pero débil entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional, y se ha demostrado una asociación negativa entre el liderazgo transaccional y la satisfacción laboral (Guerrero et al., 2021).

Contrariamente, la investigación en la UFA-ESPE revela resultados que divergen de estos hallazgos previos. En específico, la relación inversa y negativa identificada entre los estilos de liderazgo transaccional y el clima organizacional en el pretest realizado en la Escuela de Ingeniería Militar sugiere una discordancia con la tendencia observada en estudios anteriores. Aunque la relación inversa no alcanza significación estadística convencional, este contraste resalta la importancia de considerar la especificidad del contexto organizacional en la interpretación de los resultados (Calderón, 2023).

Los resultados específicos obtenidos en la UFA-ESPE respecto a la percepción de los docentes refuerzan aún más estas discrepancias. Se evidencia una correlación negativa y significativa entre factores personales y el liderazgo transaccional, así como asociaciones negativas significativas con la dirección por excepción, factores organizacionales subjetivos, satisfacción laboral y percepción del clima organizacional. Estos hallazgos indican que, según la percepción de los docentes, el liderazgo transaccional se asocia negativamente con varios aspectos del entorno laboral en la universidad.

Asimismo, al examinar las dimensiones específicas del liderazgo transaccional, se destaca una correlación negativa significativa entre la recompensa contingente y la motivación intrínseca de los docentes, así como una asociación negativa entre la dirección por excepción y la motivación intrínseca. Estos resultados contrastan con la noción tradicional de que el liderazgo transaccional puede influir positivamente en la motivación intrínseca de los empleados, sugiriendo una dinámica diferente en el contexto universitario de la ESPE.

En cuanto a los aspectos grupales y organizacionales, se observa que el liderazgo transaccional no muestra correlaciones significativas con dimensiones como trabajo en equipo, apoyo, gestión de conflictos, visión, estructura, comunicación e innovación, según la percepción de los docentes. Este contraste con la literatura existente sugiere que las prácticas de liderazgo transaccional no tienen un impacto evidente en la dinámica

grupal ni en los aspectos objetivos y subjetivos del entorno organizacional en la institución.

Finalmente, en relación con la dimensión de recompensa contingente, la dirección por excepción y el liderazgo transaccional en general, se observa una falta de correlación significativa con factores organizacionales objetivos y subjetivos, como reconocimiento, salario, capacitación, desarrollo, promoción, equidad y percepción subjetiva del clima organizacional. Estos resultados sugieren que, desde la perspectiva de los docentes, el liderazgo transaccional no está fuertemente correlacionado con aspectos importantes del clima organizacional en términos de percepciones subjetivas y objetivas.

En conclusión, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE ofrecen una perspectiva única y divergente en comparación con los estudios previos, destacando la importancia de considerar las particularidades contextuales en la interpretación de la relación entre liderazgo transaccional y clima organizacional. Estas diferencias pueden tener implicaciones significativas para la comprensión de cómo este estilo de liderazgo influye en diversos aspectos del entorno laboral específico de la universidad.

5.4.1.3 Relación entre el liderazgo Laissez faire y el clima organizacional

5.4.1.3.1 Autopercepción de estilo de liderazgo laissez faire y clima organizacional

Los resultados obtenidos en la investigación de estilos de liderazgo y clima organizacional en la UFA-ESPE presentan discrepancias notables en comparación con estudios previos, específicamente en relación con el estilo de liderazgo Laissez Faire. Los estudios anteriores, como el llevado a cabo por Duran et al. (2019), señalaron una relación inversa y negativa entre el liderazgo Laissez Faire y los factores de resultados en una empresa exportadora de alimentos, destacando la falta de generación de impactos positivos para la organización. Este hallazgo es consistente con la literatura que asocia el liderazgo Laissez Faire con una disminución en los resultados organizacionales.

En contraste, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE muestran una relación inversa y negativa entre el liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional, pero no alcanza significación estadística convencional, según el pretest realizado en la Escuela de Ingeniería Militar (Calderón, 2023). Estos resultados sugieren que, a pesar de la tendencia observada en estudios previos, no hay una asociación significativa entre la autopercepción del liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional en la universidad. Esto destaca la importancia de considerar las particularidades contextuales en la interpretación de los

resultados y cómo la relación entre liderazgo y clima organizacional puede variar en distintos entornos.

Adicionalmente, la investigación en la UFA-ESPE proporciona una perspectiva más amplia al examinar la dirección por excepción pasiva y el liderazgo Laissez Faire en su conjunto. Los resultados indican correlaciones positivas y significativas con diversas dimensiones del clima organizacional, incluyendo factores grupales, factores organizacionales objetivos, satisfacción laboral y clima organizacional en general. Esto sugiere que, en este contexto específico, la autopercepción de liderazgo Laissez Faire por parte de los directivos está asociada positivamente con la percepción de los docentes sobre varios aspectos del entorno laboral, a pesar de la falta de intervención o supervisión directa por parte de los líderes.

En cuanto a las dimensiones específicas del clima organizacional, como motivación intrínseca, identidad, autonomía, apoyo, factores grupales, visión, estructura, condiciones de trabajo, innovación y factores organizacionales objetivos, se observan correlaciones positivas y significativas con la autopercepción de liderazgo Laissez Faire y dirección por excepción pasiva. Estos resultados sugieren que la falta de intervención activa por parte de los directivos puede tener un impacto positivo en la percepción de los docentes sobre diversos aspectos del entorno laboral, promoviendo un clima organizacional más favorable.

Sin embargo, es importante destacar que no se encontraron asociaciones significativas entre la autopercepción de liderazgo Laissez Faire y factores subjetivos del clima organizacional, como reconocimiento, salario, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, equidad, presión y factores organizacionales subjetivos. Esto sugiere que, desde la perspectiva de los docentes, la falta de intervención o dirección activa por parte de los directivos no impacta significativamente en la percepción de estos aspectos subjetivos del entorno laboral en la universidad.

En resumen, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE contrastan con los hallazgos de estudios previos al no confirmar la asociación significativa entre el liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional, sugiriendo que la relación entre estos elementos puede variar en diferentes contextos organizacionales. Además, los resultados revelan asociaciones positivas significativas entre la autopercepción de liderazgo Laissez Faire y diversas dimensiones del clima organizacional, proporcionando una visión más completa de cómo este estilo de liderazgo puede influir en la percepción de los docentes en la universidad militar.

5.4.1.3.2 Percepción de estilo de liderazgo laissez faire y clima organizacional

En contraste con los hallazgos previos en el campo de la administración, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE sugieren una percepción diferente en la relación entre el liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional. Mientras Duran et al. (2019) encontraron una relación inversa y negativa entre el liderazgo Laissez Faire y los factores de resultados en una empresa exportadora de alimentos, los resultados actuales indican que, desde la perspectiva de los docentes, la correlación con el liderazgo laissez-faire es prácticamente nula en términos de factores personales, grupales, y organizacionales objetivos, así como los factores organizacionales subjetivos del clima organizacional.

Además, a diferencia del pretest realizado en la Escuela de Ingeniería Militar, donde se estableció una relación inversa y negativa entre el liderazgo Laissez Faire y el clima organizacional sin alcanzar significación estadística convencional, los resultados actuales no encuentran correlaciones significativas entre el liderazgo Laissez Faire y la satisfacción laboral ni el clima organizacional en la UFA-ESPE. Esto sugiere que, según la percepción de los docentes en esta institución, el liderazgo laissez-faire no tiene un impacto significativo en la satisfacción laboral ni en la percepción general del clima organizacional.

En términos específicos de los factores personales del clima organizacional, los estudios previos mostraron una falta de correlaciones significativas entre el liderazgo Laissez Faire y la motivación intrínseca, identidad y autonomía. En contraste, los resultados actuales sugieren que, según la percepción de los docentes, el liderazgo laissez-faire no está fuertemente vinculado con estos aspectos personales del clima organizacional.

En cuanto a los factores grupales, mientras que los estudios previos no encontraron correlaciones significativas entre el liderazgo Laissez Faire y aspectos como el trabajo en equipo, apoyo, administración de conflictos y respeto, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE indican la falta de relación significativa entre el liderazgo laissez-faire y los factores grupales del clima organizacional.

En relación con los factores organizacionales objetivos, los resultados actuales difieren de los estudios previos al no encontrar correlaciones significativas entre el liderazgo Laissez Faire y dimensiones como visión, estructura, comunicación, condiciones de trabajo, innovación y factores organizacionales objetivos en la UFA-ESPE. Esto sugiere que, según la percepción de los docentes, el estilo de liderazgo laissez-faire de los directivos no está fuertemente relacionado con estos aspectos objetivos del clima organizacional.

Al analizar detenidamente los componentes específicos de los factores organizacionales subjetivos, los resultados actuales coinciden con los estudios previos al no encontrar correlaciones significativas entre el liderazgo Laissez Faire y aspectos subjetivos del clima organizacional, como reconocimiento, salario, capacitación y desarrollo, promoción y carrera, equidad, presión y percepción general de la organización.

En resumen, al contrastar los resultados obtenidos en la investigación de estilos de liderazgo y clima organizacional en la UFA-ESPE con estudios previos, se evidencian diferencias significativas en la percepción de los docentes sobre la asociación entre el liderazgo Laissez Faire y diversas dimensiones del clima organizacional. Estos contrastes subrayan la importancia de considerar el contexto específico de cada organización al interpretar los resultados y resaltan la variabilidad en la percepción de los docentes sobre cómo el liderazgo Laissez Faire impacta en el entorno laboral y el clima organizacional.

5.4.2 Conductas de liderazgo y su relación con el clima organizacional

5.4.2.1 Autopercepción de las conductas de liderazgo y clima organizacional

Los estudios previos proporcionan una base significativa para contrastar los resultados obtenidos en la investigación de conductas de liderazgo y clima organizacional en la UFA-ESPE. En relación con las conductas orientadas hacia la tarea, los estudios anteriores han señalado su impacto tanto positivo como negativo en el clima organizacional. Gholami (2016) destaca que el enfoque en la eficiencia y el logro de metas puede aumentar la productividad, pero también puede disminuir la satisfacción y el bienestar de los empleados. Por otro lado, Abarca (2019) concluye que estas conductas se relacionan significativamente con la motivación intrínseca y social normativa, pero no con la motivación extrínseca en población militar en Arequipa.

En cuanto a las conductas orientadas hacia las relaciones, los estudios anteriores sugieren su impacto positivo en el clima organizacional al mejorar la motivación, el rendimiento y la satisfacción de los empleados. Gholami (2016) destaca su importancia en el ámbito educativo, influyendo en la motivación, el compromiso y el ambiente de trabajo de los profesores y directivos. Abarca (2019) confirma esta relación, mostrando que estas conductas se relacionan significativamente con la motivación intrínseca y social normativa, pero no con la motivación extrínseca.

En cuanto a las conductas orientadas hacia el cambio, los estudios previos resaltan su influencia en la adaptación de la organización a nuevas circunstancias y su capacidad para modificar las conductas individuales y grupales. Abarca (2019) concluye que estas

conductas se relacionan significativamente con la motivación intrínseca y social normativa, sin relación significativa con la motivación extrínseca.

Contrastando estos hallazgos con los resultados obtenidos en la investigación en la UFA-ESPE, se observa una serie de correlaciones entre las conductas de liderazgo y diversos aspectos del clima organizacional percibido por los docentes. En general, los resultados revelan asociaciones diversas y, en algunos casos, significativas entre la autopercepción de las conductas de liderazgo de los directivos y diferentes dimensiones del clima organizacional.

En términos de factores personales, se identifica una correlación negativa y no significativa entre las conductas hacia la tarea y los factores personales. Además, se destaca una correlación negativa y significativa entre las conductas hacia el cambio y los factores grupales, indicando una posible relación inversa entre las conductas orientadas al cambio y la percepción de los docentes sobre los factores grupales del clima organizacional.

En relación con los factores organizacionales objetivos, se observan correlaciones negativas y significativas entre las conductas hacia la tarea y estos factores, así como correlaciones negativas no significativas con las conductas hacia las relaciones y hacia el cambio. Por otro lado, en los factores organizacionales subjetivos, se destaca una correlación negativa y significativa entre las conductas hacia el cambio y estos factores, sugiriendo una posible relación inversa entre las conductas orientadas al cambio y la percepción subjetiva de los aspectos organizacionales.

En términos de satisfacción laboral y clima organizacional, las correlaciones son en su mayoría negativas y no significativas, indicando que las conductas de liderazgo no están fuertemente vinculadas con la satisfacción laboral ni con la percepción general del clima organizacional en la institución.

En relación con la motivación intrínseca, se observa una correlación negativa y no significativa con las conductas hacia la tarea, hacia las relaciones y hacia el cambio. Similarmente, en el caso de la identidad, no se encuentra una asociación significativa con las conductas de liderazgo hacia la tarea, relaciones o cambio.

En cuanto al trabajo en equipo, no se encuentra una correlación significativa con las conductas hacia la tarea, hacia las relaciones ni hacia el cambio. Sin embargo, se observa una correlación negativa y significativa entre la administración de conflictos y las conductas hacia la tarea, hacia las relaciones y hacia el cambio, sugiriendo que la percepción de un manejo efectivo de conflictos se asocia con un enfoque más orientado a la tarea, a las relaciones y al cambio.

En relación con aspectos específicos del clima organizacional, como la visión, la estructura organizacional percibida, la comunicación, las condiciones de trabajo, la innovación, la percepción de la organización, el reconocimiento, el salario, la capacitación y desarrollo, la promoción y carrera, la equidad, la presión, se encuentran correlaciones diversas y significativas con las conductas de liderazgo.

En resumen, al contrastar los resultados obtenidos en la UFA-ESPE con los estudios previos, se evidencian similitudes en algunas relaciones, como la asociación positiva entre las conductas orientadas hacia las relaciones y la motivación intrínseca, así como diferencias en otras, como la relación inversa entre las conductas orientadas al cambio y la percepción de los factores grupales en la ESPE. Estos contrastes resaltan la importancia de considerar el contexto y las particularidades de cada organización al analizar las relaciones entre las conductas de liderazgo y el clima organizacional.

5.4.2.2 Percepción de las conductas de liderazgo y clima organizacional

En términos de conductas de liderazgo y su relación con el clima organizacional, la investigación en la UFA-ESPE ofrece contrastes significativos con estudios previos. En los estudios anteriores, se ha destacado la influencia de las conductas orientadas hacia la tarea en el clima organizacional, señalando tanto beneficios como posibles inconvenientes. Gholami (2016) y Abarca (2019) concluyeron que un enfoque orientado a la tarea puede mejorar la eficiencia y el ambiente laboral, aunque su aplicación excesiva puede tener efectos negativos. Además, se resalta la importancia de la toma de decisiones basada en hechos y datos.

En comparación, los resultados obtenidos en la UFA-ESPE indican que las conductas hacia la tarea no están fuertemente asociadas con factores personales, grupales ni organizacionales objetivos, según la percepción de los docentes. Sin embargo, se observan correlaciones significativas con factores organizacionales subjetivos y aspectos relacionados con la satisfacción laboral y el clima organizacional, aunque estas asociaciones son moderadas.

En cuanto a las conductas orientadas hacia las relaciones, los estudios previos sugieren que estas pueden tener un impacto positivo en el clima organizacional. Gholami (2016) y Abarca (2019) concluyen que un liderazgo orientado a las relaciones influye en la motivación, compromiso y ambiente de trabajo. En cambio, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE revelan que las conductas hacia las relaciones muestran correlaciones significativas con factores grupales, organizacionales subjetivos y aspectos

de satisfacción laboral y clima organizacional, aunque la fuerza de estas asociaciones es moderada.

En relación con las conductas orientadas hacia el cambio, los estudios anteriores destacan su influencia en la adaptación organizativa y la mejora del clima. Abarca (2019) resalta la importancia del liderazgo en la gestión estratégica de las organizaciones. En contraste, en la UFA-ESPE, las conductas hacia el cambio muestran correlaciones significativas con factores grupales, organizacionales subjetivos y aspectos de satisfacción laboral y clima organizacional. Además, se destaca la conexión moderada con la motivación intrínseca.

En la evaluación de factores personales, grupales y organizacionales en la UFA-ESPE, se observa que las conductas de liderazgo están más estrechamente vinculadas a factores grupales y subjetivos del clima organizacional. La falta de correlaciones significativas con factores personales y organizacionales objetivos indica que la percepción de los docentes sobre las prácticas de liderazgo está más influida por dinámicas grupales y evaluaciones subjetivas que por factores individuales o tangibles del entorno organizacional.

En resumen, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE ofrecen una perspectiva única en comparación con estudios previos. Mientras que algunos patrones coinciden, como la importancia de las conductas hacia las relaciones, también se destacan diferencias significativas, especialmente en la relación con factores personales y organizacionales objetivos. Estos hallazgos proporcionan valiosos hallazgos sobre la dinámica de liderazgo y su impacto percibido en el entorno laboral específico de la institución educativa militar.

5.4.3 Estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional

5.4.3.1 Autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional

La investigación sobre los estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional en la UFA-ESPE arrojó resultados que contrastan con investigaciones previas en distintos aspectos. En estudios anteriores sobre el liderazgo directivo y el clima organizacional, se observa una tendencia a encontrar una relación positiva y significativa entre ambos, con impacto en la satisfacción laboral de los empleados (Simbron-Espejo y Sanabria-Boudri, 2020). Sin embargo, estudios como el de Torres (2023) han señalado la ausencia de una relación significativa entre el liderazgo directivo y la satisfacción laboral en trabajadores operativos, evidenciando la complejidad de estas conexiones.

En el caso de los resultados obtenidos en la UFA-ESPE, se identificaron correlaciones negativas significativas entre el estilo directivo y factores clave del liderazgo camino-

meta, como el considerado, participativo y orientado a las metas, tanto a nivel organizacional subjetivo como en la percepción del clima. Esto sugiere que un énfasis mayor en el estilo directivo se asocia con una percepción reducida de estos elementos específicos del liderazgo camino-meta. Estas asociaciones complejas refuerzan la necesidad de considerar múltiples factores al interpretar la relación entre liderazgo y ambiente organizacional.

En relación con la motivación intrínseca, identidad y autonomía, los resultados sugieren que los estilos de liderazgo camino-meta no muestran asociaciones significativas, indicando que la autopercepción de los directivos en estos estilos no impacta directamente en estos aspectos de la experiencia laboral de los docentes en la universidad.

En cuanto a factores grupales del clima organizacional, como el trabajo en equipo, el apoyo, la administración de conflictos y el respeto, se observa una falta de asociaciones significativas con los estilos de liderazgo camino-meta. Esto sugiere que la percepción de estos factores por parte de los docentes no se ve influida de manera directa por la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos.

Por otro lado, se identificaron asociaciones significativas entre la autopercepción de los estilos de liderazgo y factores organizacionales objetivos y subjetivos del clima organizacional. La visión, estructura, comunicación, condiciones de trabajo, innovación, percepción de la organización y reconocimiento muestran relaciones estadísticamente significativas con algunos estilos de liderazgo camino-meta. Estos resultados indican que la autopercepción de los directivos en ciertos estilos de liderazgo puede influir en la percepción de estos factores organizacionales por parte de los docentes.

Finalmente, respecto a aspectos relacionados con la remuneración, desarrollo profesional y presión laboral, se observaron asociaciones significativas entre estos factores organizacionales subjetivos y la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta. Esto sugiere que la percepción de los docentes sobre estos aspectos se ve afectada por la autopercepción de los estilos de liderazgo de los directivos en la universidad.

En resumen, los resultados de la investigación en la UFA-ESPE indican una relación compleja y multifacética entre la autopercepción de los estilos de liderazgo camino-meta de los directivos y la percepción de los docentes sobre diversos aspectos del clima organizacional. Estos hallazgos proporcionan una comprensión detallada de cómo los estilos de liderazgo pueden influir en la experiencia laboral de los docentes en el contexto universitario, destacando la importancia de considerar tanto factores objetivos como subjetivos al analizar estas relaciones.

5.4.3.2 Percepción de los estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional

La investigación sobre estilos de liderazgo camino-meta y su relación con el clima organizacional en la UFA-ESPE ofrece resultados que contrastan con estudios previos en diversas dimensiones. En términos generales, la literatura previa ha destacado la importancia del liderazgo directivo y participativo en la formación del clima organizacional, influyendo en la satisfacción laboral y otros aspectos relevantes para el desempeño de los empleados.

En la revisión de estudios anteriores, se observa que la relación entre el liderazgo directivo y el clima organizacional ha sido consistente en diversos contextos, como el ámbito educativo, evidenciando correlaciones significativas con la satisfacción laboral y la identidad institucional (Simbron-Espejo y Sanabria-Boudri, 2020; Soriano, 2020). Sin embargo, algunas investigaciones muestran relaciones positivas de baja intensidad entre el liderazgo y el clima, sin alcanzar significancia estadística (González y Ramírez, 2021), mientras que otras resaltan la relación significativa y positiva entre el liderazgo directivo y el clima organizacional en instituciones educativas específicas (Ancalla, 2022).

Contrastando estos hallazgos con los resultados de la investigación en la UFA-ESPE, se encuentra que la percepción de los docentes sobre los factores grupales en el clima organizacional se asocia significativamente con estilos de liderazgo considerado, participativo y orientado a las metas. Esto sugiere que, en este contexto particular, la relación entre el liderazgo y los factores grupales adquiere una relevancia significativa, posiblemente destacando la importancia de la colaboración y la orientación a objetivos en la formación del clima organizacional.

Por otro lado, mientras que en estudios anteriores se ha resaltado la relación positiva entre el liderazgo participativo y la calidad de vida laboral (Chocano, 2019; Samajen, 2023), la investigación en la ESPE muestra correlaciones leves y no significativas entre la motivación intrínseca y los estilos de liderazgo considerado, participativo y orientado a las metas. Esto podría indicar que, en el contexto universitario específico, otros factores pueden tener una influencia más marcada en la motivación intrínseca de los docentes.

En cuanto a los factores organizacionales objetivos, se observa que la percepción de los docentes en la UFA-ESPE se asocia significativamente con varios estilos de liderazgo camino-meta, incluyendo el directivo y el orientado a las metas. Esto contrasta con algunos estudios previos que no encontraron asociaciones claras entre estos estilos de liderazgo y los factores organizacionales objetivos (Torres, 2023). Este hallazgo específico puede indicar que en la ESPE, el liderazgo directivo y orientado a metas tiene

una influencia positiva en la percepción de la estructura, la comunicación y otros aspectos organizativos objetivos.

En resumen, la investigación en la UFA-ESPE proporciona una perspectiva única sobre la relación entre estilos de liderazgo camino-meta y clima organizacional, destacando la importancia de los factores grupales y organizacionales objetivos en este contexto específico. Estos resultados ofrecen hallazgos valiosos para la gestión y mejora de la calidad educativa en la institución, contribuyendo al conocimiento existente sobre liderazgo y clima organizacional.

5.4.4 Motivación para liderar y su relación con el clima organizacional

5.4.4.1 Autopercepción de la motivación para liderar y su relación con el clima organizacional

Los resultados obtenidos a través del cuestionario PONTENLID en la UFA-ESPE se analizan a la luz del estado del arte presentado por Polatcan (2023) y Buelvas et al. (2021). En consonancia con las conclusiones de la literatura revisada, se destaca la relevancia de la motivación intrínseca en el liderazgo, resaltando que los líderes experimentan satisfacción y cumplimiento en el acto de liderar, como lo evidencia la alta media obtenida por los directivos de la institución (3.8143).

En cuanto a la motivación extrínseca, la baja media obtenida por los directivos (2.3286) refleja coherencia con la literatura, la cual señala que los líderes no están predominantemente motivados por recompensas externas. Esta concordancia subraya la menor influencia percibida de factores externos en la autopercepción de los directivos como impulsores de su liderazgo, como se evidencia en la baja clasificación en la escala de interpretación.

La motivación social normativa, identificada como un componente importante en el estado del arte, se refleja positivamente en la autopercepción de los directivos (media: 3.5571). La conexión social y el impacto positivo en el equipo u organización son destacados como fuentes significativas de motivación, respaldando la importancia de las interacciones sociales y las normas compartidas en el contexto laboral.

Al comparar las medias obtenidas con las tendencias descritas en el estado del arte, se observa que los directivos siguen patrones similares en términos de motivación intrínseca y social normativa. Sin embargo, la baja motivación extrínseca entre los directivos específicos de la UFA-ESPE proporciona una perspectiva adicional que subraya su menor dependencia de factores externos para asumir responsabilidades de liderazgo.

En resumen, los resultados de la autopercepción de los directivos en esta institución educativa corroboran, en gran medida, las conclusiones del estado del arte, reafirmando la importancia de la motivación intrínseca y social normativa en el liderazgo. Además, la baja motivación extrínseca encontrada ofrece hallazgos valiosos que pueden ser aprovechados para diseñar estrategias de desarrollo y motivación personalizadas en el ámbito organizacional.

5.5 Validar las hipótesis planteadas en esta investigación.

Los resultados obtenidos en este estudio, al contrastarlos con el estado del arte, revelan discrepancias significativas en cuanto a la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE. En el estado del arte, varios estudios habían demostrado una relación positiva entre el liderazgo transformacional y el clima organizacional, respaldando la idea de que este tipo de liderazgo contribuye a la formación de un clima positivo en diversas organizaciones (Rodríguez, 2023; Pereyra et al., 2022; Cervera, 2021). Sin embargo, los resultados obtenidos en la institución muestran que no existe evidencias significativas que respalden la relación propuesta entre la autopercepción y la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional. En consecuencia, se respalda la hipótesis nula, indicando que no hay una relación significativa entre estas variables en este contexto específico.

En cuanto al liderazgo transaccional, la literatura revisada sugiere una relación positiva pero débil con el clima organizacional (García et al., 2022), mientras que los resultados obtenidos en la ESPE contradicen la hipótesis alternativa, sugiriendo que ni la autopercepción ni la percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional de los directivos están significativamente relacionadas con el clima organizacional en la Universidad. Se respalda, por tanto, la hipótesis nula, indicando que no hay una relación significativa entre estas variables en esta institución educativa.

En el caso del liderazgo laissez-faire, la literatura revisada por Duran et al. (2019) mostraba una relación inversa y negativa con los factores de resultados en una empresa exportadora de alimentos. Los resultados en la ESPE respaldan parcialmente la hipótesis nula, indicando que la autopercepción y la percepción de los docentes respecto a este estilo de liderazgo no están significativamente relacionadas con el clima organizacional. Por lo tanto, se refuta la hipótesis alternativa en cuanto a la percepción de los docentes, indicando que la relación no es significativa en este contexto particular.

En relación con la discrepancia entre la percepción de los docentes y la autopercepción de los directivos en los estilos de liderazgo, los resultados subrayan que, si bien existen

similitudes en algunas dimensiones, notables discrepancias persisten en otras, respaldando la hipótesis inicial. Estas diferencias destacan áreas específicas que podrían beneficiarse de un análisis y mejora adicionales, con implicaciones importantes para la dinámica de liderazgo en la institución educativa.

Finalmente, respecto a la validez de las escalas utilizadas para evaluar los estilos de liderazgo y el clima organizacional en Ecuador, los resultados sugieren de manera consistente que todas las escalas son válidas y confiables en este contexto, proporcionando herramientas sólidas y precisas para la evaluación de estilos de liderazgo y clima organizacional tanto en directivos como en docentes. Estos hallazgos respaldan la aplicabilidad de las escalas en el contexto ecuatoriano, fortaleciendo la base metodológica del estudio.

Capítulo 6. Conclusiones, recomendaciones y trabajo futuro

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones fundamentadas en los resultados de la investigación. Se resumen los hallazgos clave y se destacan las contribuciones de la tesis al conocimiento en el campo de la educación superior y la gestión educativa. Además, se proponen líneas de investigación para futuros estudios sobre esta temática, sugiriendo nuevas áreas y enfoques que podrían enriquecer aún más la comprensión de la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en el contexto educativo.

6.1 Conclusiones

6.1.1 Autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE

La evaluación detallada de la autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE revela una imagen general coherente y positiva de sus prácticas de liderazgo. Los resultados obtenidos a través de la aplicación de cuestionarios específicos proporcionan una visión completa de las fortalezas y áreas de mejora en diversos aspectos del liderazgo.

En el ámbito del liderazgo transformacional, los directivos se identifican principalmente con este estilo, destacando en dimensiones clave como carisma, estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada. Esto sugiere una alineación clara en torno a prácticas efectivas que buscan motivar y desarrollar a los subordinados, contribuyendo así al fortalecimiento de la cultura organizacional.

En el liderazgo transaccional, la aplicación variable de la recompensa contingente y la dirección por excepción demuestra una adaptabilidad según las circunstancias, lo que puede ser beneficioso para mantener la estabilidad y la flexibilidad en la toma de decisiones. Por otro lado, la autopercepción en el liderazgo laissez faire sugiere una preferencia por un enfoque más activo, alejado de prácticas pasivas, evidenciando coherencia en la percepción de los directivos sobre este aspecto de su liderazgo.

El análisis de las conductas de liderazgo destaca la positiva autopercepción en conductas orientadas hacia la tarea, relaciones y cambio, mostrando un liderazgo proactivo y centrado en el logro de resultados, así como en el manejo efectivo de conflictos y la promoción de nuevas estrategias.

En cuanto a la motivación para liderar, se observa una combinación de motivaciones intrínsecas, extrínsecas y sociales normativas. A pesar de la alta motivación intrínseca, algunos directivos muestran una menor dependencia de factores externos, sugiriendo una

mayor conexión con impulsos internos al asumir roles de liderazgo. La motivación social normativa también destaca como un componente relevante, revelando un compromiso con normas y expectativas compartidas.

Las sugerencias proporcionadas por los directivos para mejorar el liderazgo en la UFA-ESPE abordan diversas áreas clave que requieren atención y acción. La disposición para participar en programas de capacitación refleja un reconocimiento generalizado de la importancia del desarrollo profesional continuo para fortalecer las habilidades de liderazgo. La promoción de valores éticos, la empatía y el buen trato hacia el personal, así como la participación activa en las actividades y decisiones institucionales, subrayan un enfoque humano y relacional en el liderazgo.

La inclusión de la perspectiva del personal subordinado en las decisiones, la simplificación de procesos y la claridad en las reglas y estándares son aspectos destacados para mejorar la eficiencia operativa y promover un liderazgo más consistente y transparente. La importancia del ejemplo, la evaluación continua de los directivos y la creación de un ambiente equitativo e inclusivo se presentan como factores cruciales para fortalecer el liderazgo en la institución.

6.1.2 Percepción de los docentes acerca de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE

El análisis exhaustivo de los cuestionarios revela una clara preferencia por el liderazgo transformacional entre los docentes de la UFA-ESPE. Este hallazgo se sustenta en altas puntuaciones en dimensiones clave del liderazgo transformacional, como carisma, estimulación intelectual, inspiración y consideración individualizada. Aunque el liderazgo transaccional también es relevante, su percepción es más moderada, con reconocimiento de elementos como recompensas contingentes y dirección por excepción. En contraste, el liderazgo laissez-faire se muestra como la opción menos favorecida, indicando que los docentes consideran que una intervención directiva limitada podría requerir una comunicación más clara y expectativas definidas para asegurar la eficacia del liderazgo en la institución.

La evaluación de las conductas de liderazgo mediante el cuestionario CONLID – S refuerza la noción de un enfoque equilibrado por parte de los directivos, destacando la importancia tanto de la eficiencia en las tareas como de las relaciones interpersonales y la adaptabilidad al cambio.

El análisis de estilos de liderazgo a través del cuestionario CAMIN – S resalta la percepción de los docentes sobre la aplicación de diferentes estilos de liderazgo Camino-

Meta, donde el estilo directivo, seguido por el participativo y el considerado, son opciones prominentes.

La diversidad de opiniones expresadas por los docentes subraya la complejidad y la importancia de abordar múltiples aspectos para fortalecer el liderazgo en la UFA-ESPE. Se sugiere una combinación de liderazgo transformacional, conductas de liderazgo, y estilo de liderazgo camino-meta para mejorar el clima organizacional y el rendimiento institucional.

Las entrevistas revelan una rica diversidad de perspectivas, desde enfoques estructurales hasta consideraciones personales sobre el liderazgo. La construcción de confianza y respeto, la atención a la estimulación intelectual y el enfoque en la motivación son áreas críticas identificadas en las respuestas de los docentes.

La mejora del ambiente laboral emerge como una estrategia clave, destacando propuestas específicas como condiciones de trabajo mejoradas, aumento salarial y promoción interna. La importancia del reconocimiento institucional y la necesidad de una supervisión más proactiva también se subrayan.

En resumen, la combinación de percepciones positivas, la demanda de capacitación, el énfasis en el trabajo en equipo y la mejora del ambiente laboral proporciona una visión estructurada. Abordar estratégicamente estas áreas podría no solo mejorar la percepción y satisfacción de los docentes, sino también fortalecer la efectividad del liderazgo para alcanzar los objetivos institucionales en la UFA-ESPE.

6.1.3 Percepción de los docentes acerca del clima organizacional en la UFA-ESPE

Los resultados de la encuesta revelan una percepción mayormente positiva por parte de los docentes hacia el clima organizacional en la UFA-ESPE. Se destaca una valoración positiva en factores personales y grupales, indicando una alta motivación intrínseca, fuerte identificación con los valores institucionales y una colaboración efectiva en el trabajo en equipo.

Sin embargo, al analizar los factores organizacionales objetivos, se identifican áreas de mejora en la comunicación, condiciones laborales e innovación. Aunque la visión y estructura organizativa son percibidas positivamente, existe una oportunidad para fortalecer la comunicación interna, mejorar las condiciones de trabajo y fomentar la innovación en la institución.

En los factores organizacionales subjetivos, se destacan preocupaciones significativas, especialmente en relación con el salario, la equidad y la percepción de reconocimiento. Estos aspectos críticos sugieren la necesidad prioritaria de abordar inquietudes

relacionadas con la compensación y el reconocimiento, que son fundamentales para el bienestar laboral de los docentes.

Las entrevistas complementan estos resultados, revelando una percepción negativa sobre el interés institucional en el bienestar de los docentes. Se destaca la importancia de fortalecer iniciativas institucionales para crear un ambiente de trabajo positivo y de apoyo. Además, se identifica la conexión emocional de los docentes con la universidad como un factor clave, relacionado con su historia personal y continuidad en la institución.

La autonomía de los docentes se vincula a dinámicas organizativas y liderazgo, sugiriendo que superar barreras burocráticas podría mejorar la percepción de autonomía y fomentar un ambiente más colaborativo. La dualidad en la percepción del compromiso resalta la complejidad de mantener un ambiente colaborativo y comprometido, especialmente frente a barreras internas como la burocracia y las jerarquías arraigadas.

La colaboración entre docentes se basa en iniciativas individuales y relaciones personales, indicando que el estímulo para la colaboración no proviene principalmente de la institución, sino de la iniciativa personal de los docentes. La falta de apoyo institucional, especialmente en el reconocimiento de acciones positivas, se presenta como un factor limitante, junto con la falta de respaldo en situaciones complicadas relacionadas con la innovación.

La apertura a las diferencias de opinión varía según el liderazgo de los directivos, subrayando la importancia de la actitud y prácticas de los líderes para promover un entorno donde las opiniones divergentes sean respetadas. La percepción del trato digno muestra áreas de mejora en comparación con otras instituciones educativas, resaltando la importancia de mejorar la comunicación y comprensión entre la institución y los docentes.

La falta de difusión de la filosofía institucional entre los docentes se presenta como un desafío, señalando la necesidad de una mayor conexión y compromiso con la identidad institucional. La satisfacción laboral de los docentes se ve influenciada por factores externos, destacando la importancia de considerar tanto los aspectos internos como externos que pueden afectar la satisfacción y retención de los docentes.

En resumen, la diversidad de perspectivas y áreas identificadas para mejorar el clima organizacional en la UFA-ESPE ofrece una base sólida para diseñar estrategias específicas. La identidad, autonomía, trabajo en equipo, equidad y reconocimiento emergen como áreas clave que requieren atención para fortalecer el clima organizacional. Las recomendaciones proporcionadas ofrecen una guía valiosa para implementar estrategias que contribuyan a un ambiente laboral más positivo y satisfactorio para los docentes, promoviendo una mejora continua en la institución.

6.1.4 Analizar la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional.

Los resultados presentados revelan correlaciones entre diferentes estilos de liderazgo y diversas dimensiones del clima organizacional en la UFA-ESPE percibidos por los docentes. En cuanto al liderazgo carismático, se destaca una correlación significativa ($p = 0.006$) con el respeto en el clima organizacional, indicando que el carisma del líder puede ejercer una influencia positiva en la percepción de respeto en la organización. Por otro lado, la estimulación intelectual muestra una asociación significativa ($p = 0.016$) con la autonomía en el trabajo, sugiriendo que líderes que fomentan la estimulación intelectual también pueden promover un mayor sentido de autonomía entre los miembros del equipo. La inspiración del liderazgo revela una correlación significativa ($p = 0.012$) con el apoyo en el clima organizacional, señalando que los líderes inspiradores contribuyen a un ambiente de trabajo respaldado. La consideración individualizada exhibe correlaciones significativas ($p < 0.05$) con diversos aspectos del clima organizacional, incluyendo autonomía, trabajo en equipo, respeto y visión, destacando la capacidad de líderes que muestran consideración individualizada para impactar positivamente en múltiples dimensiones del clima organizacional.

En el caso del liderazgo transformacional, se observan correlaciones significativas ($p < 0.05$) con factores como autonomía, trabajo en equipo, apoyo, respeto y visión, indicando una asociación positiva con diversos aspectos del clima organizacional. No se encontraron correlaciones significativas para la recompensa contingente en relación con los aspectos del clima organizacional analizados, mientras que la dirección por excepción pasiva muestra correlaciones significativas ($p < 0.05$) con la motivación intrínseca, identidad y factores personales, sugiriendo una relación con aspectos más individuales y motivacionales.

En contraste, el liderazgo transaccional no revela correlaciones significativas con la mayoría de los factores del clima organizacional, excepto una correlación negativa significativa ($p = 0.039$) con la innovación. El estilo Laissez Faire muestra la ausencia de correlaciones significativas con los factores del clima organizacional analizados.

Adicionalmente, las conductas relacionadas con tareas, relaciones y cambio exhiben correlaciones significativas con varios aspectos del clima organizacional, como la identidad, autonomía, trabajo en equipo y reconocimiento. Los estilos de liderazgo directivo, considerado, participativo y orientado a metas también presentan correlaciones significativas con diversos aspectos del clima organizacional, resaltando la importancia del liderazgo en la formación del ambiente de trabajo.

En resumen, estos resultados sugieren que diferentes estilos de liderazgo están asociados con aspectos específicos del clima organizacional en la UFA-ESPE. Al diseñar estrategias de liderazgo y gestión, es crucial considerar estas relaciones para mejorar la calidad del entorno laboral.

6.1.5 Validar las hipótesis planteadas en esta investigación.

Este estudio revela discrepancias notables al contrastar los resultados obtenidos en la UFA-ESPE con el estado del arte en cuanto a la relación entre estilos de liderazgo y clima organizacional. En el caso del liderazgo transformacional, a pesar de que la literatura sugería una relación positiva, los resultados indican la inexistencia de evidencias significativas que respalden dicha relación en este contexto específico. Se respalda la hipótesis nula, sugiriendo la ausencia de una relación significativa entre la autopercepción y la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional de los directivos y el clima organizacional en la institución.

Contrariamente, la literatura revisada indicaba una relación positiva pero débil entre el liderazgo transaccional y el clima organizacional, mientras que los resultados en la ESPE contradicen esta hipótesis alternativa. Ni la autopercepción ni la percepción de los docentes sobre el liderazgo transaccional de los directivos están significativamente relacionadas con el clima organizacional en la Universidad, respaldando la hipótesis nula en este caso.

En cuanto al liderazgo laissez-faire, la relación inversa y negativa con los resultados, observada en la literatura, no se confirma de manera concluyente en la ESPE. Se respalda parcialmente la hipótesis nula, indicando que la autopercepción y la percepción de los docentes respecto a este estilo de liderazgo no están significativamente relacionadas con el clima organizacional. Sin embargo, la hipótesis alternativa en cuanto a la percepción de los docentes se refuta, sugiriendo que la relación no es significativa en este contexto particular.

La discrepancia entre la percepción de los docentes y la autopercepción de los directivos en los estilos de liderazgo destaca áreas específicas que podrían beneficiarse de un análisis y mejora adicionales. Estas diferencias subrayan la importancia de abordar las percepciones divergentes para mejorar la dinámica de liderazgo en la institución educativa.

En cuanto a la validez de las escalas utilizadas para evaluar los estilos de liderazgo y el clima organizacional en Ecuador, los resultados respaldan de manera consistente la validez y confiabilidad de todas las escalas en este contexto. Esto fortalece la base

metodológica del estudio, proporcionando herramientas sólidas y precisas para la evaluación de estilos de liderazgo y clima organizacional tanto en directivos como en docentes en la UFA-ESPE.

6.2 Recomendaciones

En el ámbito de la autopercepción de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE, se observa una imagen general coherente y positiva, lo que respalda estrategias para fortalecer aún más el liderazgo transformacional. En este sentido, se recomienda priorizar el fortalecimiento de dimensiones clave, como el carisma, la estimulación intelectual, la inspiración y la consideración individualizada. Estas áreas han demostrado ser efectivas para motivar y desarrollar a los subordinados, contribuyendo al fortalecimiento de la cultura organizacional.

En relación con la percepción de los docentes acerca de los estilos de liderazgo del personal directivo en la UFA-ESPE, se destaca una clara preferencia por el liderazgo transformacional. Por lo tanto, se sugiere implementar estrategias específicas para potenciar este estilo, centrándose en el desarrollo de habilidades carismáticas, de estimulación intelectual, inspiradoras y consideración individualizada. Además, se insta a mejorar la comunicación sobre elementos del liderazgo transaccional, como las recompensas contingentes y la dirección por excepción, para una comprensión más completa por parte de los docentes.

Considerando la percepción positiva del clima organizacional por parte de los docentes en la UFA-ESPE, pero identificando áreas de mejora, se proponen acciones específicas para fortalecer este aspecto crucial. En primer lugar, se recomienda fortalecer los canales de comunicación interna, garantizando una difusión clara de información relevante y facilitando la participación activa de los docentes en los procesos institucionales. Además, se insta a implementar estrategias para mejorar las condiciones laborales y fomentar la innovación, abordando así áreas específicas identificadas como oportunidades de mejora.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE, se sugiere una implementación estratégica de diferentes estilos de liderazgo. Esto implica fortalecer el liderazgo transformacional, lo que muestra correlaciones positivas con diversos aspectos del clima organizacional. Además, se aconseja considerar la implementación equilibrada de estilos de liderazgo Camino-Meta, como directivo, participativo y considerado, para abordar diversas necesidades y expectativas.

Finalmente, considerando las discrepancias encontradas en relación con el estado del arte, se insta a la institución a reflexionar sobre las percepciones divergentes entre docentes y directivos en los estilos de liderazgo. Se recomienda abordar estas diferencias mediante sesiones de retroalimentación y diálogo abierto, con el objetivo de alinear las percepciones y fortalecer la coherencia en la aplicación de los estilos de liderazgo. Esta atención a las discrepancias contribuirá a mejorar la dinámica general de liderazgo en la institución educativa.

6.3 Trabajo futuro

Considerando los resultados y las recomendaciones derivadas de este estudio en la UFA-ESPE, se identifican diversas áreas y enfoques que pueden ser objeto de futuras investigaciones para profundizar y ampliar el entendimiento del liderazgo y el clima organizacional en este contexto particular.

En primer lugar, se propone la realización de investigaciones longitudinales para analizar la evolución de los estilos de liderazgo y el clima organizacional en la UFA-ESPE a lo largo del tiempo. Este enfoque permitiría capturar cambios, identificar patrones y evaluar la efectividad de las intervenciones implementadas para mejorar el liderazgo y el clima organizacional a lo largo del tiempo.

Además, se sugiere adoptar un enfoque multinivel que examine cómo las prácticas de liderazgo a nivel directivo se relacionan con diferentes unidades y departamentos dentro de la institución. Esto proporcionaría una comprensión más detallada de cómo estas dinámicas afectan a diferentes áreas de la universidad, considerando la complejidad de las interacciones organizacionales.

Un tercer aspecto relevante para futuras investigaciones implica llevar a cabo un estudio comparativo con otras instituciones educativas similares. Comparar resultados entre universidades podría revelar prácticas efectivas y desafíos comunes, contribuyendo así al conocimiento general sobre el liderazgo en entornos académicos y permitiendo contextualizar mejor los hallazgos obtenidos en la UFA-ESPE.

Asimismo, se recomienda realizar intervenciones específicas basadas en las áreas de mejora identificadas en este estudio. Evaluar la efectividad de estas intervenciones permitiría ajustar y perfeccionar estrategias para fortalecer el liderazgo y el clima organizacional, proporcionando información valiosa para la implementación de prácticas más efectivas.

Otro aspecto importante a considerar es la posible extensión de la investigación para incluir la perspectiva de otros actores dentro de la universidad, como personal

administrativo y estudiantes. Integrar diversas voces en el análisis podría proporcionar una visión más completa de la dinámica organizacional y enriquecer la comprensión de cómo diferentes grupos perciben el liderazgo y contribuyen al clima institucional.

Además, se sugiere un estudio específico sobre cómo las diferencias culturales pueden influir en la percepción del liderazgo y el clima organizacional. Dada la diversidad cultural en el ámbito universitario, este enfoque podría ofrecer conocimientos valiosos sobre la adaptabilidad de las prácticas de liderazgo a contextos culturales diversos.

Por último, se propone investigar cómo las prácticas de liderazgo y el clima organizacional se ven afectados por la implementación de herramientas tecnológicas en la educación superior. Dada la creciente integración de la tecnología, este enfoque sería relevante para comprender la dinámica cambiante en entornos educativos digitales y su impacto en las percepciones y relaciones dentro de la universidad.

En resumen, abordar estas áreas en futuras investigaciones permitirá una comprensión más completa y contextualizada de los desafíos y oportunidades en la UFA-ESPE, contribuyendo así al desarrollo continuo de estrategias efectivas de liderazgo y mejora del clima organizacional.

Referencias Bibliográficas

Abarca, J. (2019). Motivacion y conductas de liderazgo en una poblacion militar de Arequipa. *Ciencia y Desarrollo*, *22*(1), 69. https://doi.org/10.21503/cyd.v22i1.1739

Acevedo, C. C., & Hidalgo Vergara, M. A. (2022). Identidad institucional como transformadora de escenarios para los licenciados en Educación. *Praxis Pedagógica*, *21*(31), 138–160. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.138-160

Aldana, J., Salón, M., & Guzmán, N. (2019). Liderazgo sistémico en las competencias gerenciales docentes universitarias. *Ciencia Matria*, *5*(8), 50–74. https://doi.org/10.35381/cm.v5i8.87

Alejandro, J., & Carrera, V. (2020). Impacto de las habilidades directivas en el clima organizacional de la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE: Una propuesta de plán de acción. In *Departamento de Ciencias Económicas y de Comercio* (Vol. 62). http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2016.07.002

Allport, G. (1937). *"Personality: A Psychological Interpretation."*

Álvarez, H. (1995). Modelo Hacia un Clima Organizacional Plenamente Gratificante. *Universidad Del Valle*.

Ancalla Noa, P. R. (2022). *El liderazgo directivo y el clima organizacional en las Instituciones Educativas del Distrito de Arequipa 2021* [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/df86537f-6c2c-4802-80d0-4f289f1026f1/content

Ancalla, P. (2022). *El liderazgo directivo y el clima organizacional en las instituciones educativas del Distrito de Arequipa 2021*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Araya-Castillo, L., & Rivera-Arroyo, J. (2021). ¿Cómo las instituciones de educación superior deben enfrentar los nuevos desafíos del entorno? *Revista de Ciencias*

Sociales, *XXVII*(1). https://doi.org/10.31876/rcs.v27i1.35293

Argyris. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate. A case of study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, *2*(4), 501–520.

Ayoví-Caicedo, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de La Investigación y Publicación En Ciencias Administrativas, Económicas y Contables). ISSN : 2588-090X . Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP)*, *4*(10), 58–76. https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39

Barrientos Mollo, R. (2019). El liderazgo sí importa: Aportes para una mejor comprensión de la dirección escolar. *Educationis Momentum*, *1*(1), 83–119. https://doi.org/10.36901/em.v1i1.71

Bass, B. (1985). Leadership and performance beyond expectations. *New York: Free Press*.

Bass, B. (1998). Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact. *New Jersey: Erlbaum*.

Bass, B. M. (1990). Handbook of leadership: A survey of theory and research. *New York: Free Press*.

Belén Veliz, Y. L., Fuster-Guillén, D. E., Teves Quispe, J., & Guillén Aparicio, P. E. (2020). Estilos de liderazgo y motivación laboral de los docentes. *EduTicInnova. Revista de Educación Virtual*, *8*(1), 89–107.

Betancur, D. (2014). Un estado del arte del liderazgo en el siglo XX. In *Universidad EAFIT*. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/2915/Daniel_BetancurCalderon_2014.pdf?sequence=1

Bistué, M. T. (2022). Evaluación del estilo de liderazgo femenino en el ámbito empresario de la ciudad de Panamá. *Experior*, *1*(1), 23–37. https://doi.org/10.56880/experior11.4

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1982). Theory and Research for Developing a Science of Leadership. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *18*(3), 275–291. https://doi.org/10.1177/002188638201800304

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, & Dennison, A. (2003). Centre for Leadership Studies: a Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. *Centre for Leadership Studies*, 1–44. http://www.leadership-studies.com

Boy Barreto, A. M., Espinoza Valenzuela, A. B., Olmos Saldívar, D., & Carlos Ramos, J. A. (2022). Percepción del liderazgo en organizaciones públicas en Lima, Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, *27*(100), 1462–1473. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.11

Bravo, K. A. (2022). *Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE 100 años de historia*.

Breevaart, K., & Zacher, H. (2019). Main and interactive effects of weekly transformational and laissez-faire leadership on followers' trust in the leader and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *92*(2), 384–409. https://doi.org/10.1111/joop.12253

Brunet, L. (1987). El clima del trabajo en las organizaciones, definición, diagnóstico y consecuencias. In *Editorial Trillas*. https://corganizacional1.files.wordpress.com/2017/02/el-clima-de-trabajo-en-las-organizaciones.pdf

Buelvas Mendoza, K. P., Muñoz Molina, C. E., & Villadiego Bedoya, D. A. (2021). LIDERAZGO FRENTE A SITUACIONES DE CRISIS EN EL ENTORNO LABORAL DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA [UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA]. In *ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EMPRESARIAL*. https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/d241b52f-6f82-

46e6-8b4f-e9ed99cfcb68/content
Bueno Betancur, D. M., & Orozco Gómez, L. C. (2019). Liderazgo transformacional y su influencia en el clima organizacional del personal administrativo de la Universidad Tecnológica de Pereira. In *Universidad Tecnológica de Pereira* (Vol. 11, Issue 1). Universidad Tecnológica de Pereira.
Burns, J. M. (1978). Leadership. *New York: Harper & Row*.
Calderón Arregui, D. A. (2021). *Estrategias de dirección para mejorar la calidad educativa en la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE durante la pandemia: un enfoque en el liderazgo, la cultura organizacional, la competencia digital y la satisfacción del alumno.* [Universidad Camilo José Cela]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24978.12481/1
Calderón Arregui, D. A. (2023). Estilos de liderazgo y clima organizacional: un estudio correlacional en la Escuela de Ingeniería Militar "Gral. Guillermo Rodríguez Lara." *Killkana Social*, *7*(1), 53–68. https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i1.1057
Calderón Arregui, D. A., Godoy, M., & Marrero, A. (2023). Validating a leadership style scale in a military higher education institution : Im- plications for research and practice Validación de una escala de estilos de liderazgo. *Revista Killkana Sociales*, *7*(3), 61–76. https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i3.1423
Calderón Arregui, D. A., Godoy Mena, M. J., & Marrero, A. (2023). Liderazgo y clima organizacional en la educación superior militar : Enfoque sociológico, avances sobre un estudio correlacional en la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE. *Revista de Seguridad y Defensa*, *08*(1), 11–24. https://doi.org/10.24133/RCSD.VOL08.N01.2023.01
Calderón Arregui, D., Godoy, M., & Marrero Fernández, A. (2023). Validación de una escala de estilos de liderazgo en una institución de educación superior militar: Implicaciones para la investigación y la práctica. *Congreso Internacional de Ciencias Jurídicas, Políticas, Sociales y Humanas "Innovación y Diálogo Para La Nueva Era."* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20934.86086/2
Carlyle, T. (1907). *Oh Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History* (pp. 1–622). Houghton Mifflin Company.The Riverside Press Cambridge.
Carrillo Rosero, D. A., Paredes Núñez, Á., Paredes Núñez, I. I., & Núñez López, C. del R. (2019). Reflexiones teóricas sobre el liderazgo en el desarrollo empresarial. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La Investigación Y Publicación Científico-Técnica Multidisciplinaria) ISSN : 2588-090X . Polo De Capacitación, Investigación Y Publicación (POCAIP)*, *4*(4), 105–124. https://doi.org/https://doi.org/10.23857/FIPCAEC.V4I4.126
Carro Suárez, J., Reyes Guerra, B., Rosano Ortega, G., Garnica González, J., & Pérez Armedáriz, B. (2017). Modelo de Desarrollo Sustentable para la Industria de Recubrimientos Cerámicos. *Revista Internacional de Combinación Ambiental*, *33*(1), 131–139. https://doi.org/10.20937/RICA.2017.33.01.12
Carter, L. F. (1953). Leadership and Small Group Behavior. In *M. Sherif and M.O. Wilson*. Group Relations at the Crossroads.
Castro, A., & Minervino, R. (2007). Motivación para liderar, inteligencia práctica y efectividad de los líderes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, *1*(23), 175–199.
Castro Solano, A., Becerra, L., & Lupano Perugini, M. L. (2007). Prototipos de liderazgo en población civil y militar. *Interdisciplinaria, , 2007, Pp., 24*(1), 65–69. https://www.redalyc.org/pdf/180/18024103.pdf
Castro Solano, A., Lupano, M., Benatuil, D., & Nader, M. (2007). *Teoría y Evaluación del Liderazgo*. Paidos. https://www.researchgate.net/publication/333555324_Teoria_y_evaluacion_del_liderazgo

Castro Solano, A., & Lupano, M. L. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, *85*, 89–110. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709092&info=resumen&idioma=SPA

Cattell, R. . (1965). "The Scientific Analysis of Personality". In *Baltimore*. Penguin Books.

Cervera Cajo, L. E. (2021). El liderazgo transformacional del director como variable relacionada con el clima organizacional en instituciones educativas de un distrito de Lima. *IGOBERNANZA*, *4*(14), 205–220. https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.122

Chacaltana Huarcaya, R. E., Flore Vigil, L. M., & Gómez Torres, S. Y. (2021). La identidad institucional docente en educación superior: Una revisión sistemática. *IGOBERNANZA*, *4*(15), 316–335. https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.140

Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos* (Quinta Edi). Mc Graw Hill.

Chinchay Díaz, W., & Chávarry Ysla, P. del R. (2021). Liderazgo en el sector público. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26*(5 Edición Especial), 650–662. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.41

Chocano, E. (2019). *Liderazgo participativo y su relación con la productividad de los nombrados en la Gerencia Sub Regional Chanka Andahuaylas, Apurímac - 2018.[Tesis de pregrado. ,]*. [Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Apurímac, Perú]. http://repositorio.unajma.edu.pe/handle/123456789/523

Colina Ysea, F., & Martínez Sirit, A. (2019). Una mirada crítica sobre los estilos de liderazgo en las organizaciones contemporáneas. *Emprende y Transforma*, *1*(1), 21–27. https://doi.org/10.33829/emprendeytransforma-0101-2019-21-27

Collantes Chagray, M. L. (2017). *Liderazgo transaccional y el clima organizacional según los trabajadores de la Dirección de Estudios Económicos e Información Agraria Lima. 2015* [Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5662/Collantes_CML.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Corredor Gamba, S. P., Aguilar-Tovar, C. A., Cely-Bottía, J. S., Bernal-Álvarez, Á. C., & Correal-Cuervo, A. (2020). Desempeño de los egresados desde la percepción de los empleadores. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, *12*(1), 105–118. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.07

Crespo Crespo, W. B., & Serrano-Moreno, M. S. (2022). Factores de clima organizacional en una institución de educación superior en Cuenca, Ecuador. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, *9*(5), 24–47. https://doi.org/10.21855/ecociencia.95.703

Cuesta, O., & Moreno Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, *17*(1), e1010. https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010

Daft, R. L. (2006). *La Experiencia del Liderazgo México*. (III (ed.)). Thomson.

De La Cruz Urrutia, L. L. (2022). Estilos de Liderazgo y Clima Organizacional en tiempos de emergencia sanitaria. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, *6*(22), 135–146. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.322

Demircioglu, M. A., & Chowdhury, F. (2021). Entrepreneurship in public organizations: the role of leadership behavior. *Small Business Economics*, *57*(3), 1107–1123. https://doi.org/10.1007/s11187-020-00328-w

Dowd, J. (1936). Control in human societies. *American Sociological Review*, 1, 692.

Duarte-Suarez, H., Merizalde-Sellan, M., & Lecaro-Plaza, J. (2022). Percepción de la

comunicación organizacional en las universidades: caso facultad de administración de una universidad. *593 Digital Publisher CEIT*, *7*(4), 105–113. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.902

Duran, Gallegos, & Cabezas. (2019). Estilos de liderazgo y su influencia en el clima laboral: caso de estudio de una empresa exportadora de alimentos. *Revista Espacios*, *40*(40), 1–14. http://www.revistaespacios.com/a19v40n40/19404003.html

Echeverría Tayupanda, V. E. (2020). *Análisis comparativo de la satisfacción laboral de los trabajadores de una empresa comercial* [Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/14631/1/T-UCSG-PRE-JUR-MD-TSO-54.pdf

Escanio De León, M. N. (2023). El liderazgo transformacional y la gestión educativa: su incidencia en los resultados que obtienen las instituciones educativas. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, *2*(2Especial), 1339–1356. https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6988

Espín, J., Chisaguano, L., & Criollo, J. (2020). Factores De Riesgo Psicosocial En Educación Superior Tecnológica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, *1*(1), 107–115. https://istvicenteleon.edu.ec/cidivl/wp-content/uploads/2020/06/Factores-de-riesgo-sociales-en-Educación-Superior-Tecnológica.pdf

Fayol, H. (1986). *Administration Industrial y General* (3ª ed.). Orbis.

Fisher, B. M., & Edwards, J. E. (1988). Consideration and initiating structure and their relationships with leadership effectiveness: A meta ceedings. *Academy of Management*, 201–205.

Franco-Coffre, J. A., Rebolledo-Malpica, D. M., & Vargas-Aguilar, G. M. (2021). Percepción de cumplimiento de la misión y visión institucional de la carrera de enfermerí-a de la Universidad de Guayaquil. *Dominio de Las Ciencias*, *7*(2), 1052–1068. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1845/html%0Ahttps://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1845

Franco Arízaga, I., Bohórquez Onofre, J., Moreira Zambrano, S., Arias Párraga, K., & Wong Valero, B. (2019). El liderazgo directivo como instrumento para favorecer el empoderamiento de la Comunidad Educativa Ecuatoriana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *5*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v30i1.1179

Fretes Ayala, E. P. (2020). Estilos de liderazgo directivo en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *2215*(2), 594–612. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.101

Fretes Ayala, P. E. (2020). Estilos de liderazgo directivo en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *2*, 594–612. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.101

Galton, F. (1870). Hereditary genius: A centennial problem in resolution of cultural and biological inheritance. In *Social Biology* (Vol. 27, Issue 1, pp. 48–52). Appleton-Century. https://doi.org/10.1080/19485565.1980.9988402

Gan, F. (2007). El clima en las organizaciones. *Formación de Formadores*, 183–229.

García-García, M. D. (2020). Liderazgo carismático y su influencia en la satisfacción laboral docente. Estudio de caso. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, *5*(3), 850–864. https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1387

García Lirios, C., Hernández Gracia, T., Martínez Muñoz, E., & Espinoza Morales, F. (2021). Percepción de la flexibilidad laboral en una organización del centro de México. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, *9*(1), 185–202. https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2672

García, M. (2003). Del clima organizacional a la cultura organizacional. In *II Encuentro de Investigación y docencia en administración.* Asociación Colombiana de

facultades de Administración –ASCOLFA. Universidad del Valle.
García Martínez, J. A., Cerdas Montano, V., & Lewis Chaves, E. (2022). Clima organizacional y estilos de liderazgo: un estudio correlacional en centros educativos costarricenses. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *17*(1), 133–153. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/17003
García Perales, R. (2009). Importancia de los planes de acogida en los centros educativos: análisis y valoración en la provincia de Albacete. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, *24*, 163–184.
García Rubiano, M., Vesga Rodríguez, J. J., & Gómez Rada, C. A. (2020). *Clima organizacional: teoría y práctica*. Editorial Universidad Católica de Colombia. https://doi.org/10.14718/9789585133396.2020
García Solarte, M. (2009). Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual. *Cuadernos de Administración (Universidad Del Valle)*, *42*, 43–65. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46452009000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=es
Geraldo Campos, L. A., Mera Sánchez, A. R., & Rocha Perez, E. (2020). Importancia de los estilos de liderazgo: un abordaje de revisión teórica. *Apuntes Universitarios*, *10*(4), 156–174. https://doi.org/10.17162/au.v10i4.501
Gholami, Z. (2016). The Impact of Relationship-Oriented and Task-Oriented Management Styles on Organizational Climate in Tehran's High Schools. *International Journal of Learning and Development*, *6*(3). https://doi.org/10.5296/ijld.v6i3.9794
Gillezean, P. (1999). *La Cultura Organizacional en el desarrollo de empresas inteligentes. fundamentos: valores, comunicación y liderazgo.* (pp. 221–232). Telos. http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/934/874
Gomez, J. (2021). *Influencia del estilo de liderazgo en el clima laboral en el personal docente y administrativo de la Unidad Educativa Gran Colombia en el año 2020-2021* (Issue 593). Pontífica Universidad Católica del Ecuador.
Gómez, J., & Peñaranda, E. (2020). El nuevo liderazgo y la transformación de las organizaciones del siglo XXI. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, *5*(9), 217–235. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8113/7304
Gómez Maldonado, A., & Vicario Ocampo, M. A. (2008). *Clima organizacional, conceptualización y propuesta de una escala* [Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000630995
Goncalves, A. (1997). *Dimensiones del Clima Organizacional*. https://es.scribd.com/document/399025547/Dimensiones-Del-Clima-Organizacional-Autor-Alexis-Goncalves
Goncalves, A. (2000). Fundamentos del clima organizacional. *Sociedad Latinoamericana Para La Calidad (SLC). Hampton: R. David (1989)*.
Gonzáles Vásquez, J., Ramirez López, R., Terán Ayay, N. T., & Palomino Alvarado, G. del P. (2021). Clima organizacional en el sector público Latinoamericano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(1), 1157–1170. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.318
González Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López Gómez, E., & Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *24*, 9–25. https://doi.org/10.18172/con.3936
Gonzalez Júnior, H. A. (2023). Clima Organizacional: estudio empírico en un restaurante de Viçosa, Minas Gerais, Brasil. *Gestión y Desarrollo Libre*, *3*(6). https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.6.2018.8150
González Reyes, G. L., & Ramírez Pozo, L. G. (2021). *Liderazgo Directivo y Clima Organizacional del gobierno escolar de la Escuela de Educación Básica Aurelio*

Carrera Calvo. Santa Elena, Ecuador, 2019 [Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68477/González_RGL-Ramírez_PLG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gordillo Lima, E. (2018). *Liderazgo directivo y clima organizacional en la Institución Educativa Franklin Roosevelt del Distrito de Tiabaya;* [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7175/EDMgolie.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Gordon, J. R. (2001). *Organizational Behavior* (7th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Guerrero-Sánchez, P., & Guerrero-Grajeda, J. (2023). La gran renuncia, aspectos psicológicos, económicos, y la resiliencia organizacional en EUA y México. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, *12*(23), 15–49. https://doi.org/10.23913/ricsh.v12i23.300

Guerrero Bejarano, M. A., Manosalvas Vaca, C., Salvador García, C. R., Carhuancho-Mendoza, I. M., Maino Isaías, A. A., & Silva Siu, D. R. (2021). La mediación de la satisfacción laboral en la relación del estilo de liderazgo y el compromiso organizacional. *Apuntes Universitarios*, *11*(2). https://doi.org/10.17162/au.v11i2.657

Hernández Sampiere, R., Fernanández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodologia de la Investigación*. 656. http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia de la investigación 5ta Edición.pdf

Hernández Vela, H., Garrido, N. P., & Rico Pérez, M. C. (2016). Diseño De Instrumento Para Evaluar Clima Organizacional De Universidades Públicas En México. *European Scientific Journal, ESJ*, *12*(28), 312. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p312

Hernández Vela, H., Ponce Telles, C. I., Garrido García, N. P., Rico Pérez, M. C., Reveles Pérez, A., & Lerma Moreno, V. M. (2016). Evaluación de factores y dimensiones del clima organizacional percibido por académicos universitarios. *XXI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2016/3.05.pdf

Hidalgo Gallardo, M., & Méndez Santos, M. D. C. (2021). El género y la edad como condicionantes de la satisfacción laboral entre el profesorado de español como lengua extranjera. *Sociología Del Trabajo*, *98*, 111–126. https://doi.org/10.5209/stra.72113

House, R., & Mitchell, R. (1974). Path-Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*, *9*, 81–98.

Ibarra Uribe, L. M., Escalante Ferrer, A. E., & Mendizabel Bermúdez, G. (2015). El acoso laboral entre los trabajadores universitarios Workplace bullying among university workers. *Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, *4*(7).

Jácome-Tamayo, S. P., Fonseca-Romero, G. N., & Procel- Silva, M. A. (2020). Acompañamiento docente en los procesos académicos de prácticas pre-profesionales e integración curricular en educación superior. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, *6*(5), 378–396. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i5.1608

Jennings, E. E. (1961). The Anatomy of Leadership. *Bureau of Industrial Relations, University of Michigan, 1(2)*, 2–9.

Katz, D., Maccoby, N., Morse, N., & Nacy, C. (1950). Productivity, Supervision, and Morale in an Office Situation. *Survey Research Center, University of Michigan. Institute for Social Research.*

Krumm, D. J. (2001). Psychology at Work: An Introduction to Industrial/Organizational Psychology. In *New York: Worth Publishers.* (pp. 235–278).

Larson, L. L., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1976). The Great Hi-Hi Leader Behavior Myth: A Lesson from Occam's Razor. *Academy of Management Journal*, *19*, 628–641.

Lasso Quintero, M. I., Maya Duran, S. E., & Alvarado, O. (2019). El liderazgo: un desafío para las IES del departamento del Cauca. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, *3*(31), 50–64. https://doi.org/10.31876/er.v3i31.692

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, *10(2)*, 271–299. https://doi.org/10.1037/10319-008

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. McGraw-Hil.

Likert, R., & Gibson, J. (1986). *Nuevas Formas para Solucionar Conflictos*. Editorial Trillas.

Loaiza Massuh, E. M. de L., Salazar Torres, P. M., Espinoza Roca, L. R., & Lozano Robles, M. de J. (2019). Clima Organizacional en la Administración de Empresas: Un Enfoque de Género. *RECIMUNDO*, *3*(1), 3–25. https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.3-25

López Herrera, E. (2021). La Universidad: entre las incertidumbres racionales del presente y la mirada visionaria del futuro. *Revista Multi-Ensayos*, *7*(14), 52–60. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v7i14.12006

Lóyzaga de la Cueva, O. (2020). Disciplina y represión laboral. Su esencia y entorno. *Alegatos*, *15*(2). https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/942

Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate*, *6*(0), 107. https://doi.org/10.18682/pd.v6i0.444

Marín-Guarín, L. C., Fontalvo-Ballestas, Y. C., & García-Méndez, S. (2022). Satisfacción laboral en establecimientos gastronómicos de Bucaramanga, Santander. *I+D Revista de Investigaciones*, *17*(1), 25–33. https://doi.org/10.33304/revinv.v17n1-2022002

Márquez Miramontes, B. L., & Chávez Villegas, A. (2021). El cumplimiento de las metas y la motivación del personal como detonantes de la competitividad en la educación superior. *Academic Journal of Studies in Society Sciences and Technologies*, *2*(3), 1–13. http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/19795/58-Article Text-181-1-10-20210901.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marrero, A. (2005). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Fundación de Cultura Universitaria.

Marrero, A. (2011). *La formación docente en su laberinto*. Ediciones Cruz del Sur. https://www.researchgate.net/publication/287647694_La_formacion_docente_en_su_laberinto_Los_agentes_los_debates_y_una_ley

Marrero, A. (2017). *Sociedad del conocimiento , investigación y formación docente : un cambio cualitativo para la transformación educativa en Uruguay*.

Mateos González, L. (2023). Precariedad laboral y trastornos musculoesqueléticos. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, *26*(4), 323–328. https://doi.org/10.12961/aprl.2023.26.04.09

Mejía-Chavarría, A. I. (2019). Revisión de la literatura de clima organizacional, estado del arte. *Tecnociencia*, *XII*(3), 170–181. http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v12n3/data/Revision_de_la_literatura_de_clima_organizacional_estado_del_arte.pdf

Melo Rojas, G. M., & Hernández Herrera, C. A. (2023). Los universitarios y sus percepciones con respecto al liderazgo ejercido por parte del personal directivo. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, *14*(27). https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1571

Méndez Álvarez, C. E. (2006). Clima organizacional en Colombia : El IMCOC, un método de análisis para su intervención. In *http://repository.urosario.edu.co* (p.

143). Centro Editorial, Universidad del Rosario. https://books.google.com/books/about/Clima_organizacional_en_Colombia.html?hl=es&id=qipFxpVbK1AC

Mera, K. M., & Loor-Zambrano, H. (2021). Liderazgo y su relación con el clima organizacional en Hurona Market, cantón Portoviejo, Provincia Manabí. *Polo Del Conocimiento*, *6*(11), 700–717. https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3294

Molina Bravo, J. (2019). Clima organizacional y liderazgo pedagógico de los docentes de una unidad educativa . Guayaquil , Ecuador , 2018. *Universidad César Vallejo*, 0–2.

Molina Garzón, A. L. (2020). Liderazgo transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial. In Editorial de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia (Ed.), *Revista Logos Ciencia & Tecnología* (1ra ed.). Vicerrectoría de Investigación. https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-4259-2986

Monsálvez Araneda, D. (2020). Antecedentes sobre la creación de la Escuela de Graduados y Perfeccionamiento Profesional en la Universidad de Concepción. *Atenea (Concepción)*, *25*(522), 225–236. https://doi.org/10.29393/At522-105ASDM10105

Montañez Huancaya De Salinas, A. P., Palumbo Pinto, G. B., Ramos Vera, R. P., & Ramos Vera, P. M. (2022). Estilos de liderazgo en organizaciones educativas: aproximaciones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, *27*(97), 170–182. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.12

Moreno-Casado, H., Leo-Marcos, F. M., López-Gajardo, M. Á., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, *37*(2), 311–322. https://doi.org/10.6018/analesps.425351

Murillo Antón, W. (2019). El factor humano y clima organizacional de una institución de educación superior privada confesional. *Apuntes Universitarios*, *1*. https://doi.org/10.17162/31

Murillo Romero, R. L. (2020). *Liderazgo transformacional – transaccional y clima organizacional en un club social y de negocios en la ciudad de Bogotá, Colombia* [Universidad del Rosario]. https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/3fd087b4-27cc-42da-8d93-b88dd6290f4f/content

Nader, M., & Castro Solano, A. (2009). Relación entre los estilos de liderazgo, valores y cultura organizacional: Un estudio con líderes civiles y militares. *Anuario de Psicologia*, *40*(2), 237–254.

Navia Mayorga, F. A., Mayorga Arias, D., Campi Mayorga, I. I., & De Lucas Coloma, L. A. (2019). Liderazgo: una habilidad gerencial fundamental en el éxito de una empresa en el siglo XXI. *RECIMUNDO*, *3*(3), 1061–1084. https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(3).septiembre.2019.1061-1084

Northouse, P. G. (1997). Leadership: Theory and practice. *Sage Publications, Inc*.

Nystrom, P. C. (1978). Managers and the hi-hi leader myth. *Academy of Management Journal*, *21(2)*, 325–331. https://doi.org/10.2307/255767

Pacheco, J. N., Da Rosa, C. W., & Darroz, L. M. (2021). Motivação extrínseca em relação à aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental. *Revista Educar Mais*, *5*(5), 1159–1170. https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2602

Palma Macías, G. R., & Mendoza Saltos, M. F. (2021). El Liderazgo en la Administracion de Empresas. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, *3*(12), 14–23. https://doi.org/10.53734/eidea.vol3.id100

Pedrosa Alquézar, S. I. (2020). Guillermo García González, Régimen Jurídico de los técnicos de prevención de riesgos laborales, Madrid, Dykinson, 2019. *Lex Social:*

Revista de Derechos Sociales, *10*(2), 850–852. https://doi.org/10.46661/lexsocial.5091

Peduzzi, M., Agreli, H. L. F., Silva, J. A. M. da, & Souza, H. S. de. (2020). TRABALHO EM EQUIPE: UMA REVISITA AO CONCEITO E A SEUS DESDOBRAMENTOS NO TRABALHO INTERPROFISSIONAL. *Trabalho, Educação e Saúde*, *18*(suppl 1). https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00246

Pereyra Lazo, E. J., Rey de Castro Hidalgo, D. E., & Uribe Kajatt, J. (2022). Liderazgo de alto desempeño y su relación con el clima organizacional en una empresa peruana del sector industrial en Lima, 2021. *Industrial Data*, *25*(1), 229–264. https://doi.org/10.15381/idata.v25i1.21990

Pérez-Guevara, D.-J., & Puentes-Suaréz, A.-I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, *32*, 51–71. https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933

Pérez Martínez, A., Naranjo-Pérez, R., & Roque Doval, Y. (2009). Cultura Organizacional: Algunas Reflexiones a la Luz de los Nuevos Retos. *Revista Venezolana de Gerencia*, *14*(46), 56–64. https://doi.org/10.31876/revista.v14i46.10529

Polatcan, M. (2023). The Influence of Leadership Self-efficacy on College Students' Leadership Practice: The Mediating Role of Motivation to Lead. *International Journal of Educational Leadership and Management*, *11*(2), 138–166. https://doi.org/10.17583/ijelm.9551

Pooper, K. (1980). La lógica en la investigación científica. In *Archivos de Cardiología de México* (Vol. 86, Issue 2). https://doi.org/10.1016/j.acmx.2016.01.006

Quintana Díaz, M. E. (2022). Clima organizacional en las instituciones gubernamentales. *Revista Sciencevolution*, *5*(11), 8–14. https://doi.org/10.33996/revistaneque.v5i11.60

Quintanilla Ayala, L. X., Quintanilla Aldeán, C. R., & Prieto López, Y. (2022). Incidencia del clima laboral en el desempeño docente de la carrera de Licenciatura en Educación Básica en la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. *593 Digital Publisher CEIT*, *7*((1-1)), 116–135.

Ramírez-Hernández, A. (2022). Dimensiones de liderazgo pedagógico-docente en entornos universitarios: liminares de innovación educativa. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, *2*(2), e22555. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22555

Reyna Díaz, A. M., Montes Ninaquispe, J. C., & Pérez Arboleda, P. A. (2021). Liderazgo transformacional: un aporte a la motivación del estudiante universitario. *UCV HACER*, *10*(3). https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v10n3a4

Rodrigues, J. L., & Junior, A. J. R. (2020). Clima Organizacional: A importância da motivação para o sucesso e prosperidade das organizações. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, *11*(3), 91–113. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/motivacao-para-o-sucesso

Rodríguez Morales, C. (2020). *El liderazgo transformacional y su relación con el clima institucional de los Guaguas Centro del sector norte de Quito*. Universidad Central del Ecuador.

Rodríguez Morales, C. (2023). El liderazgo transformacional y su relación con el clima institucional de los guaguas centro del sector norte de Quito. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 7508–7525. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4982

Rodríguez Urrea, Y. R., & García-Rubiano, M. (2021). Aprendizaje organizacional y liderazgo como variables relacionadas con el cambio organizacional. In *Perspectivas de investigación psicológica: aportes a la comprensión e intervención de problemas*

sociales (pp. 185–203). Editorial Universidad Católica de Colombia. https://doi.org/10.14718/9789585133808.2021.11

Romero Cieza, R. Y., & Huamán Angulo, J. A. (2020). Estilo de liderazgo y percepción del clima organizacional en una universidad privada - Propuesta de modelo de gestión. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, *7*(2), 11–17. https://doi.org/10.35383/educare.v7i2.294

Roqueñí Ibargüengoytia, M. D. C. (2021). Percepciones y actitudes de estudiantes universitarios en torno a la política. *Estudios Políticos*, *54*. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2021.54.80265

Saavedra Meléndez, J., & Delgado Bardales, J. M. (2020). Satisfacción laboral en la gestión administrativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *4*(2), 1510–1523. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.176

Salazar Peñaloza, K. G. (2022). Clima organizacional y liderazgo directivo en la Unidad de Educación Especial Fe y Alegría Santo Domingo - Ecuador, 2021 [Universidad César Vallejo]. In *Universidad César Vallejo*. https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522

Saldaña Mallma, E. C., & Trejo Pomahuallca, M. E. (2020). *Liderazgo transaccional y clima organizacional en los trabajadores de la Municipalidad de Villa El Salvador* [Escuela Profesional de Administración de Empresas]. https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1459/Saldana Mallma%2C Estefany Carolyne y Trejo Pomahuallca%2C Michelle Estrella.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Samajen Puanchin, I. (2023). *Liderazgo participativo y calidad de vida laboral en la Municipalidad Río Santiago, Condorcanqui-Amazonas, 2021* [Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza De Amazonas]. https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/3343/Ismael Samajen Puanchin.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanabria, N., Acosta-Prado, J. C., & Rodríguez Albor, G. (2015). Condiciones para la innovación, cultura organizacional y sostenibilidad de las organizaciones. *Semestre Económico*, *18*(37), 157–176. https://doi.org/10.22395/seec.v18n37a6

Sanchez, M. (2019). Liderazgo directivo y clima organizacional en una Institución Educativa Pública del Callao. *Universidad San Ignacio de Loyola*, 113. http://200.37.102.150/bitstream/USIL/8800/3/2019_Sanchez-Flores-De-Sanchez.pdf

Sánchez, R., & Echeverry, J. (2004). Validacion de escalas de medicion en salud. *Revista de Salud Pública.*, *6*(3), 302-18. https://scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v6n3/a06v6n3.pdf

Sánchez Trigueros, C. (2020). Sobre la superposición de permisos a descansos o vacaciones. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 209–215. https://doi.org/10.51302/rtss.2020.954

Santiago-Torner, C., & Muriel Morales, N. M. (2023). Liderazgo ético, motivación intrínseca y comportamiento creativo en el sector eléctrico colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, *28*(104), 1648–1666. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.16

Sara Vilca, A. (2019). Liderazgo directivo y clima organizacional en la institución educativa Jerónimo Zavala del distrito de Combapata-Canchis. [Universidad Cesar Vallejo]. In *Universidad Cesar Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34317

Schein, E. H. (2010). Organizational Culture and Leadership. In *Understanding the New Business Paradigm in Eastern Europe* (Cuarta edi). https://doi.org/10.1108/978-1-78714-120-620171005

Schneider, B., & Bartlett, C. J. (1968). Individual differences and organizational climate: I. The research plan and questionnaire development. *Personnel Psychology*, *21*(3), 323–333. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1968.tb02033.x

Sebastião, L., & Chaleta, E. (2019). A Universidade e o futuro: percepção de docentes universitários. *Creativity and Educational Innovation Review*, *2*, 41. https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13798

Serrano Orellana, B. J., & Portalanza, A. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, *5*(11), 117–125. https://doi.org/10.1016/s2215-910x(14)70026-6

Shartle, C. (1956). Executive Performance and Leadership. In *Englewood Cliffs*. Prentice-Hall.

Simbron-Espejo, S. F., & Sanabria-Boudri, F. M. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *CIENCIAMATRIA*, *6*(1), 59–83. https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295

Soriano Villalva, M. L. (2020). *Liderazgo directivo y clima laboral de la Unidad Educativa Emigdio Esparza de Babahoyo, Ecuador, 2019*. [Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51518/Soriano_VML - SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Spencer, H. (1896). *The Study of Sociology* (Appleton (ed.)).

Stogdill, R. . (1948). Personal factors associated with leadership; a survey of the literature. *The Journal of Psychology*, *25*, 35–71.

Sudarsky, J. (1977). *Un Modelo de Diagnóstico e Intervención. Desarrollo Organizacional*. . Editorial Universitaria de América.

Taris Toalombo, F. V., Rea Hinojoza, J. M., Quinatoa Chimborazo, S. G., & Hinojosa Manobanda, S. G. (2023). El Docente como Líder Inspirador de la Transformación Social. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 6094–6109. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5774

Toledo, L. (2022). Liderazgo directivo y clima organizacional en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado JHALEBET, ICA2020 [Universidad de Huanuco]. In *Programa Académico de Psicología* (Vol. 1). http://repositorio.udh.edu.pe/bitstream/handle/123456789/238/uzuriaga_cespedes_ever_tesis_maestria_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toro Álvarez, F. (2003). Incidencia del Clima Organizacional sobre el Apoyo Organizacional Percibido. *Revista Interamericana Interamericana*, *22*(2), 77–83.

Torres Agurto, B. N. (2023). *Estilos de liderazgo y satisfacción laboral, en trabajadores operativos de una empresa de servicios industriales, Callao, 2022* [Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/115203/Torres_ABN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torres, K., Lamenta, P., & Hamidian, B. (2018). Clima organizacional como gestión del conocimiento. *Sapienza Organizacional*, *5*(9), 159–172.

Ucros Brito, M. (2011). Factores del clima organizacional en las universidades de la Costa Caribe Colombiana. *Omnia Año*, *17*(2), 1315–8856. https://biblat.unam.mx/hevila/OmniaMaracaibo/2011/vol17/no2/6.pdf

Vidales Flores, L. M., Mendoza Martínez, I. A., & Xochitototl Nava, V. (2023). Influencia de estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez faire en la responsabilidad social corporativa, la imagen y reputación, así como en variables de resultado organizacional. *Contaduría y Administración*, *69*(3), 324–347. https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2024.4708

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(2), 301–326.

https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461
Wiggam, A. E. (1931). *The Biology of Leadership* (B. Leadership (ed.); In H.C. Me).
Woods, F. A. (1913). *The Influence of Monarchs. Steps in a New Science of History*. The MacMillan Company.
Yukl, G. (2002). Leadership in Organizations. In U. Sadd (Ed.), *Prentice Hall* (5th Editio).
Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and Research on Leadership in Organisations. In *M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.). Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 3, pp. 147–197). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
Zapata Huamaní, Z. A., Napán, A. C., & Meza Rodríguez, R. (2023). Motivación laboral y su relación con el desempeño de colaboradores en empresa de rubro textil. *Revista Científica de La UCSA*, *10*(2), 20–31. https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.020
Zea Vera, M. E., & D'Armas Regnault, M. J. (2020). La equidad en una institución de educación superior ecuatoriana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *5*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2226

Apéndices

Anexo A. Sugerencias de los directivos para fortalecer el liderazgo

Capacitación

Capacitación General	Motivación y Charlas	Desarrollo de Habilidades	Especialización y Normativa	Temáticas Específicas
1.Caso 12: Capacitación. 2.Caso 20: Capacitaciones, escribir un Vite un libro. 3.Caso 28: CAPACITACIÓN. 4.Caso 39: CAPACITACIÓN.	1.Caso 9: Charlas motivacionales. 2.Caso 32: Charlas sobre liderazgo.	1.Caso 10: Realizar cursos prácticos de trabajo en equipo y liderazgo. 2.Caso 29: Capacitaciones sobre las estrategias exitosas a aplicar en estilos de liderazgo. 3.Caso 33: Talleres de trabajo en equipo. 4.Caso 41: Cursos de relaciones humanas y de coaching empresarial. 5.Caso 47: Trabajas habilidades personales.	1.Caso 3: Incrementar el conocimiento de la normativa y procesos. 2.Caso 34: Cursos sobre liderazgo y manejo de personal.	1.Caso 66: PASANTÍAS EN ISRAEL. 2.Caso 13: Desde el punto de vista docente, una de las características es el liderazgo del aula. Se podría mejorar con un curso sobre didáctica y liderazgo. 3.Caso 2: Capacitación en temas de resolución de problemas y conflictos, habilidades de mediación.

Fomento de valores

Transparencia e Integridad	Responsabilidad y Profesionalismo	Compromiso General	Buen Trato y Relaciones Interpersonales
1.Caso 15: La transparencia. 2.Caso 17: Cumplimiento de normas. 3.Caso 23: Considero que se debe llevar de la mano valores importantes como honestidad e integridad. 4.Caso 42: Lo más importante que se podría implementar para fortalecer el estilo de Liderazgo es ser un modelo o buen ejemplo en la sociedad o comunidad, que conlleve principios y valores para engrandecer y desarrollar una comunidad integral. 5.Caso 7: Humildad.	1.Caso 60: Ser responsable a la función que nos designen para el bien de nuestra institución. 2.Caso 8: El compromiso y el profesionalismo.	1.Caso 19: Compromiso. 2.Caso 1: Iniciativa, compromiso, lealtad. 3.Caso 54: Más compromiso y facilidades. 4.Caso 61: COMPROMISO.	1.Caso 64: Buen trato y saludo por parte de todo el personal.

Empatía

Desarrollo de Empatía
1.Caso 18: EMPATÍA. 2.Caso 21: Ser más empáticos. 3.Caso 44: Considero aplicar la empatía. 4.Caso 40: Que conozcan las necesidades y se interesen por las personas y den oportunidades a todos. 5.Caso 62: Escuchar a todos.

Involucramiento y participación

Involucramiento y participación	
1.Caso 22	Participación activa en todos los Departamentos
2.Caso 38	Mayor involucramiento con el personal
3.Caso 56	Más involucramiento en temas de administración
4.Caso 53	Más involucramiento con las actividades de todos sus subordinados
5.Caso 21	Más involucramiento de parte de la autoridad.

Trabajo en equipo y colaboración

Trabajo en equipo y colaboración	
1.Caso 68	Trabajo en equipo e identidad institucional
2.Caso 24	Grupos de trabajo y articular actividades complementarias
3.Caso 7	Trabajo en equipo
4.Caso 43	Trabajo conjunto entre Directivos de las diferentes SEDES

Toma de decisiones

Toma de decisiones	
1. Caso 2	Debe considerarse la opinión del personal subordinado, en la toma de decisiones relacionadas con el personal en general.
2. Caso 67	LIBERTAD DE ACCIÓN
3. Caso 37	Democracia

Estructura y organización institucional

Optimización de Procesos Administrativos:	Gestión Eficiente del Tiempo:
1. Caso 35 Tratar de eliminar burocracia y agilizar trámites administrativos	1. Caso 5 Analizar el tiempo de trabajo
2. Caso 69 Reglas y estándares	

Comunicación

Comunicación	
1. Caso 25	Comunicación
2. Caso 30	Continuar con la comunicación
3. Caso 6	MEJORAR LA COMUNICACIÓN

Motivación y apoyo institucional

Motivación y apoyo institucional	
1. Caso 51	Mayor motivación cuando se logra resultados positivos
2. Caso 45	Apoyo autoridades

Evaluación de los directivos

Evaluación de los directivos	
1. Caso 63	Que se analice los perfiles que lideran las unidades y departamentos
2. Caso 70	Evaluar a los directivos

Dar ejemplo

Dar ejemplo	
1. Caso 52	Primeramente se debe dar ejemplo antes de exigir algo
2. Caso 55	Seguir dando ejemplo en toda actividad

Reuniones periódicas

Reuniones periódicas	
1. Caso 59	Mantener constantes reunión con el personal y atender la necesidades

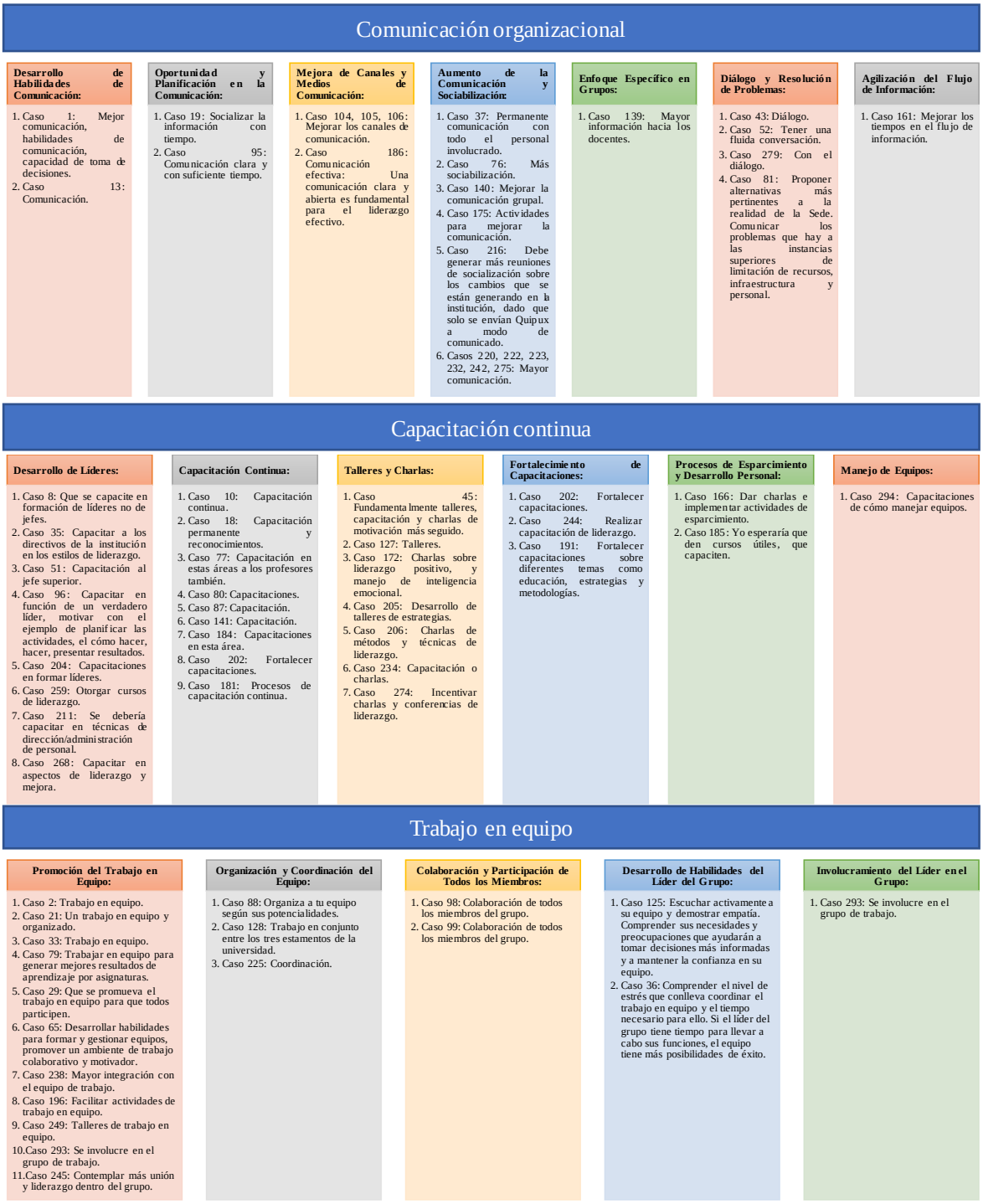
Cohesión e integración

Cohesión e Integración	
1. Caso 58	podría tratar de realizar mayores integraciones con el personal para fomentar

Equidad e igualdad

Equidad e igualdad	
1. Caso 65	Que sean imparciales, no favorecer por amistad

Anexo B. Sugerencias de los docentes para fortalecer el liderazgo de los directivos



Ambiente laboral

Mejora de las Condiciones Laborales:

1. Caso 231: Gestionar la entrega de equipos de cómputo nuevos ya que están obsoletos, para dinamizar las actividades de docencia en la sala de profesores.
2. Caso 243: Mejorar las condiciones de trabajo.
3. Caso 280: Mejorar el ambiente laboral.
4. Caso 58: Dotar a cada docente de un espacio de trabajo adecuado, especialmente a los de tiempo parcial y a los tiempo completo ocasionales.

Oportunidades y Crecimiento Profesional:

1. Caso 241: Dar mayor confianza y oportunidad de laborar a docentes ocasionales, dando prioridad a los más antiguos para seguir trabajando.
2. Caso 261: Dar la oportunidad para el crecimiento profesional de quienes están en situación de desventaja por tener condiciones laborales de estabilidad y salario distinto.
3. Caso 272: Proponer ascender al personal actual antes de llamar a concursos públicos.

Inducción y Presentación del Personal Nuevo:

1. Caso 267: Mejorar los procesos de inducción del personal nuevo.
2. Caso 285: Cada vez que llegue un docente o personal nuevo, sea presentado a todo el departamento.

Remuneración y Reconocimiento:

1. Caso 89: Mejorar los salarios de los profesores y entender el área familiar de los docentes.
2. Caso 49: Gestionar más fondos para equipamiento de laboratorios.

Liderazgo y Ambiente Positivo:

1. Caso 148: Mejorar el liderazgo es esencial para promover un ambiente de trabajo positivo y para impulsar el éxito.

Mantenimiento de la Armonía y Acciones Afirmativas:

1. Caso 199: Mantener la armonía de actividades en el departamento.
2. Caso 153: Mantener las acciones afirmativas.

Trato Justo:

1. Caso 158: Tratar a los civiles, como civiles.

Involucramiento y participación activa

Involucramiento con el Personal:

1. Caso 227: Que se involucren con el personal.
2. Caso 228: Que se involucre con los profesores medio tiempo y parcial que también somos parte de la institución.
3. Caso 269: Que el personal tenga contacto con el Director, no lo vemos, salvo que lo busquemos y vayamos a su oficina y logremos obtener una cita.
4. Caso 182: Que se involucre más en el desarrollo del trabajo en el departamento y acercándose más a sus profesores.
5. Caso 297: Involucrar al personal docente tiempo parcial y medio tiempo.
6. Caso 226: Tomar en cuenta la opinión de los demás.

Participación y Escucha Activa:

1. Caso 283: Mayor participación.
2. Caso 265: Que se involucre más.
3. Caso 40: Mayor participación de los compañeros docentes.
4. Caso 5: Que promueva el acercamiento con todo el personal docente y el intercambio de ideas y sugerencias con respecto al proceso educativo y no solo con aquellos docentes que han sido designados como coordinadores de área que en ningún caso llevan las inquietudes de los integrantes de cada área.

Involucramiento en Procesos Específicos:

1. Caso 276: Involucrarse en los procesos internos de la universidad.
2. Caso 257: Se sugiere mayor involucramiento en los procesos de Investigación, hay demasiadas firmas de cartas compromiso que pueden desbordar nuestras capacidades.

Atención y escucha activa

Mejora en la Atención:

1. Caso 3: Mejorar atención.
2. Caso 160: Prestar mayor atención a los docentes no titulares y sus necesidades.
3. Caso 50: Acercarse mucho más al grupo de colaboradores, para conocer los problemas y expectativas que cada uno posee.
4. Caso 55: Mantener la cercanía, escuchar las propuestas y sus respectivas razones, plantear objetivos acordes a la realidad y con un fin claro, lograble y no basado en la subjetividad.

Escucha Activa:

1. Caso 168: Escuchar las necesidades.
2. Caso 97: Escuchar a todos los docentes del departamento, hacer cambios.
3. Caso 109: Tomar en cuenta a los docentes tiempo parcial.
4. Caso 290: Siempre escuchar a los demás.
5. Caso 156: Pedir comentarios y opiniones al equipo. Escuchar antes de hablar. Responder preguntas de forma directa. Reconocer el buen trabajo de otros.
6. Caso 163: Ser más enfáticos en las necesidades de los subordinados ya que su opinión es importante.
7. Caso 126: Mayor apertura.
8. Caso 31: Que los jefes escuchen sugerencias de sus colaboradores.
9. Caso 7: Que no se escuche la opinión de los mismos de siempre si se desean resultados diferentes…

Participación de Autoridades Superiores:

1. Caso 201: Que las autoridades superiores escuchen las necesidades solicitadas.

Selección de los directivos

Selección de Líderes:

1. Caso 72: El líder del departamento debería ser un docente que forma parte del departamento y que haya sido elegido por sus compañeros. Debe ser una persona que conoce la realidad del departamento a cargo y que sepa cómo afrontar las distintas situaciones que se presenten. La persona que funja como líder debería tener conocimiento en el área académica, docente y de investigación. Además, debería tener un plan donde se evidencie los objetivos que quiere lograr e informar a los subordinados. No se logra un buen liderazgo con personal impuesto, a veces sin conocimiento de la situación real y que puede ser reemplazado en tiempos no definidos, afectando el rumbo del departamento.
2. Caso 53: Trayectoria profesional interna en dirección.
3. Caso 286: Seleccionar adecuadamente a los líderes con base a capacidad, experiencia, valores éticos y morales.
4. Caso 187: Directivos con experiencia y gestión en proyectos académicos, y cualidades de liderazgo.
5. Caso 108: Que las autoridades sean seleccionadas en base a sus méritos y no de manera arbitraria como es actualmente.
6. Caso 90: Elección por méritos.
7. Caso 150: Personas con alto nivel de experiencia en la educación universitaria, y en las profesiones de cada departamento.
8. Caso 178: Que los jefes sean elegidos por mérito (administrativo, académico, técnico, tecnológico, científico y rodaje profesional).
9. Caso 86: Se considere la experiencia de los docentes.
10. Caso 292: Que se analice la experiencia y conocimientos para el área donde va a desarrollar las actividades.

Estilo de Liderazgo:

1. Caso 263: El liderazgo no debe ser autocrático.
2. Caso 247: Liderazgo sin problemas.

Gestión de las reuniones

Frecuencia de Reuniones:

1. Caso 14: Reuniones periódicas.
2. Caso 30: Mayores reuniones de evaluación del proceso de enseñanza.
3. Caso 70: Reuniones periódicas de seguimiento.
4. Caso 118: Reuniones mensuales para ver el avance de los objetivos.
5. Caso 134: Hacer reuniones de trabajo.
6. Caso 246: Reuniones mensuales.
7. Caso 264: Reuniones más continuas que generen una mejor amistad.
8. Caso 266: Tener reuniones periódicas.
9. Caso 260: Establecer reuniones presenciales para intercambiar opiniones y plantear recomendaciones.

Reuniones por Áreas:

1. Caso 130: Reuniones por áreas por lo menos una vez por semestre.

Cohesión e integración

Actividades de Integración:

1. Caso 101: Integración.
2. Caso 144: Actividades de integración y recreativas.
3. Caso 67: Actividades de compartimiento, recreación.
4. Caso 195: Actividades de grupo.
5. Caso 121: Compartir más con todos los departamentos.
6. Caso 62: Implementar actividades de integración en las que participen todo el grupo de docentes del departamento.
7. Caso 115: Mayor cercanía con todos los subordinados.

Acercamiento y Compartir:

1. Caso 94: Acercamiento entre autoridades y docentes.

Toma de decisiones

Toma de Decisiones:

1. Caso 4: Debería haber más cercanía de los superiores con los docentes para la toma de decisiones. Las decisiones se toman con base en los asesores que no necesariamente conocen el pensamiento y problemas de los docentes.
- Caso 32: Toma de decisiones a favor de sus subordinados.
- Caso 65: Tomar decisiones informadas y liderar con el ejemplo, demostrando integridad y ética en todo momento.
- Caso 239: Toma de decisiones, motivación a docente ocasional.
- Caso 240: Mayor participación de los docentes. Dentro de las decisiones institucionales sean.
- Caso 291: Mayor participación en las decisiones.
- Caso 218: Que tome decisiones oportunas.
- Caso 213: No delegar tanto.

Visión y establecimiento de metas

Establecimiento de Objetivos:

1. Caso 41: El liderazgo es buscar en conjunto el mejoramiento en todo los aspectos.
2. Caso 132: Continuar estableciendo nuevos objetivos del grupo considerando objetivos de desarrollo profesional de cada integrante.
3. Caso 149: Establecer metas claras y realistas para la universidad.
4. Caso 208: Establecer objetivos factibles.
5. Caso 61: Que se utilice un formato de gestión por resultados, en el cual se exponga las metas semanales a todos y al final de semana se pueda rendir cuentas de esta planificación y metas.

Conciencia de Propósitos y Motivación:

1. Caso 129: Propiciar a los subordinados a generar ideas innovadoras, motivándolos constantemente para cumplir el objetivo planteado.
2. Caso 159: Conciencia de los propósitos de un líder.

Equidad e igualdad

Equidad en Trato y Tareas:

1. Caso 74: Ser equitativo.
- Caso 112: Evitar las preferencias.
- Caso 210: Equidad en tareas y remuneración para motivar al personal.
- Caso 287: Igualdad.
- Caso 120: Rotación de actividades por igual a todo el grupo.
- Caso 122: Que se defina la carga horaria por méritos no por amistad.

Empatía

Empatía:

- Caso 73: Mejorar la empatía y la comunicación asertiva.
- Caso 248: Tener empatía.
- Caso 281: Más empatía.
- Caso 296: Tener empatía por parte de todos y saludarnos entre todos.
- Caso 255: Desarrollar la empatía para comprender las necesidades, preocupaciones y perspectivas de los miembros de tu equipo.

Dar ejemplo

Ejemplo:

- Caso 83: El ejemplo mueve.
- Caso 100: Dar el ejemplo.
- Caso 103: Dar el mejor ejemplo.
- Caso 114: Practicar con el ejemplo.
- Caso 68: Hacer las cosas bien para enseñar con el ejemplo.

Supervisión y Control

Supervisión y Control:

- Caso 218:
  - Que sancione en los casos debidamente comprobados.
  - Que controle el trabajo de aquellos docentes, que se conoce, no pasan en la oficina.
  - Que controle los horarios de trabajo.
  - Que controle dónde están los docentes.
- Caso 155: Control en los desarrollos de clases.
- Caso 173: Mayor supervisión docente.
- Caso 254: Tomar acciones para quienes requieren ser llamados la atención.

Estabilidad de los directivos

Permanencia y Estabilidad en Liderazgo:

- Caso 64: Que el líder no sea transitorio para que conozca a profundidad la realidad de su grupo y se comprometa al servicio para lograr las metas.
- Caso 75: Mayor permanencia al frente del departamento.
- Caso 185: Los directivos por ser militares cambian constantemente, a veces no llevan ni un año en el cargo y se van, cuando recién están aprendiendo sus funciones, más o menos en 2 años saben cómo se maneja un cargo y justo en ese momento, ya los rotan. Entonces es muy difícil que lleguen a ser buenos en algo si enseguida rotan.
- Caso 85: Mantenerlo al personal.

Estructura y organización institucional

Estructura Organizativa:

1. Caso 11: Mirar el estilo de trabajo de la EPN y ESPOL.
2. Caso 171: Una estructura militar que, por su concepción, es vertical, difícilmente se puede exigir que se convierta en horizontal o democrática.

Procedimientos y Eficiencia:

1. Caso 152: Evitar tanto trámite para realizar procesos.
2. Caso 164: Procedimientos y mejorar tiempos.

Resolución de Conflictos

Resolución de Conflictos:

1. Caso 250: Espacios de diálogo para resolución de conflictos.
2. Caso 174: Implementar entrevistas para identificar y abordar problemáticas que existan en el grupo de trabajo. Consultar ambas partes en caso de conflictos o chismes.

Adaptabilidad y cambio

Cambios en la Planta Docente:

1. Caso 46: Cambiar la planta de docentes.

Cambio en Normativas y Procedimientos:

1. Caso 229: Cambiar totalmente la normativa.
2. Caso 288: Utilizar el reglamento y el consenso en la dirección.

Desarrollo de las habilidades de liderazgo

Desarrollo de Habilidades Personales y Liderazgo:

- Caso 198:
  - Desarrollar las habilidades blandas, como la comunicación, la empatía, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
  - Aprender algo nuevo todo el tiempo y adaptarse a los cambios.
  - Solicitar siempre feedback para mejorar el desempeño.
  - Cultivar una red de contactos sólida.
  - Aprender a delegar y otorgar poder a los demás compañeros.
- Caso 253: Mayor desarrollo de habilidades personales.
- Caso 180: Establecer un sistema de coaching en el que líderes militares y civiles experimentados guíen y apoyen a los estudiantes y al personal académico en su desarrollo de liderazgo. Esto puede ayudar a transmitir valores y principios importantes.

Apoyo

Apoyo al Personal:

1. Caso 203: Mantener el apoyo a su personal.

Guía y Orientación:

1. Caso 142: Guiar en el proceso a todos los que necesiten.

Anexo C. Sugerencias de los docentes para fortalecer el clima organizacional

Identidad

Compromiso Personal:

1. Caso 314 Compromiso con la institución del personal a nombramiento
2. Caso 301 Compromiso de todos
3. Caso 256 El oficial que esté de directivo debe estar comprometido con la ESPE más que con la FUERZA
4. Caso 74 Autoridades que permanezcan en la institución por más tiempo y estén realmente comprometidos con el mejoramiento institucional

Identidad Institucional:

1. Caso 317 Mejorar la identidad con la Universidad
2. Caso 103 Trabajar más procesos de cambio organizacional e identidad ESPE entre los docentes, vincular al personal administrativo con el docente.
3. Caso 244 Asegurarse de que los valores y la misión de la institución estén claros y sean compartidos por todos.

Fortalecimiento de Valores:

1. Caso 113 Fortalecer valores institucionales
2. Caso 233 Promover mejorar los valores Institucionales y personales, buscar retroalimentación entre los estamentos de la IES. Mejorar la información y ayuda de parte del Personal de Talento Humano de la sede

Actividades de Pertenencia:

1. Caso 358 Realizar actividades de pertenencia

Autonomía

Autonomía en el Trabajo:

1. Caso 20 Implementar estrategias de trabajo basado en resultados y disminuir el control sobre académicos.
2. Caso 37 Trabajo por cumplimiento de metas y objetivos, independientemente de la hora de ingreso o salida.
3. Caso 85 Control por resultados no por tiempo de llegada, considera que si alguien tiene un contratiempo y se queda más tiempo, no es una falta.

Libertad Académica:

1. Caso 40 Verdadera libertad de cátedra.

Trabajo en equipo y toma de decisiones colaborativa

Trabajo en Equipo:

1. Caso 12 Trabajo en equipo real, evitar los intereses personales, caminar junto hacia el beneficio institucional.
2. Caso 82 Promover más el trabajo y las decisiones en equipo.
3. Caso 146 Trabajo en equipo.
4. Caso 209 Charlas de trabajo en equipo.
5. Caso 298 Trabajo en equipo.
6. Caso 307 Más unidad y trabajo en equipo.
7. Caso 343 Reforzar las ideas de equipo.
8. Caso 196 Fomentar la colaboración entre los miembros del equipo.

Toma de Decisiones Colaborativa:

1. Caso 31 Que se consideren más eficiente y rápidamente las sugerencias de los que tienen más experiencia académica demostrada con evidencias.
2. Caso 122 Mayor participación en la planificación.
3. Caso 297 Que las decisiones que se toman en beneficio de la institución sean consensuadas con los docentes también.
4. Caso 236 Tomar en cuenta las opiniones de los integrantes de la institución realizando mesas de trabajo. Se debería establecer reuniones en las áreas de conocimiento para que las decisiones se tomen por consenso y no por una sola persona.
5. Caso 88 Que las autoridades conozcan el reglamento interno de la UFA al igual que sus asesores y tomar decisiones objetivamente.
6. Caso 275 Generar confianza y aprender a delegar, aplicar prácticas LEAN.
7. Caso 305 Que haya más participación en las decisiones que se tomen.
8. Caso 280 Que las actividades que se vayan a realizar se las planifique y no se tomen decisiones apresuradas.
9. Caso 167 Tomar en cuenta las opiniones de los docentes.
10. Caso 168 Considerar las opiniones de los docentes, crear oportunidades y ser más justos con los docentes tiempo parcial.
11. Caso 345 Acciones más directas y participativas.

Resolución de conflictos

Implementación de Proceso Efectivo para Resolver Conflictos:

1. Caso 335 Implementa un proceso efectivo para resolver conflictos y problemas internos de manera constructiva.

Prevención de Rumores y Chismes:

1. Caso 232 Evitar la propagación de rumores y chismes.

Respeto

Capacitación y Promoción del Respeto:

1. Caso 4 Capacitación sobre respeto. Escuchar a todos por igual.
2. Caso 21 Mantener el ambiente cordial y respetuoso y continuar con las políticas de desarrollo profesional.

Mejora en el Trato y la Igualdad:

1. Caso 248 Mejorar el trato al personal docente.
2. Caso 357 Igualdad y respeto.
3. Caso 303 Dejar de tratar mal o autoritario o por fines personales mal a un docente responsable.

Fomento de la Tolerancia:

1. Caso 352 Mayor tolerancia al otro.

Visión

Desarrollo de Competencias y Visión Institucional:

1. Caso 18 Fortalecer las competencias del talento humano académico.
2. Caso 18 Trabajar por resultados y no con controles (sentados en la silla de trabajo).
3. Caso 18 Trabajar con visión institucional bien planificada y remunerada.
4. Caso 18 Desarrollar la identidad institucional.

Mantenimiento de Calidad y Excelencia:

1. Caso 213 Mantener la calidad y excelencia.

Coherencia y Políticas Directivas:

1. Caso 101 Mayor coherencia entre lo que se quiere hacer y lo que se hace.
2. Caso 271 Se debe establecer políticas a nivel directivo para mejorar el nivel laboral.

Apoyo

Apoyo a Actividades Académicas:

1. Caso 212 Apoyo para cumplimiento de actividades de investigación y vinculación, postulaciones o inscripciones a asumir un cargo académico para la selección de los mejores candidatos a ser parte de la terna que permitirá elegir a las autoridades.
2. Caso 208 Brindar, en mayor medida, facilidades en trámites para solicitudes de propuestas de nuevas capacitaciones, asistencias a cursos, congresos internacionales, giras técnicas, etc.

Bienestar del Docente:

1. Caso 124 Que se preocupen por el bienestar del docente, no solo exigir el cumplimiento de las actividades aunque no se tengan los suficientes implementos de trabajo.
2. Caso 337 Escuchar y atender las preocupaciones de los docentes.
3. Caso 224 Que se realicen talleres, que la opinión de los profesores sea escuchada y se tome en cuenta, porque la carga horaria cada vez es mayor, terminamos agotados, no dan tiempo a que hagamos investigación, nos cargan demasiado con otras cosas que van surgiendo en el camino y todo es para ahora, sin darse cuenta de que ya estamos muy cargados.
4. Caso 331 Que las autoridades escuchen a todo su personal.
5. Caso 86 Que nos brinden facilidad para hacer deporte, cuando menos un par de horas a la semana, para mejorar la salud.
6. Caso 349 Jornadas de cuidado emocional al docente.
7. Caso 39 Mayor interés en la salud emocional.
8. Caso 360 Empatía y saludar entre todos.
9. Caso 342 Más empatía.
10. Caso 70 Se debe promover la empatía en el departamento y también la humanidad que mucho se está perdiendo.

Apoyo de las autoridades:

1. Caso 97 Permanente apertura por parte de todos los mandos directivos.
2. Caso 141 Dialogar con autoridades sobre las necesidades del personal académico, sobre todo si no es la sede de Sangolquí.
3. Caso 249 Que los altos mandos den la importancia que se merecen a las sedes.
4. Caso 47 Mayor empatía. Un acercamiento más humano con todas las personas.
5. Caso 106 Confianza.
6. Caso 101 Mayor apoyo de las autoridades.
7. Caso 201 Si mediante actividades y facilidades.

Estructura organizacional

Actualización y Simplificación de la Estructura:

1. Caso 5 Actualizar la estructura organizacional de la Universidad.
2. Caso 8 Simplificar procesos administrativos.
3. Caso 11 Cambio estructural del modelo administrativo, menos jerárquico.
4. Caso 9 Dejar una estructura monolítica a una gestión administrativa más dinámica, que permita el riesgo y nuevas acciones. Es importante crear una cultura universitaria de apropiación, para docentes, estudiantes y personal administrativo.
5. Caso 155 Tener un sistema más flexible y menos jerárquico.
6. Caso 118 Optimizar procesos administrativos.
7. Caso 211 Dar mayor importancia a los factores académicos, haciendo que la parte administrativa sea un apoyo real a la docencia.
8. Caso 294 Eliminar procesos burocráticos y no centralizar los procesos en matriz.
9. Caso 313 Procesos claros y poco burocráticos.
10. Caso 199 Aplicar un sistema de gestión basado en la ISO 50000.
11. Caso 355 Creo que muchos trámites administrativos y académicos se mejorarían mucho en la Sede si no tenemos que esperar la aprobación o decisión de matriz. La centralización de muchos trámites demora mucho la solución y se muestra como un manejo deficiente de la Sede para el público, para la matriz y para las mismas autoridades. Considero que podría ayudar más si las autoridades militares tienen mayor antigüedad.
12. Caso 127 Asignar responsabilidades puntuales y reducir el número de jefes.
13. Caso 172 Una reingeniería institucional.
14. Caso 115 Un sistema de gestión basado en la familia de la norma ISO 50000.

Eficiencia y Transparencia en Procesos:

1. Caso 54 Limitar los trámites burocráticos.
2. Caso 134 Menos trámites burocráticos.
3. Caso 266 Eliminar trámites burocráticos.
4. Caso 151 Transparencia en los procesos.
5. Caso 150 Actualizar y socializar los procesos internos.
6. Caso 169 Que los procesos administrativos sean más eficientes y la toma de decisiones sean tomadas en el menor tiempo posible.
7. Caso 285 Además que los procesos deben dejar de ser tan burocráticos, brindando ayuda para que se genere actividades de investigación.

Innovación

Preparse para los cambios:

1. Caso 125 Prepararse para los cambios que se deben dar.

Cambio de Mentalidad:

1. Caso 15 Cambio de mentalidad.
2. Caso 3 Cambio de mentalidad.

Comunicación

Mejora en la Comunicación Interna:

1. Caso 1 Que se implemente una comunicación efectiva entre los funcionarios.
2. Caso 26 Mejor comunicación.
3. Caso 40 Mejorar los procesos de comunicación interna porque los docentes muchas veces no sabemos a quién le corresponde dar solución a cualquier caso.
4. Caso 202 Mejorar la comunicación entre todos los docentes del departamento.
5. Caso 48 Crear un plan de comunicación interna de ida y vuelta que integre a: a) directivos y profesores, b) a profesores entre sí, c) entre colegas investigadores de la Matriz y de la Unidad Salinas.
6. Caso 72 Tener un plan de comunicación interna mejor para que podamos solventar inconvenientes en la misma sede.
7. Caso 286 Comunicación.
8. Caso 129 Comunicación efectiva.
9. Caso 157 Comunicación con suficiente tiempo sobre tareas que debemos cumplir los docentes.
10. Caso 247 Comunicación asertiva, colaboración real indistintamente de otro tipo de problemas personales.
11. Caso 264 Comunicación bidireccional.
12. Caso 315 Mejorar la comunicación.
13. Caso 328 Mejor comunicación entre Directivos y Docentes.
14. Caso 318 Comunicación con las autoridades.
15. Caso 298 La comunicación.
16. Caso 323 Mejorar los canales internos de comunicación sobre todo en cuanto a las decisiones del día a día.
17. Caso 168 Mantenernos informados.

Reuniones y Socialización:

1. Caso 30 Reuniones de las autoridades de la Universidad para que escuchen los problemas y necesidades de los docentes.
2. Caso 75 Reuniones de Trabajo con las autoridades.
3. Caso 174 Reuniones periódicas.
4. Caso 231 Reuniones activas entre docentes y personal administrativo.
5. Caso 159 Reuniones más frecuentes entre el cuerpo docente.
6. Caso 160 Reuniones periódicas de personal académico y autoridades.
7. Caso 350 Reunirse.
8. Caso 121 Realizar plenarias de nuevas ideas.
9. Caso 291 Socializar.
10. Caso 341 Más socialización entre el personal universitario.
11. Caso 114 Considero importante que a nivel de Unidades haya reuniones que permitan tener criterios establecidos, pues en alguna ocasión sucede que lo que hace una Unidad, puede diferir de lo que hace otra Unidad y los docentes debemos sujetarnos a estas diferentes interpretaciones de la norma, de reglamentos o de decisiones.

Condiciones de trabajo

Infraestructura y Equipamiento:

1. Caso 24 Mejorar las instalaciones físicas de aulas, acceso a la universidad, baños, facilitar equipos portátiles de computación a profesores, estabilizar las plataformas tecnológicas para la academia y no cambiarlas frecuentemente, mejorar el acceso a Internet, dotar de jabón y papel higiénico a los baños, aumentar la frecuencia de aseo de baños, aulas y oficinas en el periodo de clases, promover convenios con instituciones que puedan brindar capacitaciones de manera sincrónica y asincrónica, simplificar el sistema de gestión de la calidad, simplificar el proceso de promoción docente.
2. Caso 137 Desarrollar y mejorar la infraestructura en la Sede.
3. Caso 138 Mejorar las infraestructuras de las aulas ecológicas.
4. Caso 215 La asignación de un lugar de trabajo adecuado para el Docente con escritorio y equipo.
5. Caso 218 Mejorar las condiciones laborales de los docentes de Tecnología.
6. Caso 242 El espacio de trabajo.
7. Caso 336 Mejorar la infraestructura de los docentes.
8. Caso 329 Mejorar las condiciones de los espacios de trabajo de los docentes.
9. Caso 91 ESPACIO SUFICIENTE Y EQUIPO TECNOLÓGICO PARA TRABAJAR.
10. Caso 136 Mejor infraestructura y socialización laboral.
11. Caso 255 Proporcionar recursos tecnológicos de punta y de Investigación Avanzada.

Condiciones Laborales:

1. Caso 6 Mejorar los servicios académicos y no académicos que ofrece la universidad para empleados y alumnos.
2. Caso 183 Mejorar la conexión a internet y considerar los logros académicos para nombrar jefes de algún departamento.
3. Caso 163 Mejores condiciones de trabajo.
4. Caso 164 Mejores condiciones de trabajo como son equipos.
5. Caso 191 Definición de temporadas fijas de receso académico para planificación adecuada de vacaciones ya que en el semestre que se terminó nos tomó de sorpresa la inclusión en calendario académico la participación en la logística de exámenes de admisión. Que el periodo sea realmente libre de capacitaciones o logísticas en las que obligatoriamente debemos participar.

Reconocimiento

Reconocimiento por Méritos y Trayectoria:

1. Caso 48: Actualizar el reglamento interno para que el ambiente laboral mejore y los méritos de los profesores contratados sean mejor reconocidos en función de su trayectoria académica y de investigación. Haber obtenido un PhD es un mérito que debe ser reconocido de mejor manera en los profesores contratados.
2. Caso 92: Se reconozca el mérito de cada profesional.
3. Caso 164: Mejores reconocimientos por el trabajo bien realizado, así no se tengan títulos de doctor o similares.

Incentivos y Reconocimientos para Docentes sin Nombramiento:

1. Caso 228: Incentivar y reconocer los aportes y logros de los docentes sin nombramiento.
2. Caso 303: Motivar al personal docente ocasional, no necesariamente económicamente, sino más bien con otros incentivos que eleven la productividad, sobre todo a quienes estamos más de 6 años en la institución.

Recompensas y Motivación:

1. Caso 285: Hay que generar alguna forma de motivación para el personal, que ayude al personal docente.
2. Caso 81: Recompensar el buen desenvolvimiento docente.
3. Caso 41: La institución debe tomar muy en serio que la motivación de su personal es el principal motor para que los procesos funcionen de la manera más eficiente. El personal desmotivado lleva a la ruina a cualquier institución.
4. Caso 356: Motivar al personal utilizando personal maps.
5. Caso 260: Motivación y liderazgo.

Percepción de la organización

Percepción y Transparencia:

1. Caso 362: Asesoramiento de los entornos saludables.
2. Caso 322: El clima organizacional es bueno.
3. Caso 36: El clima organizacional es muy bueno.
4. Caso 66: "Que se maneje como universidad y no como cuartel."
5. Caso 243: Mantener la organización que he podido percibir para que podamos desarrollar nuestras habilidades y competencias.
6. Caso 267: Tener en cuenta que estamos en la Universidad, somos profesionales y no deben tener las puertas cerradas para que los docentes realicen la gestión que corresponde.
7. Caso 226: Transparencia, pero transparencia en las contrataciones.
8. Caso 142: Continuar con el trabajo realizado.
9. Caso 70: Cambiar el ambiente organizacional se basa en el cambio de "actitud" frente al trabajo, no existe mayor motivación en el departamento sobretodo con el personal que lleva años en el departamento, se ve que hay una marcada diferencia entre las personas que llegaron nuevas al departamento y las antiguas, sobretodo con los docentes tiempo parcial.
10. Caso 89: Que se eliminen los grupos de poder enquistados durante décadas en la Universidad, si queremos obtener resultados diferentes no se puede seguir haciendo lo mismo de siempre, con el mismo enfoque y las mismas personas que a estas alturas ya no son líderes de nadie.

Promoción y Visibilidad:

1. Caso 255: "Promocionar la Universidad y mejorar su visibilidad: Esto permite llevar a cabo actividades y estrategias de marketing y comunicación para dar a conocer los programas, logros y ventajas de la universidad a posibles estudiantes, padres y otras partes interesadas. Lo que implica incrementar la presencia y reconocimiento de la institución en el ámbito académico y en la comunidad en general. Esto puede influir en el prestigio y la reputación de la universidad. Una buena reputación atrae a estudiantes y profesores de alta calidad, lo cual puede mejorar la dinámica y el ambiente universitario."

Salarios

Revisión y Comparación de Salarios:

1. Caso 28: Que revisen los sueldos de la universidad en relación a las otras universidades públicas similares.
2. Caso 58: Mejora salarial de acuerdo a los estándares.
3. Caso 67: Mejorar la remuneración.
4. Caso 200: Mejora de salarios.
5. Caso 270: Mejora de sueldos a comparación con otras universidades en la misma categoría.
6. Caso 333: Revisar los salarios y permitir que los docentes antiguos puedan escalar.
7. Caso 164: Mejores sueldos.

Equidad y Diferenciación de Salarios:

1. Caso 40: Salarios acordes, en mi caso PhD. con artículos gano igual que un máster sin publicaciones.
2. Caso 175: Los sueldos deberían diferenciarse entre los que tienen más educación, es decir, título como puede ser posible que alguien con maestría gane igual que un tecnólogo.

Incentivos y Motivación Económica:

1. Caso 49: Incremento salarial.
2. Caso 104: Mejorar el salario de profesores que llevan más de 15 años en la institución, porque contribuyen con su valiosa experiencia y pueden ser tutores de los docentes jóvenes, una especie de BONO.
3. Caso 339: Dar incentivos y mejorar los sueldos acorde a los sueldos de las otras universidades.
4. Caso 230: Motivaciones económicas.
5. Caso 306: Motivación económica a docentes ocasionales nivel tecnológico.

Transparencia y Evaluación de Desempeño:

1. Caso 105: Considerar el porcentaje de inflación en los sueldos.
2. Caso 290: Un reglamento claro de ascenso y remuneraciones.
3. Caso 281: Realizar evaluaciones de desempeño y según esta sea la remuneración.

Capacitación y desarrollo

Contenido y Temáticas de Capacitación:

1. Caso 22: Que se den capacitaciones sobre lo emocional y trabajo colaborativo.
2. Caso 35: Mejorar la capacitación profesional de los docentes con temas más afines a las áreas de conocimiento.
3. Caso 320: Cursos de Coaching e inteligencia emocional.
4. Caso 346: Capacitar a las autoridades y subordinados en temas de liderazgo.
5. Caso 283: Dar capacitación sobre liderazgo.
6. Caso 161: Talleres o información de relaciones humanas.
7. Caso 227: Organizar charlas motivacionales, charlas de manejo de inteligencia emocional, charlas sobre liderazgo positivo.
8. Caso 68: Charlas motivacionales sobre el rol de los docentes en la institución, motivar a los docentes en las diferentes áreas y habilidades, cursos de comunicación organizacional y liderazgo, manejo de conflictos.

Frecuencia y Temporalidad de Capacitación:

1. Caso 57: Que se organicen de mejor manera las capacitaciones a los docentes, mejorar la limpieza de las oficinas debería ser diaria y bien hecha, incentivos para aumentar la producción científica.
2. Caso 123: Los cursos de capacitación se den en época de receso académico.
3. Caso 73: Trabajos que promuevan la motivación después de cada semestre. Salidas con grupos de compañeros a charlas de liderazgo y motivación.

Organización y Coordinación de Capacitación:

1. Caso 354: Formación para ocupar los diferentes cargos.
2. Caso 178: Coordinar con autoridades charlas.
3. Caso 312: Cursos de Relaciones Humanas para mejorar la relación entre docentes.

Calidad y Adecuación de Capacitación:

1. Caso 131: Capacitación permanente, desde hace 2 años no tenemos capacitación.
2. Caso 304: Capacitación.
3. Caso 163: Capacitaciones adecuadas.
4. Caso 165: Capacitaciones mejores.
5. Caso 164: Mejores capacitaciones adecuadas.
6. Caso 70: Existen varios procesos que se deben mejorar, uno de ellos es la capacitación apegada al perfil profesional, que si existe en el departamento pero con algunas restricciones.
7. Caso 163: Mejores capacitaciones adecuadas.

Promoción y carrera

Sistema de Promoción Interna:

1. Caso 38: Realmente el acceso a las oportunidades de crecimiento interno.
2. Caso 40: Sistema de promoción interna (escalafón), oportunidades para profesores ocasionales.
3. Caso 56: Que los cargos sean puestos por méritos y no por amistad.
4. Caso 143: Los escalafones deben mejorar.
5. Caso 261: Gestionar nombramientos para mejorar la estabilidad laboral y revisar las hojas de vida para recategorizar a los profesores ocasionales.

Oportunidades de Crecimiento y Ascenso:

1. Caso 32: Los ascensos de los docentes deben cumplirse cada determinado período, en forma planificada.
2. Caso 51: Sugiero mejores oportunidades para promociones, con estímulos en función al trabajo realizado.
3. Caso 144: Promociones de los profesores de tiempo parcial que llevamos años trabajando en la Institución.
4. Caso 296: Mejorar la situación laboral del personal académico parcial y promover a tiempo completo por méritos.
5. Caso 257: Que el personal académico pueda acceder a nombramientos para tener una mejor estabilidad laboral.
6. Caso 252: Que los docentes tiempo parcial sean promovidos a tiempo completo sin restricción ni discriminación.
7. Caso 268: Realizar concurso de merecimientos para docentes ocasionales.
8. Caso 324: Promocionar a los docentes de nivel tecnológico.

Estabilidad Laboral:

1. Caso 44: Establecer requisitos de promoción factibles y crear condiciones para la investigación.
2. Caso 71: Recoger las inquietudes de los docentes para mejorar su estabilidad.
3. Caso 98: Mañanas deportivas de integración.
4. Caso 176: Aplicar la ley de cambio de dedicación antes de contratar personas externas.
5. Caso 177: Conocer la realidad de estabilidad laboral de ciertos docentes.
6. Caso 90: Mejorar la estabilidad laboral de las personas que nos encontramos trabajando.
7. Caso 332: Mayor estabilidad laboral.
8. Caso 270: Estabilidad Laboral.
9. Caso 180: La estabilidad laboral.

Concursos y Evaluaciones de Méritos:

1. Caso 57: Que se organicen de mejor manera las capacitaciones a los docentes, mejorar la limpieza de las oficinas debería ser diaria y bien hecha, incentivos para aumentar la producción científica.
2. Caso 268: Realizar concurso de merecimientos para docentes ocasionales.
3. Caso 299: Que se trate con igualdad los procesos de promoción e incentivos.

Igualdad de Oportunidades:

1. Caso 299: Que se trate con igualdad los procesos de promoción e incentivos.
2. Caso 324: Promocionar a los docentes de nivel tecnológico.
3. Caso 81: Mejorar las oportunidades para que los docentes ocasionales podamos tener un trabajo seguro, mayor estabilidad laboral.
4. Caso 168: Crear oportunidades.

Equidad

Proceso de Selección y Oportunidades:

1. Caso 23: Que haya justicia para los profesores de la ESPE, que primero llamen a concurso interno.
2. Caso 109: Que no haya favoritismos.
3. Caso 166: Dejar de discriminar, cumplir con los reglamentos, especialmente cuando los méritos académicos de un docente son pertinentes con las certificaciones institucionales.
4. Caso 132: Rotación de jefaturas e igualdad de responsabilidades.
5. Caso 288: Que se trabaje de manera equitativa con todo el personal.
6. Caso 206: Que los docentes tiempo parcial dejemos de ser postergados.
7. Caso 168: Ser más justos con los docentes tiempo parcial.

Equidad Salarial:

1. Caso 326: Mejorar el salario de docentes ocasionales nivel tecnológico, buscando equidad en remuneración.
2. Caso 149: Basarse en los méritos de cada persona y recibir un trato justo entre todos, principalmente en lo que respecta a remuneración.
3. Caso 180: La equidad en la remuneración del salario. Por las mismas funciones no se remunera equitativamente.

Principio de Justicia y Equidad:

1. Caso 295: Equidad en todas las actividades y responsabilidades.
2. Caso 330: Ser justos y equitativos en todas las decisiones y procesos.

Presión

Control y Supervisión Justos:

1. Caso 347: Las autoridades deben dar instrucciones concretas a cumplir, y se deben sancionar a todo el personal que incumpla.
2. Caso 33: Evaluar las acciones de los miembros de la institución y tomar medidas de promoción o sanción según el caso.
3. Caso 321: Cambio de la actual directora de Carrera de Biotecnología. Abuso de poder y toma decisiones de manera autoritaria. Necesidad de convocar reuniones con docentes y evitar represalias por comentarios en su contra.
4. Caso 14: 1) Respetar a cabalidad los reglamentos. 2) Controlar horarios de trabajo. 3) Sancionar a quienes incumplen horarios de trabajo.

Optimización de Procesos Administrativos:

1. Caso 147: Evitar sobrecargar a docentes con procesos de compras públicas y procesos administrativos, ya que no es su fuerte y no tienen la preparación para ello.
2. Caso 92: Que los procesos de compras públicas se encarguen a los profesionales competentes.

Gestión del Tiempo:

1. Caso 80: Gozar de una franja o temporadas bien definidas (recesos académicos fijos) para solicitar adecuadamente vacaciones que no se crucen con temas de capacitación, logística de exámenes de admisión, planificación, etc.

Liderazgo y gobernanza institucional

Merecimientos para Autoridades:

- Caso 17: Poner autoridades con merecimientos.

Reformas y Requisitos para Autoridades:

- Caso 29: Que se cumpla la ley, que las autoridades sean profesores con experiencia, que se termine el palanqueo, que haya meritocracia, que se bajen de la nube.

Capacitación para Oficiales Directivos:

- Caso 46: Los oficiales directivos deben tener un lapso de tiempo de capacitación en la reglamentación, características, funcionamiento y administración de la Institución, como una Institución de Educación Superior.

Autoridades Académicas con Experiencia:

- Caso 272: Que las autoridades sean académicos con probada experiencia.

Desarrollo de Liderazgo y Gestión:

- Caso 120: Mayor liderazgo y capacidad de gestión de las autoridades.

Conocimiento y Valoración de la Experiencia

- Caso 111: Autoridades con mayor conocimiento de los procesos institucionales. Dar importancia a la experiencia del personal de la institución y no se descarte cada vez que se cambia de autoridad.

Integración

Eventos y Reuniones Generales:

- Caso 42: Realizar un evento con todo el personal de la sede para fomentar un ambiente más ameno.
- Caso 43: Realizar reuniones y capacitaciones conjuntas de curso presenciales con los docentes y autoridades.
- Caso 77: Realizar actividades de integración cada inicio de periodo académico.
- Caso 293: Programar procesos de integración.
- Caso 302: Generar eventos de integración.
- Caso 116: Eventos de integración.

Actividades Específicas de Integración:

- Caso 60: Desarrollar actividades complementarias: Deportivas, académicas y sociales.
- Caso 62: Realizar actividades de integración.
- Caso 95: Realizar programas de integración para los nuevos miembros.
- Caso 145: Participar en actividades de integración.
- Caso 148: Integración.
- Caso 77: Realizar actividades de integración cada inicio de periodo académico.
- Caso 126: Realizar actividades de integración, en las que todos los docentes podamos interactuar y conocernos de mejor forma.
- Caso 116: Eventos de integración.
- Caso 263: Actividades Integradoras.
- Caso 241: Realizar programas de familiarización e integración en los departamentos y carreras de la Universidad.
- Caso 302: Generar eventos de integración.
- Caso 359: Mayor integración.
- Caso 192: Realizar actividades de integración en el departamento.
- Caso 284: Mayor integración.

Relaciones Departamentales y Organizacionales:

- Caso 241: Realizar programas de familiarización e integración en los departamentos y carreras de la Universidad.
- Caso 197: Compartir actividades entre los demás departamentos.
- Caso 179: Conocer más entre autoridades, docentes, administrativos y servicios (Unidad).
- Caso 219: Mejorar las relaciones entre departamentos (conocer sus funciones).
- Caso 287: Que exista mayor involucramiento entre el personal militar y civil.

Actividades Recreativas y Deportivas:

- Caso 63: Realizar actividades recreativas entre compañeros de trabajo.
- Caso 309: Reuniones y actividades recreativas.
- Caso 316: Fomentar mayor convivencia social.
- Caso 237: Tiempos de ocio entre los docentes y autoridades.
- Caso 81: Actividades recreativas.
- Caso 235: Realizar actividades deportivas que involucren a todo el personal académico, para fomentar el compañerismo y el compartir momentos que fortalezcan la unión como institución.
- Caso 254: Realizar actividades que motiven la organización.

Relaciones y Vinculación Profesional:

- Caso 27: Mayor integración entre compañeros de un mismo departamento y mayores oportunidades para investigar.
- Caso 265: Actividades como cursos para relacionar a los docentes.
- Caso 276: Vincular a profesores y crear una academia fuerte.
- Caso 361: Involucrar a los docentes a tiempo parcial y medio tiempo.

Relaciones Sociales y Personales:

- Caso 181: Generar un espacio para conocernos todos los miembros de la Universidad.
- Caso 311: Relaciones humanas.
- Caso 229: Realizar reuniones sociales permanentes con toda la comunidad universitaria.
- Caso 327: Incrementar el número de reuniones sociales, ya que es parte de nuestra vida el estar en la Universidad gran parte de nuestro tiempo de vida.