

Disfunciones jerárquicas en la gestión académica y Principio de Peter en universidad privada de Junín: estudio cualitativo

Hierarchical dysfunctions in academic management and the Peter Principle at a private university in Junín: a qualitative study

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0449>

Julia Marleni Martin-Marcelo1*

<https://orcid.org/0000-0003-3436-2483>
d.jmartin@ms.upla.edu.pe

Juan Manuel Sanchez-Soto1

<https://orcid.org/0000-0002-3276-6778>
d.jsanchezs@ms.upla.edu.pe

Henri Emmanuel Lopez-Gomez1

<https://orcid.org/0000-0002-5404-4047>
d.hlopez@ms.upla.edu.pe

Luis Alfredo Calderón-Villegas2

<https://orcid.org/0000-0002-3805-4683>
d.lcalderon@ms.upla.edu.pe

Recibido: 18/11/2025

Aceptado: 15/01/2026

RESUMEN

La gobernanza universitaria contemporánea enfrenta tensiones entre participación académica, presiones de aseguramiento de la calidad y estilos de conducción que pueden deteriorar la coordinación interna. Este estudio tuvo como objetivo comprender las manifestaciones y significados de las disfunciones jerárquicas en la gestión académica de una universidad privada de Junín (Perú), a partir de las experiencias de actores institucionales, e identificar orientaciones de mejora vinculadas al clima organizacional y la participación docente. Se realizó un estudio cualitativo interpretativo, estructurado como estudio de caso, con estrategia analítica de teoría fundamentada y sensibilidad fenomenológica. Se analizaron 12 entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes y autoridades con experiencia jerárquica (2021–2025), trianguladas con observación no participante y revisión documental, mediante codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados mostraron una categoría central referida al liderazgo jerárquico disfuncional como obstáculo para una gestión participativa, expresada en designaciones percibidas como poco transparentes, preparación insuficiente para funciones directivas, conducción verticalista y débil rendición de cuentas, con efectos en desmotivación, clima tenso y participación limitada. En conjunto, los hallazgos sugieren que la profesionalización del liderazgo, la transparencia en designaciones y la evaluación institucionalizada pueden contribuir a fortalecer la gobernanza interna y el clima académico.

Palabras Clave: Gobernanza universitaria, Liderazgo académico, Clima organizacional, Rendición de cuentas

1. Grupo de Investigación en Desarrollo, Salud y Recursos (GRIDS) | Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Perú
 2. Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Perú
- * Autor de correspondencia: d.jmartin@ms.upla.edu.pe

ABSTRACT

Contemporary university governance faces tensions between academic participation, quality assurance pressures, and leadership styles that can undermine internal coordination. This study aimed to understand the manifestations and meanings of hierarchical dysfunctions in the academic management of a private university in Junín, Peru, based on the experiences of institutional actors, and to identify areas for improvement related to organizational climate and faculty participation. A qualitative, interpretive study was conducted, structured as a case study, with an analytical strategy based on grounded theory and phenomenological sensitivity. Twelve in-depth, semi-structured interviews with faculty and administrators with hierarchical experience (2021–2025) were analyzed, triangulated with non-participant observation and document review, using open, axial, and selective coding. The results revealed a central category: dysfunctional hierarchical leadership as an obstacle to participatory management. This manifested in appointments perceived as opaque, insufficient preparation for leadership roles, top-down management, and weak accountability, leading to demotivation, a tense work environment, and limited participation. Taken together, the findings suggest that professionalizing leadership, transparency in appointments, and institutionalized evaluation can contribute to strengthening internal governance and the academic climate.

Keywords: University governance; academic leadership; organizational climate; accountability

INTRODUCCIÓN

La gobernanza universitaria ha tenido que adaptarse a entornos organizacionales crecientemente complejos, caracterizados por reformas estructurales, presión por legitimidad y cambios institucionales sostenidos (Alzahmi et al., 2025). La expansión de dispositivos de acreditación y control ha reconfigurado prácticas de gestión y condiciones de empleo académico, reforzando lógicas de desempeño y rendición de cuentas (Pineda & Salazar Morales, 2024). En paralelo, la transformación digital ha intensificado la demanda por capacidades de liderazgo académico orientadas a datos, plataformas y coordinación multiactor (Olabiya et al., 2025). Asimismo, las agendas contemporáneas de participación han promovido enfoques de co-creación que desplazan la toma de decisiones hacia arreglos más colaborativos entre actores institucionales (Omland et al., 2025). En América Latina, la autonomía universitaria coexiste con tensiones persistentes en torno a libertad académica, gobernanza y control externo, lo que condiciona la eficacia de los mecanismos internos de decisión (Bernasconi, 2025). Los sistemas de aseguramiento de la calidad combinan independencia, responsabilidades y rendición de cuentas, y su diseño institucional incide directamente en cómo se gobierna y supervisa la vida universitaria (Juanatey et al., 2021). En este marco, los análisis recientes han mostrado un desplazamiento del énfasis desde estructuras

formales hacia prácticas de liderazgo y dinámicas relacionales que moldean la coordinación y el clima de trabajo (Mohamud et al., 2025).

En las universidades, la gobernanza compartida se concibe como un sistema de distribución de autoridad y deliberación colegiada que busca equilibrar autoridad administrativa y agencia académica (McNaughtan et al., 2025). En un estudio reciente, Lo (2025) analizó cómo confianza y tensión configuran la interacción entre autoridades y actores académicos en escenarios de conflictividad social. De manera complementaria, una revisión sistemática ha sintetizado cómo se conceptualiza e implementa la gobernanza compartida y ha identificado vacíos asociados a procesos, actores subrepresentados y condiciones contextuales (Raza et al., 2025). En paralelo, la literatura sobre uso de evidencia en políticas y decisiones universitarias ha documentado que la disponibilidad de datos no garantiza su incorporación efectiva en la gestión (Thiedig & Wegner, 2024). La eficacia de estos arreglos depende de competencias de liderazgo que integran conocimiento, habilidades y actitudes para conducir procesos académicos y organizacionales (Tyminski & Owens, 2024). En ese sentido, Alholiby (2024) identificó atributos críticos para la selección de líderes académicos, incluyendo comunicación, integridad y capacidad estratégica. No obstante, la literatura ha reconocido que aún existe ambigüedad conceptual y operativa sobre prácticas de control excesivo—como el micromanagement—y sus efectos en organizaciones intensivas en conocimiento (Vu, 2025).

En el plano relacional, Li et al. (2024) encontraron que el liderazgo destructivo se asocia longitudinalmente con resultados laborales adversos, confirmando impactos persistentes sobre bienestar y actitudes organizacionales. En instituciones universitarias, Ghamrawi et al. (2024) documentaron experiencias de control, comunicación hostil y deterioro del clima laboral atribuidos a conductas destructivas de mandos medios académicos. En esa línea, Azeez & Aboobaker (2024) describieron patrones de toxicidad en liderazgo universitario que erosionan confianza y cohesión institucional. Desde una perspectiva aplicada, Anastasiou (2025) propuso enfoques para contrarrestar el liderazgo tóxico mediante prácticas institucionales y desarrollo organizacional en contextos educativos. A nivel conceptual, la investigación sobre supervisión abusiva ha sido revisada críticamente, destacando problemas de definición, medición y acumulación de hallazgos, así como una agenda para clarificar mecanismos causales (Fischer et al., 2021). En cuanto al acoso laboral, Hodgins et al. (2024) sistematizaron evidencia sobre bullying y hostigamiento en instituciones de educación superior, subrayando la influencia de jerarquías y culturas organizacionales en su reproducción. En el caso del acoso sexual, Bondestam & Lundqvist (2020) advirtieron que estructuras jerárquicas, precariedad y silenciamiento institucional facilitan su persistencia y dificultan la prevención efectiva.

Al mismo tiempo, Liu et al. (2023) mostraron que el liderazgo inclusivo puede activar la voz docente mediante empoderamiento psicológico e identificación organizacional, evidenciando la centralidad del clima y la participación para la mejora institucional. En el trabajo académico, Siqi & Hong (2023) hallaron que el conflicto docencia–investigación se relaciona con intención de rotación vía burnout

y que el “justice climate” modula dicho efecto. En una línea convergente, Kuuyelleh et al. (2025) reportaron que la injusticia percibida en entornos universitarios se asocia con mayor intención de salida, con implicancias para retención y desempeño institucional. Además, la evidencia agregada ha mostrado una asociación consistente entre estrés laboral del profesorado y burnout, reforzando la relevancia de condiciones de gestión y soporte organizacional (Yingying et al., 2025). En el Perú, la reforma universitaria ha reconfigurado la gobernanza del sistema en respuesta a liberalización previa y mecanismos débiles de aseguramiento de la calidad, introduciendo nuevos actores y reglas del juego (Tavara, 2021). Bajo el enfoque del “Estado regulatorio”, Sumar Albuja et al. (2023) argumentaron que la proliferación regulatoria también afecta el diseño de incentivos y el comportamiento institucional en educación superior. En términos de producción científica, Benavides et al. (2024) encontraron asociaciones entre condiciones del modelo de licenciamiento y el crecimiento de productividad investigadora en universidades peruanas. A nivel institucional, Millones-Gómez et al. (2021) estimaron que políticas de investigación se vinculan con producción científica en universidades peruanas, sugiriendo un rol relevante de la gestión interna. Más recientemente, Etesse & Beretta (2025) reportaron relaciones entre designación (incluida interinidad) de autoridades y desempeño académico, abriendo preguntas sobre mecanismos de liderazgo y calidad. Ante estas tensiones, este artículo tiene como objetivo desarrollar una comprensión teórica de las manifestaciones y significados de las disfunciones jerárquicas en la gestión académica de una universidad privada de Junín (Perú), a partir de las experiencias de actores institucionales, e identificar orientaciones de mejora para fortalecer el clima organizacional y la participación académica.

MARCO TEÓRICO

Disfunciones jerárquicas en la gestión universitaria: definición y alcance

La jerarquía organizacional en universidades se expresa como una distribución formal de autoridad, responsabilidades y mecanismos de coordinación que orientan la toma de decisiones y la asignación de recursos. En este marco, las **disfunciones jerárquicas** se entienden como desviaciones persistentes entre (a) el diseño formal de autoridad y (b) la práctica real del poder, que deterioran la coordinación, la legitimidad del mando y la cooperación interdependiente entre actores académicos y administrativos.

En educación superior, la literatura reciente ha mostrado que estas disfunciones suelen intensificarse cuando los arreglos de gobernanza se tensionan por presiones externas (p. ej., acreditación, auditorías y lógica gerencial), lo que ha reconfigurado la relación entre autoridad administrativa y autonomía académica (Pineda & Salazar Morales, 2024).

Promoción jerárquica y desajuste competencia-rol: el Principio de Peter como mecanismo organizacional

El **Principio de Peter** sostiene que, en sistemas jerárquicos, las personas pueden ser promovidas con base en su desempeño previo hasta alcanzar un puesto para el cual su competencia no es suficiente (Peter & Hull, 1969). En instituciones universitarias, este mecanismo es conceptualmente pertinente porque la promoción a cargos de coordinación, jefatura o dirección puede apoyarse en el desempeño académico previo (docencia/investigación) y no necesariamente en competencias de gestión, liderazgo y conducción de personas.

La investigación contemporánea en gestión del desempeño ha mostrado que la promoción basada solo en métricas retrospectivas ofrece información limitada sobre el potencial para desempeñar un rol futuro con demandas distintas, y que incorporar evaluaciones explícitas de potencial puede modificar decisiones de promoción (Grabner et al., 2025). En términos de ajuste persona-puesto, el desajuste entre demandas del cargo y capacidades disponibles reduce la efectividad del rol y aumenta fricciones en la coordinación; por ello, la disponibilidad de liderazgo que habilite el uso de fortalezas y el ajuste continuo del trabajo se vuelve un factor conceptual relevante para sostener el desempeño en funciones directivas (Van Woerkom et al., 2024).

Gobernanza universitaria: articulación entre gobernanza compartida y gerencialismo

La gobernanza compartida se define como un arreglo en el que la autoridad para decidir se distribuye entre cuerpos académicos y administración, mediante instancias colegiadas y reglas que sostienen participación, deliberación y rendición de cuentas. La evidencia reciente ha sistematizado cómo la gobernanza compartida ha sido conceptualizada, sus componentes (participación efectiva, transparencia, legitimidad) y sus tensiones recurrentes en la práctica institucional (Raza et al., 2025).

En paralelo, la literatura ha descrito que las dinámicas contemporáneas de gerencialismo (por ejemplo, acreditación y control por evidencia) han reorientado prioridades y han incrementado incertidumbre laboral y dependencia administrativa, lo que puede estrechar espacios deliberativos y fortalecer verticalidades (Pineda & Salazar Morales, 2024). Estas tensiones se observan también como problemas de confianza y conflicto entre actores universitarios, donde la gobernanza compartida opera simultáneamente como ideal normativo y como campo de disputa organizacional (Lo, 2025). Para estructurar el lente conceptual del presente estudio, es útil tratar la gobernanza compartida como un sistema de **mecanismos** (representación, voz, reglas, accountability) más que como una etiqueta, lo que permite analizar disfunciones jerárquicas sin fragmentar el marco en “un marco por variable” (McNaughtan et al., 2025).

Liderazgo destructivo y micromanagement como manifestaciones conductuales de disfunción jerárquica

Las disfunciones jerárquicas no solo son estructurales; también se expresan como patrones conductuales de liderazgo que degradan relaciones de trabajo, confianza y cooperación. La literatura ha conceptualizado el **liderazgo destructivo** como un conjunto de conductas que dañan a colaboradores y organización, y ha sintetizado sus efectos y mecanismos de transmisión (por ejemplo, clima, agotamiento, conflicto y rotación) (De Vries et al., 2023).

Dentro de este campo, la investigación en educación superior ha documentado cómo líderes académicos intermedios pueden desplegar conductas destructivas como micromanagement, comunicación hostil y control excesivo, con impacto directo en la experiencia docente y el ambiente de trabajo (Ghamrawi et al., 2024). El micromanagement, entendido como supervisión excesivamente controladora que reduce autonomía y discrecionalidad profesional, ha sido revisado sistemáticamente como fenómeno con ambigüedad definicional, múltiples teorías subyacentes y una red nomológica consistente con deterioro del funcionamiento organizacional (Vu, 2025). Complementariamente, la investigación ha sistematizado el constructo de supervisión abusiva, enfatizando la necesidad de claridad conceptual y su asociación consistente con resultados negativos en colaboradores (Fischer et al., 2021).

Finalmente, en contextos universitarios, la literatura reciente ha explorado el **liderazgo tóxico** como un patrón que combina conductas disfuncionales y daños relacionales, lo que refuerza su pertinencia como manifestación observable de disfunción jerárquica cuando se investiga clima docente (Azeez & Aboobaker, 2024).

Clima organizacional docente: mecanismos perceptuales (justicia, seguridad psicológica y voz)

El **clima organizacional** se entiende como las percepciones compartidas sobre prácticas, normas y comportamientos que indican “cómo se trabaja aquí” y qué se valora realmente en la institución. En educación superior, el clima ha sido tratado como un habilitador/obstaculizador de procesos clave (por ejemplo, cooperación y circulación de conocimiento), lo que confirma su utilidad como constructo integrador para analizar efectos organizacionales de la jerarquía (Al-Kurdi et al., 2020).

Para explicar cómo las disfunciones jerárquicas afectan el clima docente, este estudio adopta tres mecanismos conceptuales articulados:

- **Justicia organizacional:** la justicia se expresa en la percepción de equidad procedimental, distributiva e interaccional, y opera como una heurística central para evaluar legitimidad y calidad de la autoridad. La literatura reciente ha sintetizado el campo, incluyendo la relevancia del “justice climate” como fenómeno colectivo y su vinculación con resultados organizacionales (Adamovic, 2023).
- **Seguridad psicológica:** la seguridad psicológica se refiere a la creencia compartida de que es posible expresarse, preguntar o discrepar sin temor a

consecuencias interpersonales negativas; por tanto, conecta directamente con autonomía docente, coordinación y aprendizaje organizacional. La literatura ha sistematizado su evolución y su rol transversal en desempeño, aprendizaje y liderazgo (Edmondson & Bransby, 2023).

- **Voz y protección frente a hostilidad:** cuando la jerarquía se usa de modo disfuncional, puede incrementarse la exposición a dinámicas de hostigamiento y silenciamiento, afectando normas informales y la confianza. La evidencia reciente ha sintetizado bullying y acoso laboral en universidades como fenómeno asociado al contexto organizacional y a respuestas institucionales insuficientes, lo que lo vuelve pertinente como riesgo contextual del clima (Hodgins et al., 2024).

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo con orientación interpretativa, orientado a comprender cómo se manifiestan y son experimentadas las disfunciones jerárquicas en la gestión académica universitaria. El diseño se estructuró como estudio de caso en una universidad privada de la región Junín (Perú), utilizando como estrategia analítica la teoría fundamentada de orientación straussiana (codificación abierta, axial y selectiva) y una sensibilidad fenomenológica para profundizar en los significados atribuidos por los actores institucionales. Para fortalecer la transparencia del reporte, la sección de métodos se elaboró siguiendo guías de reporte cualitativo (Levitt et al., 2018; O'Brien et al., 2014; Tong et al., 2007).

El estudio se desarrolló en una institución de educación superior universitaria privada ubicada en Huancayo, con una filial en La Merced (Chanchamayo), región Junín, Perú. La investigación consideró la heterogeneidad organizacional asociada a una sede urbana y una sede en selva alta, dado que estas condiciones pueden modular prácticas de gestión, comunicación jerárquica y toma de decisiones. La recolección de datos se realizó entre agosto de 2025 y diciembre de 2025; la ventana de experiencia institucional abordada en los relatos de los participantes correspondió al periodo 2021–2025.

Se utilizó muestreo intencional con progresión a muestreo teórico conforme avanzó el análisis, hasta alcanzar saturación teórica. Participaron **12** actores institucionales (docentes y autoridades académicas/administrativas con experiencia jerárquica reciente), y la saturación teórica se estableció cuando las entrevistas finales no aportaron propiedades sustantivamente nuevas a las categorías emergentes.

- **Criterios de inclusión.** (a) Haber ocupado un cargo jerárquico entre 2021 y 2025; (b) contar con al menos cinco años de vinculación institucional; (c) aceptar participar de manera voluntaria mediante consentimiento informado.
- **Reclutamiento.** Se contactó a potenciales participantes mediante invitación formal (correo institucional y/o comunicación oficial), detallando objetivos, procedimientos, medidas de confidencialidad y derecho a retiro. Posteriormente se coordinó fecha y modalidad (presencial o virtual) de la entrevista.

Se empleó triangulación de técnicas:

1. **Entrevistas semiestructuradas en profundidad.** Se aplicó una guía de entrevista orientada a explorar: (a) trayectoria y acceso al cargo; (b) prácticas jerárquicas percibidas como disfuncionales; (c) estilo de liderazgo y clima organizacional; y (d) propuestas de mejora. Las entrevistas duraron aproximadamente 45–60 minutos.
2. **Observación no participante.** Se realizaron observaciones en espacios institucionales pertinentes (p. ej., reuniones académicas o comités), registrando estilos de conducción, participación, verticalidad decisional y clima comunicacional mediante notas de campo estructuradas.
3. **Revisión documental.** Se analizaron documentos institucionales relevantes (p. ej., reglamentos, actas, resoluciones, manuales de organización y funciones), mediante una matriz de extracción orientada a evidencias sobre criterios de designación, mecanismos de rendición de cuentas y participación docente.

Primero, se realizó una revisión conceptual inicial para refinar los ejes de indagación y ajustar la guía de entrevista. Luego se ejecutó el reclutamiento y la calendarización de entrevistas. Con autorización, las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de manera literal; cuando la grabación no fue posible, se elaboraron notas de campo ampliadas inmediatamente después de la sesión. La observación no participante se desarrolló con una ficha de registro que consignó fecha, tipo de espacio, participantes aproximados, dinámica de interacción y evidencias vinculadas a las categorías analíticas. La documentación institucional se recopiló, clasificó y analizó de forma sistemática, extrayendo fragmentos relevantes para el modelo conceptual.

El análisis se efectuó de manera iterativa y concurrente con la recolección de datos, siguiendo procedimientos de teoría fundamentada:

- **Codificación abierta:** segmentación inicial de unidades de significado y generación de códigos, acompañada de memos analíticos.
- **Codificación axial:** agrupación de códigos en categorías y subcategorías, explorando relaciones entre condiciones, acciones/interacciones y consecuencias.
- **Codificación selectiva:** integración de categorías alrededor de una categoría central explicativa y consolidación progresiva del modelo interpretativo.

Se elaboró un mapa categorial para representar relaciones entre categorías (p. ej., lógicas de promoción jerárquica, prácticas de liderazgo, experiencias de disfunción, consecuencias percibidas y propuestas de mejora). El análisis se apoyó en **ATLAS.ti (versión 25.0.1)**. Se mantuvo un registro de decisiones analíticas (audit trail), incluyendo versiones del codebook, memos y racionales de recodificación. De manera complementaria, un subconjunto de transcripciones fue revisado por un segundo investigador; las discrepancias se resolvieron por consenso y se documentaron en el audit trail.

El rigor se abordó mediante criterios de confianza cualitativa (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) y estrategias explícitas: (a) triangulación de técnicas (entrevistas, observación y documentos); (b) devolución sintética de categorías/hallazgos a participantes seleccionados (member checking) para contraste interpretativo; (c) revisión por pares (debriefing) del proceso de codificación y del modelo emergente; y (d) descripción densa del contexto para sustentar transferibilidad por juicio del lector.

La participación fue voluntaria y se obtuvo consentimiento informado antes de la recolección. Se resguardó la confidencialidad mediante codificación de participantes y supresión de datos identificatorios (nombres, cargos específicos u otros). Los audios, transcripciones y matrices se almacenaron en repositorios protegidos con acceso restringido al equipo investigador. Se garantizó el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Dado el potencial riesgo reputacional/institucional asociado a la temática, se priorizó la anonimización de eventos, unidades y actores descritos.

Los datos (transcripciones, notas de campo y documentos) se organizaron e integraron en **ATLAS.ti (versión 25.0.1)**, con nomenclatura consistente (p. ej., ENT_P01_fecha; OBS_R01_fecha; DOC_tipo_año) y respaldos cifrados.

RESULTADOS

Se analizaron 12 entrevistas en profundidad realizadas a actores institucionales (docentes y autoridades académicas/administrativas) con experiencia en cargos jerárquicos durante el periodo 2021–2025. Para triangulación, se integraron 6 registros de observación no participante y 12 documentos institucionales (p. ej., reglamentos, actas, resoluciones y manuales). Las citas se presentan con códigos de participante y rol (p. ej., “P3, docente”; “P7, autoridad”), sin referir unidades específicas, a fin de preservar el anonimato.

El análisis derivó en una categoría central: liderazgo jerárquico disfuncional como obstáculo para una gestión académica participativa y consistente. Esta categoría se articuló con cuatro conjuntos de hallazgos: (a) manifestaciones de disfunción jerárquica, (b) experiencias de acceso y desempeño en cargos, (c) efectos percibidos en clima y participación docente y (d) propuestas emergentes.

Manifestaciones de disfunción jerárquica en la gestión académica

Ascensos sin criterios meritocráticos

La mayoría de los participantes describió que el acceso a cargos jerárquicos ocurrió con criterios percibidos como poco transparentes o no formalizados. Se reportaron designaciones comunicadas como decisiones ya definidas y la ausencia de información sobre requisitos, evaluación previa o procesos comparativos.

- “Me llamaron y me dijeron: ‘desde el lunes asumes la coordinación’. No hubo convocatoria ni explicación de por qué yo y no otro.” (P3, docente).
- “Los criterios no se comunicaban. Uno se enteraba cuando ya estaba firmado; el equipo solo se adaptaba.” (P8, autoridad).

Variaciones observadas. Docentes del campus filial informaron menor acceso a información previa sobre decisiones, mientras que autoridades indicaron que la formalidad del proceso cambió entre periodos de gestión y entre áreas.

- “En la filial se sentía más ‘a distancia’; las decisiones llegaban cerradas y sin espacio para preguntar.” (P11, docente).
- “Hubo etapas con más formalidad, pero no era consistente; dependía mucho de quién estaba arriba.” (P6, autoridad).

Débil preparación para la gestión académica.

Varios participantes reportaron brechas entre las demandas del cargo y la preparación para asumirlo. Se mencionaron inducciones breves o inexistentes y aprendizaje por ensayo y error, especialmente en manejo de personas, resolución de conflictos y coordinación académica.

- “Yo sabía de mi curso y de investigación, pero dirigir personas fue otra cosa. Nadie me capacitó; aprendí chocando.” (P2, autoridad).
- “Te dan el cargo y te dicen ‘ya sabes’. Pero no hay manual real, ni acompañamiento.” (P9, docente).

Triangulación con documentos/observación.

En la revisión documental, varios participantes afirmaron que los documentos describían funciones generales, pero no procedimientos operativos de inducción o evaluación del desempeño del cargo.

- “El reglamento dice funciones, pero no dice cómo se evalúa ni quién acompaña al que entra nuevo.” (P7, autoridad).
- En observación no participante se registró que, ante un conflicto operativo, la conducción se centró en instrucciones inmediatas sin clarificar roles ni acuerdos de seguimiento (Obs2, comité académico).

Estilo autoritario y verticalista de liderazgo.

En entrevistas y observaciones se describió un estilo de conducción marcado por centralización de decisiones, baja deliberación técnica y comunicación predominantemente unidireccional. Se mencionaron decisiones sobre carga académica, actividades y prioridades que se comunicaban como mandato.

- “La reunión era para informar, no para decidir. Llegaban con la decisión tomada y solo nos pedían ejecutar.” (P5, docente).
- “Cuando intentabas argumentar, te respondían ‘no hay tiempo’ o ‘eso ya se definió’. Se cerraba la conversación.” (P10, autoridad).

Variaciones observadas. En algunos casos aislados, se describieron jefaturas intermedias que promovían consulta, aunque se señaló que la decisión final se concentraba en niveles superiores.

- “Mi director sí escuchaba, pero al final decía ‘arriba ya definieron’. Entonces era escuchar sin poder cambiar.” (P1, docente).

Falta de evaluación y rendición de cuentas

La mayoría de los entrevistados reportó ausencia o debilidad de mecanismos sistemáticos de evaluación del desempeño de autoridades o coordinaciones. Se describieron seguimientos informales, sin indicadores compartidos o retroalimentación estructurada.

- “A nosotros nos piden indicadores, pero a las autoridades nadie las evalúa con criterios claros.” (P4, docente).
- “No había un cierre de gestión ni retroalimentación formal; la evaluación era más ‘por comentarios’.” (P12, autoridad).

Triangulación documental. En documentos revisados se encontró descripción de funciones, pero sin evidencia explícita de procedimientos estandarizados de evaluación periódica del cargo (Doc3, manual de funciones; Doc7, reglamento interno).

Percepciones sobre acceso y desempeño en cargos jerárquicos

Experiencia del proceso de designación

Los participantes relataron que la designación se comunicó por vías formales (correo/resolución) pero con bajo acceso a criterios previos. Se reportó ambigüedad sobre expectativas, duración del cargo y autonomía real.

- “Me llegó la resolución y ya. No hubo conversación sobre metas, indicadores o límites del rol.” (P8, autoridad).
- “Te ponen el cargo, pero no sabes qué margen tienes para decidir. Todo depende de autorizaciones.” (P6, autoridad).

Desde la perspectiva docente, varios participantes reportaron que la designación se percibió como distante de la comunidad académica y poco debatida.

- “Nos enterábamos después. No se consultaba a la escuela ni se explicaba el perfil.” (P3, docente).

Demandas del rol y desempeño percibido

Las autoridades describieron el rol como un conjunto de demandas simultáneas: coordinación de procesos, atención de conflictos, gestión administrativa y cumplimiento de encargos. Se reportó que el desempeño se evaluaba por cumplimiento inmediato más que por criterios sostenidos.

- “Era apagar incendios: horarios, reclamos, reportes. Lo estratégico casi no entraba.” (P2, autoridad).
- “Se valoraba ‘resolver rápido’, aunque eso implicara decidir sin consultar.” (P10, autoridad).

Docentes y autoridades señalaron que la percepción de “buen desempeño” se asoció a trato equitativo, claridad comunicacional y apertura al diálogo.

- “El que funcionaba era el que explicaba y repartía de forma justa. Eso bajaba tensiones.” (P9, docente).

Efectos en el clima organizacional y la participación académica

Desmotivación y resistencia del cuerpo docente

Varios docentes reportaron desmotivación y retraimiento cuando percibieron decisiones arbitrarias o falta de escucha. Se describieron conductas de participación mínima y evitación de espacios deliberativos.

- “Dejé de proponer. Sentía que igual no iba a cambiar nada.” (P5, docente).

- “La gente iba a reuniones por obligación, pero ya no aportaba. Era ‘cumplir’.” (P11, docente).

Algunas autoridades señalaron que esa desmotivación se expresaba en baja disposición a asumir tareas o cargos.

- “Costaba que alguien aceptara coordinar. Muchos decían ‘no quiero problemas’.” (P7, autoridad).

Clima institucional afectado

Los participantes describieron un clima marcado por desconfianza, comunicación restringida y tensión interpersonal. Se reportó temor a consecuencias por discrepar y fragmentación entre equipos.

- “Había miedo de hablar. Uno cuidaba lo que decía porque después se comentaba.” (P4, docente).
- “Se generaban bandos; cada grupo interpretaba que el otro ‘tenía favoritismo’.” (P12, autoridad).

Observación. En una sesión observada se registró baja deliberación: pocas intervenciones, silencios prolongados y cierre rápido de debate ante discrepancias (Obs4, reunión académica).

Participación docente en decisiones académicas

La mayoría reportó que la participación docente ocurrió, en varios casos, como consulta tardía o como espacio informativo sin incidencia. Se describieron “comités” con atribuciones limitadas y falta de retorno sobre acuerdos.

- “Nos pedían opinión cuando ya estaba todo diseñado. Era solo para ‘cumplir’.” (P1, docente).
- “Se abrían mesas, pero después no había devolución. No sabías qué se tomó y por qué.” (P3, docente).

En contraste, algunos casos aislados reportaron participación efectiva cuando existieron liderazgos intermedios facilitadores o acuerdos explícitos de seguimiento.

- “En mi área sí funcionó cuando el coordinador dejó actas y volvía con respuesta a lo que pedimos.” (P9, docente).

Propuestas emergentes para mejorar el ejercicio jerárquico

Profesionalización del liderazgo

Varios participantes propusieron formación obligatoria para cargos jerárquicos, inducción formal y acompañamiento (mentorías), con foco en liderazgo, gestión de conflictos y toma de decisiones.

- “Antes de asumir deberían capacitarte. Dirigir docentes no es lo mismo que dictar bien.” (P6, autoridad).
- “Un curso corto no basta; necesitas acompañamiento real los primeros meses.” (P2, autoridad).

Transparencia, participación y evaluación institucionalizada

Los entrevistados propusieron transparentar criterios de designación, fortalecer rendición de cuentas y asegurar canales de participación con atribuciones

claras. Se mencionaron perfiles, concursos o comités de selección, evaluación periódica y devolución de decisiones.

- “Que haya un perfil público y que se explique por qué esa persona, con criterios.” (P5, docente).
- “Evaluación anual con indicadores y retroalimentación. Si no funciona, debe haber consecuencias.” (P12, autoridad).
- “La participación debe tener seguimiento: actas, responsables y respuesta institucional.” (P7, autoridad).

DISCUSIÓN

Disfunciones jerárquicas y mecanismos de designación: del “nombramiento” al desajuste competencia-rol

Los hallazgos han mostrado que las designaciones percibidas como poco transparentes y sin criterios explícitos han operado como un disparador organizacional de disfunción jerárquica, al debilitar la legitimidad del mando y el sentido de justicia procedimental en la comunidad docente. Esta lectura es consistente con la evidencia que ha descrito cómo la acreditación, las lógicas gerenciales y los regímenes de control han reconfigurado prácticas institucionales y relaciones laborales en educación superior, estrechando márgenes deliberativos y ampliando asimetrías decisionales (Pineda & Salazar Morales, 2024).

Desde el lente del desajuste competencia-rol, los resultados han sido congruentes con la noción de que las decisiones de promoción basadas predominantemente en desempeño previo tienden a ofrecer información limitada sobre el potencial para roles con demandas cualitativamente distintas (p. ej., conducción de personas, negociación, gestión de conflictos). La literatura reciente ha mostrado que la adopción de evaluaciones explícitas de potencial en decisiones de promoción se ha incorporado como respuesta a ese problema, aunque su implementación también ha enfrentado dificultades de precisión evaluativa y efectos no triviales en desempeño post-promoción (Grabner et al., 2025). En conjunto, el estudio ha ampliado este debate al situar el problema en una universidad privada peruana y evidenciar cómo la opacidad del proceso de designación se ha vivido, además, como una señal de arbitrariedad que condiciona la cooperación cotidiana.

Liderazgo verticalista, control excesivo y liderazgo destructivo como manifestaciones de disfunción jerárquica

En el plano conductual, los resultados han identificado patrones de centralización, comunicación unidireccional y control estrecho sobre la ejecución académica, compatibles con lo que la literatura ha conceptualizado como formas de micromanagement. La revisión reciente del campo ha mostrado que el micromanagement ha sido un fenómeno con ambigüedades definicionales, pero con una red consistente de asociaciones con deterioro del funcionamiento organizacional y reducción de autonomía (Vu, 2025). En el contexto universitario, esto es especialmente crítico porque el trabajo académico se sostiene en discrecionalidad profesional y coordinación entre pares, por lo que el control excesivo tiende a traducirse en fricción, resistencia y pérdida de iniciativa.

Asimismo, las experiencias narradas por docentes y autoridades han sido coherentes con la literatura que ha documentado liderazgo destructivo y sus efectos persistentes en resultados laborales adversos (Li et al., 2024). A nivel sectorial, la evidencia cualitativa en educación superior ha mostrado que mandos medios pueden desplegar micromanagement, comunicación hostil y prácticas de control que erosionan clima y bienestar, lo que converge con el patrón identificado en este caso (Ghamrawi et al., 2024). En términos de contribución, el estudio ha reforzado la idea de que las “disfunciones jerárquicas” no son solo un déficit estructural de gobernanza, sino un sistema en el que arreglos de designación, estilos de conducción y ausencia de accountability se retroalimentan.

Gobernanza compartida bajo presiones de aseguramiento: participación nominal y tensiones de confianza

Los resultados han sugerido que la participación docente ha operado, en varios casos, como consulta tardía o como instancia informativa sin incidencia, lo que tensiona el ideal de gobernanza compartida. La literatura reciente ha sintetizado que la gobernanza compartida se sostiene en principios de distribución de autoridad, transparencia, procesos y roles claramente definidos, y que sus brechas típicas se asocian a actores subrepresentados, procesos ambiguos y condiciones contextuales que dificultan la deliberación efectiva (Raza et al., 2025).

En el mismo sentido, investigaciones recientes han mostrado que la gobernanza compartida se ha desarrollado como un campo atravesado por tensiones de confianza, conflicto y disputas por control, lo cual ayuda a interpretar por qué los espacios colegiados pueden devenir rituales sin capacidad real de decisión (Lo, 2025). En el caso peruano, estas tensiones han ocurrido en un entorno regulatorio y de aseguramiento de la calidad que ha reconfigurado incentivos del sistema, introduciendo nuevos actores y reglas que presionan por cumplimiento y evidencia (Tavara, 2021). En conjunto, la discusión sugiere que el problema no es la existencia de jerarquía per se, sino su ejercicio sin mecanismos claros de deliberación, trazabilidad de decisiones y rendición de cuentas.

Clima organizacional, justicia y seguridad psicológica: mecanismos que conectan jerarquía disfuncional con voz limitada

Los hallazgos han mostrado que la percepción de arbitrariedad y verticalismo se ha asociado con desmotivación, retraimiento y participación mínima, lo que es consistente con el rol del “justice climate” como heurística colectiva para evaluar legitimidad de procedimientos y trato. La literatura ha revisado y sintetizado que la justicia organizacional se articula en dimensiones procedimental, distributiva e interaccional y se vincula de manera robusta con actitudes y conductas relevantes en el trabajo (Adamovic, 2023).

De forma complementaria, los resultados han sido coherentes con el papel de la seguridad psicológica como condición para expresar discrepancias, preguntar y proponer sin temor a consecuencias interpersonales. La evidencia acumulada ha mostrado que la seguridad psicológica se relaciona con aprendizaje, desempeño, experiencia laboral y liderazgo, y que su debilitamiento reduce la disposición a

hablar y a involucrarse (Edmondson & Bransby, 2023). Bajo esta lógica, la “voz” docente no depende solo de convocatorias formales, sino de la percepción cotidiana de protección y reciprocidad. En línea con esto, investigaciones recientes han encontrado que el liderazgo inclusivo se ha asociado con mayor voz, mediada por empoderamiento psicológico e identificación organizacional, lo que ofrece un contraste normativo útil frente a estilos verticalistas (Liu et al., 2023).

Finalmente, la evidencia sobre hostilidad y silenciamiento en universidades ha mostrado que jerarquías y culturas organizacionales influyen en la reproducción del bullying y en respuestas institucionales insuficientes, lo que respalda la relevancia de gestionar explícitamente riesgos psicosociales cuando existen asimetrías de poder (Hodgins et al., 2024). En términos de gestión, este estudio ha sugerido que la prevención de disfunciones jerárquicas requiere intervenir simultáneamente en reglas (criterios), procesos (evaluación/seguimiento) y prácticas (estilos de conducción).

Implicaciones teóricas y prácticas para gerencia universitaria

En el plano teórico, el estudio ha aportado una articulación integrada entre (a) mecanismos de designación y promoción, (b) gobernanza compartida bajo presión regulatoria y (c) liderazgo destructivo/micromanagement, conectándolos con clima mediante justicia, seguridad psicológica y voz. Esta integración es consistente con la tendencia reciente a analizar gobernanza como práctica relacional más que como mera estructura formal (Raza et al., 2025).

En el plano práctico, los resultados sostienen cuatro líneas de acción gerencial con alta trazabilidad respecto de las categorías emergentes:

1. **Profesionalización del liderazgo académico:** diseñar inducción obligatoria, formación en conducción de personas y gestión de conflictos, y acompañamiento inicial del cargo, reduciendo el “aprendizaje por choque”.
2. **Transparencia y trazabilidad en designaciones:** perfiles públicos, criterios verificables y procedimientos comunicados, alineados con buenas prácticas de evaluación del potencial y no solo desempeño previo (Grabner et al., 2025).
3. **Rendición de cuentas y evaluación periódica:** métricas y criterios acordados (incluyendo componentes cualitativos), retroalimentación formal y mecanismos de mejora/corrección.
4. **Arquitectura de participación con incidencia real:** reglas que definan qué se decide colegiadamente, cómo se decide y cómo se devuelve la decisión, atendiendo las tensiones de confianza documentadas en gobernanza compartida (Lo, 2025).

Dado que el aseguramiento de la calidad y la regulación han configurado incentivos relevantes en el Perú, estas acciones pueden alinearse con exigencias de control sin sacrificar deliberación ni autonomía interna, entendiendo que los marcos de calidad dependen también de diseños institucionales de independencia y accountability (Juanatey et al., 2021).

Limitaciones del estudio

Este estudio ha estado limitado por su naturaleza de caso único, lo que acota la transferibilidad a instituciones con configuraciones distintas de propiedad, tamaño o cultura organizacional. Asimismo, al tratarse de un fenómeno sensible, es posible que sesgos de deseabilidad social o temor reputacional hayan influido en el nivel de detalle reportado. La triangulación y el audit trail han mitigado parcialmente estos riesgos, pero no los eliminan. Finalmente, la temporalidad de los relatos (2021–2025) ha dependido de memoria retrospectiva, lo que puede introducir sesgos de reconstrucción.

Líneas de investigación futura

A partir de los hallazgos, investigaciones futuras pueden: (a) comparar múltiples universidades (públicas/privadas; regiones) para identificar patrones y variaciones contextuales; (b) incorporar diseños longitudinales que exploren cómo cambian justicia, seguridad psicológica y voz tras intervenciones de profesionalización y transparencia; (c) integrar perspectivas de estudiantes y personal administrativo para mapear efectos sistémicos de la jerarquía; y (d) evaluar formalmente mecanismos de selección/promoción, conectando criterios de potencial con desempeño en roles académicos de gestión, dado el debate vigente sobre la eficacia de estas herramientas (Grabner et al., 2025).

CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido comprender, desde las experiencias de actores institucionales, cómo las disfunciones jerárquicas se han manifestado y adquirido significado en la gestión académica de una universidad privada de Junín (Perú). En particular, los hallazgos han mostrado que las designaciones percibidas como poco transparentes, la preparación insuficiente para funciones directivas, los estilos de conducción verticalistas y la débil rendición de cuentas han configurado un patrón organizacional que ha limitado la participación docente y ha deteriorado el clima institucional. Con ello, la investigación ha cumplido el objetivo de caracterizar las manifestaciones centrales de la disfunción jerárquica y de identificar orientaciones de mejora pertinentes para fortalecer la coordinación y la gobernanza interna.

En términos de contribución, el estudio ha aportado una lectura integrada que conecta mecanismos de acceso y ejercicio del poder jerárquico con efectos relacionales en la vida académica cotidiana, reforzando su relevancia para la gerencia universitaria y las ciencias sociales. Asimismo, la evidencia cualitativa ha sustentado implicaciones prácticas orientadas a profesionalizar el liderazgo académico, transparentar criterios y procedimientos de designación, institucionalizar mecanismos de evaluación y seguimiento, y consolidar arquitecturas de participación con incidencia verificable, en coherencia con el alcance de un estudio de caso. Aunque estos aportes se han derivado de un contexto institucional específico, han ofrecido indicios transferibles por analogía a escenarios universitarios con presiones similares de regulación, desempeño y control.

De manera reflexiva, los resultados han debido interpretarse considerando las limitaciones propias de un caso único y de información retrospectiva, así como la sensibilidad del fenómeno investigado. A partir de ello, futuras investigaciones pueden ampliar el alcance mediante comparaciones entre instituciones, diseños longitudinales que observen cambios tras intervenciones de gestión y la incorporación de perspectivas adicionales (por ejemplo, estudiantes y personal administrativo), con el fin de profundizar en los mecanismos que reproducen o mitigan disfunciones jerárquicas y sus efectos en clima, participación y desempeño institucional.

REFERENCIAS

- Adamovic, M. (2023). Organizational justice research: A review, synthesis, and research agenda. *European Management Review*, 20(4), 762-782. <https://doi.org/10.1111/emre.12564>
- Alholiby, M. S. (2024). Unveiling the key skills and characteristics for the selection of academic leaders in higher education institutions. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2302045>
- Al-Kurdi, O. F., El-Haddadeh, R., & Eldabi, T. (2020). The role of organisational climate in managing knowledge sharing among academics in higher education. *International Journal of Information Management*, 50, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.05.018>
- Alzahmi, R. A., Syed, R. T., Singh, D., Arshi, T. A., & Kutty, S. V. (2025). Organizational change in higher education institutions: Thematic mapping of the literature and future research agenda. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1282. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05650-w>
- Anastasiou, S. (2025). Counteracting Toxic Leadership in Education: Transforming Schools Through Emotional Intelligence and Ethical Leadership. *Administrative Sciences*, 15(8), 312. <https://doi.org/10.3390/admsci15080312>
- Azeez, F., & Aboobaker, N. (2024). Echoes of dysfunction: A thematic exploration of toxic leadership in higher education. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 16(4), 439-456. <https://doi.org/10.1108/JACPR-03-2024-0888>
- Benavides, M., León, J., & Tapia, J. J. (2024). The association between state regulation and the increase in research productivity in Peruvian universities. *Quality in Higher Education*, 30(3), 427-445. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2308786>
- Bernasconi, A. (2025). Latin America: Weak academic freedom within strong university autonomy. *Global Constitutionalism*, 14(1), 96-117. <https://doi.org/10.1017/S204538172400011X>
- Bondestam, F., & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397-419. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1729833>
- De Vries, R. E., Pletzer, J. L., Julian, A. M., & Breevaart, K. (2023). Leadership as Contextualised Personality Traits. En D. Schedlitzki, M. Larsson, B. Carroll, M. Bligh, & O. Epitropaki, *The SAGE Handbook of Leadership* (pp. 99-114). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529781892.n11>

- Edmondson, A. C., & Bransby, D. P. (2023). Psychological Safety Comes of Age: Observed Themes in an Established Literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 55-78. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217>
- Etesse, M., & Beretta, P. (2025). Calidad y liderazgo en las universidades: Explorando los vínculos entre desempeño académico institucional y designación de autoridades en el Perú. *Spirat. Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria*, 3(NE1), e5640. <https://doi.org/10.20453/spirat.v3iNE1.5640>
- Fischer, T., Tian, A. W., Lee, A., & Hughes, D. J. (2021). Abusive supervision: A systematic review and fundamental rethink. *The Leadership Quarterly*, 32(6), 101540. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101540>
- Ghamrawi, N., Abu-Shawish, R. K., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2024). Destructive leadership behaviors: The case of academic middle leaders in higher education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102382. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102382>
- Grabner, I., Künneke, J., & Moers, F. (2025). Promotion Decisions and the Adoption of Explicit Potential Assessment. *Management Science*, 71(11), 9233-9255. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2022.02199>
- Hodgins, M., Kane, R., Itzkovich, Y., & Fahie, D. (2024). Workplace Bullying and Harassment in Higher Education Institutions: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), 1173. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091173>
- Juanatey, A. G., Jordana, J., Durán, I. P., & Royo, D. S. (2021). Independence, accountability and responsibilities of quality assurance agencies in higher education: European and Latin American countries compared. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1850309>
- Kuuyelleh, E. N., Akanpaadgi, E., & Ansoglenang, G. (2025). Perceived organisational injustices and academic staff turnover intentions in Ghanaian technical universities. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101278. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101278>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Li, P., Yin, K., Shi, J., Damen, T. G. E., & Taris, T. W. (2024). Are Bad Leaders Indeed Bad for Employees? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies Between Destructive Leadership and Employee Outcomes. *Journal of Business Ethics*, 191(2), 399-413. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05449-2>
- Liu, C., Wu, M., & Chen, X. (2023). A chain mediation model of inclusive leadership and voice behavior among university teachers: Evidence from China. *Scientific Reports*, 13(1), 22377. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-50018-2>

- Lo, W. Y. W. (2025). Trust and tension: Shared governance in higher education amid student activism. *Studies in Higher Education*, 50(12), 3016-3031. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2449243>
- McNaughtan, J., Enright, E. A., Xie, W., Billings, M. S., & Harris, N. F. (2025). Shared Governance in Wicked Times: Perceptions of Faculty Senate Presidents on Faculty and Administrator Relationships. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 127(1), 33-68. <https://doi.org/10.1177/01614681251322581>
- Millones-Gómez, P. A., Yangali-Vicente, J. S., Arispe-Alburquerque, C. M., Rivera-Lozada, O., Calla-Vásquez, K. M., Calla-Poma, R. D., Requena-Mendizábal, M. F., & Minchón-Medina, C. A. (2021). Research policies and scientific production: A study of 94 Peruvian universities. *PLOS ONE*, 16(5), e0252410. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252410>
- Mohamud, Z. A., Farah, M. A., Osman, L. A., Mohamed, M. A., & Mohamud, I. H. (2025). Mapping the evolution of leadership in higher education: A bibliometric analysis. *Cogent Education*, 12(1), 2554957. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2554957>
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research: A Synthesis of Recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245-1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Olabiya, O. J., Vuuren, C. J. V., Du Plessis, M., Xue, Y., & Zhu, C. (2025). Digital Academic Leadership in Higher Education Institutions: A Bibliometric Review Based on CiteSpace. *Education Sciences*, 15(7), 846. <https://doi.org/10.3390/educsci15070846>
- Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G., & Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review. *Higher Education*, 90(4), 1017-1047. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1>
- Peter, L., & Hull, R. (1969). *The Peter Principle Why Things Always Go Wrong*. William Morrow. <https://archive.org/details/peterprinciplewh0000pete>
- Pineda, P., & Salazar Morales, D. (2024). Managerialism, accreditation and insecure academic employment across different higher education traditions. *Studies in Higher Education*, 49(11), 2080-2103. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2289087>
- Raza, K., Roach, P., Hardcastle, L., Hayden, A., Gereluk, D., & Bharwani, A. (2025). A systematic review of the conceptualization, interpretation, and implementation of shared governance in post-secondary contexts. *Studies in Higher Education*, 50(8), 1591-1609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2388274>
- Siqi, Z., & Hong, W. (2023). The impact of teaching-research conflict on turnover intention: Cross-level interaction effect of justice climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 1283477. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283477>
- Sumar Albuja, O. A., Orellana Presentación, J. C., & Hawkins Estrada, R. (2023). Escapando del «Estado Regulatorio»: El caso de la regulación de la educación

- superior en Perú. *Revista Eurolatinoamericana de Derecho Administrativo*, 10(1), e237. <https://doi.org/10.14409/redoeda.v10i1.12759>
- Tavara, J. I. (2021). Governance and Regulation of the Peruvian University System: Overcoming Reform Resistance through Quality Assurance Policies. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 501-517. <https://doi.org/10.1111/blar.13139>
- Thiedig, C., & Wegner, A. (2024). Evidence use in higher education decision-making and policy: A scoping review of empirical studies from 2010 to 2022. *London Review of Education*, 22(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.36>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tyminski, Q., & Owens, G. B. (2024). An exploration of higher education leadership competencies: Knowledge, skills and attitudes. *International Journal of Educational Management*, 38(7), 1990-2001. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2024-0126>
- Van Woerkom, M., Bauwens, R., Gürbüz, S., & Brouwers, E. (2024). Enhancing person-job fit: Who needs a strengths-based leader to fit their job? *Journal of Vocational Behavior*, 154, 104044. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2024.104044>
- Vu, T. T. (2025). Micromanagement: A Systematic Literature Review and Future Research Agenda. *Sage Open*, 15(4), 21582440251383211. <https://doi.org/10.1177/21582440251383211>
- Yingying, S., Omar, M. K., & Ismail, N. (2025). Job stress and burnout among lecturers: A systematic literature review and meta analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1673812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1673812>