

b. TESIS FINAL - Angela Mariá Rosales Trujillo.pdf

 My Files My Files Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:545086306

Fecha de entrega

9 ene 2026, 3:46 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

9 ene 2026, 3:54 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

b. TESIS FINAL - Angela Mariá Rosales Trujillo.pdf

Tamaño del archivo

2.8 MB

204 páginas

50.528 palabras

281.166 caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 30 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 2%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
12 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 0% Publicaciones
- 2% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	www.scribd.com	3%
2	Internet	iide.ens.uabc.mx	2%
3	Trabajos entregados UNIBA on 2024-09-06		1%
4	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	1%
5	Internet	www.inei.gob.pe	<1%
6	Internet	www.untumbes.edu.pe	<1%
7	Internet	doczz.es	<1%
8	Internet	es.scribd.com	<1%
9	Trabajos entregados		<1%
10	Internet	apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe	<1%
11	Internet	docplayer.es	<1%

12	Internet	www.researchgate.net	<1%
13	Internet	hdl.handle.net	<1%
14	Trabajos entregados	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2016-08-22	<1%
15	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2019-04-08	<1%
17	Trabajos entregados	Universidad Nacional del Centro del Peru on 2017-12-28	<1%
18	Internet	ess.iesalc.unesco.org	<1%

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Liderazgo siervo en la gestión administrativa y la competencia docente en línea en la calidad universitaria de una universidad privada y sus tres sedes

4

Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor(a) en Educación con mención en Gestión Educativa

Autor:

Mg. Angela María Rosales Trujillo

Asesor:

Dra. María Vallejos Atalaya de Cornejo

Lima, diciembre del 2025

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo María Vallejos Atalaya de Cornejo, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

4 Que la presente investigación titulada: **“Liderazgo siervo en la gestión administrativa y la competencia docente en línea en la calidad universitaria de una universidad privada y sus tres sedes”** de la autora Mg. Angela María Rosales Trujillo tiene un índice de similitud de 9 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 9 días del mes de enero del año 2026



Dra. María Vallejos Atalaya de Cornejo

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE DOCTOR

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 30 de diciembre del año 2025, siendo las 17:15 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/83982959903> la dirección de la señora presidenta del Jurado: Dra. Nataly Susan Sáez Zevallos y los demás miembros siguientes:

Secretario: Dr. Rafael Calla Mercado
Asesora : Dra. María Vallejos Atalaya de Comejo
Vocal : Dra. Ethel Altez Ortiz
Vocal : Dr. Josué Edison Turpo Chaparro.
Vocal : Dra. Gabriela Requena Cabral

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de tesis de posgrado titulada: Liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea en la calidad de la enseñanza universitaria de una universidad privada de Lima y sus filiales, 2021, de la estudiante Ángela María Rosales Trujillo, conducente a la obtención del Grado Académico de Doctorado en Educación con mención en Gestión Educativa.

La presidenta del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando al candidato a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, la presidenta del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por la candidata, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

Calificación: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 18 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE

La presidenta del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó al secretario la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, la presidenta del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



Presidente

Secretario

Candidato

Vocal

Vocal

Donde no hay dirección sabia, caerá el pueblo”

Proverbios 11:14

“Sé que no hay para el hombre cosa mayor que alegrarse y hacer el bien en su vida”

Eclesiastés 3:12

“Positions are temporary.

Ranks and titles are limited

But the way you serve people, will always be remembered”

Unknown

Dedicatoria

A mi madre, Rosa Esperanza Trujillo de Rosales
por su ejemplo, sacrificio y oraciones en todo momento.

A mi esposo, Saúl Castro
por su amor y apoyo

A mis hijos, Ana Sofía y Paulo Alessandro
por ser de inspiración en mi vida.

A mis hermanos, Jesús Manuel, Elizabeth y Cinthia
por su cariño y amistad

Agradecimientos

Expreso mi gratitud, en primer lugar, a Dios por permitirme concluir este importante trabajo de investigación y alcanzar este logro en mi crecimiento académico y profesional.

A la Administración Central de la Universidad Peruana Unión- Sede Lima, por su apoyo en el desarrollo de esta investigación

A la Dra. María Vallejos, por su valiosa asesoría, compromiso, orientación y consejos durante todo el proceso de la tesis.

A mis dictaminadores, Dr. Josué Turpo, Dra. Ethel Altez y Dra. Gabriela Requena, por sus oportunas contribuciones durante el desarrollo de la investigación.

A los decanos, docentes y estudiantes de las distintas Facultades, así como a la Escuela de Posgrado y Centro de Idiomas, con sede en Lima, Juliaca y Tarapoto de la Universidad Peruana Unión, por su valiosa participación en esta importante investigación.

Índice de contenido

4	Capítulo I: El problema de investigación y otros.....	1
	1.1. Planteamiento del problema.....	1
	1.1.1. Descripción de la situación problemática.	1
	1.1.2. Planteamiento y formulación del problema.	8
	1.1.2.1. Problemas Generales.....	8
	Primer estudio	8
	Segundo estudio	9
	1.1.2.2. Problemas específicos.....	9
	Primer estudio	9
	Segundo estudio	10
4	1.2. Finalidad e importancia de la investigación.....	11
	1.2.1. Propósito.	12
	1.2.2. Relevancia social.	13
	1.2.3. Relevancia pedagógica.....	13
	1.3. Objetivos de la investigación.....	14
	1.3.1. Objetivos generales.....	14
	Primer estudio	14
	Segundo estudio	14
	1.3.2. Objetivos específicos	14
	Primer estudio:	15
	Segundo estudio	16
	1.4. Hipótesis de estudio	16
	1.4.1. Hipótesis principal	16
	<i>Primer estudio</i>	17
	<i>Segundo estudio</i>	17
	1.4.2. Hipótesis específicas.....	17
	<i>Primer estudio</i>	17
	<i>Segundo estudio</i>	18
	1.5. Variables de estudio.....	18
	<i>Primer estudio</i>	18
	<i>Segundo estudio</i>	19

1.6.	Operacionalización de variables	20
	Primer estudio	20
	Segundo estudio	26
2.	Capítulo II: fundamento teórico de la investigación	33
2.1.	Antecedentes de la investigación	33
2.1.1.	Antecedentes internacionales:	33
2.1.2.	Antecedentes Nacionales	37
2.2.	Marco histórico	39
2.2.1.	El inicio de las universidades en el Perú y el liderazgo	41
2.3.	Marco filosófico	42
2.4.	Marco teórico	46
2.4.1.	Definición y orígenes de liderazgo	46
2.4.2.	Estilos de liderazgo	46
2.4.2.1.	Liderazgo transformacional	47
2.4.2.2.	Liderazgo transaccional	48
2.4.2.3.	Liderazgo carismático	48
2.4.2.4.	Liderazgo autocrático	49
2.4.2.5.	Liderazgo democrático	49
2.4.2.6.	Liderazgo auténtico	49
2.4.2.7.	Liderazgo ético	50
2.4.2.8.	Liderazgo siervo	50
2.4.2.8.1.	Resumen de definiciones de liderazgo siervo	52
2.4.2.8.2.	Características del liderazgo siervo	53
2.4.2.8.3.	El comportamiento y cualidades de Jesús	56
2.4.2.8.4.	El dirigente que Dios busca	56
2.4.2.8.5.	Requisitos para ser un líder	57
2.4.2.8.6.	Un líder no debe ser:	57
2.4.2.8.7.	El liderazgo siervo en la educación	58
2.4.2.8.8.	Liderazgo siervo comparado con otros estilos de liderazgo	59
2.4.3.	Modelos de Liderazgo	60
1.1.1.1.	Modelo de Tannenbaum y Schmidt	60
1.1.1.2.	Modelo de Blake y Mouton	62
1.1.1.3.	Modelo situacional de Hersey y Blanchard	63

1.1.1.4.	Modelo contingencial de Vroom Yetton.....	63
2.5.	Competencia docente en la educación superior	66
2.5.1.	Competencia docente en línea	67
2.5.2.	Competencia docente en línea	68
2.5.2.1.	Competencias docentes para la educación en línea	69
2.5.3.	Metodologías activas aplicadas en la educación en línea	70
2.5.2.1.	La gamificación en el aprendizaje	70
2.5.2.2.	Aprendizaje cooperativo	70
2.5.2.3.	Aprendizaje basado en proyectos.....	71
2.5.2.4.	Flipped classroom	71
2.5.2.5.	Design Thinking.....	72
2.5.4.	La evaluación docente en la enseñanza en línea	73
2.5.2.1.	Modelos de evaluación docente en la enseñanza en línea	73
2.5.4.1.1.	Modelo de comunidad de investigación (COL).....	74
2.5.4.1.2.	Modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).....	74
2.5.5.	La autoevaluación docente en la enseñanza en línea	74
2.5.2.1.	Modelos de la autoevaluación docente en línea.....	75
2.6.	Calidad Universitaria	76
2.6.1.	La calidad de educación: concepto de universidad y concepto de calidad	76
2.6.2.	La calidad de la educación superior	78
2.6.3.	Dimensiones de la calidad universitaria	80
2.6.4.	La evaluación de la calidad universitaria	82
2.6.5.	Modelos de calidad en la educación superior	82
2.6.6.	Indicadores de calidad de la educación universitaria.....	90
2.6.7.	El proceso de la evaluación de la calidad: la evaluación interna	91
2.6.8.	El proceso de la evaluación de la calidad: la evaluación externa	93
2.6.9.	El crecimiento académico como desafío para la calidad universitaria.	94
2.7.	La evaluación de la calidad desde la perspectiva estudiantil	98
2.8.	Relación entre liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria 98	
3.	Capítulo III: Metodología de la investigación	100
3.1.	Enfoque metodológico general	100
3.2.	Primer estudio	100

Liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea	100
3.2.1. Tipo y diseño de investigación	100
3.2.2. Variables del estudio	101
3.2.3. Población y muestra	101
3.2.4. Técnica de muestreo	103
<i>Criterios de inclusión</i>	104
<i>Criterios de exclusión</i>	104
3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	104
3.2.6. Proceso de adaptación del instrumento	106
3.2.7. Análisis de datos	107
3.2.8. Plan de tratamiento de datos	107
3.2.9. Técnica para el procesamiento y análisis de datos.....	107
Procedimiento	108
3.3. Segundo estudio	108
Calidad universitaria desde la perspectiva del estudiante, resultados de aprendizaje y satisfacción del estudiante	109
3.3.1. Tipo y diseño de investigación	109
3.3.2. Variables del estudio	109
3.3.3. Población y muestra	110
3.3.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos	111
3.3.5. Plan de tratamiento, procesamiento y análisis de datos (común a ambos estudios). ..	112
3.3.6. Procedimiento	112
4. Capítulo IV: Análisis de resultados	113
4.1. Tratamiento de los datos.	113
4.2. <i>Primer estudio</i>	120
4.2.1. Análisis descriptivo de los datos – Primer estudio	120
4.2.1. Prueba de hipótesis – Primer estudio	124
4.3. <i>Segundo estudio</i>	138
4.3.1. Análisis descriptivo de los datos – Segundo estudio	138
4.3.1. Prueba de hipótesis – Segundo estudio	141
5. Capítulo V: Discusión, implicaciones, conclusiones y recomendaciones	149
5.1. Discusión del primer estudio: liderazgo siervo y competencia docente en línea	149
5.2. Discusión del segundo estudio: calidad universitaria	151

5.3.	Conclusiones	153
5.3.1.	Conclusiones del primer estudio:	154
5.3.2.	Conclusiones del segundo estudio	156
5.4.	Recomendaciones	157
5.4.1.	Recomendaciones del primer estudio	157
5.4.2.	Recomendaciones del segundo estudio	158
6.	Referencias.....	159

Índice de tabla

Tabla 1 Operacionalización de la variable Liderazgo siervo	20
Tabla 2 Operacionalización de la variable Competencia Docente en línea	22
Tabla 3 Operacionalización de la variable calidad universitaria	26
Tabla 4 Universidades creadas por décadas al año 2002	42
Tabla 5 Definiciones de liderazgo siervo desde los autores	52
Tabla 6 Resumen comparativo de las dimensiones teóricas de cuatro tipos de liderazgo	60
Tabla 7 Población de docentes universitarios 2021-1	102
Tabla 8 Muestra de docentes de la Universidad Peruana Unión por Sede	103
Tabla 9 Datos de la ecuación para muestreo estratificado	103
Tabla 10 Población de estudiantes universitarios 2021	110
Tabla 11 Muestra de estudiantes de la Universidad Peruana Unión de las tres sedes	111
Tabla 12 Prueba de normalidad usando la asimetría y curtosis	116
Tabla 13 Test de Normalidad usando Kolmogorov-Smirnov	116
Tabla 14 Prueba de correlaciones de Pearson entre los factores y sus dimensiones	118
Tabla 15 Pruebas de multicolinealidad	119
Tabla 16 Prueba de confiabilidad de los instrumentos	120
Tabla 17 Características sociodemográficas de los Participantes	122
Tabla 18 Estadísticos descriptivos de la competencia docente en línea y sus dimensiones	125
Tabla 19 Distribución de niveles de la competencia docente en línea y sus dimensiones	125
Tabla 20 Estadísticos descriptivos del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones	127
Tabla 21 Distribución de niveles del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones	128
Tabla 22 Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según edad	129
Tabla 23 Prueba t de Student de la competencia docente en línea y sus dimensiones según sexo	129
Tabla 24 Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según región de procedencia	130
Tabla 25 Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según años de experiencia laboral	130
Tabla 26 Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según campus donde trabaja	131
Tabla 27 Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según edad	132
Tabla 28 Prueba t de Student del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según sexo	133
Tabla 29 Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según región de procedencia	133
Tabla 30 Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según años de experiencia laboral	134
Tabla 31 Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según campus donde trabaja	135
Tabla 32 Correlaciones Producto-Momento de Pearson entre el liderazgo siervo en la gestión administrativa, la competencia docente en línea y sus dimensiones	136
Tabla 33 Análisis de regresión lineal múltiple de la competencia docente en línea en función de las dimensiones del liderazgo siervo en la gestión administrativa	137
Tabla 34 Características Sociodemográficas de los Participantes	139
Tabla 35 Estadísticos descriptivos de la calidad universitaria y sus dimensiones	141
Tabla 36 Distribución de niveles de la calidad universitaria y sus dimensiones	143
Tabla 37 Estadísticos descriptivos del resultado de aprendizaje	143
Tabla 38 Distribución de niveles del resultado de aprendizaje	144
Tabla 39 Estadísticos descriptivos de la satisfacción de los estudiantes	144
Tabla 40 Distribución de niveles de la satisfacción de los estudiantes	145
Tabla 41 Correlaciones Producto-Momento de Pearson entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes	146
Tabla 42 Análisis de regresión lineal múltiple de la satisfacción del estudiante en función de las dimensiones de la calidad universitaria	147

Índice de figuras

Figura 1. Liderazgo Siervo	51
Figura 2. Componentes del liderazgo siervo	56
Figura 3. Modelo de Tannenbaum y Schmidt	61
Figura 4. Modelo de Blake y Mouton	62
Figura 5. Modelo de Hersey y Blanchard	63
Figura 6. Modelo contingencial Vroom-Yetton	65
Figura 7. El liderazgo siervo en relación con otros modelos de liderazgo	66
Figura 8. Flipped Classroom Design Elements	72
Figura 9. The Design Thinking Model	73
Figura 10. Modelo Malcolm Baldrige (MBNQA) de GCT	83
Figura 11. Criterios ponderados del modelo europeo. EFQM de excelencia	87
Figura 12. Quality assurance model	89
Figura 13. Skateholders theory	89
Figura 14. El progreso de evaluación de la calidad de la enseñanza	93
Figura 15: Número de estudiantes universitarios de universidades públicas y privadas 2012-2022	96
Figura 16 Relación entre liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria	99
Figura 17 Matriz de gráficos de dispersión para linealidad	117
Figura 18 Dimensiones de la variable liderazgo que se relacionan con la variable	136
Figura 19 Dimensiones de la calidad que más influyen en la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria	148
Figura 20. Dimensiones de la calidad universitaria y su influencia predictiva sobre la calidad universitaria	148

Resumen

Esta investigación analizó la relación entre liderazgo siervo, la competencia docente en línea y su influencia en la calidad universitaria de una universidad privada de Lima y sus sedes, a través de dos estudios. El primer estudio examinó la relación entre el liderazgo siervo y la competencia docente en línea, mientras que el segundo estudio evaluó la calidad universitaria, resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes.

El primer estudio de enfoque cuantitativo, descriptivo, correlacional y de diseño no experimental, contó con una población de 723 docentes de las tres sedes y la muestra se calculó mediante el muestreo aleatorio estratificado, con la participación de 315 docentes. La recolección de datos se realizó mediante tres cuestionarios.

Los resultados mostraron que el liderazgo siervo de la gestión administrativa se encuentra relacionado en un nivel moderado con la competencia docente en línea, destacando las dimensiones: valorar a las personas y crear comunidad como predictores más significativos. La competencia docente en línea también obtuvo niveles moderados, sobresaliendo la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evidenció una relación positiva y significativa entre liderazgo siervo y competencia docente en línea.

El segundo estudio, también cuantitativo y correlacional incluyó 965 estudiantes, los resultados indicaron niveles favorables en cuanto a la calidad universitaria, especialmente en organización académica, plan de estudios y metodología docente. Los resultados de aprendizaje y la satisfacción estudiantil se ubicaron en niveles moderados altos. Se confirmó una relación significativa entre calidad universitaria, resultados de aprendizaje y satisfacción estudiantil; siendo

la planificación la metodología y la evaluación las dimensiones que más influyen en la satisfacción del estudiante.

Ambos estudios permiten concluir que el liderazgo siervo favorece el desarrollo de la competencia docente en línea y que está a su vez impacta en la calidad universitaria. Los hallazgos aportan evidencia empírica relevante para la gestión administrativa en contextos universitarios, destacando la necesidad de fortalecer el liderazgo siervo y la formación docente en competencias digitales como ejes estratégicos para mejorar la calidad universitaria.

Palabras claves: *liderazgo siervo, competencia docente en línea, calidad universitaria.*

Abstract

This research analyzed the relationship between servant leadership, online teaching competence, and their influence on university quality at a private university in Lima and its branches, through two studies. The first study examined the relationship between servant leadership and online teaching competence, while the second study assessed university quality.

The first study with a quantitative, descriptive, correlational and non- experimental design, had a population of 723 professors from the three branches. The sample was calculated using stratified random sampling, resulting in the participation of 315 professors. Data collection was carried out using three questionnaires. The results showed that servant leadership in administrative management is moderately related to online teaching competence, highlighting the dimensions valuing people and building community as the most significant predictors. Online teaching competence also showed moderate levels, with guiding the teaching learning process standing out. A positive and significant relationship between servant leadership and online teaching competence was evidenced.

The second study, also quantitative and correlational, included 965 students. The results indicated favorable levels of university quality, especially in academic organization, curriculum and teaching methodology. Learning outcomes and student satisfaction were at moderate high levels. A significant relationship between university quality, learning outcomes, and student satisfaction was confirmed, with planning, methodology, and evaluations being the dimensions that most influence student satisfaction.

Both studies allow the conclusion that servant leadership fosters the development of online teaching competence, which impacts in university quality. The findings provide relevant empirical evidence

for administrative management in universities and post pandemic teaching contexts, highlighting the need to strengthen servant leadership and teacher training in digital competencies as strategic pillars for improving university quality.

Keywords: *servant leadership, online teaching competence, university quality.*

Capítulo I: El problema de investigación y otros

El presente capítulo tiene como propósito describir el contexto en el que surge la necesidad de liderazgo, enfatizando el liderazgo siervo. De la misma forma, se pretende analizar la relación con la competencia docente en línea en el planteamiento de nuevas estrategias de enseñanza y la calidad universitaria de una universidad privada y sus tres campos en el Perú.

Se realiza el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis y termina con la descripción de las variables de estudio, de tal manera que se proporcionan los insumos necesarios para el primer capítulo.

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Descripción de la situación problemática.

Actualmente, el liderazgo enfrenta una profunda crisis moral en diferentes ámbitos de la sociedad, esta situación de decadencia se atribuye, en gran medida, a la falta de líderes y la preparación necesaria para saber afrontar de manera efectiva las adversidades. En este contexto, el liderazgo siervo se presenta como una alternativa transformadora en el ámbito universitario; este liderazgo contribuye a fortalecer la calidad universitaria, el bienestar de los estudiantes, el desarrollo del cuerpo docente y la construcción de comunidades académicas colaborativas orientadas al bien común.

De acuerdo con Dockery (2011), afirmó que el liderazgo es el acto de influir en el comportamiento y creencias de los demás. “Liderar implica ejercer influencia que inspire y

lleve a las personas a la acción, consiguiendo de ellas el máximo de colaboración y el mínimo de oposición” (Bullón, 2015, pág. 7). Kosfeld (2020) señala que los líderes juegan un papel vital en las sociedades y organizaciones, ejerciendo influencia en las personas e instituciones. Rigaud (2012) manifiesta que un líder sirve a la comunidad guiándola hacia el cumplimiento de la misión a través de habilidades de liderazgo y gestión; es decir, el liderazgo se define como la capacidad de un individuo para ejercer influencia en los miembros de una organización o equipo.

Igualmente, Kissinger (2024) sostiene que en las instituciones, se necesita un liderazgo que ayude a las personas a ir desde donde están a donde nunca han llegado, y si las instituciones no tienen liderazgo, pueden perder el rumbo, pues corren el riesgo de desviarse y, en última instancia, terminar en el desastre. También, Alikhani y Sbahrirari (2022) descubrieron que el estilo de liderazgo, puede influir en el rendimiento de la institución y el desenlace de la competencia; es por esa razón que el liderazgo exige de personas preparadas encargadas de planificar, organizar, ejecutar y controlar las diferentes tareas que se desarrollan en una organización a fin de alcanzar metas establecidas.

Asimismo, Quiñones y Espiritu (2023) mencionan que el liderazgo es una de las habilidades más demandadas por los empleadores. Por tal motivo, Blanchard y Broadwell (2018) consideran que el mundo necesita un modelo de liderazgo, pero un liderazgo diferente porque se ha visto el impacto negativo de los líderes egoístas en los diferentes sectores de la sociedad.

Por otro lado, Knight menciona que “las escuelas necesitan que la palabra de Dios sea el fundamento de la educación” (Knight, 2016, pág. 5). “Toda institución en la que los seres

humanos no estén incesantemente ocupados con la Palabra de Dios llegará a corromperse”.

White hace referencia a Lutero, quien escribió acerca de las universidades: “Mucho me temo que las universidades se conviertan en los grandes portales del infierno, a menos que trabajen en forma diligente para explicar las sagradas escrituras y grabarlas en el corazón de los jóvenes” (White E. , El gran conflicto- una saga milenaria y su sorprendente final, 2022, pág. 63).

Wu et al. (2021) señalan que la auténtica prueba de liderazgo es cómo se actúa en una crisis; el liderazgo debe hacer frente a la crisis por la que atraviesa la institución a través de un plan de recuperación y reconstrucción. Rigaud O. (2012), en su investigación realizada en la iglesia adventista en Francia, tuvo como objetivo elaborar el modelo bíblico de liderazgo de servicio que contribuyó a la formación de líderes efectivos en la Iglesia Adventista del Séptimo Día en Francia. Este modelo se investigó como respuesta a la crisis del liderazgo espiritual de la iglesia adventista en Francia, donde se enfatiza que Jesucristo es el modelo perfecto para imitar.

Este contexto sacó a relucir que el mundo se encuentra en una necesidad desesperada de un modelo diferente de liderazgo que no solo sea eficaz en la gestión, sino también humano y transformador. En este sentido, la propuesta del liderazgo siervo se hace de manifiesto, donde Dixon (2013) ya revelaba que el liderazgo siervo enfatiza el crecimiento personal de los seguidores. Es decir, el liderazgo siervo no solo responde a la crisis de liderazgo, sino que se preocupa por el bienestar de los trabajadores. Incluso, Eva, et.al, (2019) ratifican que el liderazgo siervo es un enfoque de liderazgo holístico que involucra a los seguidores en múltiples dimensiones, por ejemplo, lo ético, lo relacional, lo moral y espiritual; además, se prioriza el bienestar y crecimiento de estos.

Como señala Taylor (2019), el estilo de liderazgo que uno adopta se fundamenta en su cosmovisión y perspectiva de vida; esto ayuda a describir qué cosmovisión tiene cada persona como el relato del buen samaritano, que tiene tres enfoques: la perspectiva de los ladrones: te quito lo que tienes; la perspectiva del sacerdote y del levita: retengo lo que tengo; y el enfoque del samaritano: comparto lo que tengo. La cosmovisión del samaritano está centrada en el servicio que lleva a un cambio de paradigma en la vida de un líder. Al adoptar el liderazgo siervo, el líder no busca el poder o control, sino fomentar el bienestar y desarrollo de los seguidores.

Dockery (2011) afirma que un líder es llamado para servir y emular a Jesús, “quien no vino a ser servido sino a servir”. El liderazgo siervo ha sido considerado por los investigadores en el campo de la gestión de los últimos años. Este difiere de los estilos de liderazgo populares en muchos aspectos porque actúa en el desarrollo de sus empleados y se preocupa por todos los integrantes de la organización, además de hacer hincapié en el comportamiento ético de los líderes. De la misma forma, Lemoine, et.al (2023) resaltan que el deseo y la demanda de un liderazgo centrado en las personas y en la comunidad han crecido a medida que las organizaciones modernas son llamadas a asumir en conjunto amplias responsabilidades hacia las partes interesadas.

Schroeder (2023) menciona que este tipo de liderazgo encaja perfectamente con los líderes que están a cargo de la enseñanza superior debido a que la misión está en el servicio que los empleados prestan a los estudiantes y a la sociedad en general. Esta perspectiva está estrechamente alineada con los principios del liderazgo siervo que antepone las necesidades de los demás. El liderazgo siervo hace hincapié en el apoyo y capacitación a los empleados; esto

permite a los empleados aprender y crecer al mismo tiempo que aportan su propia experiencia y visión.

Rizvi (2024) explica que el liderazgo siervo se contrasta con los otros tipos de liderazgo porque se prioriza el crecimiento y bienestar de los integrantes del equipo para lograr la repercusión en el éxito empresarial. Pues se colocan las necesidades de los demás en primer plano, pues cuanto más se invierte en los empleados, más productivo será el equipo de trabajo. En cambio, el liderazgo tradicional se basa en utilizar tácticas de control y liderazgo tóxico, donde el líder es la parte central del equipo y los empleados están para apoyar los esfuerzos del líder para alcanzar los objetivos de la empresa.

Zheng, Khan y Hussain (2020) argumentan que el cambio abrupto de la enseñanza presencial a la enseñanza digital durante la crisis del COVID-19 presentó desafíos a profesores y estudiantes. Asimismo, Neel, Mueller y Hammon, (2022) afirman que la pandemia puso en duda el escenario de la educación superior, obligándola a adaptarse a la enseñanza digital a distancia. En el Perú, esta crisis de salud afectó la calidad de los servicios administrativos, el aprendizaje de los estudiantes inscritos en los diferentes niveles de estudio y el trabajo de los docentes; se volvió crucial, requiriendo ajustes en la gestión de turno.

De la misma manera, Weaver et.al., (2023) refieren que el impacto COVID-19 en las universidades se volvió dramático e inimaginable en marzo del 2020. Pues las instituciones educativas fueron cerradas, en respuesta a la propagación del virus en todo el país. La mayoría de las instituciones se prepararon para una breve suspensión de clases, debido a la petición de los funcionarios de cierre por dos semanas; no obstante, la pandemia abrió el telón a las profundas desigualdades que existían en diversas comunidades universitarias. Además, del

impacto desequilibrado de las decisiones destinadas a ayudar en el manejo de la crisis sanitaria.

Además, Villafuerte (2021) sostiene que durante la pandemia del COVID- 19, se intensificó el uso de las tecnologías de la información y comunicación para crear los principales ambientes de aprendizaje a través de actividades sincrónicas y asincrónicas. A pesar de las brechas en los medios tecnológicos que se adoptaron debido a la necesidad de progresar en la educación de los jóvenes y niños.

Otro aspecto fundamental de esta investigación se encuentra en el documento publicado por el Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades del Perú que indica que “la pandemia propició el regreso a la educación a distancia, modalidad que por su mal uso estaba casi proscrita del sistema. Esto resultó difícil para las universidades adaptarse, generando una brecha temporal en la continuidad de la formación” (p.15). De la misma forma, en el documento de la Unesco, COVID-19 y educación superior, analiza que no estábamos preparados para una crisis de semejante escala y se decidió por una solución acelerada de educación a distancia para asegurar la continuidad de la educación.

Islam et al. (2023) afirma que durante la pandemia del COVID-19 se utilizaron todas las alternativas de clases virtuales; el cambio fue inmediato; los profesores y estudiantes apenas tuvieron tiempo para adaptarse a la nueva situación. Asimismo, la revista de Educación Superior y Sociedad, 2021, p. 206, sostiene que entre los principales retos de la educación a distancia está el desarrollo de programas de educación continua para el fortalecimiento de las competencias digitales del cuerpo docente. Esta tarea se enfrenta a un escenario donde se

requiere revolucionar los modelos docentes desde un enfoque de competencias en los contextos de enseñanza y aprendizaje no presencial digital.

Otro aspecto esencial en la educación superior es la calidad universitaria, que desempeña un papel importante en el contexto de la educación superior. Cuya forma de medir es a través de indicadores de la labor que desarrolla la gestión académica y administrativa de la universidad. Además, la experticia de los docentes, la satisfacción de los estudiantes y los servicios académicos que brinda la institución.

El informe de la III Bienal presentado por (SUNEDU, III Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú, 2021) en la culminación del licenciamiento institucional, mencionó que 92 universidades en el Perú se encontraban licenciadas, 49% públicas, 31% privadas asociativas y 20% privadas societarias. Según SUNEDU (2025) actualmente, 102 universidades están licenciadas y 34 universidades se encuentran localizadas en la ciudad de Lima metropolitana, donde se verificó el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad en las universidades y escuelas de posgrado.

Hay que considerar que Hernández Armenteros y Perez García (2023) dieron a conocer que en el año 2021 la matrícula universitaria de pregrado alcanzó a 1 423 731 estudiantes, distribuidos entre instituciones públicas y 25.5% y privadas 74.5%. se tiene retos relevantes frente a la demanda educativa actual proyectada, en concordancia con los lineamientos del plan estratégico de desarrollo nacional al año 2050. Desde esta perspectiva, el rol del Estado se orienta a asegurar una educación pública y privada inclusiva, integral y de calidad en la educación superior. Al tiempo que se promueve la adecuación de los procesos formativos y el fortalecimiento de la investigación científica y la incorporación progresiva de tecnologías

emergentes. La comunidad educativa y docentes son aliados estratégicos en las reformas educativas logradas.

Es decir, la educación superior en el Perú se enfrenta a un entorno de creciente competitividad y exigencia, donde la calidad universitaria se ha erigido como el principal factor de diferenciación y sostenibilidad institucional. Este escenario se ha visto acelerado por la integración de entornos virtuales de aprendizaje, lo que demanda sólidas competencias docentes en línea. En este contexto, el liderazgo siervo, se caracteriza por la empatía, la escucha activa y el compromiso con el crecimiento del colaborador, emerge como un modelo prometedor para gestionar instituciones superiores con calidad universitaria.

Con base en lo citado anteriormente, nace este estudio, de la inquietud de la investigadora con la finalidad de establecer la relación entre el liderazgo siervo de la gestión administrativa, la competencia docente en línea en la mejora de la calidad universitaria de una universidad privada y sus tres sedes en Perú.

1.1.2. **Planteamiento y formulación del problema.**

Con el propósito de efectuar esta investigación, se hicieron dos estudios y se plantearon las siguientes interrogantes:

1.1.2.1. **Problemas Generales**

Primer estudio

¿En qué medida el liderazgo siervo de la gestión administrativa medida como proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas, crear y ministrar la comunidad son

predictores de la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, 2022?

Segundo estudio

¿En qué medida la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria, medida como recursos materiales e infraestructura, servicios académicos, plan de estudio, planificación de la enseñanza, metodología docente, evaluación, competencia docente y los resultados de aprendizaje, son predictores de la satisfacción del estudiante en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, 2022?

1.1.2.2. Problemas específicos

Primer estudio

La investigación estuvo guiada por las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el nivel de competencia docente en línea medida como la previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?
2. ¿Cuál es el nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa, medida como proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas y crear y ministrar la comunidad en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?

3. ¿Hay alguna diferencia significativa de la competencia docente en línea entre la edad, el sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo y campus donde labora?
4. ¿Hay alguna diferencia considerable del nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa entre la edad, el sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo, y campus donde labora?
5. ¿Existe alguna relación entre las dimensiones de la competencia docente en línea y el liderazgo siervo de la gestión administrativa?
6. ¿Qué dimensiones del liderazgo siervo de la gestión administrativa influyen más en la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?

Segundo estudio

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto al resultado de su aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?
3. ¿Cuál es la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19?
4. ¿Existe alguna relación entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes?

5. ¿Qué dimensiones de la calidad institucional y resultados de aprendizaje influyen más en la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19?

1.2. Finalidad e importancia de la investigación

Esta investigación es de gran aporte para estudios futuros, pues contribuye a la teoría educativa y organizacional al vincular liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria. Pues esta, da a conocer un tipo de liderazgo diferente donde la práctica en entornos corporativos enfatiza un impacto positivo en la cultura organizacional, el bienestar de los empleados y la calidad universitaria. Es decir, no solo en las instituciones educativas adventistas sino también en las universidades públicas y privadas en una época de crisis a nivel mundial, nacional y local.

Este estudio aporta evidencias en el contexto de una universidad privada con una estructura de gobierno diferente a las universidades públicas. Asimismo, examina la aplicación del liderazgo siervo en un entorno de la educación superior, cada vez más digitalizado. Esto demuestra que, al formar líderes siervos, capacitando docentes en el ámbito de la enseñanza digital con estrategias para mejorar la calidad, la competitividad y sostenibilidad de la universidad. Promueve un camino claro para que la universidad sea conocida por su liderazgo siervo y la alta calidad en su enseñanza en línea que atraerá a nuevos estudiantes y docentes.

Los resultados encontrados servirán como diagnóstico interno para diseñar programas de formación de líderes y docentes para reorientar las políticas administrativas orientadas hacia un modelo centrado en el servicio, contrarrestando paradigmas de otros tipos de liderazgo. En consecuencia, empoderará al personal docente en la enseñanza, el cual mejora la

satisfacción estudiantil y el prestigio de la institución, formando futuros profesionales que serán más competentes y éticos.

Aanteriormente, solo se contaba con el instrumento de investigación de liderazgo siervo en inglés; ahora se tiene un instrumento traducido al idioma español. Los hallazgos derivados de la presente investigación aportan evidencia empírica que fortalece el conocimiento científico en el ámbito de la educación superior.

A partir del análisis realizado, se identifican áreas susceptibles de mejora en el contexto universitario, lo que permite formular propuestas orientadas a la introducción de ajustes e innovaciones en los procesos institucionales. Estas contribuciones facilitan la planificación de estrategias y el establecimiento de metas dirigidas al logro de estándares de calidad en la formación universitaria. Dicho de otra manera, este estudio servirá como antecedente para investigaciones venideras sobre liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria.

1.2.1. **Propósito.**

Esta investigación se orienta a examinar las dimensiones que estructuran el liderazgo desde una perspectiva conceptual y las dimensiones de la competencia docente en línea para la mejora de la calidad universitaria.

Además de contribuir con la educación superior proporcionando información sobre el liderazgo siervo de la gestión administrativa unida a la competencia docente, representan un buen modelo para mejorar la calidad universitaria. Los datos recopilados en esta investigación

presentan un nivel adecuado de validez y confiabilidad, garantizando la solidez de los resultados obtenidos

En este sentido, se formulan recomendaciones dirigidas para tener un plan de capacitación docente y administrativo. Según los campos de estudio de los docentes, un plan de incentivos por desempeño y un seguimiento adecuado a la toma de decisiones de los líderes, a fin de tener estudiantes con formación en principios y de calidad universitaria.

1.2.2. **Relevancia social.**

La investigación realizada aporta a la sociedad, pues el tema de investigación se relaciona con la educación superior. Por los resultados obtenidos se requiere hacer un cambio en el tipo de liderazgo, seguir capacitando a los docentes y continuar trabajando en la calidad universitaria para contribuir con la educación universitaria y llegar a ser la mejor universidad del país.

1.2.3. **Relevancia pedagógica.**

A nivel pedagógico, los hallazgos de este estudio muestran resultados relacionados directamente con las variables mencionadas como liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria. Los resultados de esta investigación necesitan ser compartidos con vicerrectores y rectores de universidades de la red mundial adventista con presencia en 165 países. Para que tengan una visión completa de cómo trabajar en favor de la calidad universitaria y el cuidado hacia sus docentes, en la práctica de un liderazgo siervo auténtico. Así también, se contribuirá con información para próximos proyectos educativos e investigaciones.

1.3. **Objetivos de la investigación**

Con el propósito de efectuar esta investigación, se plantearon los siguientes objetivos para los dos estudios:

1.3.1. **Objetivos generales**

Primer estudio

Determinar en qué medida el liderazgo sirvió de la gestión administrativa, medido a través de las dimensiones de proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas y crear y ministrar la comunidad, predice la competencia docente en línea en una universidad durante la pandemia del COVID-19, en el año 2022.

Segundo estudio

Determinar en qué medida la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria, medida a través de los recursos materiales e infraestructura, servicios académicos, plan de estudio, planificación de la enseñanza, metodología docente, evaluación, competencia docente, y resultados de aprendizaje, predice la satisfacción del estudiante en una universidad durante la pandemia del COVID-19, en el año 2022.

1.3.2. **Objetivos específicos**

La investigación estuvo guiada por los siguientes objetivos:

Primer estudio:

Con el propósito de efectuar esta investigación, se hicieron dos estudios y se plantearon los siguientes objetivos:

1. Determinar el nivel de competencia docente en línea, medida a través de la previsión del proceso enseñanza- aprendizaje, la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en una universidad privada durante la pandemia del COVID
2. Determinar el nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa, medido a través de proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas y crear y ministrar la comunidad, en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
3. Comparar la competencia docente en línea según variables sociodemográficas y laborales en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
4. Comparar el nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa según variables sociodemográficas y laborales en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
5. Establecer la relación entre las dimensiones de la competencia docente en línea y el liderazgo siervo de la gestión administrativa en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.

6. Identificar las dimensiones del liderazgo siervo de la gestión administrativa que influyen en mayor medida en la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.

Segundo estudio

1. Determinar la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
2. Determinar la percepción de los estudiantes respecto a los resultados de su aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
3. Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19.
4. Establecer la relación entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
5. Identificar las dimensiones de la calidad universitaria y de los resultados de aprendizaje que influyen en mayor medida en la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19.

1.4. Hipótesis de estudio

1.4.1. Hipótesis principal

Con el propósito de efectuar esta investigación, se plantearon las siguientes hipótesis:

Primer estudio

El liderazgo siervo de la gestión administrativa, medido a través de proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas y crear y ministrar la comunidad, predice significativamente la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, en el año 2022.

Segundo estudio

La percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria, medida a través de los recursos materiales e infraestructura, servicios académicos, plan de estudio, planificación de la enseñanza, metodología docente, evaluación, competencia docente, y resultados de aprendizaje, predice significativamente la satisfacción del estudiante en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, en el año 2022.

1.4.2. Hipótesis específicas

La investigación planteó las siguientes hipótesis:

Primer estudio

1. Existen diferencias significativas en la competencia docente en línea según variables sociodemográficas y laborales en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
2. Existen diferencias significativas en el nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa según variables sociodemográficas y laborales en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.

3. Existe relación significativa en el nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa según variables sociodemográficas y laborales en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
4. Las dimensiones de liderazgo siervo de la gestión administrativa influyen significativamente en la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.

Segundo estudio

1. Existe relación significativa entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes de una universidad privada durante la pandemia del COVID-19.
2. Las dimensiones de la calidad institucional y los resultados de aprendizaje, influyen significativamente en la satisfacción personal de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19.

1.5. Variables de estudio

Primer estudio

Variable predictora/independiente

Líder siervo de la gestión administrativa

Variable criterio/dependiente

Competencia docente en línea

Segundo estudio

Variables predictoras/independientes

Resultados de aprendizaje

Satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria

Variable criterio/dependiente

Calidad universitaria

1.6. Operacionalización de variables

Primer estudio

Tabla 1

Operacionalización de la variable Liderazgo siervo

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración
Liderazgo siervo	Proveer liderazgo	1. Mi jefe me da la información necesaria para hacer bien mi trabajo 2. Mi jefe me anima a usar mis talentos. 3. Mi jefe me ayuda a seguir desarrollándome profesionalmente. 4. Mi jefe me anima a proponer nuevas ideas 6. Mi jefe me ofrece numerosas oportunidades para aprender nuevas habilidades. 7. Mi jefe me delega para tomar decisiones que me faciliten el trabajo. 12. Mi jefe me hace responsable de mi desempeño.	1,2,3,4,6,7,12	Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) Algo en desacuerdo (3) Un poco de acuerdo (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo (6)
	Compartir y desarrollar liderazgo	5. Mi jefe me permite que resuelva los problemas usando mi iniciativa propia. 9. Mi jefe no busca recompensas por las cosas que hace por los demás. 10. Mi jefe disfruta más del éxito de sus colegas que del suyo propio. 13. Mi jefe delega responsabilidades por equipo. 11. Mi jefe me hace responsable del trabajo que me ha delegado.	5,9,10,13, 11	
		14. Mi jefe critica constantemente a su personal por los errores que cometen en su trabajo. 15. Mi jefe mantiene una actitud vengativa hacia las personas que lo han ofendido en el trabajo.	14,15,16	

		16. A mi jefe le resulta difícil olvidar las cosas que salieron mal en el pasado.		
		17. Mi jefe asume riesgos independientemente del apoyo de su jefe inmediato.	17,18	
		18. Mi jefe se arriesga y hace lo que debe realizar en su opinión.		
		8. Mi jefe valora sus competencias. 19. Mi jefe reconoce sus limitaciones y debilidades. 20. Mi jefe es sensible a menudo por las cosas que ve que suceden a su alrededor. 21. Mi jefe muestra sus verdaderos sentimientos hacia su personal.	8,19,20,21	
	Valorar a las personas	23. Mi jefe acepta y aprende de la crítica de los demás. 24. Mi jefe admite sus errores ante su superior. 25. Mi jefe aprende de los diferentes puntos de vista y opiniones de los demás. 26. Mi jefe acepta las críticas objetivas y da respuesta adecuadamente. 27. Mi jefe aprende de las críticas que recibe de su superior.	23,24,25,26,27	
	Crear y ministrar a la comunidad	22. Mi jefe muestra sus verdaderos sentimientos hacia su personal. 28. Mi jefe enfatiza la importancia de centrarse en el bienestar común 29. Mi jefe tiene una visión a largo plazo en el trabajo que realiza 30. Mi jefe enfatiza la responsabilidad social y misional de nuestro trabajo.	22,28,29,30	

1.2.3. Nota: elaboración propia

Tabla 2
Operacionalización de la variable Competencia Docente en línea

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Definición operacional/ Valoración
Competencia docente en línea.	Previsión del proceso de enseñanza aprendizaje	1. Establecí la relación de la asignatura con otras del plan de estudio 2. Relacioné el contenido de la asignatura con el perfil de egreso. 3. Expuse la relación de la asignatura con el campo profesional. 4. Determiné las metas de aprendizaje para la asignatura. 5. Especifiqué los aprendizajes esperados en cada unidad. 6. Incluí materiales en diversos formatos digitales (por ejemplo, PDF, video, audio) de acuerdo a las necesidades de la asignatura. 7. Seleccioné materiales digitales pertinentes para las actividades de aprendizaje. 8. Determiné al inicio de la asignatura un cronograma detallado de actividades (por ejemplo, periodos de trabajo, fechas de entrega de tareas individuales y grupales, exámenes). 9. Acordé al inicio de la asignatura las reglas de interacción en medios digitales (netiqueta) sustentadas en valores universales. 10. Precisé las reglas de trabajo para evitar el plagio. 11. Presenté en cada unidad de aprendizaje instrucciones detalladas para su desarrollo (por ejemplo, propósitos de las actividades y dinámicas de trabajo). 12. Estructuré experiencias de aprendizaje que integran conocimientos, habilidades y valores.	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20	Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Siempre (4)

2

		13. Incorporé actividades de aprendizaje que involucran trabajo colaborativo en red. 14. Incluí diversas herramientas digitales (foros, redes sociales, video conferencias) en las experiencias de aprendizaje 15. Planeé la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos. 16. Detallé al inicio de la asignatura los criterios de evaluación. 17. Especifiqué estrategias de retroalimentación del desempeño del alumno. 18. Incorporé estrategias de autoevaluación del aprendizaje. 19. Definí estrategias para que los alumnos se evaluarán entre ellos (coevaluación) 20. Delimité estrategias que promueven la reflexión de los alumnos sobre el sentido y significado de los aprendizajes alcanzados.		
	Conducción del proceso enseñanza aprendizaje	21. Presenté una introducción de la asignatura para propiciar la integración del grupo. 22. Indiqué los aprendizajes esperados al inicio de cada unidad (o experiencia de aprendizaje) 23. Implementé experiencias de aprendizaje congruentes con los objetivos de la asignatura. 24. Facilité los materiales necesarios para desarrollar los conocimientos conceptuales propuestos en la asignatura. 25. Incluí actividades para desarrollar las actitudes señaladas en la asignatura. 26. Ofrecí criterios para identificar información no confiable. 27. Aclaré las dudas de manera oportuna. 28. Incluí experiencias de aprendizaje que estimularon el interés de los alumnos. 29. Estimulé a los alumnos a reconocer sus aprendizajes relevantes.	21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44	

2

2

		30. Ajusté las experiencias de aprendizaje de acuerdo a las características de los alumnos. 31. Proporcioné retroalimentación de forma individual en las situaciones requeridas. 32. Incluí actividades de trabajo colaborativo en red. 33. Verifiqué que las herramientas y los materiales digitales seleccionados para cada experiencia de aprendizaje estuvieran accesibles de forma oportuna. 34. Asesoré a los alumnos cuando existieron dudas o problemas con el manejo de las herramientas digitales utilizadas en la asignatura. 35. Retroalimenté las aportaciones de los alumnos en la realización de las actividades. 36. Promoví el diálogo sobre el sentido de los contenidos de la asignatura. 37. Fomenté que los estudiantes reflexionarán sobre sus experiencias de aprendizaje. 38. Proporcioné igualdad de oportunidades de participación a los estudiantes. 39. Implementé estrategias de recuperación con riesgo de ser desaprobado. 40. Motivé la participación de los estudiantes menos involucrados en las actividades de aprendizaje. 41. Promoví que los estudiantes actuarán como apoyo de sus compañeros en las actividades y uso de tecnología. 42. Realicé una evaluación diagnostica al inicio de la asignatura. 43. Propicié que los alumnos expresarán sus emociones durante el desarrollo de la asignatura. 44. Mantuve comunicación oportuna con los estudiantes a través de medios tecnológicos.		
	Valoración del proceso enseñanza aprendizaje	45. Utilicé diversas estrategias de evaluación para acreditar la asignatura acorde a los objetivos de aprendizaje. 46. Expliqué con claridad los criterios de evaluación de la asignatura.	45,46,47,48,49,50,51,52	

2

		47. Evalué el aprendizaje de los estudiantes en cada experiencia de aprendizaje. 48. Brindé retroalimentación sobre el desempeño global de los estudiantes en las actividades colaborativas. 49. Involucré a los estudiantes en la evaluación de su propio desempeño. 50. Fomenté entre los estudiantes la evaluación del desempeño de sus pares. 51. Solicité a los estudiantes evaluar la asignatura. 52. Facilité la reflexión de los estudiantes sobre el logro de sus expectativas.		
--	--	--	--	--

Nota: Elaboración propia

Segundo estudio

Tabla 3
Operacionalización de la variable calidad universitaria

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items	Definición operacional/valoración
Calidad universitaria	Calidad institucional	09. Los equipamientos y medios audiovisuales de las aulas son adecuados a la docencia. 10. La biblioteca dispone de material bibliográfico suficiente para el desarrollo de las asignaturas. 11. El mobiliario de las aulas es cómodo. 12. El mobiliario de las aulas está en buen estado. 13. El tamaño de las aulas es adecuado al número de estudiantes. 14. Existe aislamiento de ruidos en las aulas. 15. Existe aire acondicionado y calefacción en las aulas. 16. Las aulas son luminosas. 17. Servicio de Educación Física y Deporte. 18. Servicio de información al estudiante. 19. Secretaría Virtual 20. Servicio de Idiomas 21. Aula virtual 22. Biblioteca universitaria 23. Servicio de informática 24. Servicio de atención psicológica 25. Servicio de alojamiento 26. Servicio de prácticas y empleo 27. Servicio de relaciones internacionales 28. Servicio de fotocopias 29. La Universidad incorpora criterios ambientales en la gestión de la Universidad y fomenta una cultura	09,10,11,12,13,14, 15,16, 17,18,19,20,21,22, 23,24,25, 26,27,28,29,30	Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5)

1		ambiental basada en la responsabilidad para la protección y mejora del medio ambiente. 30. La Universidad fomenta la integración de la seguridad y salud laboral en todas las actividades de la comunidad universitaria.		
1	Plan de estudios	31. Los objetivos del programa están publicados. 32. Los objetivos del programa son claros. 40. El plan de estudios es coherente con la denominación de la titulación. 41. Los contenidos del plan de estudios son coherentes con las competencias a adquirir por los estudiantes. 42. Existe una buena definición de las salidas profesionales de la titulación. 43. El plan de estudios apoya los valores democráticos y de respeto de los derechos humanos. 44. El título es adecuado con la demanda académica y las necesidades de la sociedad y el mercado laboral. 45. Los criterios de admisión en la titulación son claros. 46. Los criterios de admisión en la titulación son coherentes con el ámbito temático del título. 47. Hay una relevancia entre las asignaturas teóricas y las asignaturas prácticas del plan de estudios. 48. Los créditos están distribuidos equilibradamente a lo largo del plan de estudios. 49. Los recursos humanos disponibles son suficientes para llevar a cabo el plan de estudio. 50. Los recursos disponibles son adecuados para llevar a cabo el plan de estudio.	31,32,40,41,42,43, 44,45,46,47, 48,49,50	
1	Los profesores	51. Los profesores definen de manera clara la guía docente al principio del curso. 52. Los profesores planifican de manera detallada las actividades académicas. 53. Los profesores eligen referencias bibliográficas adecuadas que facilitan la comprensión de las asignaturas.	51,52,53,54,55, 56,57,58,59, 60, 61, 62,63,64,65,66,67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,74,75,76,77,	

		54. El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías presenciales. 55. El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías virtuales. 56. Los profesores planifican y coordinan las actividades teóricas. 57. Los profesores planifican y coordinan las actividades prácticas. 58. Los profesores cumplen los horarios de tutoría. 59. Los profesores cumplen los programas de las asignaturas planteados al inicio de los cursos. 60. Los profesores explican con claridad los contenidos de las asignaturas. 61. Los profesores muestran interés que sus alumnos aprenden. 62. Los profesores tienen en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes. 63. Los profesores tienen relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes. 64. Los profesores motivan y facilitan la participación de los estudiantes en clase. 65. Los profesores usan la tecnología en el proceso de docencia. 66. Los profesores usan los métodos adecuados para organizar y desarrollar la enseñanza como: a. clases teóricas b. clases prácticas c. Seminario-taller d. tutorías e. estudio y trabajo autónomo, individual f. estudio y trabajo en grupo 67. Los profesores atiendan correctamente el alumnado en las horas de las tutorías presenciales. 68. Los profesores atiendan correctamente el alumnado en las horas de las tutorías virtuales. c. Evaluación	78,79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86	
--	--	---	--	--

		69. Los profesores realizan una evaluación inicial del alumnado al comienzo del curso. 70. Los exámenes son coherentes con la programación de las asignaturas. 71. Las herramientas de evaluación son diversas: a. Pruebas orales (individuales, en grupo, presentación de temas-trabajo) b. Pruebas de respuesta corta c. Pruebas de respuesta larga d. Pruebas objetivas e. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas. f. Trabajos y proyectos g. Informes/memorias de prácticas h. Escalas de actitudes (para recoger, opiniones, valores, habilidades sociales...) i. Sistema de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo) j. Técnicas de observación. 72. La calificación obtenida en las pruebas de evaluación responde a los esfuerzos realizados. 73. Las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales se refieren a los contenidos fundamentales de la asignatura. D. COMPETENCIA DOCENTE: 74. Mis profesores muestran conocimientos generales básicos sobre el área de estudio. 75. Mis profesores tienen la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. 76. Mis profesores tienen la capacidad para generar nuevas ideas. 77. Mis profesores tienen experiencia adecuada en el área de estudio. 78. Mis profesores tienen la capacidad de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones en el aula.		
--	--	---	--	--

		79. Mis profesores tienen la capacidad de trabajar en equipo. 80. Mis profesores tienen la habilidad para relacionar teoría y práctica. 81. Mis profesores son puntuales. 82. Mis profesores tienen la capacidad de análisis y síntesis. 83. Mis profesores tienen la habilidad de solucionar las dudas sobre el contenido. 84. Mis profesores tienen la capacidad de elegir los contenidos adecuados al programa de la asignatura. 85. Mis profesores tienen la habilidad para favorecer la participación. 86. Mis profesores tienen la habilidad para motivar y generar interés por la asignatura.		
1	Resultados de aprendizaje	87. Estoy adquiriendo conocimientos básicos de la profesión. 88. Estoy desarrollando la habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional. 89. Estoy adquiriendo competencias prácticas. 90. Estoy desarrollando la habilidad de liderazgo. 91. Estoy adquiriendo actitudes, valores y cualidades personales específicas para la profesión. 92. Estoy desarrollando la capacidad para un aprendizaje continuo. 93. Estoy desarrollando una imaginación creativa. 94. Estoy desarrollando la capacidad de trabajar en equipo. 95. Estoy desarrollando la capacidad de organizar y planificar.	87,88,89,90,91,92, 93, 94, 95 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107	

1		96. Estoy desarrollando la capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua. 97. Estoy adquiriendo conocimiento de una segunda lengua. 98. Estoy desarrollando la habilidad de toma de decisiones. 99. Estoy desarrollando la capacidad de crítica y autocrítica. 100. Estoy desarrollando capacidad para comunicarme con expertos de otras áreas. 101. Estoy desarrollando la habilidad de trabajar en un contexto internacional. 102. Estoy desarrollando habilidades de investigación. 103. Estoy desarrollando la capacidad para adaptarme a nuevas situaciones. 104. Estoy desarrollando la habilidad para trabajar de forma autónoma. 105. Estoy aprendiendo a diseñar y a gestionar proyectos. 106. Estoy desarrollando la capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor. 107. Estoy desarrollando la habilidad de búsqueda activa de empleo.		
1	Orientación del alumnado hacia la enseñanza	108. Tengo claro lo que debo de aprender. 109. Tengo ganas de aprender cosas nuevas. 110. Asisto regularmente a clase. 111. Realizo las tareas asignadas por los profesores. 112. Presto atención dentro de la clase de mis profesores. 113. Resuelvo las dudas preguntando en clase o en tutorías.	108, 109, 110, 111, 112, 113	
1	Satisfacción laboral	114. Los servicios académicos que ofrece la universidad se adecuan a mis necesidades. 115. Estoy satisfecho con los servicios administrativos de la universidad. 116. Los recursos materiales y la infraestructura son adecuadas. 117. Estoy satisfecho con el plan de estudios.	114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124	

1

		118. Estoy satisfecho con la actitud del personal docente. 119. Estoy satisfecho con el sistema de evaluación utilizada. 120. Estoy satisfecho con las competencias adquiridas. 121. Estoy satisfecho con la formación académica recibida. 122. Estoy satisfecho con el rendimiento académico conseguido. 123. Confío en mi universidad. 124. La enseñanza que recibo es de calidad.		
--	--	---	--	--

Nota: elaboración propia

Capítulo II: fundamento teórico de la investigación

En este capítulo se mencionan los antecedentes de estudio, el marco filosófico, el marco teórico, en el que se hace la revisión de la literatura de cada una de las variables de estudio para comprender el tema de investigación. Para la construcción del marco teórico, se realizó una búsqueda sistemática de literatura en las bases de datos de Scopus, Scielo, ERIC, Science Direct, Francis and Taylor, Research Gate, Redalyc, libros en línea, libros físicos, RENATI, repositorios de universidades del ámbito local, nacional e internacional.

2.1. Antecedentes de la investigación

En esta sección se enfatizan los estudios más relevantes relacionados con la temática. Para ello, se realizó un análisis bibliográfico que incluyó fuentes provenientes de contextos internacionales, nacionales y locales, con el objetivo de comparar tendencias, enfoques y hallazgos significativos sobre el tema de investigación.

2.1.1. Antecedentes internacionales:

Shimelis (2024) desarrolló un estudio en las universidades públicas en Etiopía. El propósito de este estudio fue examinar el efecto del liderazgo siervo en el comportamiento organizacional de los instructores (OCB). Se empleó un diseño de investigación mixta secuencial explicativa; el tamaño de la población fue de 2170 con una muestra de 338 instructores; se usaron cuestionarios y entrevistas para recopilar datos. Se emplearon técnicas de análisis tanto cuantitativas como cualitativas para analizar los datos. Los resultados obtenidos a través del cuestionario y la entrevista revelaron que el liderazgo siervo y el OCB se practicaban moderadamente en las universidades. Hubo una relación positiva y estadísticamente significativa entre el liderazgo siervo y el OCB con un

coeficiente de correlación estandarizado ($r=5.78$) por la prueba de relación crítica mayor que $\pm 1,96$ $\alpha < 0.5$.

Dixon (2013) realizó una investigación en las escuelas de secundaria de Alabama con el objetivo de determinar la relación entre el liderazgo siervo del director con el comportamiento organizacional y el clima escolar. Esta investigación se realizó con 708 participantes de 41 colegios públicos del estado de Alabama de Estados Unidos, a los que se aplicaron 3 instrumentos de investigación: encuesta de liderazgo siervo, índice de clima organizacional y escala de comportamiento organizacional. Ellos resaltaron que este liderazgo enfatiza el crecimiento personal de los seguidores, concluyendo que el comportamiento centrado en los trabajadores bajo el liderazgo de un líder siervo promueve interacciones recíprocas positivas entre los miembros de la organización y un ambiente saludable. Los hallazgos del estudio indicaron que el liderazgo siervo contribuye al éxito escolar.

Asimismo, Tanno y Banner, (2018) efectuaron un estudio fenomenológico que tiene como objetivo identificar e informar sobre las experiencias vividas y la toma de decisiones éticas en organizaciones del suroeste de Estados Unidos utilizando el liderazgo siervo. Se hicieron entrevistas a una muestra intencionada de 18 participantes en organizaciones que cumplían los criterios de Greenleaf, empleando el método de análisis de las estructuras psicológicas. En los resultados se encontró que el uso del liderazgo siervo produce un alto rendimiento y compromiso de los empleados de la institución.

Aboramadan et al. (2021) llevaron a cabo una investigación en universidades de Palestina, que tuvo como objetivo investigar el impacto del liderazgo siervo en el compromiso laboral y el compromiso afectivo entre académicos de educación superior. Además, del papel de la satisfacción laboral como mecanismo de intervención entre las

variables examinadas; usaron cuestionarios autoadministrados a académicos que trabajan en el sector educación superior de Palestina. Utilizaron ecuaciones estructurales para examinar las hipótesis. En el resultado se encontró una relación positiva entre el liderazgo siervo y el compromiso afectivo, mediada completamente por la satisfacción laboral. Tanto el compromiso laboral como el compromiso afectivo tienen un impacto positivo en el desempeño laboral de los académicos concluyendo que el liderazgo siervo es necesario en la educación superior.

Swart et al. (2021) desarrollaron un estudio en Sudáfrica cuyo objetivo fue medir el liderazgo siervo en el clima organizacional de las escuelas privadas de Sudáfrica. Se aplicó un enfoque cualitativo donde se utilizó el muestreo intencional por conveniencia para seleccionar a los participantes en tres entrevistas y grupos focales; este estudio se basó en un enfoque analítico, teórico, temático, semántico y esencialista. Los resultados de los grupos focales confirmaron que los participantes percibían que la dirección de sus centros escolares aplicaba características específicas del liderazgo siervo. Además de desempeñar un papel fundamental en la creación de un clima positivo, el liderazgo siervo es esencial para mejorar los resultados educativos.

Dami et.al (2022) efectuaron una investigación en Indonesia, cuyo objetivo fue examinar el papel de la mediación de la confianza y el intercambio entre líderes y miembros de la influencia del liderazgo siervo en la satisfacción laboral. Este estudio utilizó un modelo de ecuaciones estructurales con un enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS- SEM) para verificar la hipótesis propuesta con una muestra de 160 profesores de 26 escuelas superiores cristianas en Indonesia. Los resultados mostraron que el liderazgo siervo tiene un efecto positivo sobre la satisfacción laboral, la confianza y el intercambio entre líderes. Concluyendo que el liderazgo siervo aumenta la confianza, el

intercambio entre líderes y la satisfacción laboral, además de tener un papel mediador en el efecto del liderazgo siervo sobre la satisfacción laboral.

Mantilla Contreras (2022), hizo una investigación en Colombia con el objetivo de diseñar un modelo de formación que favorezca el desarrollo de competencias digitales y la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas. Cuyo diseño metodológico mixto se desarrolló en una muestra de 245 docentes universitarios, a partir de los hallazgos se diseñó un modelo de cualificación en competencias digitales docentes para la institución.

Sarango Salapo (2021) llevó a cabo un estudio en Ecuador cuyo propósito fue analizar la relación entre la competencia digital de los docentes y la implementación de estrategias de innovación en el ámbito universitario, con un método de investigación mixto. La muestra correspondió a un grupo de 277 docentes participantes en un curso de innovación educativa. Los resultados del estudio indicaron que las competencias digitales de los docentes están fuertemente vinculadas con la implementación efectiva de acciones de innovación.

Tola (2017) llevó a cabo un estudio en Ecuador cuyo objetivo de investigación fue valorar el impacto de la gestión de la calidad universitaria en la formación del profesional en administración en la educación superior pública. La metodología utilizada fue cuantitativa. El estudio se estructuró bajo un diseño experimental, transversal, correlacional causal, utilizando cuestionarios como instrumento de recolección de datos. La muestra estuvo compuesta por 181 docentes y 342 estudiantes. Los resultados sugieren que la eficiencia en la gestión universitaria influye directamente en la formación de administradores en las instituciones de educación superior pública en Ecuador.

Nugraha et al. (2023) efectuaron una investigación el año 2022 en Indonesia, que tuvo como objetivo identificar los componentes internos y externos que la universidad

utiliza para lograr resultados de alta calidad, proporcionando así los hallazgos sobre la efectividad del aseguramiento de la calidad en la educación superior. La metodología de investigación tuvo un enfoque cuantitativo. Se tomó una encuesta en línea, donde la muestra estuvo constituida por 500 estudiantes e instructores de 31 universidades. Se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales, teniendo como resultado que las instituciones de educación superior en Indonesia deben mejorar su calidad pedagógica y de contenidos para garantizar la empleabilidad de sus docentes, además de seguir trabajando en la formación académica de los estudiantes y el uso de una buena retroalimentación al término de las clases.

Jekabsone y Anohina-Naumeca (2024) efectuaron una investigación en Letonia cuyo objetivo principal fue analizar el papel de las universidades en el fomento de la innovación educativa mediante el desarrollo de la competencia docente en línea y el uso de fuentes externas de conocimiento. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo. La población fue de 42 miembros del personal académico y la muestra estuvo compuesta por 6 profesores, con una técnica cualitativa de grupos focales. Entre los hallazgos más relevantes, el estudio muestra que el desarrollo de la competencia digital del profesorado facilita innovaciones en diversas dimensiones del proceso de enseñanza- aprendizaje. También, enfatiza que las universidades deben facilitar espacios colaborativos para el intercambio de conocimiento, invertir en una infraestructura tecnológica universitaria, crear programas de formación docente en competencias digitales de avanzada.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Estrada et al. (2019) hicieron un estudio en el Perú, cuyo objetivo fue identificar el nivel de cumplimiento de los factores de éxito de la administración de la calidad total (TQM) en el sector de Educación Superior Universitaria Privada Peruana. La investigación

15 realizada fue de tipo cuantitativa y descriptiva. Se seleccionaron 47 universidades a las que se aplicó un cuestionario desarrollado por Benzaquen (2013). Los resultados obtenidos fueron que los factores con mayor cumplimiento de los nueve factores de éxito del TQM fueron la alta gerencia con 4.23 y enfoque de satisfacción al cliente con 4.18, y los factores con menor cumplimiento fueron los de entrenamiento y educación con 3,86 y círculos de calidad con 3,68 sobre la escala de Likert.

Cano et al. (2017) hicieron una investigación en una universidad privada de Lima cuyo objetivo fue la identificación del nivel de cumplimiento de los factores de éxito de la administración de la calidad total (TQM) en el sector universitario del Perú. Se empleó la metodología de los nueve factores TQM de las empresas peruanas. Esta investigación fue cuantitativa y descriptiva. Se aplicó una encuesta de treinta y cinco preguntas a una muestra de 51 universidades peruanas. Los resultados arrojaron que los factores que obtuvieron mayor puntaje son la alta gerencia y el planeamiento de calidad, por lo que estarían tendiendo a considerar los factores de TQM en su gestión.

Yapuchura (2018) hizo una investigación en una universidad pública de Tacna cuyo objetivo fue determinar la relación entre el nivel de competencia digital y el nivel de desempeño docente. El nivel de investigación fue descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 50 docentes de departamentos académicos. Los resultados analizados indican que existe una relación positiva entre el nivel de competencia digital y el nivel de desempeño docente.

De la misma forma, Ruíz (2019) desarrolló una investigación en una universidad privada de Lima cuyo objetivo fue describir la percepción de calidad de servicios de enseñanza a partir de sus dimensiones, actitudes y comportamientos del profesorado, competencias del profesorado, plan de estudios e instalaciones y equipamiento en los

estudiantes de una facultad de una universidad privada de Lima. Adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes y la recolección de información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario compuesto por 22 items. En los resultados, la dimensión con mayor proporción de alta calidad es la organización de la enseñanza.

Acuña (2023) efectuó una investigación en instituciones públicas de la ciudad de Lima, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la formación continua y la competencia digital de los maestros. El enfoque es cuantitativo, descriptivo con diseño no experimental-correlacional. La muestra fue de 160 profesores por muestreo probabilístico. Concluyendo que si hay relación significativa entre las variables investigadas.

Valera (2022) hizo un estudio en la UGEL 2 de Lima, cuyo objetivo fue determinar los efectos del programa de capacitación en competencias digitales, en el desempeño directivo en las redes 13, 14 y 15 de la UGEL 02, SMP-2019. Corresponde a un enfoque cuantitativo, de tipología aplicada. La muestra estuvo compuesta por 44 directores pertenecientes a las s redes 13,14 y 15 de la UGEL 02 de Lima Metropolitana. Los hallazgos indican que el programa de capacitación en competencias digitales tuvo un efecto significativo sobre el desempeño directivo en dichas redes, según los datos estadísticos realizados, observándose un gran desempeño en el grupo de directivos que participó activamente en la capacitación.

2.2. Marco histórico

El concepto de liderazgo tiene varias perspectivas de acuerdo con las etapas de la historia. De acuerdo con Muhammad y Sadia (2018), mencionan que el concepto de liderazgo es tan antiguo que se remonta a la época de las personas que intentaron formar grupos y controlar a las personas para el cumplimiento de determinadas tareas específicas.

Murati Ruiz y Pozo Rodríguez (2013) afirman que el término liderazgo existió en muchas lenguas. En el antiguo Egipto ya se hablaba de liderazgo y seguidores y se hizo necesaria la presencia de un guía o líder. En griego y latín, la palabra liderazgo se deriva del verbo actuar y en latín significa “ajere”.

Desde una perspectiva histórica, las practicas organizacionales y la gestión de los recursos humanos y materiales se manifiestan desde las primeras etapas de la civilización.

Diversas sociedades antiguas desarrollaron mecanismos formales de coordinación y liderazgo para la ejecución de proyectos colectivos de gran escala, los cuales exigieron procesos sistemáticos de planificación, organización, dirección y control. Entre estas civilizaciones se encuentran las culturas china y romana, las culturas prehispánicas inca, maya y azteca; cuyos legados evidencian la existencia temprana de funciones gerenciales, aun cuando estas no se encontraban conceptualizadas bajo un marco definido. En 1776, Adam Smith, en su obra *La riqueza de las naciones*, introdujo de manera estructurada el principio de la división del trabajo, destacando que la especialización y la repetición de tareas permitían incrementar la eficiencia y la productividad. Estos planteamientos resultaron pertinentes dentro del contexto socioeconómico de su época y constituyeron un antecedente fundamental para el desarrollo posterior de las teorías administrativas.

Según Chiavenato (2004) Fayol (1841-1925) conocido como el padre de la teoría administrativa moderna, realizó aportes fundamentales que marcaron un hito en la consolidación de la teoría administrativa. Su enfoque permitió sistematizar la gestión organizacional mediante la formulación del proceso administrativo, el cual se estructura en las funciones de la planificación, organización, dirección, coordinación y control. Estas funciones permitieron comprender la administración como un proceso integral y continuo orientado al logro de los objetivos organizacionales.

16 Peter Drucker en sus estudios sobre las empresas como organizaciones sociales y liderazgo entre otros, menciona que el liderazgo ha sido un tema de interés a través del tiempo; en realidad fue prácticamente a partir del siglo XX que los investigadores comenzaron a estudiarlo sobre bases científicas.

2.2.1. El inicio de las universidades en el Perú y el liderazgo

La educación superior universitaria se inicia en el Perú con la creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por Don Carlos V, el 12 de mayo de 1551, desde entonces el crecimiento de las universidades ha sido irregular, teniendo su mayor crecimiento de las universidades privadas desde el año 1990 a 1999.

Ríos (2010) hace notar la publicación del manifiesto de los jóvenes universitarios del Perú bajo la dirección de Víctor R. Haya de la Torre con las siguientes preguntas: ¿Por qué actuamos?, ¿Qué perseguimos?, ¿Qué es nuestra universidad?, ¿Cuáles han sido nuestras demandas?, ¿Cuál es nuestra universidad de futuro? Las universidades arrastran una herencia histórica desfavorable, la que consiste en su desarrollo tradicionalmente divorciado de la realidad social, de sus problemas, de sus inquietudes.

Ya a inicios del año 2010, las universidades enfrentaban tareas pendientes como lograr una adecuada articulación con el sistema educativo del país; elevar el nivel académico tanto a nivel de pregrado y posgrado; a tal punto que sean similares en las instituciones públicas y privadas de la capital y provincias; así como realizar investigaciones relevantes.

La universidad ha sido y es el cerebro de la sociedad, es el órgano pensante y, por lo tanto, es la orientadora del pensar, del actuar y sentir colectivo.

Tabla 4
Universidades creadas por décadas al año 2002

Años	Universidades públicas	Universidades privadas	total
Antes de 1960	9	1	10
1960-1969	11	9	20
1970-1979	5	0	5
1980-1989	2	11	13
1990-1999	2	22	24
2000-2002	4	2	6
Total	33	45	78

Nota. Esta tabla muestra las universidades públicas y privadas que fueron creadas al año 2002

2.3. Marco filosófico

El trasfondo filosófico de este estudio está relacionado con la cosmovisión bíblica cristiana y encuentra su fundamento en las Sagradas Escrituras a través de los libros de Marcos, Lucas, Juan y en los pensamientos de Elena de White registrados en los libros Principios para líderes cristianos, Liderazgo cristiano y Deseado de todas las gentes.

Briner y Pritchard (1997) preguntan: ¿Quién es el más grande líder en la historia? La respuesta es Jesús. Han pasado más de dos mil años y sus seguidores son más de un billón. Jesús fue un gran maestro y el salvador de la humanidad, como lo declara el libro de Marcos 10:45: *“Porque el hijo del hombre no vino para ser servido, sino para servir, y para dar su vida en rescate por muchos”*.

De la misma manera, en el evangelio de Lucas 10.30-36 se presenta la parábola del buen samaritano, narrada por Jesús para ilustrar un modelo de conducta basada en la compasión y la responsabilidad hacia el prójimo. En este relato, un hombre que viajaba de Jerusalén a Jericó es víctima de un asalto que lo deja gravemente herido al borde del camino. A pesar de que un sacerdote y luego un levita transitan por el lugar y observan al hombre herido, ambos deciden no intervenir y continuar su camino. En contraste, un

samaritano que pasaba por el mismo camino y se detiene al ver al herido, muestra compasión y actúa de manera solidaria. Este personaje no solo brinda atención inmediata al hombre herido, sino que lo lleva a un lugar seguro y asume los costos para su recuperación. La enseñanza central de la parábola resalta en la acción responsable, la empatía y el compromiso con el bienestar del otro, van más allá de las diferencias sociales, culturales o religiosas.

El relato concluye con la instrucción del samaritano al mesonero asegurando el cuidado continuo del hombre herido. A través de esta acción, Jesús plantea la pregunta a sus oyentes: de los tres personajes que cruzaron en el camino: ¿Quién demostró ser verdaderamente prójimo?

La parábola ejemplifica de manera clara los principios de liderazgo siervo el cual se manifiesta a través de acciones que prioriza el bienestar de los demás, la condición de prójimo se define por la capacidad de actuar con compasión, solidaridad y responsabilidad hacia quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y acompañar a otros en su proceso de recuperación o crecimiento.

Según Taylor J. (2013), el estilo de liderazgo que cada persona adquiere se fundamenta en su cosmovisión. Por ejemplo, la cosmovisión del samaritano relatada por Jesús, citada anteriormente, lleva a un cambio de paradigma en la vida de un líder de “un que puede ganar” a “un que puede dar”. Según White, (1955), la parábola del buen samaritano permite comprender que la verdadera religión trasciende los ritos estructurales formales, y se manifiesta principalmente en los actos concretos de amor y servicio hacia los demás.

En ningún momento, debemos pasar junto a un alma que sufre sin tratar de impartirle el consuelo con el cual nosotros somos consolados por Dios. Los líderes de las instituciones adventistas y cristianas deben practicar el liderazgo siervo

Jesús fue el más grande líder de todos los tiempos y sus habilidades de liderazgo deben ser emuladas. De acuerdo con Briner y Pritchard (1997), su liderazgo inició cuando llamó a sus primeros seguidores: Pedro, Andrés, Santiago y Juan. Jesús llamó a sus discípulos personalmente. Los líderes invitan a unirse al equipo a aquellas personas que tienen virtudes y son necesarias para el éxito, aquellas que tienen el entusiasmo para cumplir la misión.

Engstrom (1976) menciona que Jesús estuvo dispuesto a lavar los pies de sus discípulos, que su vida perfecta y sin pecado terminó en sacrificio de sí mismo en el Calvario. Asimismo, mostró a sus seguidores cómo servir a los que continuarían su obra en la tierra. Enseñó a todos los líderes de todos los tiempos que la grandeza no se encuentra en el rango o posición, sino en el *servicio*. Deja claro que el verdadero liderazgo se basa en el *amor y en el servicio*, como lo afirma Juan 13:1-17, que expone la historia cuando Jesús lava los pies a sus discípulos, se presenta una escena decisiva en la que Jesús plenamente consciente de su origen divino y de su retorno al Padre, asume voluntariamente la condición de siervo. En el contexto de la última cena, y aun sabiendo que uno de los suyos lo traicionaría. Jesús se levanta de la mesa, se despoja de su manto y realiza una acción reservada a los siervos: lavar a los pies a sus discípulos. El gesto provoca incompreensión y resistencia, especialmente en Pedro; lo que revela lo difícil que es para el ser humano aceptar un liderazgo que se expresa desde la humildad. Sin embargo, Jesús aclara que esta acción posee un significado más profundo que solo podrá comprenderse más adelante. Al concluir, reafirma su identidad como Maestro y Señor, redefine el ejercicio de la autoridad al presentar el servicio como su forma concreta de manifestación. De este modo, Jesús

establece un modelo de liderazgo que subvierte las jerarquías tradicionales, quien posee autoridad no se impone, sino que sirve. El lavado de los pies se convierte en un modelo en el cual Jesús invita a sus discípulos a reproducir este mismo comportamiento en la práctica.

Según Blanchard y Hodges (2006), tenemos en Jesús un modelo de liderazgo práctico para cualquier organización y persona; Él es el único modelo para imitar cuando de guiar a otros se trata, Proverbios 3:5-6 nos dice: *“Fíate de Jesús de todo tu corazón, y no te apoyes en tu propia prudencia. Reconócelo en todos tus caminos y él enderezará tus veredas”*.

Jesús es claro en su palabra en cómo quiere que guiemos y ayudemos a otros, nos pide que hagamos una diferencia en el mundo en que vivimos a través de ser líderes siervos, en ser líderes como Jesús, es decir, servir en lugar de ser servidos, que es lo opuesto al modelo de liderazgo de solo satisfacer intereses personales. Un líder se enfoca en lo que puede recibir, sea productividad, respeto o elogio, pero bajo el nuevo paradigma, el líder se apunta hacia lo que puede dar como comprensión, apoyo y aliento.

De acuerdo con White (2020), en la causa de Dios debe manifestarse el espíritu y la manera de actuar de Cristo en todos los detalles; cultivar el amor, la amabilidad, la cortesía, la dulzura y la gracia debe revelarse en quienes asumen elevadas responsabilidades; por lo contrario, el peligro que amenaza es el egoísmo y no se debe confiar altas responsabilidades a ninguna persona que no tenga dominio propio.

Finalmente, un líder debe ser siervo de la humanidad, conforme dice Filipenses 2:3-7: *“que nada se haga por egoísmo o por vanagloria, sino que con actitud humilde cada uno de vosotros considere al otro como más importante que a sí mismo, no buscando cada uno sus propios intereses, sino más bien los intereses de los demás”*.

De manera que la idea de ayudar a las personas como un líder siervo es enfocándose en ellas.

2.4. Marco teórico

2.4.1. Definición y orígenes de liderazgo

De acuerdo con la definición proporcionada por la Real Academia de la Lengua Española, define el término liderazgo como “condición de líder y ejercicio de dicha condición”, en contextos sociales, económicos y políticos.

D’aleissio (2010) afirma que el liderazgo es el procedimiento que engloba una visión y un pensamiento de largo alcance, en el que la transformación y el cambio hacia la mejora son intrínsecos, especialmente en la transformación de la organización. Es decir, el liderazgo se debe implementar aplicando objetivos definidos, estratégicos y de largo alcance. Asimismo, Rosari (2019) menciona que el liderazgo es una relación de influencia que se da entre el líder y el seguidor, quienes buscan cambios auténticos que representen sus objetivos.

2.4.2. Estilos de liderazgo

Los estilos de liderazgo tienen como objetivo reconocer las propiedades, atributos y conductas que convierten a un líder, además de los factores que influyen en la relación entre líderes y seguidores es decir han sido creados para entender y aclarar el funcionamiento del liderazgo en diversos escenarios.

Liden et al. (2025) indica que los estilos de liderazgo pueden considerar una extensión de los enfoques conductuales. Después del año 2000, los estilos de liderazgo se convirtieron en el foco de la investigación. Entre los estilos de liderazgo tenemos: liderazgo transformacional y transaccional, el liderazgo carismático, el liderazgo

autocrático, el liderazgo democrático, el liderazgo auténtico, el liderazgo ético y el liderazgo siervo.

2.4.2.1. *Liderazgo transformacional*

Reid y Dold (2018) mencionan que el líder transformacional crea cambios al hacer que las personas tomen conciencia de sus necesidades y valores más íntimos. Luego los fusiona en un propósito colectivo que satisface los propósitos superiores del individuo, del grupo y los impulsa a la acción.

Esta teoría subraya la relevancia de inspirar y motivar a los seguidores con el objetivo de lograr objetivos que superen sus intereses personales, la importancia de inspirar y motivar a los seguidores con la finalidad de alcanzar metas más allá de sus intereses individuales. Tanto los líderes transformacionales como los seguidores incrementan sus niveles de motivación y ética. Además de ser proactivos, lo que significa que buscan perfeccionar el crecimiento personal, grupal y organizacional para que se limiten a las expectativas.

Bass (1985) presentó los cuatro componentes del liderazgo transformacional:

- a. Influencia idealizada: según Garzón (2019), este primer componente es el más alto del liderazgo transformacional. Los líderes con influencia en los ideales muestran un verdadero sentido de colaboración con los demás y una preocupación por el interés común, promoviendo a sus colaboradores cuando el trabajo es eficiente.

- b. Motivación inspiracional: Mendoza Torres y Ortiz Riaga (2006) indican que los líderes de este tipo tienen un alto grado de moralidad, confianza e integridad, los cuales son percibidos por los seguidores.
- c. Estimulación intelectual: el líder empodera a sus seguidores para que piensen cómo solucionar problemas desarrollando sus propias habilidades.
- d. Consideración individual: aquí se incorpora elementos como el cuidado hacia los demás, le empatía y la generación de retos y oportunidades que favorecen su desarrollo

De acuerdo con Bass y Bass (2008), menciona que los directores informaron que los supervisores que aplicaron el liderazgo transformacional eran más eficaces a la hora de obtener un esfuerzo adicional del grupo a su cargo, en contraste con los supervisores que hacían uso del liderazgo transaccional, que conseguían menor motivación y compromiso laboral del grupo a su cargo.

2.4.2.2. ***Liderazgo transaccional***

Según Burns (1978), este tipo de liderazgo sucede cuando una persona decide establecer conexiones con otras personas con el objetivo de compartir cosas de valor. Los líderes transaccionales muestran las conductas vinculadas a las transacciones correctivas y constructivas.

2.4.2.3. ***Liderazgo carismático***

Según García (2024), el liderazgo carismático visualiza un cometido trascendental atractivo para los seguidores potenciales y los convence de realizar tareas pues ven en el líder a alguien extraordinariamente dotado. Al mismo tiempo, resalta Max Webber, que fue

uno de los pioneros investigadores del liderazgo carismático que utilizó el tema carisma, que es como un fuego que enciende la energía y el compromiso de los seguidores.

2.4.2.4. ***Liderazgo autocrático***

La Universidad en Internet (2024) menciona que este liderazgo funciona bien si el equipo requiere de dirección clara y pautas estrictas; no es el más adecuado en ambientes creativos y flexibles. En este liderazgo, las órdenes van solo de arriba hacia abajo; es unidireccional.

2.4.2.5. ***Liderazgo democrático***

Según (Negocios y empresa, 2023), el liderazgo democrático, también conocido como liderazgo participativo, es un estilo en el que se involucra al equipo en la toma de decisiones. Esto aumenta el compromiso y sentido de pertenencia. Para Villalba (2017), este estilo de liderazgo crea mayor compromiso con la institución y se centra en los empleados, permitiendo su participación en la toma de decisiones de manera colectiva, organizada y responsable.

2.4.2.6. ***Liderazgo auténtico***

George (2003) sostiene que es un tipo de liderazgo que prioriza la ética, la inteligencia emocional y el bienestar del equipo. Este tipo de liderazgo fomenta la confianza, aumenta el compromiso, mejora la comunicación y desarrolla las relaciones significativas.

2.4.2.7. ***Liderazgo ético***

Este liderazgo se refleja en una buena conducta de acuerdo con principios y valores sólidos, reconocidos en diferentes escenarios. Los líderes éticos siempre dan el ejemplo y su palabra es respetada por el personal.

2.4.2.8. ***Liderazgo siervo***

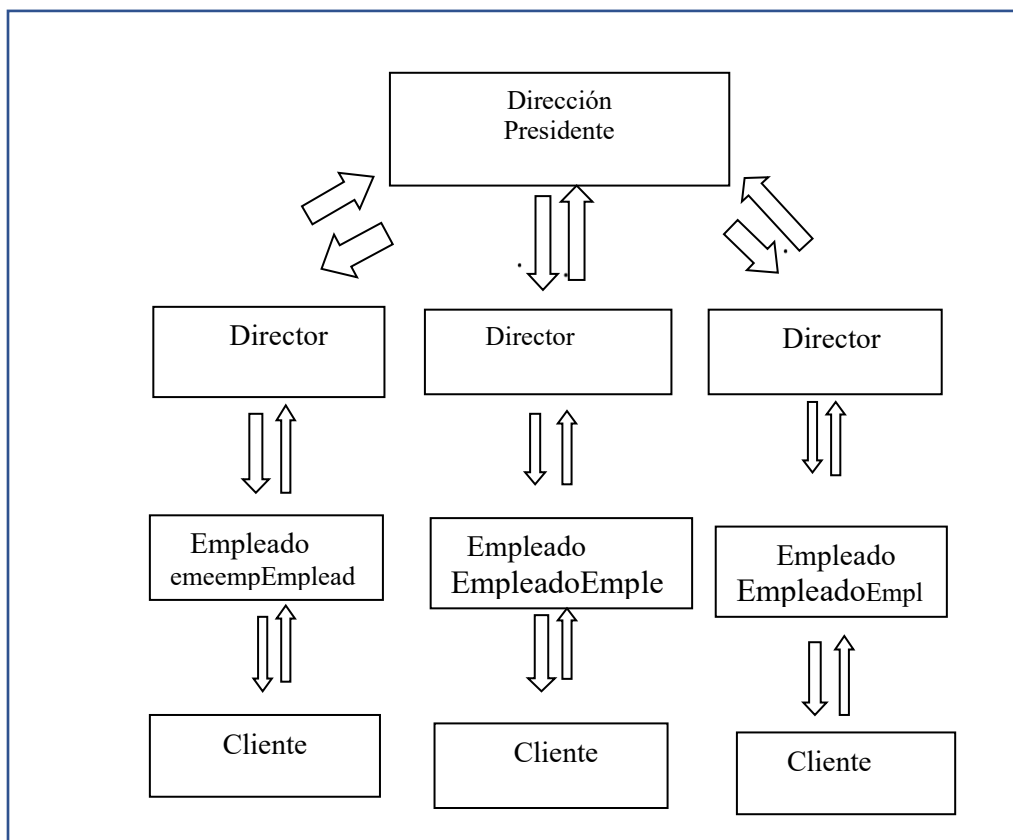
Liden et al. (2025) afirma que el término liderazgo siervo fue planteado por Greenleaf (1970), quien describió muchos principios que guían los estudios sobre el liderazgo siervo hasta hoy. Greenleaf planteó las bases del liderazgo siervo; Urrila y Nathan (2024) resaltan que el enfoque de liderazgo siervo está orientado a priorizar las necesidades e intereses de los seguidores y la orientación de la preocupación por los demás dentro de la organización y la comunidad. Salemi (2022) menciona que los efectos positivos que tiene el liderazgo siervo son mejor para el clima organizacional y las buenas relaciones internas.

La investigación académica empezó a desarrollar la conceptualización y la operacionalización del liderazgo siervo a nivel individual y organizacional a partir del año 2000. El liderazgo siervo está respaldado teórica y empíricamente como beneficioso para los empleados y las organizaciones.

Desde la posición de Greenleaf (1991), un gran líder es visto como siervo primero. Los líderes cristianos siguen el modelo bíblico de Jesús actuando con fines coherentes de acuerdo con la voluntad de Dios. El líder siervo manifiesta el cuidado en atender las necesidades prioritarias de las personas que están siendo atendidas. Es decir, el liderazgo no tiene que ver con el puesto, sino con la calidad de persona que lo ocupa y la capacidad que demuestra.

La mejor forma de evaluar si se está practicando el liderazgo siervo es cuando las personas mejoren integralmente, es decir son más saludables, felices, autónomas, libres, realizadas, etc. La forma de liderar es entrenando, aconsejando, sirviendo a los demás y tratando que ellos tengan éxito. Por ejemplo, si el presidente de la compañía trabaja para la dirección, y los directores trabajan para los empleados y los empleados trabajan para servir a los clientes, se tendrá una organización que beneficie a todos los interesados: accionistas, empleados y clientes.

Figura 1.
Liderazgo Siervo



Nota. Esta figura muestra que la dirección este guiado por el principio de servir a los demás, promoviendo el trabajo en equipo, Elaboración propia

Dockery (2011) resalta que la teoría del liderazgo siervo está pensada en la misión, visión y estrategias; es claro que Jesús ya tenía una misión asignada por su padre y lo señala en el libro de Lucas 4:16-30. Un claro sentido de misión y propósito. Cada persona en el rol de liderazgo debe comprender claramente la misión y estar comprometida a

cumplirla (p.48). Cada meta que se propone empieza con un sueño; detrás de cada logro hay un soñador con grandes sueños.

Según Taylor (2019), el liderazgo siervo apunta a lo que el líder puede dar a sus seguidores: apoyo, comprensión y aliento, no a lo que el líder puede ganar o recibir, que generalmente es el objetivo. Se fundamenta en el deseo de ayudar y servir. Desarrolla un alto nivel de empatía, confía más en la persuasión que en la coerción, comprometiéndose hacia la construcción de una comunidad en el entorno laboral.

2.4.2.8.1. Resumen de definiciones de liderazgo siervo

Tabla 5

Definiciones de liderazgo siervo desde los autores

Autor	Año	Definiciones
Robert Greenleaf	1991	Se centra en ayudar a los demás con el fin de crear un entorno en que los miembros del equipo puedan prosperar.
Wesley Taylor	2019	En un enfoque bíblico, el liderazgo siervo tiene 3 dimensiones: 1. El líder es un siervo de Dios. 2. El líder es un siervo del evangelio 3. El líder es siervo de la humanidad.
McAbee	2021	Estilo de liderazgo que se centra en servir a las personas que estén a su cargo; buscan fortalecer a sus subordinados, promover su crecimiento y desarrollo, fomentar una cultura de conexión y camaradería.

Nota. Elaboración propia

2.4.2.8.2. *Características del liderazgo siervo*

Van Dierendonck y Nuijten (2010) hicieron un estudio especificando las características del liderazgo siervo:

1. Empoderamiento

Concepto motivacional centrado en capacitar a las personas y fomentar su desarrollo personal. El objetivo es fomentar una actitud proactiva y segura de sí misma entre los seguidores y darles una sensación de poder personal. Incluye aspectos como la toma de decisiones autodirigida, el intercambio de información y el entrenamiento para el rendimiento innovador. La creencia del líder siervo en el valor intrínseco de cada individuo es la cuestión central de la potenciación; se trata de reconocer, admitir y valorar las capacidades de cada persona y de lo que pueden seguir aprendiendo.

2. Responsabilidad

Responsabilizar a las personas de los resultados que pueden tener bajo su control; esto hace de la rendición de cuentas un mecanismo por el que se responsabiliza de los resultados a individuos y equipos. Garantiza que las personas sepan lo que se espera de ellas, lo que beneficia tanto a los empleados como a la organización. Es una herramienta poderosa para mostrar confianza en los seguidores; proporciona límites dentro de los cuales uno es libre de alcanzar sus objetivos. Aunque la literatura popular sobre el liderazgo siervo hace hincapié en la rendición de cuentas como algo muy relevante, a menudo ha sido descuidada por los estudiosos y nunca se ha incorporado a ninguna de las otras medidas de liderazgo siervo.

3. Retroceder

Se refiere a la medida en que un líder da prioridad a los intereses de los demás y les proporciona el apoyo y los créditos necesarios. Retroceder también significa pasar a un

segundo plano cuando una tarea se ha actualizado con éxito. Esta actitud debe estar estrechamente relacionada con la mayoría de los demás aspectos del liderazgo siervo, como la autenticidad, el empoderamiento, la humildad y la corresponsabilidad.

4. Humildad

La humildad se define como capacidad de situar los propios logros y habilidades en la perspectiva correcta, reconociendo las propias fortalezas y limitaciones. En el contexto del liderazgo se centra en atreverse a admitir que uno no es infalible y que los errores son parte del aprendizaje y la mejora continua. Los líderes que practican el servicio reconocen sus limitaciones, por lo tanto, valoran y fomentan las aportaciones de su equipo como un medio para superar los desafíos.

5. Autenticidad

Está estrechamente relacionada con expresar el “verdadero yo”, expresarse de forma coherente con los pensamientos y sentimientos internos. La autenticidad consiste en ser fiel a uno mismo, representando con precisión los estados, intenciones y compromisos internos. Desde una perspectiva organizativa, puede definirse como comportarse de tal manera que las funciones profesionales queden relegadas a un segundo plano con respecto a quién es el individuo como persona.

6. Coraje

Es atreverse a asumir riesgos y probar nuevos enfoques para viejos problemas. La valentía es una característica importante que distingue al líder servidor de otros líderes. En el contexto organizativo, la valentía consiste en desafiar los modelos convencionales de comportamiento laboral; es esencial para la innovación y la creatividad. La valentía está relacionada con el comportamiento proactivo e implica crear nuevos caminos. Para ello, hay que apoyarse firmemente en los valores y convicciones que rigen las propias acciones.

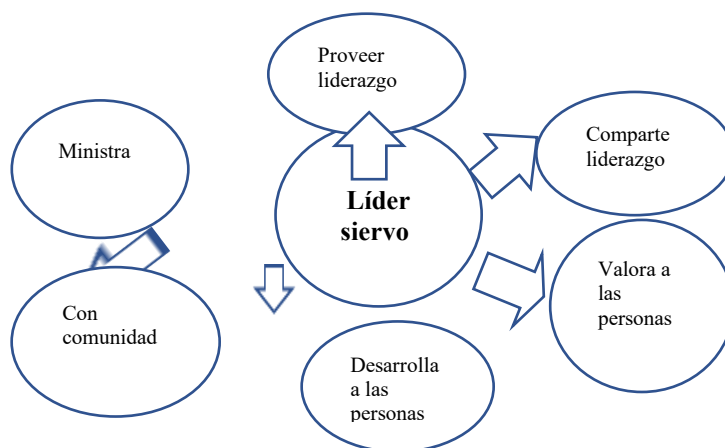
7. Aceptación interpersonal

La capacidad de comprender y experimentar los sentimientos de los demás, es dejar ir las malas acciones percibidas y no llevar el rencor a otras situaciones. En otras palabras, la aceptación interpersonal tiene que ver con la empatía: ser capaz de adoptar cognitivamente los sentimientos de los demás, de otras personas, experimentar sentimientos de calidez y compasión. Además, la aceptación interpersonal consiste en ser capaz de perdonar ante las ofensas, las discusiones y los errores. Para los líderes de servicio es importante crear una atmósfera de confianza en la que las personas se sientan aceptadas, sean libres de cometer errores y sepan que no serán rechazadas. Por lo tanto, facilita el desarrollo de relaciones interpersonales de alta calidad a través de una mejor comprensión del comportamiento de los demás. Los líderes siervos no son vengativos, ni ansían vengarse, lo que crea un entorno que saca lo mejor de las personas.

8. Administración

Asumir la responsabilidad de una institución en su conjunto implica priorizar el servicio y el cuidado institucional por encima del ejercicio de poder o de los beneficios individuales. Desde esta perspectiva, los líderes no solo actúan como cuidadores, sino también como modelos a seguir, capaces de estimular en otros el servicio. Asimismo, el rol del líder trasciende la supervisión pues también conlleva la responsabilidad de constituirse en un referente ético para los demás. Mediante una conducta coherente y ejemplar, el líder fomenta actitudes orientadas al bien común y promueve comportamientos alineados con los intereses colectivos.

Figura 2.
Componentes del liderazgo siervo



Nota. extraído de líder siervo, un nuevo paradigma:
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article>

2.4.2.8.3. *El comportamiento y cualidades de Jesús*

Se puede mencionar brevemente la forma como Jesús enseñó, resaltando que hablaba con conocimiento de causa, era un maestro que reunía a su alrededor un círculo de estudiantes, corregía con claridad, rapidez e imparcialidad. Jesús, el maestro, utilizaba escenarios públicos para sus enseñanzas, hablaba con sabiduría, alababa a Dios, tenía una visión inquebrantable de la naturaleza provisional de las posesiones, tenía una visión firme de la familia y el matrimonio. Jesús respetaba profundamente la verdad al vivir y al hablar.

2.4.2.8.4. *El dirigente que Dios busca*

Según White E. en el libro Principios para líderes cristianos (2018), cita al versículo de Juan 3:3, Jesús le dijo a Nicodemo: “*De cierto, de cierto te digo que el que no nace de nuevo no puede ver a Dios*”. Las palabras de Cristo son pronunciadas para los que ocupan puestos directivos en nuestras instituciones. El primer deber es comprender la obra de Dios en la regeneración del alma. Este cambio debe ocurrir antes que acepte algún cargo como dirigente o administrador como la sagrada obra de Dios. Debemos tener un nuevo corazón; sino no podremos ver a Dios. Si alguien no tiene una relación vital con Dios, sus propios sentimientos y su propio espíritu prevalecerán. Quienes ocupan puestos de

influencia, quienes se han atrevido a asumir responsabilidades, están tratando con mentes humanas.

2.4.2.8.5. *Requisitos para ser un líder*

El requisito primordial para ser un líder es que “La persona escogida como dirigente en la obra de Dios debe revelar un carácter santo y amor semejante al de Cristo” (White, 2018, p.87)

- a. Dependencia del Señor: debe dar mayor prioridad a la oración y salir luego con la sabiduría de la inspiración que el Señor puede otorgar. Mirar la perfección de Cristo, quien poseía todos los atributos de la divinidad y toda la excelencia de la humanidad.
- b. Debe hacer de Jesús su ejemplo
- c. Debe ser cualificada con carácter equilibrado para reflejar la bondad y el amor de Jesús en la obra grande y gloriosa a la que se los llama, albergando sencillez, pero con una dignidad como la de Cristo en armonía con la sagrada verdad.
- d. Debe ser humilde que honre a Dios y guarde sus mandamientos.
- e. Debe ejercitar dominio propio.
- f. Debe ser un fiel centinela.
- g. Debe manifestar dulzura, amabilidad, paciencia, tolerancia, amor y la más estricta integridad.
- h. Debe dejar que el Espíritu Santo trabaje en él o ella.

2.4.2.8.6. *Un líder no debe ser:*

- a. Persona áspera, antipática y autoritaria.
- b. No ver la necesidad de tener un corazón, humilde y contrito
- c. Persona que rebaje la obra al nivel de los negocios comunes.
- d. Persona que practique la injusticia.

- e. Persona que ceda a las inclinaciones naturales
- f. No debe tener la carencia de una fe firme y de discernimiento de las cosas sagradas; si ello sucediera, debiera ser causa suficiente para separar a cualquier hombre de la causa de Dios.
- g. Aquellas personas que evidencian falta de dominio propio, expresada en actitudes de mal genio o comportamientos autoritarios, no deberían ser designados en puestos para tomar decisiones que afectan la heredad de Dios
- h. Persona que representa falsamente a Cristo desvirtuando la obra, pues animan a hacer lo mismo a todos los que se relacionan con ellos.
- i. Persona que no escuche los consejos de Dios, no debe ser colocada en cargos sagrados.
- j. No seguir un proceder corrupto.

Todas las personas que tengan un cargo representan a Cristo, deben tener la mente de Cristo, ser fieles porque las almas con las que se trata son la posesión adquirida del Señor y no debemos permitir que escape de nuestros labios alguna expresión apresurada.

Dios probará a cada persona a través de estas preguntas: ¿reflejará mi carácter?, ¿andaré humildemente para que pueda enseñarle mi camino? Asimismo, los líderes deben preguntarse: ¿es esta la manera como Cristo actuaría?, ¿se ajusta esta conducta a la semejanza divina?

2.4.2.8.7. *El liderazgo siervo en la educación*

Según Jagela (2019), analiza el tema de educación y refiere que existe una creciente preocupación por la brecha entre lo que necesitamos y lo que sabemos que tenemos en educación. Se debe revisar lo que se trabaja en el tema educativo y trazar un nuevo rumbo que vaya más allá de lo posible y lo factible.

Sandford (2010) menciona que la misión de liderazgo siervo es el cuidado de las personas, las que tienen muchas habilidades y las que no tienen, sirviendo mutuamente a los estudiantes, construyendo una buena sociedad. Mientras que, hasta hace poco, el cuidado era en gran medida de persona a persona, la mayor parte del cuidado hacia las personas es a través de las instituciones.

La misión de la institución define su propósito, mientras que la visión describe el sentido de dirección y un sueño convincente para el futuro; una visión efectiva clarifica la misión de la institución y establece un sentido de dirección. Las visiones eficaces exigen una planificación meditada para hacerlas realidad. Asimismo, cada ámbito organizativo tiene normas de buenas prácticas. En este sentido, todas las personas deberían tener una elección acerca de lo que ellos quieren lograr en sus vidas.

2.4.2.8.8. *Liderazgo siervo comparado con otros estilos de liderazgo*

Para Matthias et al. (2024) lo que diferencia al liderazgo siervo del liderazgo transformacional, es que el liderazgo siervo se centra en las personas del equipo y organización, mejorando sus necesidades; a diferencia del liderazgo transformacional se centra en proporcionar una visión y transformar a los empleados para aumentar la productividad y el rendimiento para la empresa.

Tabla 6
Resumen comparativo de las dimensiones teóricas de cuatro tipos de liderazgo

Componentes teóricos	Liderazgo auténtico	Liderazgo transformacional	Liderazgo ético	Liderazgo siervo
Conciencia de sí	SI	SI		SI
Perspectiva moral	SI			SI
Transparencia relacional	SI		SI	SI
Liderazgo auténtico			SI	
Influencia idealizada	SI	SI	SI	
Inspiración	SI	SI		SI
Estimulación intelectual	SI	SI	SI	SI
Consideración individual	SI			SI
Liderazgo transformacional				
Persona moral	SI	SI		
Directivo moral	SI	SI		
Escucha	SI	SI	SI	SI
Empatía	SI	SI	SI	SI
Apoyo y ayuda	SI	SI	SI	SI
Consciencia	SI			SI
Persuasión	SI	SI		SI
Conceptualización	SI			SI
Visión	SI	SI		SI
Comportamiento ético	SI	SI		SI

Nota. Extraído de (2019) Nueva perspectiva psicología de las organizaciones; Editorial Sanz y Torres.
Impacto en el clima organizacional

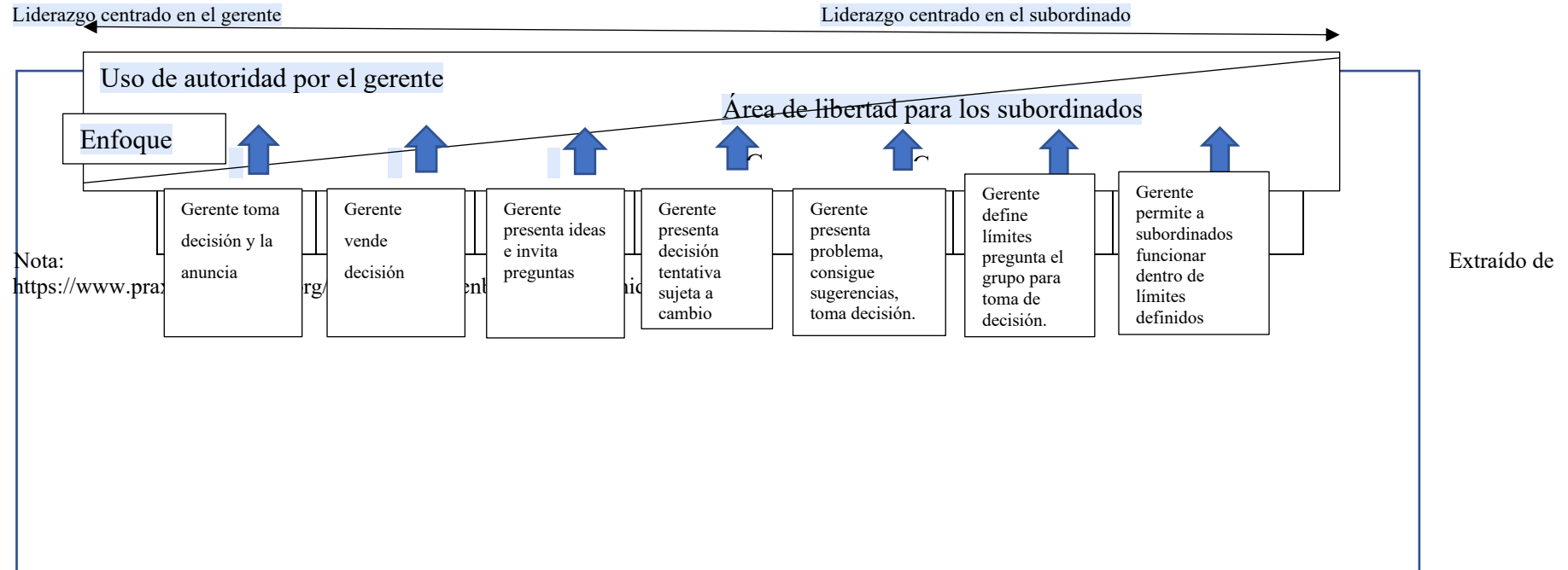
2.4.3. Modelos de Liderazgo

1.1.1.1. Modelo de Tannenbaum y Schmidt

Según D'aleissio (2010), en este modelo se puede apreciar la relación entre el gerente y el equipo. Asimismo, comprende los estilos de liderazgo desde el autocrático (7) hasta el democrático (1).

En la figura N° 3, en el inicio, refleja cómo el gerente mantiene autoridad, dicta tareas que se necesitan; tiene varias fases; en este modelo se tiene que saber el nivel correcto de delegación de autoridad en diferentes contextos. Sin embargo, tiene sus limitaciones porque no considera factores relevantes para cada situación.

Figura 3.
Modelo de Tannenbaum y Schmidt



1.1.1.2. Modelo de Blake y Mouton

Según Praxis (2023), Robert Blake y Jane Mouton desarrollaron la rejilla gerencial y es útil para evaluar dos dimensiones: preocupación por las personas y preocupación por la producción. Estas dos dimensiones se presentan en una cuadrícula de 9x9 donde cada cuadrante representa un estilo de liderazgo diferente; ayuda al líder a identificar su estilo de liderazgo y el de sus subordinados.

Por ejemplo: en la figura n° 4, en el 1,1 el liderazgo es empobrecido; al líder no le interesa hacer el trabajo ni el bienestar de los empleados. En el 9,1 el liderazgo es autoritario; al líder solo le importan los procesos eficientes y las necesidades de los empleados son secundarias a la producción de la empresa; en el 1,9 el liderazgo es country club. Al líder solo le importa el bienestar de los empleados y la preocupación por la productividad es baja; en el 5,5 el liderazgo es de estilo medio, donde la preocupación es moderada por las personas y por la producción. En el 9,9 es liderazgo de equipo, donde el líder muestra alta preocupación por las personas y por la producción. El objetivo ideal es que el líder busque el equilibrio en la productividad y en el cuidado de las personas como lo hace el liderazgo siervo.

Figura 4.
Modelo de Blake y Mouton

9		1.9 Administración Country Club							9.9. Liderazgo de equipo
8									
7									
6									
5					5.5. Hombre de la organización				
4									
3									
2									
1	1.1. Gerencia empobrecida								9.1. Autoridad - obediencia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

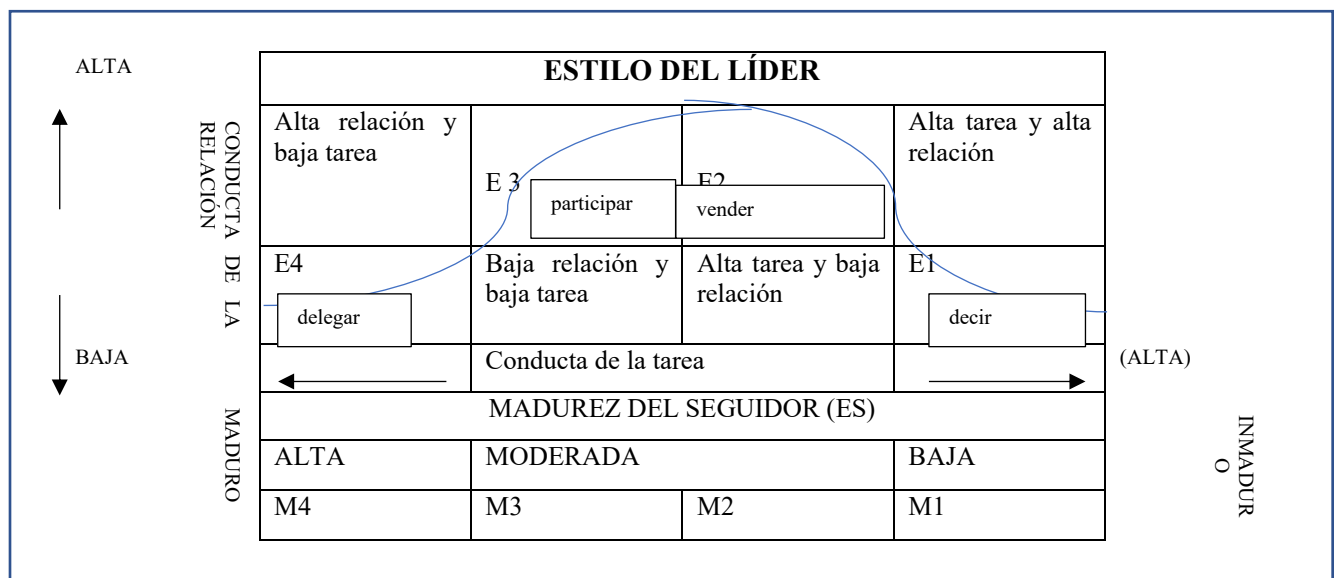
Nota. Extraído de <https://www.praxisframework.org/es/library/blake-and-mouton>

1.1.1.3. Modelo situacional de Hersey y Blanchard

Según la Escuela de Organización Industrial (2014), este modelo propuesto por Hersey y Blanchard menciona que el liderazgo varía según la madurez de los empleados. Si se tiene en cuenta los indicadores de competencia y actitud en cada empleado, usando así dicho conocimiento al liderar a cada persona en particular.

Este modelo en la figura n° 5, contempla cuatro estilos diferentes de liderazgo del líder dependiendo del nivel de madurez del empleado. En el primer nivel, el líder controla; en el segundo nivel, el líder supervisa; en el tercer nivel, el líder asesora y en el cuarto nivel, el líder delega.

Figura 5.
Modelo de Hersey y Blanchard



Nota. Extraído de Liderazgo y atributos gerenciales. Una visión global y estratégica, p.46

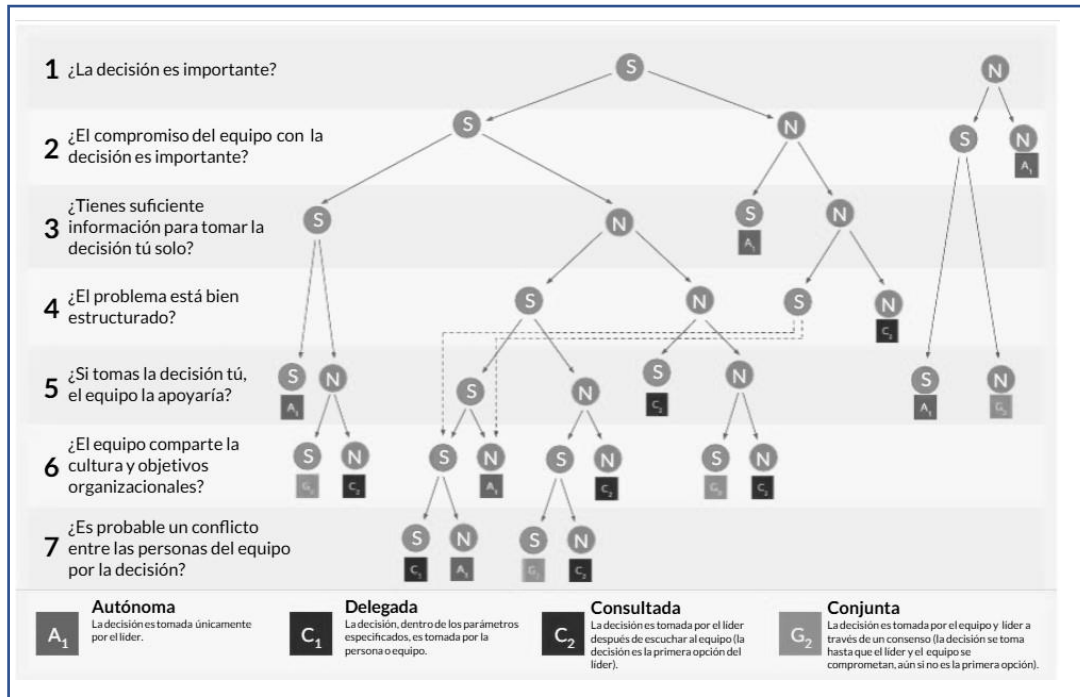
1.1.1.4. Modelo contingencial de Vroom Yetton

Según C-Executives. Networking y desarrollo directivo (2024): el modelo de Vroom-Yetto propone un enfoque sistemático para tomar decisiones relacionadas con el liderazgo en un entorno empresarial. Este modelo en la figura n° 6, señala que la

efectividad del liderazgo depende en gran medida de la participación de los subordinados en la toma de decisiones. Es importante, comprender cómo y cuándo para lograr en el equipo resultados sobresalientes. Para Yetton (1974), la base para estimar las necesidades relativas en los hombres dadas para los problemas de grupo es sencilla.

- a. ¿El problema tiene un requerimiento de calidad que haga que una solución sea más racional que otra?
- b. ¿Dispongo de información suficiente para tomar una decisión de calidad?
- c. ¿Está estructurado el problema?
- d. ¿La aceptación de la decisión por parte de los subordinados es fundamental para una aplicación eficaz?
- e. ¿Si tuviera que tomar la decisión yo solo, es razonablemente seguro que sería aceptada por mis subordinados?
- f. ¿Comparten los subordinados los objetivos de la organización que se obtendrían a través de la solución de este problema?
- g. ¿Es posible que exista el conflicto entre los subordinados respecto a la solución que se prefiera?
- h. ¿Tienen los subordinados información suficiente para tomar una decisión de calidad?

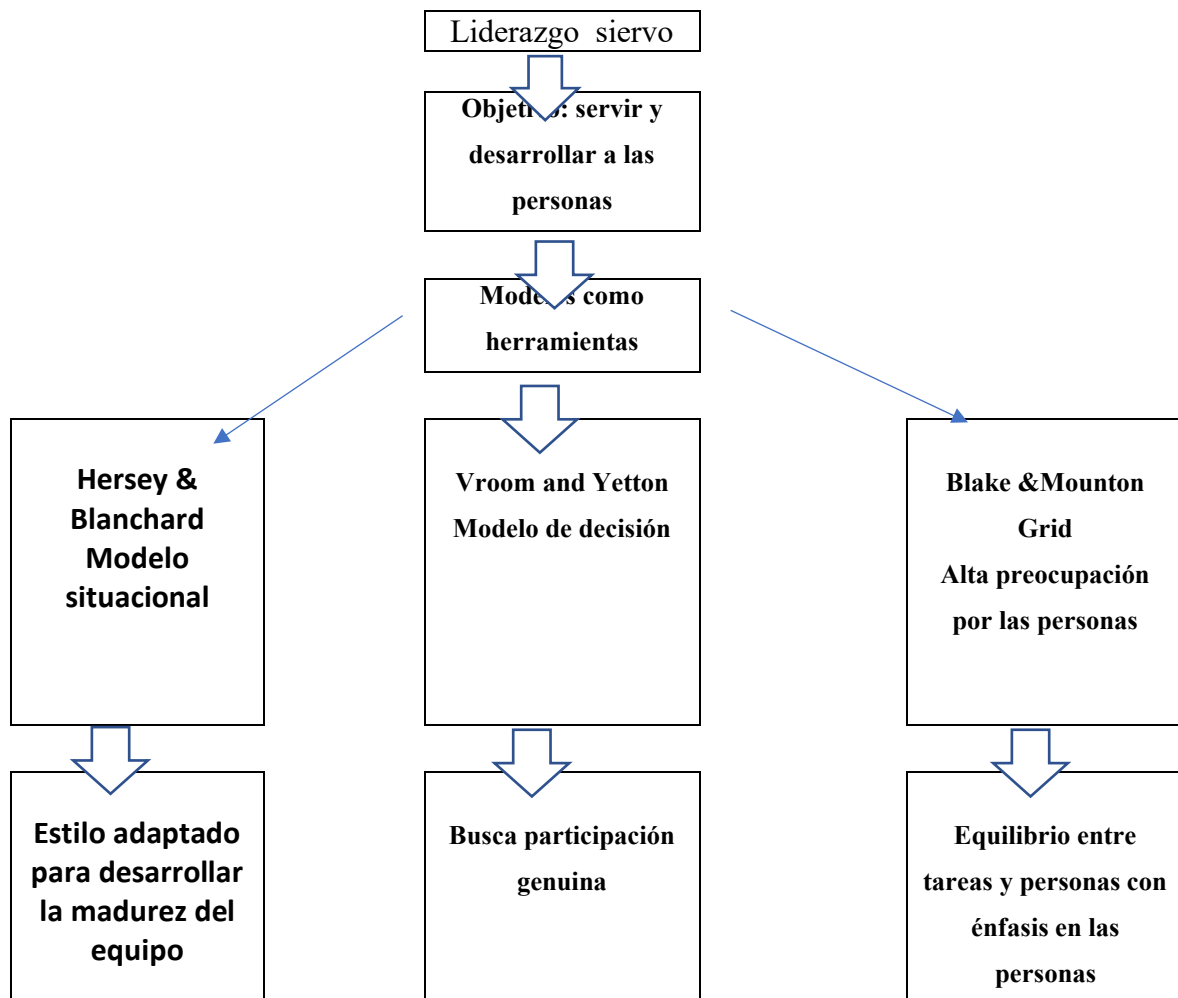
Figura 6.
Modelo contingencial Vroom-Yetton



Nota: tomado de Leadership and Decision Making- Research Gate, consultado en línea.

Figura 7.

El liderazgo siervo en relación con otros modelos de liderazgo



2.5. Competencia docente en la educación superior

Altbach et al. (2010) y Franco (2020) destacan que la educación superior es un motor clave para el desarrollo económico y social, además de ser un espacio esencial para la generación de conocimiento de la sociedad. En este contexto, el papel del docente resulta fundamental, pues su formación y desempeño influyen directamente en la calidad del aprendizaje y en la formación de futuros profesionales.

Para Azcárate y Bustamante (2017) definen que la competencia docente en educación superior son un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que emergen de la vivencia del ser humano en entornos socioculturales y educativos. Estas competencias

incluyen la organización del saber, la planificación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución de problemas; pues son indispensables para enfrentar los desafíos del entorno. El desarrollo de competencias docentes no solo impacta en la formación de estudiantes, sino que contribuye al progreso de una educación superior de calidad.

Asimismo, Ruiz et al. (2020) afirman que el rol del docente ha pasado de ser de un transmisor de conocimientos a un facilitador de aprendizaje y la función del estudiante es la de actor principal del proceso de enseñanza. Es esencial que los docentes tengan competencias formativas, de investigación y pedagógicas que les faciliten realizar su labor educativa de manera eficiente.

2.5.1. Competencia docente en línea

Díaz et al. (2021) definen que la competencia docente en línea es un grupo de competencias, saberes requeridos para el uso adecuado de las TIC; son habilidades que simplifican la comunicación, adquisición de datos, protección digital y el intercambio de contenido digital. De la misma forma, para Commission (2022), la competencia docente en línea es la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes del uso responsable crítico de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en sociedad.

Momdjian et al. (2024) señalan que, después de la pandemia del COVID 19, el uso eficaz de la tecnología para diseñar experiencias de aprendizaje atractivas se ha convertido en una necesidad para los docentes. Klusmann et al. (2022) señalan que el desarrollo profesional de competencias digitales previo a la pandemia era deficiente. Durante la pandemia salió a relucir la falta de capacitación en competencias digitales y la falta de tiempo para prepararse, ambos eran el principal reto a la transición de la enseñanza en

línea. Es decir, la necesidad de docentes capacitados en competencias digitales era apremiante.

Según Rué (2015), el desarrollo histórico de la educación superior ha dado lugar a diversos modelos institucionales, cuyos rasgos se expresan en el tipo de docentes y estudiantes que los integran, así como en las prácticas de docencia y en los sistemas de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Por lo tanto, Jekabsone y Anohina-Naumeca (2024) resaltan que la competencia digital es una de las competencias claves en el mundo moderno y ha llegado a ser una competencia transversal para cada docente que usa herramientas digitales para mejorar la productividad, la proactividad y la resolución de problemas en diferentes ámbitos. Asimismo, Lan et al. (2024) afirman que los rápidos avances tecnológicos han provocado un cambio radical en la enseñanza superior, convirtiendo a la competencia digital en una habilidad esencial para los educadores del mundo.

2.5.2. Competencia docente en línea

García-Cabrero et al. (2018) manifiestan que los docentes que enseñan en línea necesitan más que habilidades tecnológicas; deben ser capaces de interactuar e involucrarse con los estudiantes mediante una variedad de recursos.

Según Dominguez y Serna Poot (2021) el rol del docente en la enseñanza en línea es más complejo y demandante que en la educación tradicional, pues el docente no solo es transmisor de conocimientos, sino que debe tener competencias específicas de tipo pedagógico, social, administrativo y tecnológico.

Fernández et al. (2024) mencionan que es innegable el crecimiento de las tecnologías y su impacto en el sector educativo, tras el beneficio que estas han brindado a

los estudiantes durante la pandemia del COVID-19. Calderón et al.(2024) admiten que la práctica eficaz de enseñanza en línea se distingue por un proceso de diseño metódico, estructurado que toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, empleando una variedad de recursos y evaluaciones que incluye una retroalimentación oportuna.

2.5.2.1. *Competencias docentes para la educación en línea*

De acuerdo con Domínguez y Serna (2021), el ejercicio de la docencia en entornos virtuales requiere el desarrollo de un conjunto de competencias específicas que permitan responder a las exigencias del modelo educativo adoptado.

1. Competencia pedagógica: es la capacidad del docente para aplicar estrategias y técnicas didácticas orientadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes según el modelo educativo adoptado.
2. Competencia social: tiene estrategias de interacción social para fomentar la unidad del grupo.
3. Competencia organizacional o administrativa: administra el uso de plataformas adecuado para la enseñanza en línea.
4. Competencia tecnológica: maneja herramientas tecnológicas.
5. Competencia evaluativa: diseña y aplica estrategias de evaluación de acuerdo al programa establecido.

Según Fernández et al. (2021), una de las competencias básicas de los profesores universitarios para el ejercicio de su profesión es el manejo de diferentes herramientas tecnológicas, manejo de acceso a internet, creación de recursos tecnológicos y digitales; para este estudio, el nivel de uso y aplicación es bastante bajo, lo que sugiere una necesidad urgente de actualización en herramientas y manejo de tecnología educativa.

2.5.3. Metodologías activas aplicadas en la educación en línea

Buenaño et al. (2021) menciona que las metodologías que más destacan son la gamificación en el aprendizaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, flipped classroom y design thinking.

2.5.2.1. *La gamificación en el aprendizaje*

Para Kai et al. (2017) definen a la ludificación como elementos de juego que se pueden emplear en el aula para fomentar la motivación, el aspecto cognitivo, emocional y social de los estudiantes, permitiendo el aprendizaje a través de la participación individual y la colaboración grupal.

Según Sánchez (2019), en los ambientes de aprendizaje se distinguen los presenciales y los virtuales. El término de ludificación es la definición de elementos de juegos usados en el entorno educativo.

Gaspar (2021) menciona que existe una variedad de juegos y aplicaciones con tecnología de información y comunicación para ser usados en los diferentes niveles educativos y propone tres herramientas de gamificación para despertar el interés en los estudiantes, como el Kahoot, Socrative y Quizziz.

2.5.2.2. *Aprendizaje cooperativo*

Según Peterson (2023), el aprendizaje cooperativo fue desarrollado por Johnson y Johnson en el año de 1989 y es una forma bien estructurada de trabajo que se realiza en grupo. También emplea el uso didáctico de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos a fin de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Mogelvang et al. (2023) señala que los resultados del aprendizaje cooperativo tienen tres categorías:

1. Esfuerzos para lograr motivación académica, persistencia, productividad y rendimiento.
2. Relaciones, por ejemplo: habilidades sociales, promoción del éxito de los demás y formación de relaciones académicas y personales.
3. Salud mental, por ejemplo, autoestima y autonomía. El aprendizaje cooperativo está relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

2.5.2.3. *Aprendizaje basado en proyectos*

Rehman et al. (2024) afirma que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa que orienta a los estudiantes a buscar posibles soluciones a un problema a partir de un proyecto y hace hincapié en las experiencias de aprendizaje activas y prácticas que capacitan a los estudiantes para abordar problemas del mundo real. Da prioridad al aprendizaje experimental, al trabajo en equipo, al análisis crítico en un entorno educativo.

Para Wu (2024), el ABP es un enfoque pedagógico que prioriza al estudiante, formula preguntas y presenta escenarios para estimular el aprendizaje activo y la exploración basada en la investigación.

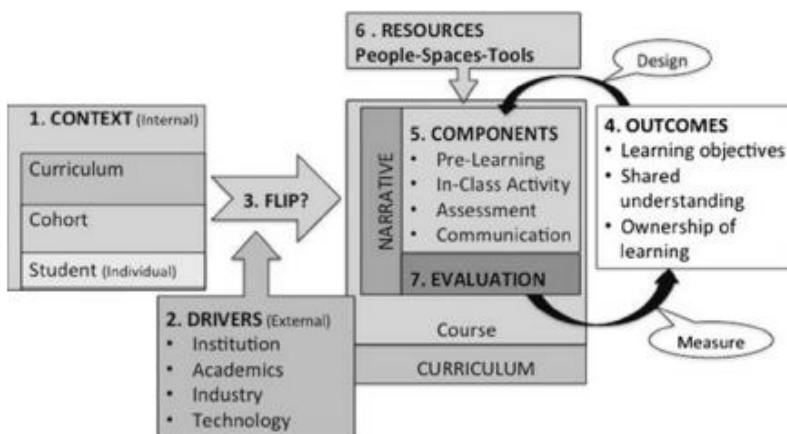
2.5.2.4. *Flipped classroom*

Obi (2022), una clase invertida es lo opuesto a un método de enseñanza tradicional. La enseñanza se imparte en clase y la tarea se lleva a casa a realizar. En el aula invertida, el docente entrega los materiales antes de la clase, para que los estudiantes

estudien antes y hagan preguntas durante el desarrollo de la clase. La clase es participativa y el aprendizaje de los estudiantes mejora con la clase invertida.

Reidsema et al. (2017) enfatizan que las clases invertidas tienen un impacto significativo en todos los niveles educativos según las investigaciones que se realizan.

Figura 8.
Flipped Classroom Design Elements



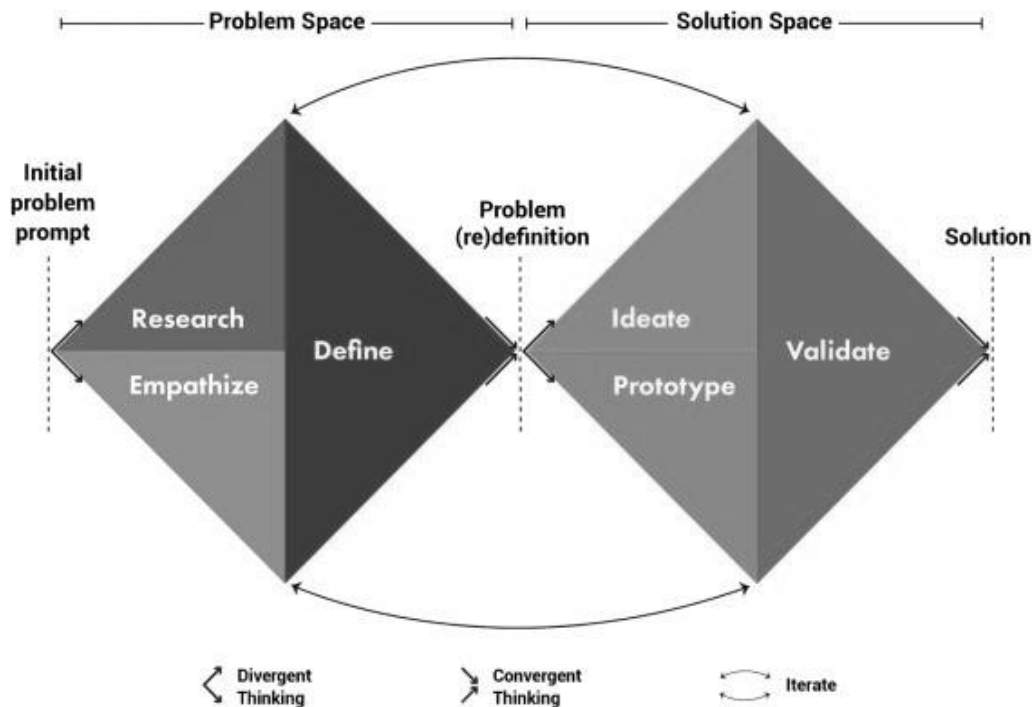
Nota. Tomado del libro: Flipped Classroom

2.5.2.5. *Design Thinking*

Plattner et al. (2011) definen al pensamiento de diseño como un catalizador para la innovación y la creación de cosas nuevas en comunidades colaborativas que conducen a la resolución de problemas y grandes avances. De acuerdo con Guamán et al. (2022), la implementación curricular del pensamiento de diseño es como un espacio de aprendizaje seguro donde los estudiantes pueden trabajar en equipos multidisciplinarios, potenciando sus habilidades y conocimiento en su campo de estudio.

Guaman et al. (2025) proponen un modelo del pensamiento de diseño como en el primer diamante que tiene tres etapas: investigar, empatizar y definir; en el segundo diamante incluye tres etapas más: idear, prototipar y validar.

Figura 9.
The Design Thinking Model



Nota. Extraído de <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101759>

2.5.4. La evaluación docente en la enseñanza en línea

La evaluación docente en entornos de enseñanza en línea es esencial para garantizar la calidad educativa y mejorar la práctica docente.

Para Herradas (2018), la evaluación del docente se presenta como un medio para establecer la práctica más efectiva y certificar si las competencias, habilidades fundamentales para lograr la excelencia en la educación primaria y secundaria, están presentes o no en las aulas.

2.5.2.1. Modelos de evaluación docente en la enseñanza en línea

Se presentan algunos modelos de evaluación docente en línea:

2.5.4.1.1. *Modelo de comunidad de investigación (COL)*

Anderson et al. (2001) plantean que el desempeño del profesor se manifiesta en los entornos virtuales a través de tres aspectos esenciales que definen su labor:

El primer aspecto es presencia cognitiva, que incluye apoyar a los participantes para construir y conformar el significado de los contenidos educativos a través de la reflexión y el discurso. El segundo aspecto es presencia social, que es la habilidad para proyectar características personales y mostrarse como personas reales. El tercer aspecto es la presencia docente, que comienza antes que inicie el curso, cuando el profesor planifica y prepara el curso de estudios, y continúa durante el curso proporcionando instrucción directa cuando es necesario. Según García y Pineda (2012), la evaluación docente que refiere Anderson et al. (2001) ha sido uno de los modelos más aceptados en el que se basa la evaluación de la práctica docente en entornos virtuales.

2.5.4.1.2. *Modelo Technological Pedagogical Content Knowlege (TPACK)*

Punya y Koehler (2006) desarrollaron este modelo que es conocido por la integración de la tecnología en la educación. Los maestros tienen tres áreas que trabajan de forma interrelacionada: los contenidos, las metodologías de enseñanza y las herramientas tecnológicas que utilizan para enseñar los diferentes contenidos.

2.5.5. **La autoevaluación docente en la enseñanza en línea**

En los entornos de enseñanza en línea, la evaluación docente desempeña un papel fundamental al permitir la mejora continua de la calidad educativa y la optimización de las prácticas de enseñanza.

Según Herradas (2018), la evaluación del docente se concibe como un medio para establecer la práctica más efectiva y certificar si las competencias, habilidades fundamentales para lograr la excelencia en la educación primaria y secundaria, están presentes o no en las aulas.

2.5.2.1. *Modelos de la autoevaluación docente en línea*

Se presentan algunos modelos de autoevaluación importantes en la enseñanza en línea:

1. Modelo de autoevaluación basado en competencias digitales docentes

Evalúa las habilidades tecnológicas, pedagógicas y comunicativas del docente en entornos virtuales.

Dimensiones:

Competencia tecnológica: uso de plataformas, herramientas y recursos digitales.

Competencia pedagógica: diseño instruccional, metodología activa. ABP, gamificación y evaluación en línea.

Interacción y comunicación: foros, feedback, dinamización de comunidad virtual.

2. Modelo de calidad en educación en línea: Quality matters

Evalúa la calidad del curso en línea y el desempeño docente según criterios del diseño instruccional.

Indicadores:

Claridad de objetivos y alineación con actividades

Accesibilidad y uso de recursos

Participación de los estudiantes y retroalimentación docente

Herramientas: rúbricas estandarizadas con escala de valoración

3. Modelos de autoevaluación reflexiva: Gibbs o SchÖn

Promueve la reflexión sistemática sobre la práctica docente.

- 1) ¿Qué sucedió en la sesión en línea?
 - 2) ¿Cómo me sentí durante la interacción virtual?
 - 3) Evaluación: ¿Qué aspectos fueron exitosos o problemáticos?
 - 4) Análisis: ¿Por qué surgieron esos resultados?
 - 5) Conclusión ¿Qué aprendí?
 - 6) Plan de acción: ¿Cómo mejoraré en la próxima ocasión?
 - 7) Aplicación: diario reflexivo o portafolio digital
4. Modelo SAMR: Sustitución, aumento, modificación, redefinición
- Evalúa el nivel de integración de la tecnología en la enseñanza
- Creación de actividades innovadoras imposibles en entornos presenciales
5. Modelo de satisfacción del estudiante: cuestionarios de feedback. Enfoque: utiliza la percepción de los estudiantes para autoevaluarse.

Indicadores:

- Claridad en las explicaciones y materiales, tiempo de respuestas a consultas, interacción y motivación en el aula virtual, encuestas: Google forms, survey monkey
6. Modelo TPACK (Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar)
- Enfoque: combina tres tipos de conocimiento para una enseñanza efectiva en línea.
- Componentes: pedagógico (estrategias de enseñanza), disciplinar (dominio del contenido) tecnológico (manejo de herramientas digitales).

2.6. Calidad Universitaria

2.6.1. La calidad de educación: concepto de universidad y concepto de calidad

Como expresan Elken y Bjørn (2018), los estudios que se ocupan de la calidad en educación superior también discuten las diversas definiciones de calidad, tomando como punto de partida las concepciones de calidad.

Según el Diccionario de la lengua española (2025), tiene varias acepciones:

- 1) Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.
- 2) Buena calidad, superioridad o excelencia; excelencia es la acepción que le interesa a la educación superior.

Para Aguila (2005), el concepto de calidad de educación universitaria ha variado, muchos factores lo han afectado y esto es un reto y oportunidad para las universidades para adecuarse a las nuevas exigencias sociales. En caso de no adaptarse a ello, las universidades desaparecerán. Además, Schindler et al. (2015) refieren que los productos y servicios institucionales se ajustan a una misión, visión, a un conjunto de normas y requisitos definidos por organismos. Asimismo, se debe lograr distinción y exclusividad mediante el cumplimiento de altos estándares. Lo mismo debe suceder con los productos y servicios institucionales que producen un cambio positivo en el aprendizaje de los estudiantes y las instituciones se ven obligadas a rendir cuentas a las partes interesadas con la entrega de productos sin defectos.

Según la Agenda 2030, a través de su objetivo de desarrollo sostenible 4, dice: “De qué al año 2030, garantizar la igualdad de acceso para todas las mujeres y los hombres a la educación técnica, profesional y terciaria, incluida la universitaria” (United Nations, 2018, p.27). Además, menciona que una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas.

Arcaro (2024), quien cita a Juran, afirma que la búsqueda de la calidad es un proceso que nunca termina, que la mejora de la calidad es un proceso continuo, no un programa aislado, que requiere de un liderazgo práctico por parte de los miembros del

consejo escolar y de los administradores. El concepto básico de la calidad es que todo se puede mejorar; ningún proceso es perfecto.

2.6.2. La calidad de la educación superior

Yamada y Castro (2013) mencionan que la educación superior y capacitación en el Perú en el año 2013 estaba en el puesto 128 bajo la percepción de una pobre calidad en la enseñanza superior, en matemáticas y en ciencias en el puesto 135 con esa misma percepción, enfatizando que la calidad de la educación tiene un fuerte impacto en el crecimiento económico de un país

Yoplac et al. (2020) señalan que la educación superior ha llegado a ser un instrumento importante para el crecimiento y desarrollo de cada país. Por tal motivo, se deben tener estrategias para seguir mejorando la calidad de enseñanza en las universidades.

Según Paucarchuco et al. (2021), afirman que en América Latina, la autoevaluación y evaluación no era una práctica común como en los países desarrollados. Con el pasar de los años, (Hernández Armenteros y Pérez García, 2023) refieren que la población universitaria de pregrado ascendió a 1 423 731 estudiantes, donde el 25.5% pertenece a una universidad pública y el 74.5% a una universidad privada.

“A toda universidad se mide su desarrollo en la proporción que ha desarrollado su calidad educativa con responsabilidad social” (Gonzalez, 2017, p.91). Por ello, la calidad es el instrumento de medición del desarrollo de una universidad hasta cuando alcanza el nivel de excelencia.

En el decreto supremo 016-2015-MINEDU (art. 2), establece que todos los jóvenes deben tener la oportunidad de tener un servicio educativo universitario de calidad, en efecto: “El objetivo general de la política de aseguramiento de la calidad de la educación

superior universitaria es garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario de calidad que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo centrado en el logro de un desempeño competente...”

Documento de Decreto Supremo N.º 016-2015-MINEDU

Donde hay calidad hay desarrollo y es imposible el desarrollo de una universidad sin calidad. Esto se manifiesta a través de la 1. Calidad de investigación científica y tecnológica que implica el desarrollo para cualquier país, 2. La universidad de calidad es desarrollo para el país. 3. Toda universidad se desarrolla con base en el principio pluridimensional de la calidad. 4. La calidad determina el nivel de desarrollo de toda universidad o de sus dimensiones académica, docente-investigativa, científica, tecnológica, económica, infraestructura material, educativo- ambiental, bienestar universitario, proyección intelectual, etc. 5. El desarrollo de la universidad debe trascender a otros países y fronteras a través de su internacionalización.

Que el docente enseñe investigando y el estudiante aprenda investigando; se busca que la actividad académica superior esté orientada fuertemente a la formación especializada con las manifiestas notas de calidad, pertinencia y ética, puestas al servicio de la sociedad. La calidad es invariablemente perenne y creciente; es la esencia vital de toda universidad.

Finalmente, Gonzales (2017) afirma que la calidad debe estar impregnada en la enseñanza-aprendizaje y en la investigación; para ello, la universidad debe estimular la calidad académica en todos los procesos de gestión y la prestación de los servicios eficientes. La calidad no es palabra vacía, sino que tiene un amplio contenido y de trascendental importancia para la vida institucional de la universidad.

2.6.3. Dimensiones de la calidad universitaria

Entre las dimensiones de mayor relevancia tiene lo siguiente:

a. Calidad de la docencia

Kolovou et al. (2024) sostienen que la calidad de la enseñanza puede evaluarse desde las diferentes perspectivas, como las observaciones en el aula realizadas por observadores externos, los informes de los docentes y las valoraciones de los estudiantes para medir la calidad de la enseñanza, pues se ha demostrado que este es un método válido fiable en cuanto a costos y a tiempo.

b. Calidad de la infraestructura material y académica

Jalal et al. (2023) mencionan que las instalaciones universitarias, como las salas de conferencias, las bibliotecas, los laboratorios, los espacios sociales, las residencias estudiantiles y las áreas de estudio, desempeñan un papel importante en la predicción de la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, la disponibilidad de instalaciones para estudiantes, profesores y personal les brinda oportunidades adicionales para interactuar y aprender, lo que puede tener implicaciones significativas en el rendimiento estudiantil.

c. Calidad del servicio administrativo

Rizos et al. (2022) enfatizan que evaluar la calidad del servicio administrativo es fundamental para la mejora continua en las instituciones de educación superior.

Giannakis & Bullivant (2016) en el desarrollo del mercado: ofrecer servicios de alta calidad en la educación superior es esencial para tener éxito en la competencia global.

d. Calidad del bienestar universitario

Daza et al. (2020) afirman que en la comunidad universitaria, los programas de bienestar son muy importantes, especialmente porque contribuyen a mejorar la

calidad de vida de los estudiantes universitarios.

e. Calidad de la responsabilidad social universitaria

Carayannis y Morawska (2022) sostienen que la misión social de la universidad debe fomentar la investigación de impacto social, priorizar la participación comunitaria mediante modelos colaborativos que incluyan a la sociedad en la definición de agendas universitarias. Aprovechar el contexto digital, aplicando los resultados que se obtienen y compartiendo el conocimiento en la sociedad. Desarrollando innovaciones híbridas que combinen lo técnico con lo social, generando soluciones de relevancia pública.

f. Calidad de la investigación científica y de la producción y difusión

De la Cruz y Rodríguez (2019) refieren que uno de los procesos más importantes del ámbito universitario es la investigación; la investigación, más allá del ranking representa una de las necesidades más importantes para las universidades privadas y públicas.

Olivas y Gunther (2024) indican que la respuesta de las instituciones de educación superior frente a los retos de la pandemia ha implicado adaptarse urgentemente a producir mayor número de investigaciones durante los últimos años, demostrando que es posible hacerlo para alcanzar el cumplimiento de sus objetivos.

g. Calidad y pertinencia en la educación Superior

Pérez (2023): El docente es el puente entre la calidad académica y la relevancia social; sin docentes actualizados y comprometidos para la formación de futuros profesionales, la educación superior no cumple su misión esencial para preparar profesionales competentes para el mundo actual. Asimismo, la implementación de una educación basada en competencias propuesta por Syomwene (2023) es indispensable para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior.

2.6.4. La evaluación de la calidad universitaria

Las exigencias para una nueva universidad son generadas por los cambios sociales, económicos, ambientales, investigativos, científicos, tecnológicos y culturales, que se van dando acentuadamente en un mundo que no cesa de globalizarse y es a través del resultado del proceso de evaluación, acreditación y certificación de calidad que es acreditada la universidad según los estándares de la calidad de la educación superior.

2.6.5. Modelos de calidad en la educación superior

a. Modelo de calidad total (TQM)

Según Dominguez y Lozano (2005), TQM es un modelo de clara orientación hacia el cliente y hacia los resultados, otorga mayor peso a los procesos que a las personas, permite la adaptación a diferentes contextos. Hace una propuesta de mejora continua e innovación a partir de la retroalimentación de los resultados de autoevaluación. Este modelo fue desarrollado por la European Foundation for Quality Management, creada en 1988. Este modelo pretendía dar respuesta a los modelos de calidad americano y japonés; se fundamenta no solo en ideas, sino en resultados.

En el año 1999, el modelo se modificó incluyendo innovación y aprendizaje como claves de ventaja competitiva. Es el modelo más elevado de calidad, que define el mayor nivel de calidad posible en un proceso de mejora continua en todos sus componentes. Según Farrar (2000), el modelo puede ser usado beneficiosamente en una organización educativa con una estructura compleja, pero con visión y objetivos.

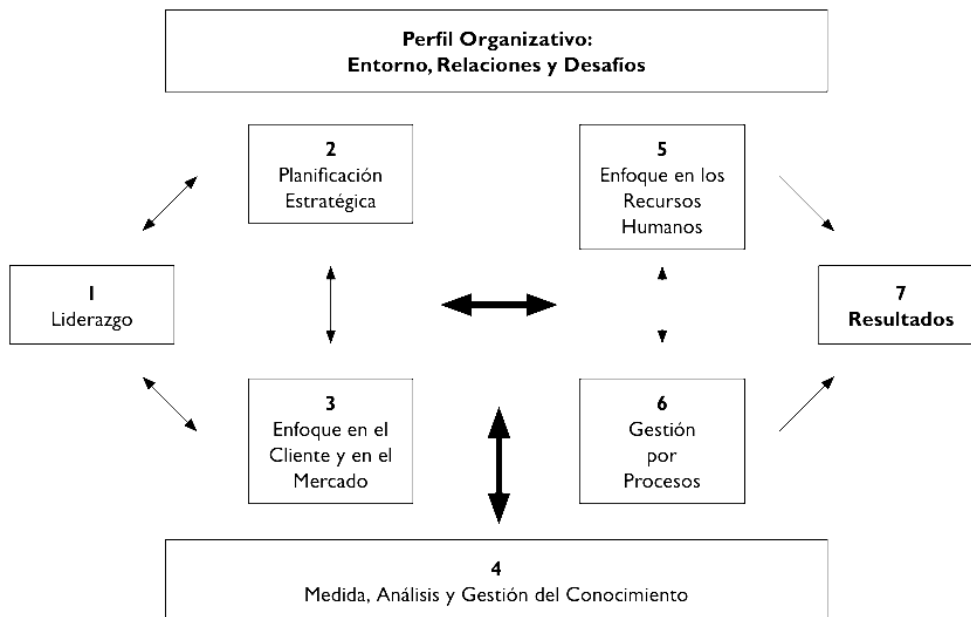
2. Modelo de calidad de Malcom Baldrige

Camisón et al. (2006) mencionan que el modelo Malcolm Baldrige establece que el liderazgo de una organización debe centrarse en dos pilares fundamentales: la dirección estratégica y la orientación al cliente, gestionando el desempeño en función de los resultados.

Este modelo fue creado para reconocer a organizaciones con sus mejoras sobresalientes en la calidad de sus productos. El objetivo es lograr mejora en el desempeño general de la organización, así como la satisfacción de los clientes y los grupos de interés.

Figura 10.

Modelo Malcolm Baldrige (MBNQA) de GCT.



3. Modelo de excelencia de la European Foundation for Quality Management (EFQM)

Camisón (2006) menciona que el modelo europeo de excelencia de la EFQM es un marco de referencia para la gestión de la calidad desarrollado en 1990 por la European Foundation for Quality Management como fundamento para la evaluación de las

organizaciones candidatas al European Quality Award, este premio no solo reconoce la excelencia organizacional, sino que también proporciona un sistema de retroalimentación basado en informes detallados elaborados por evaluadores independientes.

Su desarrollo se inspiró en modelos preexistentes como el Malcolm Baldrige National Quality Award y el Deming Prize, este modelo sostiene que la excelencia en los resultados depende de la participación comprometida del personal en iniciativas de mejora, en 1999 se estableció formalmente como modelo de excelencia EFQM, incorporó elementos como: la innovación y el aprendizaje organizacional como pilares de la ventaja competitiva, mayor enfoque en los clientes y grupos de interés, la gestión del conocimiento interno, una mayor integración de estrategias y resultados.

Este modelo se utiliza como herramienta de gestión para autoevaluación interna o externa, benchmarking comparativo, base para la postulación al European Quality Award.

Este modelo tiene nueve criterios, cada criterio tiene subcriterios.

En el criterio 1 establece que los líderes de excelencia son responsables de desarrollar y facilitar la misión, la visión, valores y sistemas que permitan el éxito sostenido de la organización, demostrando estos principios mediante sus acciones y comportamientos.

Este criterio se subdivide en cinco subcriterios: 1a, los líderes son responsables de asumir la misión, la visión, los valores y principios éticos; subcriterio 1b, los líderes deben involucrarse directamente en la creación, puesto en marcha, en la mejora continua del sistema de gestión; subcriterio 1c, los líderes deben mantener comunicación de forma activa con los grupos de interés externos. Esta conexión garantiza que la organización este integrada en su entorno; subcriterio 1d, los líderes deben promover y sostener una cultura

organizacional de excelencia que impulse la calidad y el alto desempeño; subcriterio 1e, los líderes tienen la responsabilidad de liderar los procesos de cambio, definir su dirección y ser el moto principal para que la organización se transforme, se adapte y avance sus objetivos estratégicos.

En el criterio 2: las organizaciones excelentes traducen su misión y visión en planes estratégicos efectivos, orientando así sus acciones hacia el logro objetivos organizacionales, real y efectiva, teniendo en cuenta a todos los grupos de interés y el entorno en el que operan, esta estrategia se convierte en planes y acciones concretas. Este segundo criterio, tiene 4 subcriterios: subcriterio 2a: enfoque en los grupos de interés, respondiendo a las necesidades de las partes interesadas; subcriterio 2b: toma de decisiones basada en hechos y datos, la estrategia no se basa en suposiciones sino en información sólida, incluyendo análisis de indicadores de rendimiento, investigaciones, el aprendizaje organizacional y la comprensión del entorno externo; subcriterio 2c: mejora y revisión continua de las políticas y estrategias que no son estáticas para adaptarse a los cambios y garantizar su pertinencia y efectividad; subcriterio 2d: comunicación y despliegue efectivo. La estrategia debe ser comunicada claramente a toda la organización y desplegada de manera práctica, esto se logra a través de un marco de procesos claves que aseguran que los planes se conviertan en acciones medible y realizables en el día a día.

En el criterio 3: personas, la gestión estratégica del capital humano como pilar fundamental para la excelencia organizacional, las organizaciones excelentes maximizan su desempeño a través de la liberación sistemática del potencial de su personal fomentando un entorno de justicia, igualdad, implicación y empoderamiento. Este criterio se subdivide en 5 subcriterios interdependientes que constituyen un sistema integral de gestión de personas: subcriterio 3a: planificación, gestión y mejora de los recursos humanos; subcriterio 3b: identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento; subcriterio 3c:

resalta la importancia de la participación activa de las personas en la organización, incluyendo la asunción de responsabilidades, el establecimiento de un diálogo continuo y el reconocimiento de su contribución mediante recompensas y atención a sus necesidades. Por su parte, el criterio 4 relacionado con alianzas y recursos, indica que las organizaciones de excelencia planifican y gestionan estratégicamente sus alianzas externas, proveedores y recursos internos, asegurando que estos apoyen la política, la estrategia y el funcionamiento eficaz de sus procesos.

7

Este criterio se divide en 5 subcriterios: subcriterio 4 a gestionar las alianzas externas; subcriterio 4b gestionar los recursos económicos y financieros; subcriterio 4c gestionar los edificios, equipos y materiales; subcriterio 4d gestionar la tecnología; subcriterio 4e gestionar la información y el conocimiento.

En el criterio 5 procesos, las organizaciones excelentes diseñan, gestionan y mejoran sus procesos para satisfacer a sus clientes y a sus grupos de interés. Este criterio se divide en 5 subcriterios: subcriterio 5a, diseñar y gestionar sistemáticamente los procesos.; subcriterio 5b introducir las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación; subcriterio 5c diseñar y desarrollar los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes; subcriterio 5d producir, distribuir y prestar un servicio de atención de los productos y servicios; subcriterio 5e gestionar y mejorar las relaciones con los clientes.

7

En el criterio 6: resultados de los clientes, las organizaciones excelentes miden de manera exhaustiva y alcanzan resultados sobresalientes con respecto a sus clientes, utilizando dos subcriterios: subcriterio 6a, medidas de percepción y subcriterio 6b, herramientas como medidas de percepción e indicadores de rendimiento para evaluar los resultados organizacionales.

En el criterio 7, centrado en los resultados relacionados con las personas, evalúan de manera integral los logros alcanzados en términos de satisfacción, bienestar y desempeño de los empleados, asegurando que las acciones de la organización generen un impacto positivo en quienes la integran.

7

Este criterio se divide en dos subcriterios: subcriterio 7a: medidas de percepción y subcriterio 7b indicadores de rendimiento.

Criterio 8: resultados en la sociedad. Las organizaciones miden de manera exhaustiva y alcanzan resultados según las necesidades y expectativas de la comunidad local, nacional e internacional.

Por su parte el criterio 9, enfocado en los resultados clave analiza de manera integral los logros obtenidos respecto a los elementos fundamentales de la política y estrategia de la organización, asegurando que estos contribuyan al cumplimiento de los objetivos estratégicos.

Figura 11.

Criterios ponderados del modelo europeo. EFQM de excelencia



4. Modelo de aseguramiento de la calidad (QA) de la educación superior

El aseguramiento de la calidad en la educación superior es un proceso multifacético destinado a mantener y mejorar los estándares educativos, hay diversos modelos y enfoques a nivel mundial.

Omibaryev *et al.*(2023) mencionan que la evaluación de la calidad abarca múltiples aspectos, partiendo de los intereses de los estudiantes y las necesidades del mercado laboral. Los actores educativos deben trabajar continuamente en todos los aspectos del aseguramiento de la calidad en la educación superior, considerando este aspecto de forma más amplia, incluyendo las formas de gestionar, supervisar, evaluar y controlar para garantizar la calidad de la educación y los servicios educativos, el aseguramiento de la calidad es una herramienta para la mejora de la calidad. Las universidades deben trabajar sistemáticamente en la formación de una cultura de calidad conformada por el equipo de toda la organización centrada en la mejora de la calidad, es decir todos los actores educativos comparten la misma comprensión de la calidad y su aseguramiento.

Krooi et al. (2024) afirman que la garantía de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje moviliza a los actores relevantes con el propósito de mejorar, desarrollar profesionalmente y rendir cuentas mediante procesos sistemáticos, es decir va a permitir a las instituciones desarrollar propósitos, personas y procesos de forma significativa dentro de un contexto específico.

Figura 12.
Quality assurance model

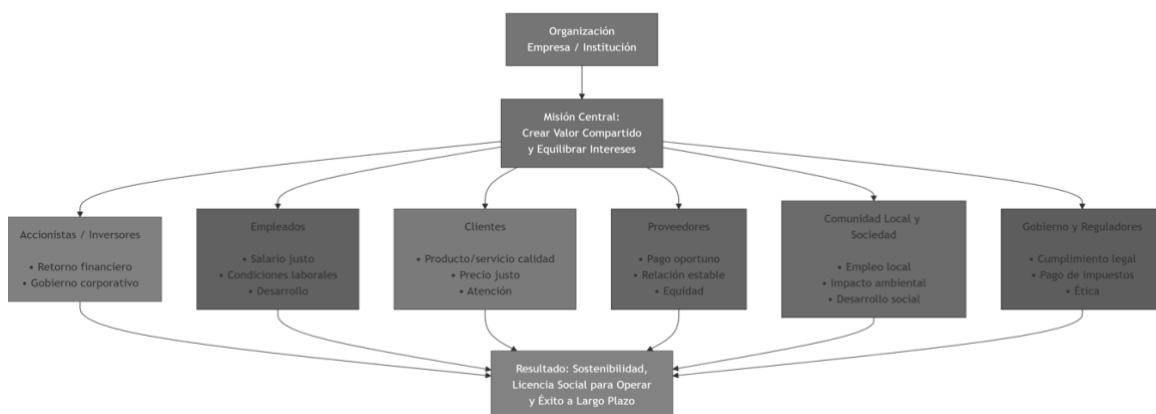


Nota. Extraído de <https://www.researchgate.net>

5. Teoría de skateholders

Mahajan et al (2023) explican que la teoría de skateholders o grupos de interés es una teoría de la ética empresarial y de gestión organizacional que busca generar múltiples beneficios, su origen conceptual se remonta a la década de 1960, cuando investigadores del Instituto de Investigación de Stanford introdujeron el término grupo de interés. Este concepto enfatizaba que las organizaciones para existir y prosperar, requieren no solo el apoyo de sus accionistas, sino también de sus grupos de interés afectados por sus decisiones.

Figura 13.
Skateholders theory



2.6.6. Indicadores de calidad de la educación universitaria

Guerra et al. (2023) los indicadores de calidad en la educación superior varían cuando son de diferentes países e instituciones en función de sus políticas educativas. Sin embargo existen varios indicadores comunes para evaluar o medir la calidad de la educación superior, por lo cual mencionamos los siguientes:

1. Calidad institucional

La calidad institucional en el ámbito universitarios es un concepto que abarca la gestión, los procesos académicos, la satisfacción de los estudiantes y la contribución social de la universidad. La calidad institucional es clave para la mejora continua de las universidades.

1.1. Recursos materiales e infraestructura de la universidad

La infraestructura universitaria es un pilar fundamental para la calidad universitaria, así lo señalan Nwuke y Nwanguma (2024) el uso de los recursos físicos es crucial para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades, crear un entorno favorable va más allá de facilitar en el entorno favorable para el desarrollo intelectual, implica también ofrecer espacios bien equipados como bibliotecas, laboratorios, zonas de ocio, etc, así como motivar a los estudiantes y participar en el mantenimiento y uso eficiente de dichos recursos.

1.2. Servicios para universitarios

Los servicios universitarios son fundamentales para la calidad universitaria influyendo en la satisfacción estudiantil y el rendimiento académico.

1.3. Resultados de aprendizaje

Lazic et.al (2021) el concepto de calidad en la educación superior, está estrechamente vinculado con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes; estos valoran la calidad educativa en función de las habilidades adquiridas, la obtención de su título durante su formación. Es decir la calidad no solo se mide por los logros académicos de los estudiantes sino por el desarrollo de las competencias de los estudiantes que les permite enfrentarse a los desafíos del mercado laboral.

1.4. Orientación del alumnado hacia la enseñanza

La orientación del alumnado hacia la enseñanza, entendida como su nivel de implicación, motivación y participación en los procesos de aprendizaje, es un factor central para la calidad universitaria.

1.5. Satisfacción personal

Rahman y Nasrin (2024) dicen que cuando los estudiantes están altamente satisfechos recomiendan a otros estudiar en la institución o regresar como estudiantes de posgrado, tiene correlación la calidad de servicio recibida con la satisfacción del estudiante.

2.6.7. **El proceso de la evaluación de la calidad: la evaluación interna**

El proceso global de evaluación de calidad en la enseñanza superior permite establecer el diagnóstico de fortalezas y debilidades de una carrera y diseñar los planes de acción pertinentes para la mejora de esta. Como afirma Rodríguez (2013) la responsabilidad de la garantía de la calidad de la educación recae en las instituciones de la educación superior y todo proceso de evaluación debe considerar un proceso interno de autoevaluación.

6

Citando a Rodríguez (2013), resalta que la evaluación interna ha de ser confirmada por una evaluación externa a través de un comité de expertos externos con el objetivo de formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de los procesos y los resultados de enseñanza, investigación y gestión en relación con los objetivos propios de las unidades evaluadas con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora.

En la década de los noventa, el modelo de evaluación holandés Enders y Westerheijden, (2014) un claro referente para los modelos emergentes de evaluación en la Europa continental. Las fases del proceso circular y cíclico son:

a. Evaluación interna

Se inicia con la recogida y sistematización de la información referida a la unidad objeto de evaluación (realidad), se realiza un informe.

b. Evaluación externa

Revisión por pares, vista de comité externo, contraste con estándares de calidad y se revisa el informe.

c. Informe de evaluación

Consolidado, hallazgos, fortalezas, debilidades de la visita y recomendaciones específicas.

d. Metaevaluación

Se analiza el proceso de evaluación, valoración de la metodología utilizada, calidad de la evaluación realizada.

e. Plan de mejora

Diseño y acciones correctivas, asignación de recursos y responsables, calendarización de implementación.

f. Seguimiento y evaluación al plan de mejora

Monitoreo de implementación, evaluación de resultados del plan, se analiza los ajustes y modificaciones realizados.

Figura 14.

El progreso de evaluación de la calidad de la enseñanza



Nota. Rodríguez Espinar (2013, pág.101)

2.6.8. El proceso de la evaluación de la calidad: la evaluación externa

Rodríguez (2013) menciona que el tema de la evaluación de la calidad superior ha adquirido resonancia en esta última década con una dimensión internacional. Los estudiantes de educación superior han pasado de 68 millones en el año 1991 a 100 millones en el año 2000 y 151 millones en el año 2007 y unos 400 millones para el año 2030. La

prospectiva para el año 2030 en Latinoamérica es de unos 60 millones de estudiantes, incluyendo estudiantes de pregrado, posgrado y de formación continua.

Los poderes públicos se han visto incapaces de dar respuesta a las demandas de formación superior y se ha producido un incremento sustantivo en la privatización de la educación superior en contextos como Latinoamérica, y el Perú es uno de ellos. Este fenómeno presenta nuevas problemáticas asociadas a la garantía de la calidad de sus ofertas educativas.

6

Lo mencionado anteriormente ha llevado a otorgar una mayor importancia a la monitorización del desarrollo, tanto de los sistemas como de las instituciones de educación superior, a través de diferentes mecanismos de evaluación o garantía de la calidad de sus servicios educativos y a partir de la evaluación externa en sus diferentes formas: evaluación de programas, acreditación, auditorías de calidad, etc.

La emergencia del fenómeno de los rankings o clasificaciones de programas de estudios en la primera década de este siglo es evidente de la necesidad que las instituciones de educación superior aborden a través de la evidencia de que operan adecuadamente y que disponen de los instrumentos necesarios para asegurar que la formación que ofrecen tiene el adecuado nivel exigido de los grados que otorgan.

2.6.9. El crecimiento académico como desafío para la calidad universitaria.

Rué (2015) señala que una de las principales aspiraciones de las universidades actuales es ofrecer titulaciones y facilitar a los estudiantes que accedan a un título; sin embargo, el aumento del número de titulaciones ha generado desafíos como la precarización de la contratación y la formación docente. Estas nuevas demandas implican atender la demanda del tema de la calidad educativa frente a una mayor demanda de

estudiantes en términos de origen, de experiencias y necesidades de expectativas laborales; así como diversificar los currículos, ampliar los servicios formativos y adaptarse a la complejidad de los nuevos mercados de trabajo basados en el conocimiento. Además, se requiere un mayor número de profesores con experiencia, con atención en la retención estudiantil, eficiencia en el uso de recursos y actualización de los currículos para responder a los cambios productivos y sociales.

5.63 NÚMERO DE ALUMNOS / AS MATRICULADOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 2012-2022

Universidades públicas		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Cód.	Total	330 471	345 422	274 216	359 375	367 413	368 262	380 827	379 224	350 611	360 825	357 353
001	Univ. Nac. Mayor de San Marcos	30 629	30 979	31 876	32 131	32 458	32 611	32 988	34 035	33 237	32 784	33 575
002	Univ. Nac. San Cristóbal de Huamanga	11 039	11 459	240	11 815	11 830	12 331	12 467	12 540	12 767	12 690	12 874 P/
003	Univ. Nac. de San Antonio Abad del Cusco	16 626	17 683	20 296	18 760	20 663	20 256	20 695	21 296	20 849	21 713	21 370
004	Univ. Nac. de Trujillo	15 320	12 932	16 668	16 657	16 751	16 045	14 340	15 495	15 032	14 252	14 860
005	Univ. Nac. de San Agustín	25 965	27 647	27 570	27 934	28 520	27 991	26 834	26 352	26 403	27 460	27 081
006	Univ. Nac. de Ingeniería	10 802	10 910	-	12 174	12 549	13 168	12 772	13 353	12 721	12 607	12 667
007	Univ. Nac. Agraria La Molina	5 245	5 206	5 862	5 828	5 798	5 792	5 939	6 203	16 883	6 211	6 125
009	Univ. Nac. San Luis Gonzaga	12 443	12 985	-	-	-	18 539	19 073	18 982	11 428	12 741	10 564 P/
010	Univ. Nac. del Centro del Perú	10 293	10 615	21 505	12 183	22 491	12 159	12 300	12 649	5 938	11 946	11 649
011	Univ. Nac. de la Amazonía Peruana	7 393	7 479	7 450	8 781	9 242	12 817	10 224	10 144	9 628	11 370	9 561 P/
012	Univ. Nac. del Altiplano	16 347	17 465	20 065	20 589	20 525	20 816	21 050	20 516	18 178	19 218	20 286
013	Univ. Nac. de Piura	16 389	17 579	-	18 112	19 175	16 725	16 492	12 185	11 664	10 774	10 804
016	Univ. Nac. de Cajamarca	7 379	15 022	8 088	9 414	8 845	8 783	9 499	10 061	10 686	10 259	10 202
021	Univ. Nac. Federico Villarreal	20 237	20 059	-	24 135	21 734	22 272	21 383	19 480	17 372	14 712	13 771
022	Univ. Nac. Agraria de la Selva	3 010	3 069	3 289	3 301	3 288	3 336	3 376	3 307	8 907	3 087	3 247
023	Univ. Nac. Hermilio Valdizán	9 698	10 099	10 110	10 319	10 443	11 090	10 425	9 622	2 611	8 301	7 136
025	Univ. Nac. de Educación Enrique Guzmán y Valle	6 771	7 909	-	8 264	7 753	8 465	8 661	8 372	6 892	8 925	8 867
026	Univ. Nac. Daniel Alcides Carrión	7 399	7 800	14 988	8 145	-	7 593	7 502	7 438	9 855	6 762	6 770
027	Univ. Nac. del Callao	13 025	13 165	15 288	15 749	15 855	15 926	15 919	14 925	13 402	12 317	11 618
028	Univ. Nac. José Faustino Sánchez Carrión	10 880	11 761	14 093	14 423	14 443	14 025	13 595	12 969	11 748	12 703	12 251
031	Univ. Nac. Pedro Ruíz Gallo	13 641	13 640	-	13 983	14 106	-	14 609	14 124	n.d.	8 199	6 189
032	Univ. Nac. Jorge Basadre Grohmann	6 564	6 648	6 573	6 569	6 997	7 242	7 484	7 960	7 680	8 774	8 873 P/
033	Univ. Nac. Santiago Antúnez de Mayolo	15 906	13 056	7 076	13 278	12 883	6 910	7 052	7 338	6 902	7 214	7 222
034	Univ. Nac. de San Martín	4 781	4 527	5 248	5 644	6 020	5 833	5 405	6 025	5 764	6 345	6 472
035	Univ. Nac. de Ucayali	4 707	4 926	5 093	5 298	5 768	5 968	6 304	6 439	5 566	6 437	7 031
041	Univ. Nac. de Tumbes	2 884	2 905	3 470	3 421	3 263	3 769	3 895	4 227	4 444	5 143	5 739
042	Univ. Nac. del Santa	3 146	3 209	3 436	3 627	3 684	3 946	4 166	4 441	4 543	4 658	4 929
051	Univ. Nac. de Huancavelica	5 000	5 527	5 467	5 911	5 567	5 046	4 765	4 682	4 573	4 691	4 886
075	Univ. Nac. Amazónica de Madre de Dios	1 961	2 233	2 550	2 995	3 475	3 794	3 869	4 007	3 859	4 339	4 420
076	Univ. Nac. Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas	4 463	6 133	4 003	4 335	4 313	4 003	3 985	3 955	4 173	4 379	4 706

Figura 15:

Número de estudiantes universitarios de universidades públicas y privadas 2012-2022

5

5.64 ALUMNOS/AS MATRICULADOS EN UNIVERSIDADES PRIVADAS, 2012 - 2022

Universidades Privadas		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Cód.	TOTAL	697 581	762 002	898 404	979 896	1 017 720	851 556	899 838	1 012 543	936 662	1 075 141	1 149 476
008	Pontificia Universidad Católica del Perú	18 728	19 403	22 556	23 313	24 264	25 196	25 811	26 769	27 073	28 298	27 953
014	Universidad Peruana Cayetano Heredia	3 215	3 273	3 658	4 122	4 209	4 604	4 918	5 455	6 050	6 487	7 390
015	Universidad Católica de Santa María	13 113	13 391	13 561	13 562	13 992	15 007	15 416	16 130	17 052	19 259	20 432
017	Universidad del Pacífico	2 794	7 413	4 330	4 452	4 635	4 678	4 778	4 676	4 714	5 477	5 753
018	Universidad de Lima	14 653	15 186	17 528	18 145	19 117	20 114	21 797	23 192	24 436	26 460	27 243
019	Universidad de San Martín de Porres	34 030	34 591	33 485	36 926	35 736	34 117	35 846	32 109	34 103	33 038	33 055
020	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	2 103	2 423	2 431	2 710	2 663	2 600	3 075	4 210	3 715	4 051	4 111
024	Universidad Inca Garcilaso de la Vega Asociación Civil	35 608	37 379	46 089	41 914	35 424	26 643	20 559	17 207	6 273	2 998	1 256
029	Universidad de Piura	6 229	5 685	6 589	7 551	7 844	3 619	9 149	9 149	9 333	10 287	10 075
030	Universidad Ricardo Palma	15 757	17 100	17 419	16 844	15 878	15 196	14 793	13 892	13 003	13 229	12 963
036	Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez	22 541	24 510	26 121	26 149	33 227	31 672	31 635	31 679	19 472	15 025	9 656
037	Universidad Peruana Los Andes	31 885	29 876	35 378	37 217	34 875	30 684	27 974	24 949	18 797	19 969	18 611
038	Universidad Peruana Unión	4 306	9 763	9 569	11 308	11 260	11 469	11 027	10 986	10 194	12 077	10 920
039	Universidad Andina del Cusco	14 796	16 097	15 538	18 169	19 074	18 906	19 721	20 700	21 417	21 591	21 447
040	Universidad Tecnológica de los Andes	9 761	17 503	10 592	9 389	11 296	-	-	10 558	11 281	11 914	10 251 P/
043	Universidad Privada de Tacna	5 038	5 096	5 735	6 219	6 385	6 746	7 035	7 165	7 819	7 770	7 783
044	Universidad Particular de Chiclayo	7 854	5 932	1 317	6 700	7 228	-	-	3 686	2 467	1 513	688
045A	Universidad San Pedro	16 938	23 207	23 907	24 788	25 615	-	17 957	19 825	10 558	9 509	6 009
046	Universidad Privada Antenor Orrego	20 511	5 456	25 028	26 750	26 955	25 576	25 844	27 591	24 513	28 874	30 774
047	Universidad de Huánuco	8 419	9 917	17 306	16 265	16 883	13 235	13 898	15 963	14 472	17 313	19 316
048A	Universidad José Carlos Mariátegui	7 043	5 290	12 541	13 831	14 111	11 953	10 670	9 260	6 124	3 600	1 768
049	Universidad Marcelino Champagnat	1 068	905	1 389	1 429	1 540	1 552	1 629	1 571	1 766	1 843	1 899
050A	Universidad Científica del Perú	5 728	3 623	...	3 716	4 665	-	-	-	4 800	3 308	2 374
052	Universidad César Vallejo S.A.C.	64 968	75 308	103 273	120 562	103 575	97 276	101 760	97 568	112 934	153 492	169 879
053A	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote	44 576	52 881	50 404	46 626	42 183	43 100	42 472	45 729	28 271	18 897	14 546
054	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas S.A.C.	17 354	19 344	48 065	45 907	61 819	64 137	68 564	70 501	68 783	74 233	79 866
055	Universidad Privada del Norte S.A.C.	23 226	26 782	42 289	55 117	66 960	78 431	87 469	101 405	99 644	117 629	133 101
057	Universidad San Ignacio de Loyola S.R.L.	14 587	17 693	19 381	22 157	22 811	21 708	21 329	21 215	20 680	22 306	23 113
059	Universidad Alas Peruanas S.A.	112 374	119 932	115 480	121 427	113 059	-	-	57 486	34 565	23 911	13 227
061	Universidad Privada Norbert Wiener S.A.	5 380	4 673	13 730	7 677	7 732	8 353	8 528	8 635	11 860	16 060	20 674
062	Universidad Católica San Pablo	5 494	6 167	7 835	8 112	7 947	8 202	8 453	8 620	8 855	9 684	9 702
063A	Grupo Educativo Universidad Privada de Ica S.A.C.	91	91	-	500	549	530	536	511	219	-	-
064A	Universidad Privada San Juan Bautista S.A.C.	10 148	10 495	15 489	16 767	17 748	14 615	14 838	18 266	17 497	23 158	23 220

Nota: Datos extraídos de INEI: <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>

2.7. La evaluación de la calidad desde la perspectiva estudiantil

Grayson y Grayson (2023) la mejor manera de ver la calidad de educación superior en las universidades es a través de los ojos de las partes interesadas, como son los estudiantes cuando eligen dónde estudiar. Rodríguez (2013) menciona que la calidad de la enseñanza se debe ver como algo dinámico, en el contexto más amplio y cambiante de la educación superior. Los estudios se están internacionalizando y la educación superior debe aportar soluciones en nuevas áreas del conocimiento para poder producir una fuerza de trabajo apta y capaz de enfrentarse a los desafíos del siglo XXI.

Seivane y Brenlla (2021) en una investigación realizada, muestran que, desde la perspectiva de los estudiantes, los buenos docentes son aquellos que se muestran receptivos con sus estudiantes, buscan motivarlos, se interesan por su aprendizaje y crean un clima adecuado de trabajo y participación.

Asimismo, Del Río- Rama et al. (2021) enfatizan que la satisfacción, junto con la calidad del servicio y el valor percibido, permite comprender la relación entre las expectativas y la satisfacción con la lealtad de retener y atraer nuevos estudiantes.

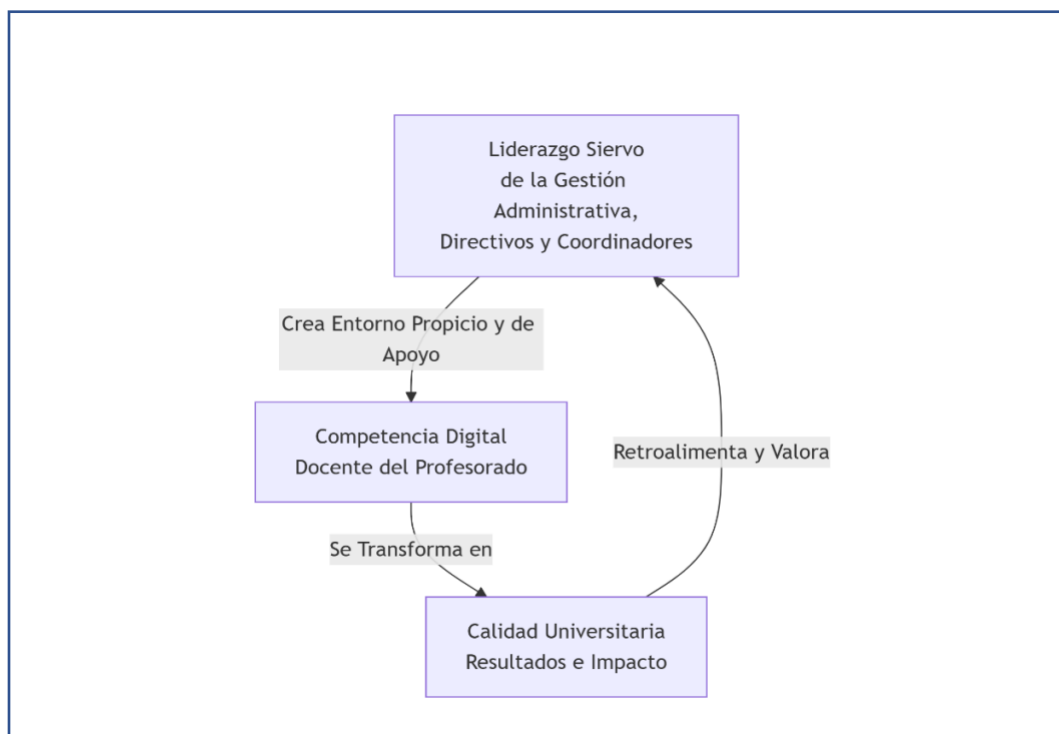
2.8. Relación entre liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria

El liderazgo siervo es un modelo de liderazgo centrado en la priorización de las necesidades del equipo que comprende tanto al personal docente como personal administrativo de la institución, el líder siervo va a escuchar, identificar y atender las necesidades y obstáculos de su equipo ofreciendo capacitación significativa, continua y

contextualizada, esto va a permitir diseñar experiencias de aprendizaje más activas para los estudiantes lo que va a incrementar la motivación y el rendimiento académico. En consecuencia, esto va a permitir evaluar la calidad universitaria a partir de sus resultados y a su vez va a contribuir en la atracción y retención tanto de docentes y estudiantes en la institución.

Figura 16

Relación entre liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria



Nota. La figura representa el modelo teórico propuesto, donde el liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea actúan como variables predictoras de la calidad universitaria.

Capítulo III: Metodología de la investigación

3.1. Enfoque metodológico general

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que se orientó a la medición objetiva de variables, el análisis estadístico de datos y la comprobación de relaciones e influencias entre variables, a partir de instrumentos estructurados y técnicas estadísticas inferenciales. El estudio comprende dos investigaciones desarrolladas en el contexto de una universidad privada y sus filiales durante la pandemia del COVID-19 en el año 2022.

3.2. Primer estudio

Liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea

3.2.1. Tipo y diseño de investigación

El primer estudio fue de tipo aplicado, pues sus resultados buscan contribuir a la mejora de la gestión administrativa y del desempeño docente en entornos virtuales.

Asimismo, fue de nivel descriptivo, correlacional y explicativo:

- Descriptivo, al identificar los niveles de liderazgo siervo y competencia docente en línea.
- Correlacional, al analizar la relación entre ambas variables y sus dimensiones.
- Explicativo, al determinar cuáles dimensiones del liderazgo siervo predicen en mayor medida la competencia docente en línea.

El diseño fue no experimental, debido a que no se manipuló ninguna variable, y de tipo transversal, puesto que los datos fueron recolectados en un solo momento del tiempo.

3.2.2. Variables del estudio

- **Variable independiente:** liderazgo siervo de la gestión administrativa, con sus dimensiones:
 - Proveer liderazgo
 - Compartir liderazgo
 - Valorar a las personas
 - Crear y ministrar la comunidad
- **Variable dependiente:** competencia docente en línea, con sus dimensiones:
 - Previsión del proceso de enseñanza –aprendizaje
 - Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje

3.2.3. Población y muestra

Según Tabanickm y Fidell (2013) la población es el grupo del que se ha podido tomar una muestra aleatoria. De acuerdo con Majid (2018) menciona que es la recopilación de elementos que pertenecen a un determinado lugar en el que se va a efectuar un estudio con el propósito de recopilar y conocer hechos concretos.

La población estuvo conformada por 723 docentes universitarios que desarrollaron actividades académicas en modalidad virtual durante la pandemia del COVID-19 en una

universidad privada, perteneciente a las filiales de Lima, Tarapoto y Juliaca, como se detalla en la tabla 7.

Tabla 7

Población de docentes universitarios 2021-1

Nº	Descripción de población	Cantidad
1	Docentes universitarios de la sede Lima	357
2	Docentes universitarios de la sede Juliaca	215
3	Docentes universitarios de la sede Tarapoto	151
	Total	723

Nota: Extraído de <https://upeu.edu.pe/transparencia/plana-docente/>

La muestra constituye un subconjunto del universo del total considerado como universo de estudio, seleccionado para ser observado de manera sistemática con el fin de obtener resultados representativos y confiables para toda la población. En este estudio se aplicó un muestreo probabilístico, considerado por Otzen y Manterola (2017) como un método eficaz para determinar el número de individuos que deben incluirse en esta investigación.

López- Roldán y Fachelli (2015) mencionan que el muestreo aleatorio estratificado es el método de muestreo que tiene la gran mayoría de ventajas, que permite que las estimaciones sean más precisas en comparación con el muestreo.

Aunque la muestra de esta investigación estuvo compuesta entre 320 líderes y docentes de las sedes de Lima, Tarapoto y Juliaca, la muestra final quedó conformada por 316 participantes (Tabla 8) debido a criterios de inclusión y encuestas completas.

Tabla 8

Muestra de docentes de la Universidad Peruana Unión por Sede

Nº	Descripción de población	N	n
1	Docentes universitarios de la sede Lima	357	127
2	Docentes universitarios de la sede Juliaca	215	103
3	Docentes universitarios de la sede Tarapoto	151	86
	Total	723	316

Nota. Extraído de <https://upeu.edu.pe/numero-de-docentes-estudiantes-por-facultades-y-sedes/#SegundaEspecialidad>

3.2.4. Técnica de muestreo

El muestreo utilizado es el muestreo probabilístico aleatorio estratificado. El tamaño de la muestra se determinó mediante la ecuación para muestreo estratificado, considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 4% obteniéndose una muestra de 329 docentes. Por consiguiente, se utilizó la ecuación 1 considerando los datos de la tabla 8.

Ecuación 1

Ecuación del muestreo aleatorio estratificado

$$n = \frac{N * Z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 * p * q}$$

Tabla 9

Datos de la ecuación para muestreo estratificado

Tamaño de la población	N	723
Proporción que pertenece a la categoría especificada	p	0.5
Margen de error	(d)	0.04
Nivel de confianza	1- α /2	0.95
Valor correspondiente al nivel de confianza	Z(1-alpha/2)	1.96
Tamaño de la muestra	n	329

Criterios de inclusión

Para seleccionar la muestra, se consideraron los siguientes criterios de inclusión. De acuerdo con De la Macorra (2019) los criterios de inclusión hacen referencia a la selección de individuos que poseen características similares a las de la población, considerando aspectos demográficos, geográficas y temporales asegurando lo que permite su pertinencia en el estudio.

Los docentes incluidos en el estudio corresponden al grupo de docentes estables y docentes contratados a tiempo completo del nivel superior, según se presenta en la tabla 10, que trabajan en la Universidad Peruana Unión sede Lima, Universidad Peruana Unión sede Tarapoto y Universidad Peruana Unión sede Juliaca. Los participantes otorgaron su consentimiento para participar de las encuestas que forman parte de la presente investigación.

Criterios de exclusión

Para seleccionar la muestra, se consideraron criterios de exclusión

De la Macorra, (2019) los criterios de exclusión identifican a los individuos de la población que, aunque cumplen ciertas características inclusivas podrían dificultar el desarrollo de la investigación o afectar la calidad de datos. La aplicación cuidadosa de estos criterios permite minimizar errores en la interpretación y aumentar la fiabilidad de los resultados obtenidos

Los docentes excluidos del presente estudio son aquellos contratados con un año de antigüedad o menor, así como los contratados a tiempo parcial.

3.2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Cisneros et al. (2022) las técnicas e instrumentos proporcionan una mayor profundidad de búsqueda en las investigaciones, siendo la encuesta una de las técnicas más utilizadas.

La técnica utilizada fue la encuesta.

Se aplicaron dos instrumentos:

1. Cuestionario de liderazgo siervo de la gestión administrativa, estructurado en ítems tipo Likert, organizado según sus cuatro dimensiones. La encuesta líder siervo (servant leadership survey) de Robert Greenleaf. está compuesta por 30 ítems divididos en las dimensiones: proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas y crear y ministrar comunidad, con una escala de Likert de 6 puntos: totalmente de acuerdo (1), en desacuerdo (2), algo en desacuerdo (3), un poco de acuerdo (4), de acuerdo (5), totalmente de acuerdo (6). El tiempo de aplicación es de 15 minutos.
2. Cuestionario de competencia docente en línea, “autoevaluación de la competencia docente en línea” de Luna Serrano y Vital Elías (2021) contiene 52 ítems divididos en 3 dimensiones: previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, y valoración del proceso enseñanza aprendizaje. La encuesta permitió a los docentes evaluar su propia competencia docente en línea. El tiempo que tomaron los participantes en llenar la encuesta fue de 20 minutos. Cada pregunta se califica utilizando una escala de 4 puntos, que incluye las siguientes opciones; la puntuación es en una escala de Likert de nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3) y siempre (4). Las encuestas se aplicaron de manera virtual y presencial, previa autorización de la

oficina de vicerrectorado académico y de los directores generales de las sedes correspondientes y con consentimiento informado de los participantes.

3.2.6. Proceso de adaptación del instrumento

El cuestionario de la encuesta líder siervo fue traducida del idioma inglés al idioma español por la investigadora y fue revisada por un investigador- traductor, cuya lengua materna es el inglés.

1. Juicio de expertos

Para garantizar que el instrumento estuviera adecuadamente adaptado tanto en contenido como en estructura, se sometió la encuesta líder siervo al comité de juicio de expertos, compuesto por diez jueces, todos ellos doctores de la Universidad Peruana Unión, con una reconocida trayectoria académica. El objetivo de esta validez fue recopilar diversos puntos de vista sobre la claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Producto del análisis de la información ofrecida, se realizó la reformulación de dos de los ítems.

2. Fiabilidad del instrumento

La encuesta líder siervo se volvió a evaluar mediante el α de Cronbach, para verificar su validez y confiabilidad. La confiabilidad de la encuesta a través del Alfa de Cronbach alcanzó un valor mayor a 0,80 lo que indica que el instrumento es apropiado para ser aplicado.

En cuanto al cuestionario Competencia docente en línea, la validación de la confiabilidad se llevó a cabo mediante el método de Alfa de Cronbach obteniendo una

confiabilidad mayor a 0,9 lo que demuestra una alta consistencia interna del instrumento, siendo confiable y válido.

3.2.7. Análisis de datos

Se aplicaron:

1. Estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar.
2. Pruebas t de student y ANOVA para comparar diferencias según variables sociodemográficas.
3. Correlación de Pearson o Spearman para analizar relaciones entre variables.
4. Regresión lineal múltiple para identificar las dimensiones del liderazgo siervo que predicen la competencia docente en línea.

3.2.8. Plan de tratamiento de datos

Para el tratamiento de los datos, se identificaron los valores atípicos utilizando el análisis de Mahalanobis. La normalidad se comprobó mediante el análisis de curtosis y asimetría; mientras que la linealidad se evaluó mediante el diagrama de dispersión.

Asimismo, se examinó la multicolinealidad mediante el cuadro de valores de asociación de Pearson, para determinar la multicolinealidad de los datos. Todos estos análisis se realizaron para determinar si los datos eran o no multicolineales.

3.2.9. Técnica para el procesamiento y análisis de datos

Luego de la recolección de los datos, se efectuó la exploración inicial de los datos con objeto de depurarlos y utilizar en el análisis, luego se verificó el correcto ingreso de los datos, se consolidaron las tablas estadísticas. El análisis de los datos se realizó usando el software estadístico SPSS V 28. Para responder a las preguntas de investigación se usó la estadística descriptiva, la t de student, el anova, el método de correlación de Pearson y el análisis de regresión múltiple. Los distintos análisis estadísticos realizados se describen detalladamente en los siguientes capítulos.

Procedimiento

El recojo de datos se realizó en dos periodos, al inicio del ciclo regular 2022-1 en la sede de Lima y al inicio del ciclo 2022-2 en las sedes de Juliaca y Tarapoto de la Universidad Peruana Unión, las encuestas se aplicaron a los administradores, docentes durante las jornadas académicas y a los estudiantes durante el periodo de clases 2022-2 previa autorización del comité de ética.

Primero, se pidió permiso a la oficina de vicerrectorado de Lima, se explicó el objetivo de la investigación; segundo, se visitó las jornadas académicas y finalmente, se pidió la colaboración voluntaria para el llenado de encuestas a través de un link de google form a los decanos, jefes de área, docentes principales, docentes asociados, docentes auxiliares y docentes contratados a tiempo completo. De la misma forma, se pidió permiso a los directores generales de la sede de Juliaca y Tarapoto, con su autorización se procedió a aplicar a las encuestas de forma digital a los docentes y estudiantes de ambas sedes.

3.3. Segundo estudio

Calidad universitaria desde la perspectiva del estudiante, resultados de aprendizaje y satisfacción del estudiante

3.3.1. Tipo y diseño de investigación

El segundo estudio fue de tipo aplicado, con nivel descriptivo, correlacional y explicativo:

- Descriptivo, al identificar la percepción de los estudiantes sobre la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y su nivel de satisfacción.
- Correlacional, al analizar la relación entre la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción estudiantil.
- Explicativo, al determinar las dimensiones que influyen en mayor medida en la satisfacción del estudiante.

El diseño fue no experimental, debido a que no se manipuló ninguna variable, y de tipo transversal, puesto que los datos fueron recolectados en un solo momento del tiempo.

3.3.2. Variables del estudio

- **Variables independientes**

Calidad universitaria, y sus dimensiones:

- Recursos materiales e infraestructura
- Servicios académicos
- Plan de estudios
- Planificación de la enseñanza

- Metodología docente
- Evaluación
- Competencia docente en línea

Resultados de aprendizaje

- **Variable dependiente:** Satisfacción del estudiante

3.3.3. Población y muestra

La población estuvo constituida por 12 077 estudiantes matriculados en programas académicos impartidos en modalidad virtual durante la pandemia del COVID-19 en una universidad privada, como se señala en la tabla 10.

La muestra se seleccionó mediante muestreo probabilístico, considerando criterios de representatividad estadística.

Tabla 10

Población de estudiantes universitarios 2021

Nº	Descripción de población	Cantidad
1	Estudiantes universitarios de la sede Lima, Juliaca y Tarapoto	12 077
	Total	12 077

Nota: Extraído de <https://upeu.edu.pe/transparencia/estudiantes>

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por 920 estudiantes de las diferentes carreras universitarias y las filiales de Lima, Tarapoto y Juliaca, la muestra final quedó conformada por 913 participantes debido a criterios de inclusión y encuestas completas

Tabla 11

Muestra de estudiantes de la Universidad Peruana Unión de las tres sedes

Nº	Descripción de población	N	n
1	Estudiantes universitarios de la sede Lima, Juliaca y Tarapoto	12077	127
	Total	12077	316

Nota. Extraído de <https://upeu.edu.pe/numero-de-estudiantes-por-facultades-y-sedes/#SegundaEspecialidad>

3.3.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos

Para el segundo estudio se utilizó el cuestionario de enseñanza universitaria desde la perspectiva del alumnado.

Este cuestionario es estructurado, con ítems tipo Likert, orientado a medir:

- La percepción de la calidad universitaria
- Los resultados de aprendizaje
- El nivel de satisfacción del estudiante

El cuestionario, Khalil (2013) consta de 124 ítems y se divide en 6 dimensiones: calidad institucional, plan de estudios, los profesores, resultados de aprendizaje, orientación del alumnado hacia la enseñanza, satisfacción laboral. El tiempo para responder que tuvieron los participantes fue de 35 minutos. Las opciones de respuesta son: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4),

totalmente de acuerdo (5). Se aplicaron los cuestionarios a los líderes, docentes y estudiantes, previo llenado del consentimiento informado por los participantes.

3.3.5. Plan de tratamiento, procesamiento y análisis de datos (común a ambos estudios)

El tratamiento de los datos incluyó la identificación de valores atípicos mediante la distancia de Mahalanobis, así como el análisis de normalidad (curtosis y asimetría), linealidad y multicolinealidad.

El procesamiento y análisis estadístico se realizó con el software SPSS versión 28 empleando estadística descriptiva, prueba t de Student, ANOVA, correlación de Pearson y regresión múltiple cuyos resultados se presentan en los siguientes capítulos.

3.3.6. Procedimiento

La recolección de datos se realizó de forma virtual, durante los ciclos académicos 2022-1 y 2022-2, previa autorización del comité de ética y de las autoridades institucionales, utilizando plataformas digitales, respetando las restricciones sanitarias vigentes durante la pandemia del COVID-19. Se garantizó la confidencialidad, anonimato y el consentimiento informado de los participantes.

Capítulo IV: Análisis de resultados

Este capítulo presenta el análisis de los datos y los hallazgos obtenidos. El proceso incluye la limpieza de datos mediante la verificación de valores perdidos, detección de valores atípicos, evaluación de normalidad, linealidad y multicolinealidad. El análisis, interpretación y discusión comienzan con estadísticas descriptivas de la muestra; para posteriormente responder a las preguntas de investigación siguiendo el orden que se presentó en el capítulo I. Se muestran los resultados y la interpretación de los datos, el análisis de las relaciones, los índices de ajuste del modelo predictivo y la presentación del modelo final.

4.1. Tratamiento de los datos.

El tratamiento de los datos es un proceso previo al análisis de los datos en la metodología cuantitativa, destinado a verificar los supuestos necesarios para garantizar la validez y robustez de los análisis estadísticos. Esto implica examinar valores perdidos, valores atípicos, la normalidad, la linealidad y la homocedasticidad de los datos, asegurando que los datos cumplan los requisitos de las pruebas estadísticas empleadas.

Valores perdidos

Es el conjunto de datos obtenidos de la investigación, aquí se identificaron algunos valores perdidos, debido a que los participantes no lograron completar el cuestionario. De acuerdo, con Pallant (2016) durante el ingreso de datos se producen errores que afectan la información de algunos participantes debido a que omiten responder algunas preguntas de la encuesta, por lo que es necesario su control antes del análisis.

Asimismo, el conjunto de datos presentó algunos valores faltantes dado que la recolección de datos se realizó a través de encuestas virtuales y encuestas físicas. Del total de casos, tres de ellos presentaron más del 10% de los valores perdidos, los cuales fueron identificados y eliminados; estos casos fueron: ID: 117,136,234. Para los casos que tenían menos del 10% de los valores perdidos, se reemplazaron utilizando el método de imputación por media de series.

Valores atípicos

Yang et al.(2019) indican que previo al analisis estadistico, los valores atípicos deben ser detectados mediante la distancia de Mahalanobis.

Según Hair et al. (1999) este método evalúa la posición de cada observación comparada con el centro de todas las observaciones de un conjunto de variables; comúnmente, los puntajes de los casos atípicos tienen puntajes superiores a 3,00 según las distribuciones de frecuencia.

Para Kline (2015) es importante tenerlos en cuenta debido a que su presencia reduce la precisión de lo que se está midiendo y puede distorsionar las pruebas estadísticas, es decir, puede proporcionar resultados falsos positivos. Además, se evaluó el estadístico Chi-cuadrado (X^2) considerando un grado de libertad igual al número de variables incluidas.

Los valores de Mahalanobis se calcularon a partir de la obtención de los datos mediante el análisis de regresión entre el ID y las variables del estudio, liderazgo siervo de la gestión administrativa (LSGA), competencia docente en línea (CDD), se compararon con los valores críticos de chi cuadrado para las cinco variables del estudio y se consideraron como valores atípicos aquellos valores mayores al valor crítico de X^2 ($gl = 5$, $p = .001$) =

20.515. Se identificaron ocho casos atípicos con ID 255, 14, 265, 120, 244, 279, 77,74 que se eliminaron.

Tras depurar los datos, la muestra quedó constituida por 315 casos, se concluye que el análisis de distancia de Mahalanobis aplicado a todas las variables indicó que no existen observaciones significativamente alejadas del resto, lo que significa que no existe influencia importante de valores atípicos.

Normalidad

La distribución normal de los datos es un supuesto fundamental que deben cumplir las variables numéricas que formarán parte del análisis de regresión múltiple Yang et al. (2019). Para verificar la normalidad de los datos, se analizaron los coeficientes de asimetría y curtosis que se presentan en la tabla 12. La asimetría indica si los datos se distribuyen de modo normal, es decir, de forma acampanada, y la curtosis muestra el apuntamiento de la distribución de los datos alrededor de la media aritmética. Se considera que los datos son normales cuando los valores de la asimetría y la curtosis son cercanos a cero. Mueller (2019) y es aceptable si el valor absoluto es menor de tres Yang et al. (2019). En este estudio, los resultados mostraron que los valores de asimetría y curtosis para las variables y sus dimensiones fueron menores que tres y ningún valor negativo para la asimetría, por lo que se puede asumir una normalidad univariante, según el análisis descriptivo realizado de los datos de las variables en estudio.

Tabla 12

Prueba de normalidad usando la asimetría y curtosis

	N	Mínimo	Máximo	M	DS	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	EE	Estadístico	EE
LS	304	2.00	5.00	4.19	0.47	-0.89	0.14	2.01	0.28
PL	304	1.90	5.10	4.53	0.62	-1.64	0.14	2.73	0.28
CL	304	1.70	5.00	4.32	0.75	-1.18	0.14	1.11	0.28
VP	304	2.00	5.00	3.96	0.52	-0.03	0.14	0.53	0.28
CM	304	2.00	5.00	4.52	0.65	-1.36	0.14	1.25	0.28
CDL	304	2.60	5.00	4.20	0.57	-0.43	0.14	-0.67	0.28
PPEA	304	2.70	5.00	4.20	0.60	-0.50	0.14	-0.57	0.28
CPEA	304	2.60	5.00	4.22	0.60	-0.48	0.14	-0.58	0.28
VIPEA	304	2.40	5.00	4.18	0.67	-0.48	0.14	-0.69	0.28

Nota: Variable independiente: Liderazgo siervo (LS), PL= Proveer liderazgo CL= compartir liderazgo, VP= valorar a las personas, CM= crear y ministrar comunidad.

Variable Dependiente: Competencia docente en línea (CDL), PPEA= Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, CPEA= Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, VIPEA= Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje. EE= Error Estándar.

Dado que el tamaño de la muestra seleccionada supera los 50 casos, se usó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para probar la normalidad de los datos, cuyos resultados se presentan en la tabla 13. El resultado fue de $p = .000$ para todas las variables, demostrando la no normalidad de los datos.

Tabla 13

Test de Normalidad usando Kolmogorov-Smirnov

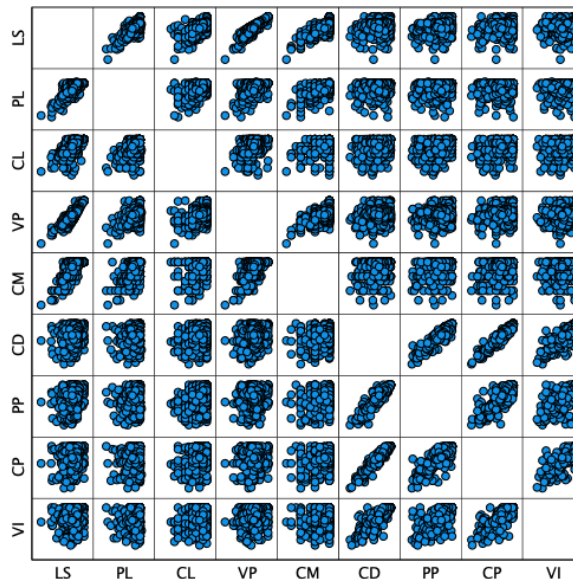
Variables	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	df	p valor
Liderazgo Siervo	0.108	304	<,001
Proveer liderazgo	0.221	304	<,001
Compartir liderazgo	0.190	304	<,001
Valorar a las personas	0.071	304	<,001
Crear y ministrar comunidad	0.298	304	<,001
Competencia digital docente	0.086	304	<,001
Previsión del proceso enseñanza aprendizaje	0.095	304	<,001
Conducción del proceso enseñanza aprendizaje	0.096	304	<,001
Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	0.111	304	<,001

Linealidad

El análisis de linealidad evalúa el grado en que la variación de las variables dependientes está relacionada con la variación de las variables independientes. Según Pallant (2016) es importante examinar estas relaciones e identificar cualquier desplazamiento de la linealidad que pueda impactar la correlación. Para este propósito, se usó el diagrama de dispersión, tal como se muestra la figura 17 donde muestra los diagramas de dispersión lineal para las variables, porque la mayoría de los puntos de las variables en estudio estuvieron ordenados en línea recta. Por tanto, se satisface el supuesto de la linealidad.

Figura 17

Matriz de gráficos de dispersión para linealidad



Nota. Imagen rescatada del SPSS

Multicolinealidad

La multicolinealidad es un criterio estadístico que permite evaluar el grado de correlación existente entre las variables independientes. López et al. (2020), cuando existe multicolinealidad, la varianza de los coeficientes de la regresión aumenta y las estimaciones podrían ser imprecisas y sensibles a ligeros cambios en los datos, es decir, la alta correlación entre las variables predictoras dificulta cuantificar con precisión el efecto que cada una de ellas ejerce sobre una variable predicha. La multicolinealidad fue examinada mediante la matriz de correlación de Pearson.

Teniendo en cuenta que cuando los valores son altos ($r \geq .9$), se asume que hay una posible dependencia entre las variables implicadas, demostrando multicolinealidad (Pallant, 2016). Sin embargo, las correlaciones de la variable liderazgo y sus dimensiones (PL, CL, VP, CM) con la variable competencia docente en línea y sus dimensiones (PPEA, CPEA y VIPEA) son bajas ($r < .9$) según lo muestra la tabla 14. Por lo tanto, no existe multicolinealidad entre las variables.

Tabla 14

Prueba de correlaciones de Pearson entre los factores y sus dimensiones

Variables	LS	PL	CL	VP	CM	CD	PP	CP	VI
LS	---								
PL	.766**	---							
CL	.585**	.523**	---						
VP	.900**	.453**	.340**	---					
CM	.748**	.645**	.362**	.560**	---				
CDL	.181**	.139*	.251**	0.112	.198**	---			
PPEA	.213**	.192**	.268**	.129*	.214**	.943**	---		
CPEA	.151**	0.097	.221**	0.096	.184**	.970**	.853**	---	
VIPEA	.122*	0.076	.202**	0.076	.129*	.860**	.710**	.824**	---

Nota: LS= Liderazgo siervo, PL=Proveer liderazgo, CL= Compartir liderazgo, VP= Valorar a las personas, CM= Crear y ministrar comunidad. CDL= Competencia docente en línea, PPEA= Previsión del proceso

enseñanza-aprendizaje, CPEA= Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, VIPEA= Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje

*, $P < .05$, **, $P < .01$

Además, se usó la técnica estadística del nivel de tolerancia y los valores del factor de inflación de la varianza (VIF). La tabla 15 indica que la tolerancia para todas las variables estaba por encima de 10 y el VIF, Hahs-Vaughn, (2017) para todas las variables independientes estaba por debajo del valor crítico de 10, lo que significa ausencia de multicolinealidad.

Tabla 15

Pruebas de multicolinealidad

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Std. Error	Beta	t		Tolerancia	VIF
(Constant)	3.197	0.288		11.113	<,001		
PL	-0.089	0.074	-0.096	-1.21	0.227	0.484	2.066
CL	0.187	0.05	0.244	3.716	<,001	0.713	1.403
VP	-0.038	0.075	-0.034	-0.505	0.614	0.66	1.515
CM	0.168	0.069	0.192	2.428	0.016	0.493	2.028

Nota: variable independiente: Liderazgo siervo, PL= Proveer liderazgo, CL= compartir liderazgo, VP= valorar a las personas, CM= crear y ministrar comunidad.

Fiabilidad

Para garantizar que los instrumentos usados en la presente investigación miden lo que deben de medir, se efectuó la prueba de confiabilidad que ayudó a evaluar cuán libre está una escala del error aleatorio. Los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach dieron valores a superiores a .8 para todas las variables, según lo muestra la tabla 16. Para Pallant, (2016) y Moreno Socorro y Armas Urquiza (2019), si α es ≥ 0.8 , se considera puntaje alto

y está libre del error aleatorio; por lo que asumió que los instrumentos de la presente investigación son altamente confiables.

Tabla 16

Prueba de confiabilidad de los instrumentos

Instrumento	Número de Ítems	Alpha de Cronbach's
Liderazgo Siervo	30	0.890
Proveer liderazgo	7	0.897
Compartir liderazgo	3	0.664
Valorar a las personas	17	0.807
Crear y ministrar comunidad	3	0.869
Competencia digital docente	52	0.978
Previsión del proceso enseñanza aprendizaje	21	0.951
Conducción del proceso enseñanza aprendizaje	23	0.960
Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	8	0.909

4.2. *Primer estudio*

Liderazgo siervo de la gestión administrativa y competencia docente en línea

4.2.1. **Análisis descriptivo de los datos – Primer estudio**

La tabla 17 muestra las características sociodemográficas de los participantes, donde la muestra considerada en el análisis de estudio incluye 315 participantes; el 51.30% son varones y el 48.70% son mujeres. Estos resultados indican que la mayoría de los profesores de la universidad en sus tres sedes son varones.

Con respecto a la edad, el 25.70% tiene entre 25 a 30 años, el 14.80% tiene de 31 a 35, el 12.80% tiene de 36 a 40, el 17.10% tiene entre 41 y 45 años, el 12.50% tiene de 46 a 50, el 17.10% tiene de 50 años a más. Lo que representa una población adulta joven.

En cuanto a las regiones de procedencia, la mayor parte es de la sierra, con un 40.80% seguido de la región costa con un 39.80%, y un 19.40% de la región selva. Lo que representa que la mayoría de los participantes son de la sierra y de la costa.

En cuanto a los años de experiencia laboral, la mayoría de los participantes (23.70%) indicó que está ejerciendo la docencia de 1 a 5 años, el 21.10% de 6 a 10 años, el 11.14% de 11 a 15 años, el 19.40% de 16 a 20 años y el 19.40% de 21 años a más. Lo que representa que el 49.94% de los participantes tiene más de once años de antigüedad.

Referente a los años de experiencia laboral en la UPeU, el 47% tiene de uno a cinco años, el 21.7% tiene de 6 a 10 años, el 19.40% tiene de 11 a 15 años, el 7.90% tiene de 16 a 20 años y el 3.90% tiene de 21 años a más. Lo que representa que el 76.3% de los participantes tiene estabilidad laboral y el 23.70% es personal contratado.

En cuanto al lugar donde labora, el 45.10% de la población encuestada labora en la sede Lima, el 24% en la sede Juliaca y el 30.9% labora en la sede de Tarapoto. Lo que representa que la mayor cantidad de participantes son líderes y docentes que laboran en el Campus Lima.

En cuanto al puesto o cargo que tienen los docentes encuestados, el 44.10% son docentes no categorizados, el 32,90% son docentes categorizados, seguido de 15.80% que son líderes académicos entre decanos y secretarios académicos, directores de escuela, jefes de área, y el 7.20% son jefes de laboratorio. Lo que representa que la mayor cantidad de participantes son docentes no categorizados.

Finalmente, en cuanto a su nivel de educación, el 55.60% tienen el grado de maestro, el 21.10% tienen el grado de doctor, el 18.10% son licenciados y solo el 5.30% tienen el grado de bachiller. Lo que representa que la mayoría de los participantes tienen grados académicos de posgrado.

Tabla 17*Características sociodemográficas de los Participantes*

	n	%
Edad		
25-30	78	25.70%
31-35	45	14.80%
36-40	39	12.80%
41-45	52	17.10%
46-50	38	12.50%
50 a más	52	17.10%
Genero		
Masculino	156	51.30%
Femenino	148	48.70%
Departamento de procedencia:		
Costa	121	39.80%
Sierra	124	40.80%
Selva	59	19.40%
Años de experiencia laboral:		
01-05	72	23.70%
06-10	64	21.10%
11-15	50	16.40%
16-20	59	19.40%
21 a más	59	19.40%
Años de experiencia en la UPeU:		
01-05	143	47.00%
06-10	66	21.70%
11-15	59	19.40%
16-20	24	7.90%
21 a más	12	3.90%
Campus donde trabaja:		
Lima	137	45.10%
Juliaca	73	24.00%
Tarapoto	94	30.90%
Puesto o cargo que ocupa:		
Decano/_ secretario académico	14	4.60%

Director de escuela/_jefe de área	34	11.20%
Jefe de laboratorio	22	7.20%
Docente categorizado	100	32.90%
Docente no categorizado	134	44.10%
Marque el grado más alto que tenga en sus estudios:		
Bachiller	16	5.30%
Licenciado	55	18.10%
Magister	169	55.60%
Doctor	64	21.10%
Total	304	100.00%

Además de las características sociodemográficas de los participantes, en este estudio se tuvieron en cuenta seis preguntas. La primera pregunta evalúa el nivel de competencia docente en línea medida como la previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del covid-19. En la segunda pregunta se necesita conocer el nivel de liderazgo siervo que utiliza la gestión administrativa, como proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas, crear y ministrar la comunidad en una universidad privada durante la pandemia del covid-19. En la tercera pregunta se observa si hay alguna diferencia significativa de la competencia docente en línea entre la edad, sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo y campo donde labora. En la cuarta pregunta se analiza si hay alguna diferencia significativa del nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea. En la quinta pregunta, si existe alguna relación entre las dimensiones del liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea. En la sexta pregunta determina qué dimensiones del liderazgo siervo de la gestión administrativa influyen en la competencia docente en línea.

siervo de la gestión administrativa y competencia docente en línea

4.2.1. Prueba de hipótesis – Primer estudio

Pregunta de investigación 1: *¿Cuál es el nivel de competencia docente en línea medida como la previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del covid-19?*

Para responder a la primera pregunta se utilizaron dos procedimientos:

1. Cálculo de las medias por grupo de la media total que se compara con la escala de cinco puntos utilizada para medir las dimensiones de la competencia docente en línea.
2. Las frecuencias de las tres categorías de la competencia docente en línea (bajo, promedio y alto) a través de la escala de estatinos.

En las tablas 18 y 19 representan ambos procedimientos por medias y por frecuencias de medición del nivel de competencia docente en línea. Muestra que el 47.4% está en un nivel promedio de la previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, que el 53.9% está en un nivel promedio de conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y el 47.4% está en un nivel promedio de valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el resultado del estudio revela que los participantes tienen una competencia promedio en cada dimensión.

Asimismo, se observa que la dimensión conducción del proceso E-A (4.22) se destaca ligeramente de las otras y la dimensión valoración del impacto sugiere que los participantes valoraron positivamente, aunque ligeramente menos que las otras dimensiones

(4.18). En sí, los promedios de las dimensiones tienen un rango pequeño de variación entre cada uno de ellos, siendo 0.02 el mayor rango entre dimensiones. Además, se observa que, en todas las dimensiones de la competencia docente en línea, el nivel de competencia percibido por los docentes es promedio, entre 45.7% y 53.9%; seguido de una alta competencia de la población en todas las dimensiones, entre 25.7% y 32.3%. Es decir, en la pandemia se logró que los docentes perciban la evolución en competencia docente en línea yendo de un nivel medio a un nivel superior por las capacitaciones que se dieron.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la competencia docente en línea y sus dimensiones

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Competencia docente en línea	2.6	5	4.20	0.57
Previsión del Proceso E-A	2.7	5	4.20	0.60
Conduccción del proceso E-A	2.6	5	4.22	0.60
Valoración del impacto E-A	2.4	5	4.18	0.67

n = 304

Tabla 19

Distribución de niveles de la competencia docente en línea y sus dimensiones

		<i>n</i>	<i>%</i>
Competencia docente en línea	Bajo	69	22.7%
	Promedio	139	45.7%
	Alto	96	31.6%
Previsión del Proceso E-A	Bajo	62	20.4%
	Promedio	144	47.4%
	Alto	98	32.2%
Conduccción del proceso E-A	Bajo	62	20.4%
	Promedio	164	53.9%
	Alto	78	25.7%
Valoración del impacto E-A	Bajo	67	22.0%
	Promedio	143	47.0%
	Alto	94	30.9%

Pregunta de investigación 2: *¿Cuál es el nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa medida como proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas, crear y ministrar comunidad en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?*

Para responder a esta segunda pregunta se utilizaron los siguientes procedimientos: el cálculo de las medias por grupo y luego la media total, que se compararon con la escala de cinco puntos, utilizada para medir la variable liderazgo siervo y las frecuencias de las cuatro dimensiones. Se pueden observar los resultados de las medias y frecuencias respectivamente en la tabla 20 y 21

Ambos procedimientos, por medias y por frecuencias de medición de la variable liderazgo siervo muestran la neutralidad de la variable liderazgo siervo, de la gestión administrativa.

De la misma forma, se observa en la tabla 19 que la dimensión Proveer Liderazgo (4.53) se destaca ligeramente de las otras y la dimensión Valorar a las personas sugiere que los participantes la valoraron positivamente, aunque ligeramente menos que las otras dimensiones (3.96). Nuevamente, los promedios de las dimensiones tienen un rango pequeño de variación entre cada uno de ellos, siendo 0.33 el mayor rango entre dimensiones. Además, se observa que en casi todas las dimensiones del liderazgo siervo el nivel de participación es promedio, entre 38.5% y 61.5%; seguido de una alta participación de la población, entre 17.4% y 41.1%, con excepción de la dimensión Crear y ministrar a la comunidad, que la participación es alta, 53%.

Se concluye que la tabla 19 muestra que la variable liderazgo siervo tiene un promedio alto de 4.19%, al igual que en sus dimensiones; como proveer liderazgo tiene 4.53%, compartir liderazgo 4.32%, crear y ministrar a la comunidad 4.52%, solo en la dimensión valorar a las personas obtuvo un 3.96%. Este resultado da a conocer que el tipo de liderazgo usado en la universidad y sus 3 campos es en su mayoría liderazgo siervo; solo es promedio en la dimensión valorar a las personas. Se podría recomendar a los administradores fortalecer esta dimensión mediante un programa integral, a través del cuidado de sus trabajadores, mediante iniciativas como el programa de capacitación continua gratuita, talleres de apoyo emocional, reconocimiento a docentes y trabajadores destacados, sistema de mentoría para nuevos trabajadores, planes de desarrollo profesional por escuelas profesionales, impulsando becas para docentes a través de movilidad académica internacional. Asimismo, la creación de redes internacionales para trabajo colaborativo de docentes, reuniones de recreación y confraternización por áreas para fortalecer la cohesión y el bienestar institucional. Finalmente, el alineamiento de los sueldos con la escala salarial que tiene vigente el gobierno en el sector 'público para universidades, lo cual contribuirá a consolidar una cultura universitaria promoviendo un entorno justo y colaborativo en el contexto de la educación superior.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Liderazgo Siervo	2	5	4.19	0.47
Proveer Liderazgo	1.9	5.1	4.53	0.62
Compartir Liderazgo	1.7	5	4.32	0.75
Valorar a las personas	2	5	3.96	0.52
Crear y Ministrar a la comunidad	2	5	4.52	0.65

Tabla 21*Distribución de niveles del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones*

		<i>n</i>	<i>%</i>
Liderazgo Siervo	Bajo	56	18.4%
	Promedio	182	59.9%
	Alto	66	21.7%
Proveer Liderazgo	Bajo	62	20.4%
	Promedio	117	38.5%
	Alto	125	41.1%
Compartir Liderazgo	Bajo	66	21.7%
	Promedio	127	41.8%
	Alto	111	36.5%
Valorar a las personas	Bajo	64	21.1%
	Promedio	187	61.5%
	Alto	53	17.4%
Crear y Ministrar a la comunidad	Bajo	92	30.3%
	Promedio	51	16.8%
	Alto	161	53.0%

Pregunta de investigación 3: *¿Hay alguna diferencia significativa del nivel de competencia docente en línea entre la edad, el sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo, campus donde labora?*

Para responder a esta pregunta de investigación 4, se utilizó la prueba t para muestras independientes.

En la tabla 22, se presentan los resultados de las variables dependientes estudiadas con respecto a la edad de los participantes, donde no se encontraron diferencias significativas, dado que el p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$). Esto indica que no existen diferencias significativas entre las medias de las dimensiones de competencia docente en línea y las cinco categorías de edad, lo que significa que no hay relación entre la edad y la competencia docente en línea.

Tabla 22

Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según edad

	25-30		31-35		36-40		41-45		46-50		50 a más		<i>F</i> (5, 298)	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Competencia docente en línea	4.1	0.6	4.3	0.5	4.1	0.7	4.2	0.5	4.3	0.6	4.3	0.6	0.96	0.444	0.02
Previsión del Proceso E-A	4.1	0.6	4.2	0.6	4.1	0.7	4.2	0.6	4.3	0.6	4.3	0.6	0.81	0.547	0.01
Conduccción del proceso E-A	4.1	0.6	4.3	0.4	4.1	0.7	4.2	0.5	4.3	0.6	4.3	0.6	1.24	0.290	0.02
Valoración del impacto E-A	4.1	0.7	4.2	0.6	4.1	0.7	4.1	0.7	4.2	0.7	4.3	0.6	0.58	0.714	0.01
Muestra	78		45		39		52		38		52				

En la tabla 23, se presenta el resultado de las percepciones de las variables estudiadas según el género de los participantes. Donde no se halló diferencia significativa, dado que el *p* valor en todas las variables es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), por lo que se estima que la percepción tanto para hombres como para mujeres es muy similar. Por lo tanto, la edad no es un factor que marque una diferencia en el resultado final de la percepción de las variables.

Solo, al observar el *p* valor de la dimensión CPEA tiene un nivel de significancia menor a 0.10, pero no para las otras dimensiones. Esto indica que solo existen diferencias significativas en los promedios entre hombres y mujeres para la dimensión Conducción del proceso E-A del nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa.

Tabla 23

*Prueba *t* de Student de la competencia docente en línea y sus dimensiones según sexo*

	Masculino		Femenino		<i>t</i> (302)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Competencia docente en línea	4.2	0.6	4.2	0.6	1.43	0.153
Previsión del Proceso E-A	4.2	0.6	4.2	0.6	1.10	0.274
Conduccción del proceso E-A	4.3	0.6	4.2	0.6	1.70	0.089
Valoración del impacto E-A	4.2	0.7	4.1	0.7	1.01	0.313
Muestra	156		148			

En la tabla 24, se presentan los resultados de la percepción de variables dependientes según el lugar de procedencia (costa, sierra, selva), donde se observa que el resultado del p valor es mayor a 005 ($p>0.05$), lo que demuestra que no existe diferencia en el resultado de la variable dependiente según el lugar de procedencia. Por lo tanto, las respuestas de los participantes de la costa, sierra y selva tienen una percepción muy similar.

Tabla 24

Análisis de varianza de la competencia docente en lineal y sus dimensiones según región de procedencia

	Costa		Sierra		Selva		$F(2, 301)$	p	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE			
Competencia docente en línea	4.1	0.6	4.3	0.5	4.2	0.6	1.74	0.178	0.01
Previsión del Proceso E-A	4.1	0.6	4.2	0.5	4.2	0.6	1.05	0.350	0.01
Conduccción del proceso E-A	4.1	0.6	4.3	0.5	4.2	0.7	2.28	0.104	0.01
Valoración del impacto E-A	4.1	0.7	4.2	0.6	4.3	0.7	1.43	0.240	0.01
Muestra	121		124		59				

En la tabla 25, se presenta el resultado de la percepción de variables dependientes según los años de experiencia, en las cinco categorías de experiencia laboral para las dimensiones de Competencia Docente en línea, PPEA, CPEA y VIEA, el resultado del p valor es mayor a 0.05 ($p>0.05$), lo que demuestra que no existe diferencia en el resultado de la variable dependiente según los años de experiencia laboral.

Tabla 25

Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según años de experiencia laboral

	01-05		06-10		11-15		16-20		21 a más		$F(4, 299)$	p	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE			
Competencia docente en línea	4.2	0.6	4.1	0.6	4.1	0.5	4.3	0.6	4.3	0.6	1.17	0.325	0.02
Previsión del Proceso E-A	4.2	0.6	4.2	0.6	4.1	0.6	4.2	0.7	4.3	0.6	1.28	0.276	0.02
Conduccción del proceso E-A	4.2	0.6	4.1	0.6	4.1	0.5	4.3	0.6	4.3	0.6	1.35	0.252	0.02
Valoración del impacto E-A	4.2	0.7	4.1	0.7	4.1	0.6	4.3	0.7	4.2	0.7	0.75	0.561	0.01
Muestra	72		64		50		59		59				

Finalmente, en la tabla 26, se presenta el resultado de las variables estudiadas según la sede donde trabajan los docentes, se halló que si existe una diferencia significativa en las dimensiones: Conducción del proceso de enseñanza aprendizaje (CPEA), ($p < 0.05$) y Valoración del impacto del proceso enseñanza aprendizaje (VIPEA), ($p < 0.05$), según la sede. Siendo la sede de Juliaca la que obtuvo mayor promedio (4.4), a comparación de las otras sedes. Por lo tanto, se estima que estas dos dimensiones están mejor desarrolladas en la sede de Juliaca, seguido de la sede de Tarapoto.

Tabla 26

Análisis de varianza de la competencia docente en línea y sus dimensiones según campus donde trabaja

	Lima		Juliaca		Tarapoto		$F(2, 301)$	p	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE			
Competencia docente en línea	4.1	0.5	4.3	0.5	4.2	0.6	3.05	0.049	0.01
Previsión del Proceso E-A	4.1	0.6	4.3	0.6	4.2	0.6	1.69	0.187	0.00
Conduccción del proceso E-A	4.1	0.6	4.4	0.5	4.2	0.7	3.60	0.029	0.01
Valoración del impacto E-A	4.1	0.7	4.4	0.6	4.2	0.7	3.22	0.041	0.01
Muestra	137		73		94				

Pregunta de investigación 4: *¿Hay alguna diferencia significativa del liderazgo siervo entre la edad, sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo y campus donde labora?*

Para responder a esta pregunta, se observa que en la tabla 27 se presentan los resultados de las variables estudiadas con respecto a la edad de los participantes, que varían entre los 25 años a más, donde se halló un promedio de percepción de las variables como mínimo de 3.9 puntos y de 4.6 puntos como máximo. Se encontró diferencia significativa en el proveer liderazgo (PL), ($p < 0.05$); $\eta^2 = 0.04$), y en el compartir liderazgo (CL), ($p < 0.05$); $\eta^2 = 0.06$), los cuales demuestran que los jóvenes proveen y comparten liderazgo

más que los adultos, tanto en el PL y el CL con un efecto mediano por estar cerca al 0.6 del índice de Cohen. Mientras que el liderazgo siervo (LS), el valorar a las personas (VP) y el crear y ministrar comunidad (MCM), no se halló diferencia significativa según la edad y el liderazgo siervo. Por lo que se estima que la edad tiene una diferencia significativa en estas dos dimensiones de (PL) y (CL).

Tabla 27

Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según edad

	25-30		31-35		36-40		41-45		46-50		50 a más		<i>F</i> (5, 298)	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Liderazgo Siervo	4.3	0.4	4.3	0.4	4.2	0.5	4.2	0.5	4.1	0.5	4.1	0.5	1.85	0.104	0.03
Proveer Liderazgo	4.6	0.5	4.6	0.5	4.5	0.7	4.6	0.6	4.4	0.7	4.3	0.7	2.37	0.039	0.04
Compartir Liderazgo	4.5	0.6	4.5	0.5	4.3	0.9	4.3	0.8	4.1	0.9	4.1	0.7	4.01	0.002	0.06
Valorar a las personas	4.0	0.5	4.0	0.5	4.0	0.6	3.9	0.5	3.9	0.5	3.9	0.5	0.79	0.558	0.01
Crear y Ministrar a la comunidad	4.6	0.6	4.6	0.6	4.5	0.6	4.5	0.7	4.4	0.6	4.4	0.8	0.99	0.425	0.02
Muestra	78		45		39		52		38		52				

En la tabla 28, se realizó la comparación de las variables según el género de los participantes, donde no se halló diferencia significativa en el resultado de la percepción entre hombres y mujeres dado que el *p* valor en todas las variables es mayor a 0.05 ($p > 0.05$). Por lo tanto, el género no es un valor que la marque la diferencia entre las variables LS, PL, CL, VP, CMC.

Tabla 28

Prueba t de Student del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según sexo

	Masculino		Femenino		<i>t</i> (302)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Liderazgo Siervo	4.2	0.4	4.1	0.5	1.39	0.165
Proveer Liderazgo	4.6	0.6	4.5	0.7	1.67	0.096
Compartir Liderazgo	4.3	0.7	4.3	0.8	0.60	0.551
Valorar a las personas	4	0.5	3.9	0.6	1.07	0.284
Crear y Ministrar a la comunidad	4.5	0.6	4.5	0.7	0.76	0.449
Muestra	156		148			

En la tabla 29, se presentan los resultados de las variables estudiadas con respecto al lugar de procedencia de los participantes, donde no se halló diferencia significativa, dado que el p valor de todas las variables es mayor a 0.05 ($p > 0.05$). Por lo tanto, se estima que el lugar de procedencia no es un factor que marque significativamente la diferencia en la variable y sus dimensiones estudiadas, es decir, no existen diferencias significativas entre las medias de las dimensiones de liderazgo siervo y los departamentos de procedencia.

Tabla 29

Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según región de procedencia

	Costa		Sierra		Selva		<i>F</i> (2, 301)	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Liderazgo Siervo	4.2	0.5	4.2	0.5	4.2	0.5	1.19	0.306	0.01
Proveer Liderazgo	4.5	0.6	4.6	0.6	4.6	0.7	0.27	0.764	0.00
Compartir Liderazgo	4.3	0.7	4.3	0.8	4.3	0.8	0.04	0.962	0.00
Valorar a las personas	3.9	0.5	4	0.5	3.9	0.5	2.29	0.103	0.01
Crear y Ministrar a la comunidad	4.4	0.7	4.6	0.6	4.6	0.6	1.87	0.156	0.01
Muestra	121		124		59				

De la misma forma, en la tabla 30 se presenta el resultado de la variable liderazgo siervo y sus dimensiones con respecto a los años de experiencia laboral, donde se halló diferencia significativa en el proveer liderazgo (PL), ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.04$) y en el crear y

ministrar comunidad (CMC) ($p < 0.05$; $\eta^2 = 0.04$), los cuales demuestran que, a menor tiempo de servicio, se tiene resultado promedio tanto en el PL y CMC, con un efecto mediano por estar cerca al 0.4 del índice de Cohen. Mientras que el liderazgo siervo (LS), el valorar a las personas (VP) y el crear y ministrar comunidad, no se halló diferencia significativa según la experiencia laboral.

Tabla 30

Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según años de experiencia laboral

	01-05		06-10		11-15		16-20		21 a más		$F(4, 299)$	p	η^2
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE			
Liderazgo Siervo	4.3	0.4	4.3	0.4	4.1	0.6	4.1	0.4	4.1	0.5	2.31	0.058	0.03
Proveer Liderazgo	4.6	0.5	4.7	0.5	4.4	0.8	4.5	0.6	4.4	0.7	3.44	0.009	0.04
Compartir Liderazgo	4.5	0.7	4.4	0.8	4.2	0.7	4.2	0.8	4.2	0.7	1.89	0.112	0.02
Valorar a las personas	4	0.5	4	0.5	4	0.6	3.9	0.5	3.9	0.6	0.85	0.497	0.01
Crear y Ministrar a la comunidad	4.7	0.5	4.7	0.6	4.4	0.8	4.4	0.6	4.4	0.7	3.44	0.009	0.04
Muestra	72		64		50		59		59				

La Universidad Adventista en el Perú cuenta con tres sedes en las regiones costa, sierra y selva. Las encuestas realizadas tuvieron la participación de 137 docentes de la UPeU Lima, UPeU Juliaca 73 docentes y UPeU Tarapoto 94 docentes.

Finalmente, en la tabla 31, se presenta el resultado de las variables estudiadas según el campus donde trabajan los docentes. No se encontró diferencia significativa según el campus dado, que p valor es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), en todas las variables. Por lo tanto, la percepción de los trabajadores en Lima, Juliaca y Tarapoto es similar en todas las variables. Esto indica que el campus donde trabajan los encuestados no hace ninguna diferencia con liderazgo siervo. Lo anterior se confirma en la columna p valor, cuyos valores de las dimensiones no bajan del 0.162.

Tabla 31

Análisis de varianza del liderazgo siervo en la gestión administrativa y sus dimensiones según campus donde trabaja

	Lima		Juliaca		Tarapoto		<i>F</i> (2, 301)	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Liderazgo Siervo	4.2	0.5	4.2	0.4	4.2	0.4	0.23	0.796	0.00
Proveer Liderazgo	4.5	0.7	4.5	0.6	4.6	0.6	0.88	0.416	0.00
Compartir Liderazgo	4.3	0.8	4.4	0.7	4.3	0.6	0.56	0.574	0.00
Valorar a las personas	4	0.6	4	0.4	4	0.5	0.08	0.921	0.00
Crear y Ministrar a la comunidad	4.5	0.7	4.5	0.6	4.6	0.6	1.83	0.162	0.01
Muestra	137		73		94				

Pregunta de investigación 5: *¿Existe alguna relación entre las dimensiones de la competencia docente en línea y el liderazgo siervo en la gestión administrativa?*

Para responder a la pregunta 5, se efectuó el análisis de correlación *r* de Pearson donde se observan los resultados en la tabla 32. Se presenta que, sí existe relación entre la variable liderazgo siervo y la variable competencia docente en línea. La relación es ($r = 0.181$, $p < 0.01$), mientras que la relación de proveer liderazgo y la competencia docente en línea es ($r = 0.139$, $p < 0.05$), con compartir liderazgo ($r = 0.251$, $p < 0.01$), con valorar a las personas ($r = 0.112$, $p > 0.05$) y finalmente con crear y ministrar a la comunidad ($r = 0.198$, $p < 0.01$). El resultado demuestra relaciones positivas directas y significativas, las cuales pueden generalizarse en poblaciones similares, excepto con la dimensión valorar a las personas.

Tabla 32

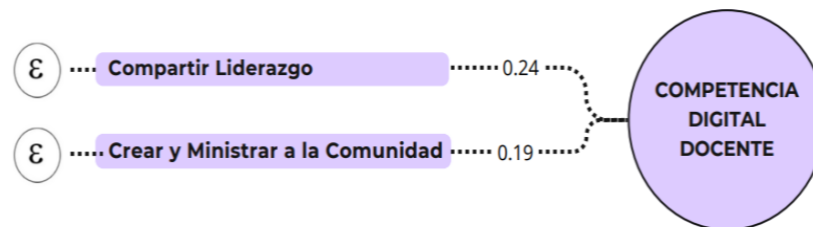
Correlaciones Producto-Momento de Pearson entre el liderazgo siervo en la gestión administrativa, la competencia docente en línea y sus dimensiones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Liderazgo Siervo	---								
2. Proveer Liderazgo	,766**	---							
3. Compartir Liderazgo	,585**	,523**	---						
4. Valorar a las personas	,900**	,453**	,340**	---					
5. Crear y Ministrar a la comunidad	,748**	,645**	,362**	,560**	---				
6. Competencia docente en línea	,181**	,139*	,251**	0.112	,198**	---			
7. Previsión del Proceso E-A	,213**	,192**	,268**	,129*	,214**	,943**	---		
8. Conduccción del proceso E-A	,151**	0.097	,221**	0.096	,184**	,970**	,853**	---	
9. Valoración del impacto E-A	,122*	0.076	,202**	0.076	,129*	,860**	,710**	,824**	---

Nota: *. $P < .05$, **. $P < .01$

Figura 18

Dimensiones de la variable liderazgo que se relacionan con la variable competencia docente en línea



Nota. La figura muestra las dimensiones de la variable liderazgo siervo que presentan una relación significativa con la competencia docente en línea, de acuerdo con los resultados del análisis correlacional realizado en el estudio. Elaboración propia.

Pregunta de investigación 6: *¿Qué dimensiones del liderazgo siervo en la gestión administrativa influyen más en la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?*

Para responder a la pregunta sobre los factores que influyen más en la competencia docente se analizó los resultados de la tabla 33, donde se presenta, el análisis de influencia; de las dimensiones de liderazgo siervo en la competencia docente en línea. Se halló dos dimensiones que son significativas en la influencia, la primera es compartir liderazgo ($\beta=0.24$, $p<0.05$), y la dimensión crear y ministrar a la comunidad ($\beta=0.19$, $p<0.05$); ambas tienen un efecto positivo y significativo para la competencia docente en línea, siendo la dimensión compartir liderazgo la más importante. Las dimensiones como proveer liderazgo, y valorar a las personas no tiene un efecto o influencia significativa en el liderazgo siervo de la gestión administrativa.

Tabla 33

Análisis de regresión lineal múltiple de la competencia docente en línea en función de las dimensiones del liderazgo siervo en la gestión administrativa

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(Constante)	3.20	0.29		11.11	<.001
Proveer Liderazgo	-0.09	0.07	-0.10	-1.21	0.227
Compartir Liderazgo	0.19	0.05	0.24	3.72	<.001
Valorar a las personas	-0.04	0.08	-0.03	-0.51	0.614
Crear y Ministrar a la comunidad	0.17	0.07	0.19	2.43	0.016

Nota. Variable dependiente: Competencia docente en línea

B = coeficiente no estandarizado; SE B = error estándar; β = coeficiente estandarizado.

R = .286; R² = .082; R² ajustado = .007

4.3. *Segundo estudio*

Calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes

4.3.1. **Análisis descriptivo de los datos – Segundo estudio**

La tabla 34 presenta las características sociodemográficas de los participantes del estudio, conformado por una muestra total de 913 estudiantes. El 53.9% son mujeres y el 46.1% son varones, lo que evidencia una mayor participación femenina. Respecto a la edad, el 49.5% de los participantes tiene 20 años, seguido del 33.2% en el rango de 21 a 25 años. En menor proporción se encuentran los estudiantes de 26 a 30 años (8.3%), de 31 a 35 años (4.9%), de 36 a 40 años (1.9%) y de 41 años a más (2,2%). Estos resultados indican que la muestra en su mayoría está compuesta por estudiantes en edad universitaria. En cuanto a la profesión el padre, el 31.4% desempeña algún oficio, el 25% cuenta con carrera universitaria y el 16.1% no tiene ocupación ni estudios. Asimismo, el 12, 2% trabaja de forma independiente, y el 10, 1% posee formación técnica. Los porcentajes restantes corresponden a categorías con menor representación, como secundaria completa, jubilados, estudiantes y huérfanos de padre.

Respecto a la profesión de la madre, el 30.9% de los participantes indicó ser huérfano de madre. Asimismo, el 22.9% señaló que su madre cuenta con carrera universitaria, el 15.6% realiza algún oficio y el 15.3% no tiene ocupación ni estudios. En menor condición se encuentran las madres con trabajo independiente (8.4%), carrera técnica (4.9%) y otras condiciones particulares.

En relación con la ocupación habitual, el 50.2% de los estudiantes indicó que solo estudia, mientras que el 49.8% manifestó estudiar y trabajar, observándose una distribución equilibrada entre ambas condiciones.

Con respecto al campus de procedencia, el 57,6% pertenece al campus Lima, el 32.2% al campus Juliaca y el 10.2% al campus Tarapoto, lo que evidencia mayor concentración de participantes en la sede Lima.

En cuanto al año de estudios, el 29.9% cursa el primer año, el 22.5% el tercer año, el 20,2% el segundo año, el 14,8% el cuarto año y el 12,7% el quinto año, mostrando una mayor representación en los primeros ciclos académicos.

Finalmente, respecto a la cantidad de estudiantes el 32, 2% pertenece a la Facultad de Ciencias Empresariales, el 28.1% a la Facultad de Ciencias de la Salud, el 22,3% a la Facultad de Ingeniería y Arquitectura, el 13% a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación y el 4.3% a la Facultad de Teología.

Tabla 34

Características Sociodemográficas de los Participantes

	n	%
Sexo		
Masculino	421	46.10%
Femenino	492	53.90%
Edad		
20 o menos	452	49.50%
21-25	303	33.20%
26-30	76	8.30%
31-35	45	4.90%
36-40	17	1.90%
41 o mas	20	2.20%
Profesión del padre		
Carrera universitaria	228	25.00%
Carrera técnica	92	10.10%
Secundaria completa	16	1.80%

Primaria completa	1	0.10%
Oficio	287	31.40%
Independiente	111	12.20%
Sin ocupación, ni estudios	147	16.10%
Huérfano de padre	22	2.40%
Jubilado	7	0.80%
Estudiante	2	0.20%
Profesión de la madre		
Carrera universitaria	209	22.90%
Carrera técnica	45	4.90%
Secundaria completa	10	1.10%
Primaria completa	3	0.30%
Oficio	142	15.60%
Independiente	77	8.40%
Sin ocupación, ni estudios	140	15.30%
Huérfano de padre	282	30.90%
Jubilada	4	0.40%
Estudiante	1	0.10%
Ocupación habitual		
Sólo estudia	458	50.20%
Estudia y trabaja	455	49.80%
Campus		
Lima	526	57.60%
Juliaca	294	32.20%
Tarapoto	93	10.20%
Año de estudio:		
Primero	273	29.90%
Segundo	184	20.20%
Tercero	205	22.50%
Cuarto	135	14.80%
Quinto	116	12.70%
Facultad		
Facultad de Ciencias Empresariales	294	32.20%
Facultad de Ciencias de la Salud	257	28.10%
Facultad de Ingeniería y Arquitectura	204	22.30%
Facultad de Ciencias Humanas y Educacion	119	13.00%
Facultad de Teología	39	4.30%
Total	913	100.00%

4.3.1. Prueba de hipótesis – Segundo estudio

Pregunta de investigación 1: *¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19?*

En respuesta a la pregunta 1, se responde con los resultados de la tabla 35, donde se observa los resultados descriptivos de la calidad universitaria y sus dimensiones. Donde el resultado mínimo es 1 y el máximo es 5, siguiendo la escala Likert con la que fue medida; así también la variable calidad universitaria tiene un promedio de 3.82 puntos, y la dimensión con mayor promedio es la competencia docente con 3.94, con una desviación estándar de 0.91, y la dimensión con menor promedio son los recursos materiales e infraestructura (RMI) con 3.57 puntos y una desviación estándar de 0.90.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de la calidad universitaria y sus dimensiones

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Calidad universitaria	1	5	3.82	0.83
Recursos materiales e infraestructura	1	5	3.57	0.90
Servicios universitarios	1	5	3.59	0.92
Plan de estudios	1	5	3.76	0.91
Planificación de la enseñanza	1	5	3.84	0.92
Metodología docente	1	5	3.83	0.88
Evaluación	1	5	3.82	0.89
Competencia docente	1	5	3.94	0.91

En la tabla 36, se presentan los niveles de la variable calidad universitaria y sus dimensiones. En la variable calidad universitaria, donde el 53.1% se encuentra en el nivel promedio, seguido del 24.3 en el nivel alto. Con respecto a las dimensiones todas se encuentran en el nivel promedio siendo el porcentaje más bajo el 47.2% y el más alto 56.1%, siempre seguido del nivel alto.

Tabla 36*Distribución de niveles de la calidad universitaria y sus dimensiones*

	Bajo		Promedio		Alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Calidad Universitaria	206	22.6%	485	53.1%	222	24.3%
Recursos materiales e infraestructura	196	21.5%	488	53.5%	229	25.1%
Servicios universitarios	182	19.9%	512	56.1%	219	24.0%
Plan de estudios	251	27.5%	431	47.2%	231	25.3%
Planificación de la enseñanza	228	25.0%	433	47.4%	252	27.6%
Metodología docente	220	24.1%	468	51.3%	225	24.6%
Evaluación	217	23.8%	461	50.5%	235	25.7%
Competencia docente	212	23.2%	448	49.1%	253	27.7%

n = 913

Pregunta de investigación 2: *¿Cual es la percepción de los estudiantes respecto al resultado de aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19?*

Para responder a esta pregunta se presenta los resultados en la tabla 37, donde se observa el resultado descriptivo de la variable resultado de aprendizaje, donde el promedio es de 3.91 con una desviación estándar de 0.89.

Tabla 37*Estadísticos descriptivos del resultado de aprendizaje*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Resultado de aprendizaje	1	5	3.91	0.89

Así también en la tabla 38, se halló los niveles de la variable satisfacción del estudiante. Donde el 48.8% encuentra en el nivel promedio, seguido del 27.3% en el nivel alto, con lo que se observa una tendencia hacia el nivel alto. Por lo tanto, la percepción que se halló está por encima del promedio en la escala de Likert de 5 puntos y con leve tendencia positiva, como se visualiza en la tabla 35.

Tabla 38*Distribución de niveles del resultado de aprendizaje*

	<i>n</i>	<i>%</i>
Satisfacción del estudiante		
Bajo	218	23.9%
Promedio	446	48.8%
Alto	249	27.3%

n = 913

Pregunta de investigación 3: *¿Cuál es la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19?*

Para responder a la pregunta 9, se presenta la tabla 39, donde el resultado de la variable satisfacción del estudiante, el promedio es de 3,89, con una desviación estándar de 0.92. Lo que indica que tiene un resultado sobre el promedio de la escala de Likert de 5 puntos, lo que significa que los estudiantes están satisfechos en cuanto a la calidad universitaria de la institución, lo que significa que se puede seguir mejorando en los servicios y enseñanza que se da a los estudiantes.

Tabla 39*Estadísticos descriptivos de la satisfacción de los estudiantes*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Satisfacción del estudiante	1	5	3.89	0.92

Así también, en la tabla 40, se presenta los niveles hallados de la variable satisfacción del estudiante, donde el 47.2% se encuentra en el nivel promedio, seguido del 27.3 en el nivel alto como se muestra en la tabla.

Tabla 40

Distribución de niveles de la satisfacción de los estudiantes

	<i>n</i>	%
Satisfacción del estudiante		
Bajo	233	25.5%
Promedio	431	47.2%
Alto	249	27.3%

n = 913

Pregunta de investigación 4: *¿Existe alguna relación entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes?*

Para poder responder a la pregunta 4, el análisis que se utilizó fue el coeficiente de correlación r de Pearson, como se muestra en la tabla 41, donde el resultado demuestra la relación lineal entre dos indicadores, al ser el resultado positivo, se entiende que la relación es lineal directa, y si el resultado es lineal negativo, se entiende que el resultado tiene una linealidad inversa. Por otro lado, al obtener los asteriscos en el resultado, se demuestra que con un asterisco la relación es significativa al 5%, y si tiene dos asteriscos, la relación lineal es altamente significativa al 1%. En la tabla 36, se presenta la relación entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes. La calidad universitaria se relaciona con los resultados de aprendizaje ($r = 0.940$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.936$, $p < 0.01$), mientras que la dimensión recursos materiales e infraestructura se relaciona con los resultados de aprendizaje ($r = 0.686$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.717$, $p < 0.01$), la dimensión servicios universitarios, se relaciona con el resultado de aprendizaje ($r = 0.745$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.760$, $p < 0.01$), la dimensión plan de estudios se relaciona con el resultado de aprendizaje ($r = 0.799$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.801$, $p < 0.01$), la dimensión planificación de la enseñanza

se relaciona con el resultado de aprendizaje ($r = 0.831$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.847$, $p < 0.01$), la dimensión metodología docente se relaciona con los resultados de aprendizaje ($r = 0.880$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.878$, $p < 0.01$), la dimensión evaluación se relaciona con el resultado de aprendizaje ($r = 0.880$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.988636$, $p < 0.01$), y finalmente la dimensión competencia docente en línea se relaciona con los resultado de aprendizaje ($r = 0.895$, $p < 0.01$), y con la satisfacción del estudiante ($r = 0.890$, $p < 0.01$). En conclusión, todas las relaciones halladas son positivas, directas y altamente significativas.

Tabla 41

Correlaciones Producto-Momento de Pearson entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Calidad Universitaria	---									
2. Recursos materiales e infraestructura	,814**	---								
3. Servicios universitarios	,874**	,811**	---							
4. Plan de estudios	,901**	,761**	,831**	---						
5. Planificación de la enseñanza	,926**	,740**	,804**	,842**	---					
6. Metodología docente	,951**	,741**	,793**	,819**	,892**	---				
7. Evaluación	,948**	,729**	,780**	,808**	,869**	,924**	---			
8. Competencia docente	,945**	,701**	,754**	,805**	,867**	,908**	,925**	---		
9. Resultados de aprendizaje	,940**	,686**	,745**	,799**	,831**	,880**	,880**	,895**	---	
10. Satisfacción del estudiante	,936**	,717**	,760**	,801**	,847**	,878**	,886**	,890**	,903**	---

Nota. *. $P < .05$, **. $P < .01$

Pregunta de investigación 5: *¿Qué dimensiones de la calidad institucional y resultados de aprendizaje influyen más en la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19?*

Para responder a la pregunta 5, se llevó a cabo el análisis de regresión lineal múltiple. Según Baños et al. (2019) explican que la regresión lineal es una técnica

estadística utilizada para estudiar la relación entre variables en una variedad de situaciones y predecir una variedad de fenómenos. Se obtuvo el coeficiente no estandarizado (B), también el coeficiente estandarizado (β), así como la prueba de t de Student y el p valor para conocer la significancia. En la tabla 42, se observan las dimensiones que más influyen en la calidad universitaria durante la pandemia del covid-19. Las dimensiones que tienen un efecto significativo son los recursos materiales e infraestructura ($\beta=0.056$, $p<0.05$), así también la dimensión planificación de enseñanza ($\beta= 0.092$, $p < 0.05$), la dimensión evaluación, ($\beta= 0.163$, $p< 0.01$), la dimensión competencia docente en línea, ($\beta= 0.166$, $p < 0.01$) y, por último, la variable resultados de aprendizaje ($\beta = 0.421$, $p < 0.01$). Las demás dimensiones no tienen un efecto significativo sobre la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19. Las percepciones altas encontradas afectan de manera positiva la calidad universitaria.

Tabla 42

Análisis de regresión lineal múltiple de la satisfacción del estudiante en función de las dimensiones de la calidad universitaria

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(Constant)	-0.003	0.053		-0.065	0.948
Recursos materiales e infraestructura	0.058	0.022	0.056	2.564	0.010
Servicios	0.011	0.026	0.012	0.439	0.661
Plan de estudios	0.03	0.027	0.03	1.095	0.274
Planificación de la enseñanza	0.091	0.031	0.091	2.923	0.004
Metodología docente	0.052	0.04	0.05	1.289	0.198
Evaluación	0.167	0.04	0.163	4.205	<.001
Competencia docente	0.166	0.038	0.166	4.414	<.001
Resultados de aprendizaje	0.435	0.031	0.421	13.965	<.001

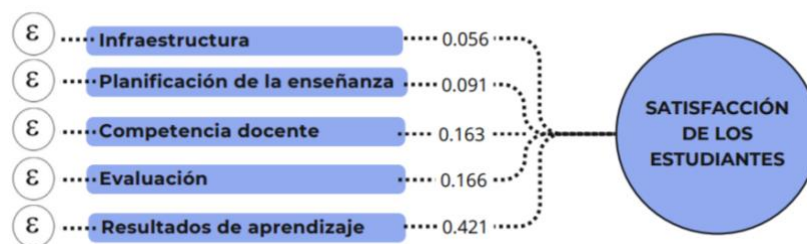
Nota. Variable dependiente: Satisfacción del estudiante

B = coeficiente no estandarizado; SE B = error estándar; β = coeficiente estandarizado.

R = .931; R² = .866; R² ajustado = .865

Figura 19

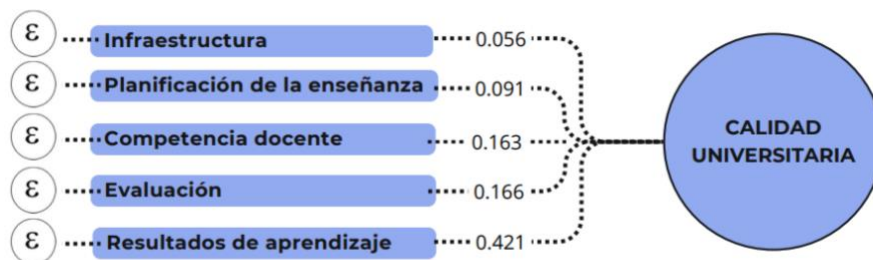
Dimensiones de la calidad que más influyen en la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria



Nota. La figura muestra las dimensiones de la calidad universitaria que presentan mayor influencia en la satisfacción estudiantil, según el análisis de regresión realizado el estudio.

Figura 20.

Dimensiones de la calidad universitaria y su influencia predictiva sobre la calidad universitaria



Nota. La figura 04 muestra las dimensiones que influyen significativamente en la calidad universitaria, representadas por los coeficientes estandarizados obtenidos a partir del modelo de regresión lineal múltiple. Elaboración propia

Capítulo V: Discusión, implicaciones, conclusiones y recomendaciones

En este capítulo, se analizan los resultados obtenidos, interpretando su importancia en respuesta a los problemas de investigación, la discusión incluye el problema de investigación y una descripción de cada hallazgo, se presenta la discusión y la importancia del hallazgo, la importancia del estudio, se comparan los resultados de ambos estudios con teorías e investigaciones previas para encontrar similitudes y posibles diferencias, también se reconocen las limitaciones del estudio. Por último, se presentan las conclusiones, se hacen las recomendaciones para los participantes del estudio y la contribución que surgen para futuras investigaciones.

5.1. Discusión del primer estudio: liderazgo siervo y competencia docente en línea

Los resultados del primer estudio revelaron que el liderazgo siervo y la competencia docente en línea fueron percibidos en niveles moderados y consistentes. Este hallazgo coincide con Shimelis (2024), quien encontró niveles moderados de liderazgo siervo en universidades etíopes y una relación positiva favorable en el comportamiento organizacional, en este estudio, el liderazgo siervo tiene una relación positiva en el desarrollo de los empleados y un impacto significativo en la eficacia del equipo, especialmente cuando los empleados se sienten comprometidos con su trabajo. De la misma forma, en el presente estudio se encontró una relación significativa entre las dimensiones de liderazgo siervo y el desarrollo de competencias docentes digitales.

Asimismo, Dixon (2013) demostró que el liderazgo siervo promueve un clima educativo positivo y de mayor compromiso entre los miembros de las instituciones. Este resultado se reafirma en esta investigación al observar que los docentes con mayor

percepción de liderazgo siervo mostraron mejores niveles de competencias digitales especialmente en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de Tanno y Banner (2018) también coincide con los resultados de esta investigación, pues se observa que el liderazgo siervo incrementa el rendimiento y compromiso del personal, en este estudio se evidenció que las dimensiones compartir liderazgo y crear y ministrar comunidad son predictores significativos del desarrollo de competencias docentes en línea.

En investigaciones recientes en contextos de educación superior, se ha demostrado que el liderazgo siervo se relaciona con la satisfacción laboral, la confianza y el compromiso afectivo (Abromadan et al, 2021; Dami et al. 2022). Estos hallazgos son congruentes con los resultados del presente estudio, donde el liderazgo siervo de la gestión administrativa favorece a los docentes en la competencia docente en línea.

En relación con la competencia docente en línea, estudios internacionales como los de Mantilla Contreras (2022), Sarango- Salapo (2021) y Jekabsone y Anohina-Naumeca (2024) indican que la formación continua y el acompañamiento institucional fortalecen la capacidad docente para usar tecnologías educativas. Este estudio reafirma estos resultados, evidenciando que la competencia docente en línea aumenta cuando existe una gestión que se basa en el liderazgo siervo que apoya, valora y capacita a sus docentes.

Yapuchura (2018) y Acuña (2023) corroboraron que la competencia docente en línea se relaciona significativamente con el desempeño docente, lo cual coincide con los resultados de esta investigación.

5.2. **Discusión del segundo estudio: calidad universitaria**

Los resultados evidencian que el liderazgo siervo correlaciona de manera positiva y significativa con diversas dimensiones de la calidad universitaria, especialmente con la planificación docente, la competencia académica y la innovación institucional. Esto indica que cuando la gestión administrativa ejerce un liderazgo orientado al servicio, el acompañamiento y la dignificación de las personas, la calidad universitaria tiende a fortalecerse

Los hallazgos del segundo estudio mostraron que la calidad percibida por los estudiantes fue evaluada como favorable, especialmente en las dimensiones de plan de estudio, metodología docente y recursos y materiales. Estos resultados coinciden con los estudios de Estrada et al. (2019) y Cano et al (2017), quienes reportaron que las universidades privadas peruanas presentan avances significativos en gestión de la calidad, particularmente en la organización académica y en la satisfacción del estudiante.

De igual forma, Ruíz (2019) encontró que la organización de la enseñanza es la dimensión mejor valorada por los estudiantes, lo cual se relaciona con los resultados de este estudio, donde la planificación de la enseñanza fue un predictor significativo de la satisfacción estudiantil. Además, Lemoine et al. (2023) demostraron que el liderazgo siervo impulsa la cohesión institucional, favoreciendo el compromiso y la calidad educativa

Estudios internacionales sobre calidad universitaria como los de Tola (2017) Nugraba et.al (2023), evidenciaron que la gestión administrativa incide directamente en el aprendizaje y formación profesional. Este estudio confirma esta relación pues la calidad

universitaria y los resultados de aprendizaje mostraron asociaciones significativas con la satisfacción estudiantil.

Ambos estudios, permiten afirmar que el liderazgo siervo favorece el desarrollo de competencias docentes en línea y que estas competencias a su vez influyen en la calidad universitaria percibida por los estudiantes. Esta relación secuencial coincide con modelos internacionales de educación superior que relacionan liderazgo, competencia docente y satisfacción estudiantil (Aboramadan et al. 2021; Dami et al., 2022; Nugraba et al., 2023)

La presente investigación confirma empíricamente que el liderazgo siervo representa un enfoque efectivo para gestionar instituciones de educación superior en entornos digitales y en tiempos de pospandemia.

Implicaciones teóricas:

1. El estudio fortalece la evidencia empírica sobre el liderazgo siervo en educación superior latinoamericana, un campo que aún tiene mucho por explorar.
2. Se valida el modelo que relaciona liderazgo, competencia docente y calidad universitaria, ampliando la literatura existente.
3. Proporciona un instrumento traducido y validado al español para medir liderazgo siervo en contextos hispanohablantes.

Implicaciones prácticas

1. Las universidades deben fomentar programas formativos basados en el liderazgo siervo para vicerrectores, decanos y jefes de área.

2. La competencia docente en línea debe constituirse como un eje estratégico en la gestión educativa.
3. La planificación, metodología y evaluación deben priorizarse en los programas de desarrollo docente, dado su impacto en la satisfacción estudiantil.
4. Se requieren políticas institucionales que fortalezcan la cultura colaborativa, el acompañamiento y la construcción de comunidad.
5. Los resultados del estudio sirven como diagnóstico para diseñar modelos de gestión orientados al servicio.
6. Un liderazgo centrado en el servicio favorece el bienestar laboral y reduce el riesgo de climas tóxicos.
7. La mejora de la calidad universitaria contribuye a la formación de profesionales más éticos, competentes y sensibles a las necesidades de la sociedad.

5.3. Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que el liderazgo siervo constituye un predictor significativo de la calidad universitaria en una universidad privada y sus tres sedes, confirmando el modelo teórico planteado y respaldando la idea de que el liderazgo siervo, la empatía y el apoyo institucional fortalece los procesos académicos y administrativos. La alta correlación entre el liderazgo siervo y dimensiones como valorar a las personas, compartir liderazgo y crear comunidad evidencia que prácticas administrativas humanistas elevan la percepción de calidad por parte de la comunidad universitaria de las tres sedes.

Asimismo, los hallazgos muestran que el liderazgo siervo ejerce un efecto directo significativo sobre la competencia docente en línea, especialmente en la planificación, la

conducción pedagógica y la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto revela que los docentes desarrollan mejores habilidades digitales y metodológicas en un entorno institucional que promueve la participación, el apoyo y el desarrollo profesional, elementos esenciales en contextos educativos que integran modalidades virtuales e híbridas en las distintas sedes.

También se confirma un efecto indirecto significativo del liderazgo siervo sobre la calidad universitaria mediante la competencia docente en línea, lo cual sugiere un mecanismo mediador relevante. Esto implica que la calidad percibida por los estudiantes no depende exclusivamente de la gestión administrativa, sino también del modo en que esta influye en el desempeño docente y en la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas en entornos digitales, un aspecto que adquiere relevancia cuando se consideran los distintos contextos y dinámicas de las tres sedes universitarias.

Los análisis de correlación y las pruebas de multicolinealidad demuestran la coherencia interna del modelo, evidenciando relaciones significativas entre las variables y ausencia de colinealidad, lo que respalda la validez estadística de las asociaciones establecidas. De este modo, el modelo analítico resulta adecuado para explicar la interacción entre liderazgo siervo, competencia docente en línea y calidad universitaria en una universidad privada y sus tres sedes.

5.3.1. Conclusiones del primer estudio:

1. Con respecto al nivel de competencia docente en línea medida como la previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en

una universidad privada durante la pandemia del COVID, se concluye que la competencia docente en línea presentó niveles moderados adecuados, destacando la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Con respecto al nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa, medida como proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas y crear y ministrar la comunidad en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, se concluye que el liderazgo siervo se evidenció en nivel moderado, sobresaliendo valorar a las personas y crear comunidad.
3. En cuanto a si hay alguna diferencia significativa de la competencia docente en línea entre la edad, el sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo y campus donde labora, se concluye que se encontraron diferencias significativas en competencia docente según edad, experiencia y sede.
4. En cuanto a si hay alguna diferencia considerable del nivel de liderazgo siervo de la gestión administrativa entre la edad, el sexo, grado de estudios, años de experiencia, puesto de trabajo, y campus donde labora, se concluye que se hallaron diferencias significativas en liderazgo siervo según edad, sexo y sede.
5. En cuanto a si existe alguna relación entre las dimensiones de la competencia docente en línea y el liderazgo siervo de la gestión administrativa se concluye que existe una relación positiva y significativa entre liderazgo siervo y competencia docente en línea.

6. En respuesta a las dimensiones del liderazgo siervo de la gestión administrativa que más influyen en la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, se concluye que las dimensiones que más influyeron en la competencia docente fueron compartir liderazgo y crear y ministrar comunidad.

5.3.2. Conclusiones del segundo estudio

1. Con respecto a la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19 se concluye que la percepción de la calidad universitaria fue positiva, especialmente en recursos, plan de estudio y organización académica.
2. Con respecto a la percepción de los estudiantes respecto al resultado de su aprendizaje en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, se concluye que los resultados de aprendizaje fueron percibidos como adecuados.
3. Con respecto a la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19, se concluye que la satisfacción estudiantil se ubicó en niveles moderados altos.
4. Con respecto a si existe alguna relación entre las dimensiones de la calidad universitaria, los resultados de aprendizaje y la satisfacción personal de los estudiantes se concluye que existe una relación significativa entre calidad universitaria, resultados de aprendizaje y satisfacción estudiantil.

5. Con respecto a qué dimensiones de la calidad institucional y resultados de aprendizaje influyen más en la satisfacción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria durante la pandemia del COVID-19 se concluye que las dimensiones más predictoras de la satisfacción estudiantil fueron la planificación, la metodología docente y la evaluación.

5.4. **Recomendaciones**

5.4.1. **Recomendaciones del primer estudio**

1. Fortalecer el modelo educativo universitario con el liderazgo siervo y repensar en la tarea docente para responder a funciones de la era digital al participar en redes de colaboración.
2. Implementar un programa de liderazgo siervo para el personal docente y administrativo.
3. Crear un plan integral de capacitación continua en competencias digitales por ciclo académico.
4. Fomentar espacios de acompañamiento y colaborativo para docentes.

Los resultados permiten concluir que la articulación entre liderazgo siervo y competencia docente en línea constituye un modelo sólido y pertinente para predecir la calidad universitaria en una universidad privada y sus tres sedes. Este aporte coincide con la literatura contemporánea que destaca la importancia del liderazgo y del fortalecimiento de las competencias digitales docentes como factores esenciales para la construcción de instituciones educativas resilientes, innovadoras y centradas en el estudiante.

5.4.2. **Recomendaciones del segundo estudio**

1. Fortalecer la retroalimentación de los estudiantes usando herramientas tecnológicas activas.
2. Priorizar la planificación de las clases y el sistema de evaluación como componentes claves para una enseñanza de calidad.

Para futuras investigaciones:

1. Replicar el estudio en universidades adventistas de Sudamérica para comparar resultados.
2. Estudiar la relación entre liderazgo siervo, desempeño docente y rendimiento académico.

Referencias

- Amato, D., & Novales, X. (2014). Utilidad para el aprendizaje de una modalidad educativa semipresencial en la carrera de Medicina. *Investigación en educación médica*.
Obtenido de <https://pdf.sciencedirectassets.com>
- Mahajan , R., Marc, W., Sareen, M., Kumar, S., & Panwar, R. (2023). Skateholder Theory. *Journal of Business Research*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114104>
- Aboramadan, M., Dahleez, K., & Hamad, M. (2021). Servant leadership and academics outcomes in higher education: the role of job satisfaction. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(3). doi:DOI 10.1108/IJOA-11-2019-1923
- Acuña, S. (2023). *Formación continua y digital de los docentes de las Instituciones Educativas Públicas de la REI*.
- Aguila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. doi: 10.35362/rie36122886
- Alikhani, Z., & Sbahrirari, M. (2022). How does servant leadership increase the competitiveness of start up teams? the mediating role of employees' self efficacy in international journal of innovation management. 26(2).
doi:<https://doi.org/10.1142/S1363919622500219>
- Altbach, P., Reisberg , L., & Rumbley, L. (2010). Trends in global higher education. Tracking an academic revolution. Unesco Publishing .
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 17. doi:DOI: 10.24059/olj.v5i2.1875
- Arcaro, J. (2024). *Quality in Education: An implementation handbook*. (2. Taylor & Francis, Ed.)
- Azcárate , P., & Bustamante, M. (2017). Competencias digitales en profesores de educación superior. Metodología Flipped Learning y Flipped Classroom. En *Competencia docentes en la enseñanza de la educación superior en el Ecuador* (págs. 08-23). Ecuador: Universidad Ecotec.
- Baños, R., Fonseca, M., & Alvarez, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista de innovación en Educación*, 2, 12.
doi:<https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Bass, B., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, research and managerial applications*. The United States of America: Free Press.
- Blanchard, K., & Broadwell, R. (2018). *Servant Leadership in Action. How you can achieve great relationships and results*. Berrett-Koehler Publishers, In.
- Blanchard, K., & Hodges, P. (2006). *Un líder como Jesús. Descubre los nueve principios de liderazgo ejemplar*. Estados Unidos de América: W Publishing Group.
- Briner, B., & Pritchard, R. (1997). *The Leadership Lessons of Jesus. A timeless model for today's leaders*. The United States of America: Broadman & Holman Publishers, Nashville, Tennessee.
- Buenaño, P., Mayorga- Orozco, E., Gonzales , J., & Espinoza-Tinoco, L. (2021). Metodologías activas aplicadas en la educación en línea. *Revista científica -dominio de las ciencias*, 763-780. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2448>
- Bullón, A. (2015). *El líder sabio*. Lima: Centro de aplicación Editorial Unión.

- Calderón, A., Masterson, M., & Boynuegri, E. (2024). Learning online and teaching face to face; exploring the planned and enacted conception of teaching of pre service teachers on school placement. *Teaching and teacher education*, 11. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104598>
- Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2006). Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas. España: Pearson.
- Cano, N., Navas, K., Salas, R., & Solano, K. (2017). *Nivel de calidad en el sector universitario en el Perú*. doi:<http://hdl.handle.net/20500.12404/9565>
- Carayannis, E., & Morawska, J. (2022). The Futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as Driving Forces of Future Universities. *Journal of the Knowledge Economy*. doi: 10.1007/s13132-021-00854-2
- C-Executives. *Networking y desarrollo directivo*. (2024). Obtenido de <https://www.cexecutives.net/hints/implementacion-del-modelo-de-decision-participativo-de-vroom-y-yetton>
- Chiavenato, E. (2004). Introducción a la teoría general de la administración. México: McGraw -Hill Interamericana.
- Cisneros Caicedo, A., Guevara, A., Urdánigo, J., & Gárces, J. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan la investigación científica en tiempos de pandemia. *Dominio de las ciencias*, 8(1). doi:<https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- Commission, E. (2022). *EU Science Hub*. Obtenido de Commission European: <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities-z/education>
- Creswell, J. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods, Research . *Microbe Magazine*.
- D'aleissio, F. (2010). *Liderazgo y atributos gerenciales. Una visión global y estratégica* (Primera ed.). Mexico: Pearson/ Centrum Centro de Negocios-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dami, Z. A., Imron, A., Burhanuddin, B., & Suprivanto, A. (2022). Servant Leadership and Job Satisfaction. The mediating role of trust and leader-member exchange. *Frontiers in Education*, 7, 1-18. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1036668>
- Daza, A., Jimenez, M., & Rodriguez, F. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. doi:<https://doi.org/10.15332/s1657-107X>
- De Jon, N., Boon, M., Gorp, B., Buttner, S., Kamans, B., & Wolfensberger, M. (2022). Framework for analyzing conceptions of excellence in highereducation: a reflective tool. *Higher Education Research and Development*, 41(5). doi:<https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1915964>
- De la Cruz, J., & Rodríguez, E. (2019). La investigación: más allá del ranking de las universidades. *Rev. Fac. Med.* doi: DOI 10.25176/RFMH.v19.n1.1786
- De la Macorra, J. (2019). Manual de metodología de investigación. Universidad Computlense de Madrid.
- Del Río- Rama, M., Alvarez- García, J., Mun, N., & Durán- Sánchez, A. (2021). Influence of the Quality Perceived of Service of a Higher Education Center on the Loyalty of Students. *Frontiers in Psychology*. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671407>
- Díaz, J., Ruíz, A., & Egüez, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Uisrael-revista científica*, 22. Obtenido de <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/448/342>

- Diccionario de la lengua española*. (2025). Obtenido de <https://dle.rae.es/calidad?m=form>
- Dixon, D. L. (2013). Relationships among servant leadership organizational citizenship behavior and school climate in Alabama high schools. 66.
- Dockery, D. (2011). *Christian Leadership Essentials. A handbook for managing christian organizations*. Nashville, Tennessee, The United States of America: Publishing Group.
- Dominguez, N., & Serna Poot, D. (2021). Competencias docentes para la educación en línea. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 27. Obtenido de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/968/3062>
- Dominguez, N., & Serna, D. (2021). Competencias docentes para la educación en línea. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. doi:DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.968>
- Educa.net, R. (Ed.). (2024). *EDTECH, Educa Group*. doi:<https://www.rededuca.net/contexto-educativo/m/modalidad-educativa>
- Elken , M., & Bjørn , S. (2018). Conceptualising ‘quality work’ in higher education. *Quality in Higher Education*, 15. doi: <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Enders , J., & Westerheijden, D. (2014). The Dutch way of New Public Management A critical perspective on quality assurance in higher education. *Policy and Society Associates APSS*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.07.004>
- Engstrom, T. W. (1976). *The making of a Christian Leader*. The United States of America: Zondervan Publishing House.
- Escuela de Organización Industrial , M. (2014). *Master Executive en dirección de empresas tecnológicas e industriales*. Obtenido de <https://www.eoi.es/blogs/mintecon/2014/06/02/teoria-de-liderazgo-situacional-de-hersey-y-blanchard/>
- Estrada Mejía, Y., Flores Loayza, L., & Paulet Poblet María. (2019). *Calidad en la educación superior universitaria en el Perú*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20500.12404/14993>
- Eva, N., Robin, N., Sendiaya, S., Van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant Leadership: A sistematic review and call for future research. *Leadership Quarterly*, 30(1), 111-132. doi:<https://doi.org/10-1016/j.leaqua.2018-07-004>
- Fernández , J., Román , P., Montenegro- Rueda, M., López , E., & Fernández, J. (2021). Digital Teaching Competence in Higher Education: A systematic review. *Education Sciences*. doi:<https://doi.org/10.3390/>
- Fernández, J., Rodríguez, F., & Sainz, V. (2024). La competencia docente en línea y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. *Bordon- revista de pedagogía*, 15. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/106342/78475>
- Franco, J. (2020). La Motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista virtual Universidad Católica Norte*, 151-179. doi:<https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a6>
- García -Cabrero, B., Luna Serrano, E., Ponce Cevallos, E., Cisneros Cornehour, E., Cordero Arroyo, G., Espinoza Diaz, Y., & García Virgil, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. doi:DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>

- García, B., & Pineda, V. (2012). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, 14. doi:doi: 10.5944/ried.2.14.789
- García, D. (2024). Liderazgo carismático y su influencia en la satisfacción laboral docente. Estudio de caso. *Polo del conocimiento. Revista multidisciplinar de innovación y estudios aplicados*, 9(12). Obtenido de (<http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>)
- Garzón, M. (2019). El liderazgo transformacional. 15. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/332275264>
- Gaspar Huamani, E. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases del nivel superior. *Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2361>
- George, B. (2003). *Authentic Leadership- rediscovering the secrets to creating lasting value*. Get abstract.
- Giannakis, M., & Bullivant, M. (2016). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000280>
- Gonzalez, N. (2017). *Calidad, investigación y otros de la Universidad Peruana del siglo XXI*. (U. A. Cusco, Ed.) Cusco: Fondo Editorial UAC.
- Grayson, K., & Grayson, J. (2023). University quality, British league tables and students stakeholders. *Quality in Higher Education*, 01-28. doi:<https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2235732>
- Greenleaf, R. (1991). *Servant Leadership - A journey into the nature of legitimate power and greatness*. The United States of America: Paulist Press.
- Guaman, S., Everaert, P., Alcivar, I., & Chiluiza, K. (2025). How to set up a formal Design Thinking that works? A practical guide for higher education settings. *Thinking Skills and Creativity*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101759>
- Guamán, S., Everaert, P., Chiluiza, K., & Valcke, M. (2022). Impact of design thinking in higher education: a multiactor perspective on problem solving and creativity. *International Journal of Technology and design education*. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-021-09724-z>
- Guerra, F., Parrales, T., Anzules, L., Anzules, I., Pin, M., Villacreses, M., & Alvarez, A. (2023). *Calidad de la educación superior*. Ecuador: Alema. Obtenido de ISBN: 978-9942-7134-2-1
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.
- Hernández, S., & Duana, S. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín científico de las ciencias económico administrativas*, 9, 51-53. doi: <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hernández Armenteros, J., & Perez García, J. A. (2023). *La universidad en cifras* 242.
- Herradas, S. (2018). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. *Sociedad Española de Educación Comparada*. doi:doi: 10.5944/reec.39.2021.27388
- Islam, M., Maslan, N. H., Al, M., Hoque, M. S., Karthiga, S. V., & Reza, M. (2023). UAE university student's experiences of virtual classroom learning during COVID 19.

- Smart Learning Environments. *10*(1), 1-16. doi:<https://doi.org/10.1186/s40561-023-0025-1>
- Jagela, W. (2019). Student Perceptions of the Influence of Servant Leadership at Two Christian Denomination Campuses. *The Excellence in Education Journal*, *8*(1). Obtenido de <https://www.excellenceineducationjournal.org/wp-content/uploads/2021/04/EEJ-Volume-8-Issue-1-Winter-2019>
- Jalal Rayeh, H., Fayez Bassam , S., & Mohammad , I. (2023). Impact of classroom environment, teacher competency, information and communication technology resources, and university facilities on student engagement and academic performance. *International Journal of Information Management Data Insights*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jjime.2023.100188>
- Jekabsone, I., & Anohina-Naumeca, A. (2024). The role of universities in enabling open innovation through the development of digital competence of faculty. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *12*. doi:doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100409
- Jekabsone, I., & Anohina-Naumeca, A. (2024). The role of universities in enabling open innovation through the development of digital competence of Faculty. *Journal of Open Innovation, technology, market and complexity*. Obtenido de : www.sciencedirect.com/journal/journal-of-open-innovation-technologymarket-and-complexity
- Kai, S., Reynolds, R., Tovaes, N., Notari, M., & Wing, C. (2017). 21 st century skills development through inquiry based learning. Singapore: Springer.
- Kissinger, H. (2024). *Liderazgo. Seis estudios sobre estrategia mundial*. Mexico: Penguin Random House-Grupo Editorial.
- Kline, R. (2015). *XTBK Principles and practices of structural equation modelling*. Ed 4 in Methodology in the social sciences.
- Klussmann, B., Trippenzee, M., Fokkens- B, M., Sanderman, R., & Schroevers, M. (2018). Providing emergency remote teaching: What are teachers' needs and what could have helped them to deal with the impact of the COVID-19 pandemic? *Teaching and teacher education*, *118*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103815>
- Knight, G. (2016). *Educating for eternity*. The United States of America. Obtenido de <http://universitypress.andrews.edu>
- Kolovoua, D., Hochwebera, J., & Praetorius, A. (2024). Does teacher judgment accuracy matter? How judgment accuracy, teaching quality, and student achievement development are related. *Teaching and Teacher Education*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104555>
- Kosfeld, M. (2020). The role of leaders in inducing and maintaining cooperation: the strategy. *Leadership quartely*, *31*(3) .101292. doi:doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.04.02
- Krooi , M., Whittingham, J., & Beusaert, S. (2024). Introducing the 3p conceptual model of internal quality assurance in higher education: A sistematic literature review studies in educational evaluation. *Studies in educational evaluation*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101360>
- La Universidad en Internet*. (agosto de 2024). Obtenido de <https://peru.unir.net/revista/mba/liderazgo-autocratico/>

- Lan, H., Bailey, R., & Hoe, T. (2024). Assessing the digital competence of in-service university educators in China. A systematic literature review. *Heliyon*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35675>
- Lazic, Z., Dordevic, A., & Gazizulina, A. (2021). Improvement of Quality of Higher Education Institutions as a Basis for Improvement of Quality of Life. *Sustainability*. doi: <https://doi.org/10.3390/su13084149>
- Lemoine, G. J., Hartnell, C. A., Hora, S., & Watts, D. I. (2023). Moral minds: how and when does servant leadership influence employees to benefit multiple stakeholders? *Personnel Psychology*, 1-31. doi:<https://doi.org/10.1111/peps.12605>
- Liden, R., Wang, X., & Wang, Y. (2025). The evolution of leadership: Past insights, present trends, and future directions. *Journal of Business Research*, 18. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.115036>
- López- Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.
- Luna Serrano, E., & Vital Elías, L. (2021). Desarrollo de un Cuestionario de Autoevaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.004>
- Majid, U. (2018). Research Fundamentals: Study Design, Population and Sample Size. *Undergraduate Research in Natural and Clinical Science and Technology*, 2(1). doi:<https://doi.org/10.26685/urnest.16>
- Mantilla Contreras, M. (2022). *Modelo de formación para el desarrollo de competencias digitales en docentes de una Universidad del Nororiente Colombiano*. Universitat de les Illes Balears. Issue 8.5.2017.
- Martínez, G., Chávez, J., & Oriz, A. (2024). Análisis comparativo de los conceptos de liderazgo. *International Journal of good conscience*, 22. Obtenido de ISSN 1870-557X
- Matthias, F., Hudecek, K., & Johannes, v. (2024). You may fail but won't quit? Linking servant leadership with error management culture is positively associated with employees motivational quality. *Cogent Business & Management*. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311975.2024.2406361>
- Mendoza Torres, M., & Ortiz Riaga, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 118-134. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900107>
- Mogelvang, A., Vandule, V., Ellingsen, S., Bianchi, C., & Schoya, C. (2023). Cooperative learning goes online: teaching and learning intervention in a digital environment impacts psychosocial outcomes in Biology students. *International Journal of Educational Research*. Obtenido de www.elsevier.com/locate/ijedures
- Momdjian, L., Manegre, M., & Colón, G. (2024). A comparison of perceptions of digital competences of schoolteachers to school leaders in Lebanon. *Social Sciences and Humanities Open*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100937>
- Moreno Socorro, E., & Armas Urquiza, R. (2019). El liderazgo de los directivos de las organizaciones de la Educación Superior Cubana: una visión crítica.
- Mueller, R. (2019). The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in Science. *Social Sciences*. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203861554>

- Muhammad , A.-u.-H., & Sadia , A. (2018). The many faces of leadership: Proposing research agenda through a review of literature. *Future Business Journal*, 179-188. Obtenido de www.elsevier.com/locate/fbj
- Murati Ruiz, F., & Pozo Rodríguez, J. (2013). Apuntes críticos sobre teorías y tipologías del liderazgo organizacional. *Contribuciones a la economía*.
- Neel, M. K., Mueller, R., & Hammon, H. G. (2022). An examination of servant leader faculty chairs empowering faculty during a crisis. *Journal of Instruction Research*. doi:<https://doi.org/10.9743/jir2022.11.1>
- Negocios y empresa*. (16 de setiembre de 2023). Obtenido de <https://negociosyempresa.com/liderazgo-democratico>
- Nugraba, N., Prasetyo, Y. T., Sugiharti, H., Ihutfi, I., Widyaningsih, A., Triantoro, A., . . . Nadlifatin, R. (2023). Quality Assurance in Higher Educational Institutions Empirical Evidence in Indonesia. *SAGE Open*, 1-12. doi:<https://doi.org/10.1177/21582440231203060>
- Nwuoke, J., & Nwanguma, T. (2024). Provision and Utilization of Physical Resources for Effective Teaching and Learning Effectiveness in Public Universities in Rivers State. *International Journal of Applied and Scientific Research*. doi:<https://doi.org/10.59890/ijasr.v2i2.1412>
- Obi, C., Ekonesi, R., Amba, H., Okpa, J., Uduak, E., & Ideba, M. (2022). Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08792>
- Olivas, E., & Gunther, L. (2024). Research in higher education institutions of Northwestern Mexico during. *International Journal of Educational Development*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103039>
- Omibaryev, S., Mukhatayev, A., & Faizullin, A. (2023). Conceptual Aspects of Quality Assurance in Higher Education. *Serie «Педагогика»-pedagogía*. doi:DOI 10.31489/2023Ped4/60-65
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 227-232. doi:<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pallant, J. (2016). SPSS Survival Manual.
- Paucarchuco, K., Castillo, J., & Beraun, M. (2021). La calidad en la educación superior en tiempos de pandemia: una perspectiva estudiantil. *Visionarios en ciencia y tecnología*. doi:DOI: <https://doi.org/10.47186/visct.v6i1.91>
- Pérez López, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes, Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*. doi:DOI 10.15517/isucr.v24i49.50180
- Peterson, A. (2023). Asynchrony and promotive interaction in online cooperative learning. *International Journal of Educational Research Open*. Obtenido de www.elsevier.com/locate/ijedro
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (2011). Design Thinking. New York: Springer.
- Pozzo, M., Borgobello, A., & Pierella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad; análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 8(2). doi:<https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Praxis*. (2023). Obtenido de <https://www.praxisframework.org/es/library/blake-and-mouton>

- Punya, M., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher. En T. C. Record (Ed.). Michigan State University.
- Quiñones, L., & Espiritu, F. (2023). Una revisión de la investigación empírica sobre liderazgo transformacional. *Propósitos y representaciones*, 11(3). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2023.v11n3.1871>
- Rahman, M., & Nasrin, S. (2024). Perceived service quality at higher education institutions: A study on the success factors of total quality management practices in Bangladesh. *Social Sciences & Humanities open*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100997>
- Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Algerafi, M., & Saima, J. (2024). Project based learning as a catalyst for 21 st century skills and student engagement in the math classroom. *Heliyon*. Obtenido de www.cell.com/heliyon
- Reid, W., & Dold, C. (2018). Burns, Senge and the study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 28. doi:<https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71006>
- Reidsema, C., Kavanah, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (2017). The Flipped Classroom. Practice and practices in higher education. USA: Springer.
- Rigaud, O. (2012). *A christian servant leadership model and training for the adventist church in France*. Doctor of Ministry D Min, Andrews University.
- Rigaud, O. (2012). A christian servant leadership model and training for the Adventist church in France.
- Ríos, J. (2010). La historia en el Perú: historia, presente y futuro. La segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (1990-2006).
- Rizos, S., Sfakianaki, E., & Kakouris, A. (2022). Quality of Administrative Services in Higher Education. *European Journal of Educational Management*. doi:<https://doi.org/10.12973/eujem.5.2.115>
- Rizvi, J. (2024). Qué es el liderazgo de servicio y cómo puede transformar la cultura de una empresa. *Forbes*. Obtenido de <https://www.forbesargentina.com/liderazgo/que-liderazgo-servicio-como-puede-transformar-cultura-una-empresa-n52313>
- Rodríguez, S. (2013). La evaluación de la calidad en la educación superior-fundamentos modelos. Madrid, España: Síntesis.
- Rosari, R. (2019). Leadership definitions application for readers' leadership development. *Journal of leadership in organizations*, 1(1). Obtenido de : <https://jurnal.ugm.ac.id/leadership>
- Rué, J. (2015). Entornos de aprendizaje digitales y calidad de la educación superior. En U. Publishing (Ed.). Barcelona: Oberta.
- Ruiz Melero, M., Bermejo, R., Rumbo Arcas, M., Gomez Sanchez, T., & Alfredo Moreira, M. (2020). Competencias docentes en la educación superior: ¿Qué indica la literatura? *Educação: Teoria e Prática*, 17. doi:<https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707>
- Ruiz, D. (2019). *Percepción de calidad de servicio de enseñanza en alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de una Universidad Privada en Lima Metropolitana*.
- Salemi Toquica, J. (2022). La importancia del liderazgo servicial como generador de cambio cultural. doi:DOI: 10.18041/2619-4244/dl.30.8827
- Sánchez - Pacheco, C. (2019). Gamificación: un nuevo enfoque para la educación ecuatoriana. *Revista Internacional. Docentes 2.0 Tecnológica educativa*. doi:<https://orcid.org/0000-0003-4831-5813>

- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científico, tecnología y humanística.
- Sandford, S. (february de 2010). Servant Leadership: Robert Greenleaf's Legacy and the Community College. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED407024>
- Sarango Salapo, C. (2021). *Competencia docente en línea como contribución a estimular procesos de innovación educativa*. Universidad de Salamanca.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: a synthesis of the literature. *Higher learning research communications*. doi:DOI:10.18870/hlrc.v5i3.244
- Seivane, M., & Brenlla, M. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.
- Shimelis, M. (abril de 2024). The effect of servant leadership on the organizational citizenship behavior of instructors in public universities in Anhamra region. *Cogent business and management*. doi:: <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2288711>
- Shugart, S. (s.f.). Servant Lesf .
- SUNEDU. (2021). *III Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*.
- SUNEDU. (21 de 11 de 2025). *Universidades Licenciadas*. Obtenido de <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>
- Swart, Pottas, & Maree, D. (2021). Servant school leadership and organizational climate in South African Private School. *Education Research International*. doi:<https://doi.org/10.1155/2021/8568889>
- Syomwene, A. (2023). Designing Competency Based Higher Education Curriculum: Strategies and Actions. *European Journal of Education Studies*. doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i7.4862>
- Tabanickm, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivarating statistics*. California State University, The United States of America: Pearson.
- Tanno, J. P., & Banner, D. K. (2018). Servant leaders as change agents. *Journal of social change*, 10(1), 1-18. doi:<https://doi.org/10.5590/josc.2018.10.1.01>
- Taylor, J. W. (2013). Líder siervo. un nuevo paradigma. *Apuntes Universitarios*, 9-28.
- Taylor, J. W. (2019). Líder siervo: un nuevo paradigma. *Apuntes universitarios*, 2(2). doi:<https://doi.org/10.17162/au.v2i2.25>
- Tola, G. (2017). *Impacto de la gestión de la calidad universitaria sobre la formación del profesional en administración en la educación superior pública en el contexto Manabita*. Ecuador.
- United Nations. (2018). The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals- An opportunity for Latin American and the Caribbean. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6321b2b2-71c3-4c88-b411-32dc215dac3b/content>
- Urrila, L., & Nathan, E. (2024). Developing oneself to serve others? Servant leadership practices of mindfulness-traded leaders. *Journal of Business Research*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114858>
- Valera. (2022). *Programa de capacitación en competencias digitales y su influencia en el desempeño directo en redes 13,14.15 de la UGEL 2 de Lima Metropolitana*.
- Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2010). The Servant Leadership Survey: Development and Validation of a Multidimensional Measure. *J Bus Psychol*. doi:DOI 10.1007/s10869-010-9194-1

- Villafuerte, J. C. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista historia de la educación Latinoamericana*, 23(37). doi:<https://doi.org/10.18800/cige.2020.002>
- Villalba, M. (2017). El liderazgo democrático. Una aproximación conceptual. *Innova Research Journal*. doi:<https://dx.doi.org/10.33890/innova.v2.n4.2017.210>
- Weaver, G. C., Dean, A., Analytics, S., Rabbitt, K. M., Provost, A., Initiatives, A., . . . Phillips, R. (2023). *Acute crisis leadership in higher education*. (F. P. Routledge, Ed.)
- White, E. (1955). *El deseado de todas las gentes*. Estados Unidos. Obtenido de <https://m.egwwritings.org/es/book/174.2408#2408>
- White, E. (2018). *Principios para líderes cristianos*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2022). *El gran conflicto- una saga milenaria y su sorprendente final*. Asociación casa editora sudamericana.
- Wu, X.-Y. (2024). Unveiling the dynamics of self regulated learning in project-based learning environments. *Heliyon*, 10. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27335>
- Wu, Y. L., Shao, B., Newman, A., & Shwarz, G. (2021). A review and future research agenda. *Leadership quaterly*, 32(6). doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaguan.2021.10518>
- Yamada, G., & Castro, J. (2013). *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Universidad del Pacífico.
- Yang, J., Rahardia, S., & Franti, P. (2019). Outlier detection: How to threshold outlier scores? *ACM International Conference Proceeding Series* 1-6. doi:<https://doi.org/10.1145/3371425.3371427>
- Yapuchura, V. (2018). *Relación entre la competencia digital y el desempeño docente de la E.P.E. de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman*. Universidad Nacional de San Agustín, Tacna.
- Yetton, P. (1974). *Leadership and decision making*. George State University -Atlanta, The United States of America. doi:DOI: 10.2307/2392210
- Yoplac, J., Pareja, V., Suarez, P., & Rubio, Q. F. (2020). *Calidad en el servicio al cliente en el sector educación de carreras universitarias de pregrado de la Universidad ESAN*. Lima. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RPUC_a50ea91284c3b02ba82d797f6fc9107c
- You may fail but won't quit? Linking servant. (s.f.).
- Zheng, F., Khan, N. A., & Hussain, S. (2020). The Covid 19 pandemic and digital higher education. Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self efficacy and online interaction quality. *Children and Youth Services Review*. doi:<https://doi.org/10.106/j.childyouth.2020.105694>

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea en la calidad universitaria de una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022

Título	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño	Conceptos centrales
Liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea en la calidad universitaria de una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022	General ¿En qué medida el liderazgo siervo de la gestión administrativa medida como proveer liderazgo, compartir liderazgo, valorar a las personas, crear y ministrar la comunidad son predictores de la competencia docente en línea en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, 2022? ¿En qué medida la percepción de los estudiantes respecto a la calidad universitaria medida como recursos materiales e infraestructura, servicios académicos, plan de estudio, planificación de la enseñanza, metodología docente, evaluación, competencia docente, y los resultados de aprendizaje son predictores de la satisfacción del estudiante en una universidad privada durante la pandemia del COVID-19, 2022?	General Determinar si el liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea representan un buen modelo para predecir la calidad universitaria de una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022.	General Hay diferencias significativas entre el liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea que representan un buen modelo para predecir la calidad universitaria de una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022.	Correlacional múltiple con un enfoque transversal	Variables Liderazgo siervo de la gestión administrativa Competencia docente en línea
	Específicos 1. ¿Existe un efecto directo significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la calidad universitaria en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022? 2. ¿Existe un efecto directo significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la competencia docente en línea en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022? 3. ¿Existe un efecto indirecto significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la competencia docente en línea en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022? 4. ¿Existe un modelo que prediga significativamente el liderazgo siervo en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022?	Específicos Determinar el efecto directo significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la calidad de la enseñanza universitaria en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes 2022. Determinar el efecto indirecto significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la competencia docente en línea en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022. Determinar el efecto indirecto significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la competencia docente en línea en una	Hay diferencias significativas entre el liderazgo siervo de la gestión administrativa en la calidad de la enseñanza universitaria en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes 2022. Hay diferencias significativas entre el liderazgo siervo de la gestión administrativa en la competencia docente en línea en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022.		Calidad universitaria

		universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022. Proponer un modelo que prediga significativamente el desempeño docente universitario.	Hay diferencias significativas entre el liderazgo siervo de la gestión administrativa en la competencia docente en línea en una universidad privada de Lima y sus 3 sedes, 2022. Hay un modelo que prediga significativamente el liderazgo siervo de la gestión administrativa.		
--	--	--	---	--	--

ANEXO 2 INSTRUMENTOS

SERVANT LEADERSHIP SURVEY CUESTIONARIO DEL LIDERAZGO SIERVO

SERVANT LEADERSHIP SURVEY

SURVEY B

Thank you for taking the time to complete this survey. Your returned completed survey will indicate your understanding of your participation in this study, recognizing that: (1) your participation is strictly voluntary; (2) you may choose to respond to all, any, or none of the survey items, and your responses will remain strictly confidential and anonymous.

Teacher demographic data:

1. What is your number of years teaching? _____
2. What is the total number of years you have taught in this school? _____
3. What is your gender? (check) _____ male _____ female
4. Please check your ethnicity? _____ black/ African American _____ Asian _____ Hispanic _____ Native American
5. Check highest degree: _____ B.S. _____ M.S. _____ E.D. S./A.A. _____ Ed.D/Ph.D

Survey directions:

Indicate the extent to which you disagree or agree with the following statements about your school by circling the appropriate number of each item.

	Servant Leadership Survey (SLS)	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly agree
1	My principal gives me information to do my work well.	1	2	3	4	5	6
2	My principal encourages me to use my talents	1	2	3	4	5	6
3	My principal helps me to further develop myself.	1	2	3	4	5	6
4	My principal encourages the teacher to come up with new ideas	1	2	3	4	5	6
5	My principal keeps himself to the background and gives credits to the others.	1	2	3	4	5	6
6	My principal holds me responsible for the work I carry out.	1	2	3	4	5	6
7	My principal keeps criticizing people for the mistakes they have made in their work.	1	2	3	4	5	6
8	My principal takes risks when he or she is not certain of the support from his or her supervisor.	1	2	3	4	5	6
9	My principal is open about his or her own limitations and weaknesses	1	2	3	4	5	6
10	My principal learns from criticism	1	2	3	4	5	6
11	My principal emphasizes the importance of focusing on the wood of the whole.	1	2	3	4	5	6
12	My principal gives me the authority to make decisions which makes work easier for me.	1	2	3	4	5	6
13	My principal is not chasing rewards for the things he/she does for others.	1	2	3	4	5	6
14	I am held accountable for my performance by my principal	1	2	3	4	5	6
15	My principal maintains a hard attitude towards people who have offended her/him at work.	1	2	3	4	5	6
16	My principal takes risks and does what needs to be done on his view.	1	2	3	4	5	6
17	My principal is often touched by the things he/she sees happening around her.	1	2	3	4	5	6
18	My principal tries to learn from criticism he/ she gets from his /her superior	1	2	3	4	5	6

19	My principal has a long-term vision.	1	2	3	4	5	6
20	My principal enables to solve my problem myself instead of telling me what to do.	1	2	3	4	5	6
21	My principal appears to enjoy his/her colleagues' success more than his/ her own.	1	2	3	4	5	6
22	My principal holds me and my colleague responsible for the way we handle a job.	1	2	3	4	5	6
23	My principal finds it difficult to forget things that went wrong in the past.	1	2	3	4	5	6
24	My principal is prepared to express his or her feelings even it has undesirable consequences.	1	2	3	4	5	6
25	My principal admits to his/her mistakes to his/her superior.	1	2	3	4	5	6
26	My principal emphasizes the societal responsibility of our work	1	2	3	4	5	6
27	My principal offers me abundant opportunities to learn new skills	1	2	3	4	5	6
28	My principal shows me his/her true feelings to his/her staff	1	2	3	4	5	6
29	My principal learns from the different views and opinions of others.	1	2	3	4	5	6
30	If people express criticism, my principal tries to learn from it.	1	2	3	4	5	6

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar estos cuestionarios estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Unidad de Posgrado de Educación

Estimado participante:

Recibe un cordial saludo, mi nombre es Angela María Rosales Trujillo estudiante del Doctorado de la Escuela de Posgrado y Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, actualmente me encuentro realizando la siguiente investigación doctoral titulada: Liderazgo siervo de la gestión administrativa y la competencia docente en línea en la calidad universitaria de una universidad privada y sus tres sedes durante la pandemia del COVID-19.

Estos cuestionarios tienen como propósito determinar el efecto directo significativo del liderazgo siervo de la gestión administrativa en la calidad de la enseñanza universitaria en una universidad privada de Lima y sus filiales durante la pandemia del COVID -19.

La información que usted proporcionará será utilizada para elaborar un modelo que prediga significativamente el liderazgo siervo de la gestión administrativa, la competencia docente en línea para la mejora de la calidad universitaria.

Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatorio llenar los cuestionarios si es que no lo desea. Si decide participar en este estudio, por favor responda los cuestionarios, así mismo, puede dejar de llenar los cuestionarios en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga puede escribirme a arosales@upeu.edu.pe

Gracias por su participación. Sus respuestas serán de gran ayuda para la presente investigación.

Atentamente,

Mg. Angela Rosales Trujillo

ENCUESTA: LÍDER SIERVO

(Instrumento de investigación traducido de inglés al español)

Estimado Colega:

Gracias por tomarse el tiempo para completar esta encuesta. Cuando usted complete esta encuesta y la envíe, comprenderá su participación en este estudio, reconociendo que:

1. Su participación es estrictamente voluntaria.
2. Puede elegir responder a todos, cualquiera o ninguno de los puntos de la encuesta, y sus respuestas serán estrictamente confidenciales y anónimas.

Instrucciones: Responda esta encuesta según los datos solicitados.

DATOS DEMOGRÁFICOS DE LOS MAESTROS:

1. Edad: _____
2. Género: 1) masculino 2) femenino
3. Departamento de procedencia: _____
4. Años de experiencia laboral: _____
5. Años de experiencia en la UPeU: _____
6. Campus donde trabaja: _____ Lima _____ Juliaca _____ Tarapoto
7. Puesto o cargo que ocupa:

1. Decano/ secretario académico	2. Director de escuela/jefe de área
3. Jefe de laboratorio	4. Docente: 1) docente categorizado 2) docente no categorizado

8. Marque el grado más alto que tenga en sus estudios:
Bachiller ___ Licenciado ___ Magíster ___ Doctor _____

INSTRUCCIONES DE LA ENCUESTA:

Indique hasta qué punto está en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su escuela, marcando con un círculo el número apropiado de cada ítem.

¡Muchas Gracias, por su valiosa colaboración!

N°	Encuesta de Liderazgo siervo (LS)	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
11	Mi jefe me da información <i>necesaria</i> para hacer bien mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
22	Mi jefe me anima a usar mis talentos	1	2	3	4	5	6
33	Mi jefe me ayuda a seguir desarrollándome profesionalmente.	1	2	3	4	5	6
44	Mi jefe me anima a proponer nuevas ideas	1	2	3	4	5	6
55	Mi jefe permite que resuelva los problemas usando mi iniciativa propia.	1	2	3	4	5	6
66	Mi jefe me ofrece numerosas oportunidades para aprender nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6
77	Mi jefe me delega para tomar decisiones que me faciliten el trabajo.	1	2	3	4	5	6
88	Mi jefe valora sus competencias.	1	2	3	4	5	6
99	Mi jefe no busca recompensas por las cosas que hace por los demás	1	2	3	4	5	6
110	Mi jefe disfruta más del éxito de sus colegas que del suyo propio.	1	2	3	4	5	6
111	Mi jefe me hace responsable del trabajo que me ha delegado.	1	2	3	4	5	6
12	Mi jefe me hace responsable de mi desempeño	1	2	3	4	5	6
113	Mi jefe delega responsabilidades por equipo.	1	2	3	4	5	6
114	Mi jefe <i>critica constantemente a su personal por</i> los errores que cometen en su trabajo	1	2	3	4	5	6
115	Mi jefe mantiene una actitud vengativa hacia las personas que la han ofendido en el trabajo.	1	2	3	4	5	6
116	Mi jefe encuentra difícil olvidar las cosas que salieron mal en el pasado	1	2	3	4	5	6
117	Mi jefe <i>asume riesgos</i> independientemente del apoyo de su jefe inmediato.	1	2	3	4	5	6
118	Mi jefe se arriesga y hace lo que debe <i>realizar</i> en su opinión	1	2	3	4	5	6
119	Mi jefe reconoce sus limitaciones y debilidades	1	2	3	4	5	6
220	Mi jefe es-sensible a menudo por las cosas que ve que suceden a su alrededor.	1	2	3	4	5	6

221	Mi jefe está dispuesto a expresar sus sentimientos y emociones en público mostrando ser transparente.	1	2	3	4	5	6
222	Mi jefe muestra sus verdaderos sentimientos hacia su personal	1	2	3	4	5	6
223	Mi jefe acepta y aprende de la crítica de los demás.	1	2	3	4	5	6
224	Mi jefe admite sus errores ante su superior	1	2	3	4	5	6
225	Mi jefe aprende de los diferentes puntos de vista y opiniones de los demás.	1	2	3	4	5	6
226	Mi jefe acepta las críticas objetivas y da respuesta adecuadamente.	1	2	3	4	5	6
227	Mi jefe aprende de las críticas que recibe de su superior.	1	2	3	4	5	6
228	Mi jefe enfatiza la importancia de centrarse en el bienestar común.	1	2	3	4	5	6
229	Mi jefe tiene una visión a largo plazo en el trabajo que realiza.	1	2	3	4	5	6
330	Mi jefe enfatiza la responsabilidad social y misional de nuestro trabajo	1	2	3	4	5	6

Cuestionario de Autoevaluación de la Competencia Docente en Línea

Instrucciones: Marca con una (X) la respuesta que consideres correcta de acuerdo a la siguiente escala:

1= Nunca	2 = Casi nunca	3 = Algunas veces	4 = Siempre
----------	----------------	-------------------	-------------

Nº	ITEM	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Siempre
1	Establecí la relación de la asignatura con otras del plan de estudio.	1	2	3	4
2.	Relacioné el contenido de la asignatura con el perfil de egreso.	1	2	3	4
3	Expuse la relación de la asignatura con el campo profesional.	1	2	3	4
4	Determiné las metas de aprendizaje para la asignatura.	1	2	3	4
5	Especifiqué los aprendizajes esperados en cada unidad.	1	2	3	4
6	Incluí materiales en diversos formatos digitales (por ejemplo, PDF, video, audio) de acuerdo a las necesidades de la asignatura	1	2	3	4
7	Seleccioné materiales digitales pertinentes para las actividades de aprendizaje.	1	2	3	4
8	Determiné al inicio de la asignatura un cronograma detallado de actividades (por ejemplo, períodos de trabajo, fechas de entrega de tareas individuales y grupales, exámenes).	1	2	3	4
9	Acordé al inicio de la asignatura las reglas de interacción en medios digitales (netiqueta) sustentadas en valores universales.	1	2	3	4
10	Precisé las reglas de trabajo para evitar el plagio.	1	2	3	4
11	Presenté en cada unidad de aprendizaje instrucciones detalladas para su desarrollo (por ejemplo, propósitos de las actividades y dinámicas de trabajo).	1	2	3	4
12	Estructuré experiencias de aprendizaje que integran conocimientos, habilidades y valores.	1	2	3	4
13	Incorporé actividades de aprendizaje que involucran trabajo colaborativo en red.	1	2	3	4
14	Incluí diversas herramientas digitales (foros, redes sociales, videoconferencias) en las experiencias de aprendizaje.	1	2	3	4
15	Planeé la realización de una evaluación diagnóstica para identificar las necesidades de aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4
16	Detallé al inicio de la asignatura los criterios de evaluación.	1	2	3	4
17	Especifiqué estrategias de retroalimentación del desempeño escolar del alumno	1	2	3	4
18	Incorporé estrategias de autoevaluación del aprendizaje	1	2	3	4
19	Definé estrategias para que los alumnos se evaluaran entre ellos (coevaluación).	1	2	3	4
20	Delimité estrategias que promueven la reflexión de los alumnos sobre el sentido y significado de los aprendizajes alcanzados.	1	2	3	4

21	Presenté una introducción de la asignatura para propiciar la integración del grupo.	1	2	3	4
22	Indiqué los aprendizajes esperados al inicio de cada unidad (o experiencia de aprendizaje)	1	2	3	4
23	Implementé experiencias de aprendizaje congruentes con los objetivos de la asignatura	1	2	3	4
24	Facilité los materiales necesarios para desarrollar los conocimientos conceptuales propuestos en la asignatura	1	2	3	4
25	Incluí actividades para desarrollar las actitudes señaladas en la asignatura.	1	2	3	4
26	Ofrecí criterios para identificar información no confiable.	1	2	3	4
27	Aclaré las dudas de manera oportuna	1	2	3	4
28	Incluí experiencias de aprendizaje que estimularon el interés de los alumnos.	1	2	3	4
29	Estimulé a los alumnos a reconocer sus aprendizajes relevantes	1	2	3	4
30	Ajusté las experiencias de aprendizaje de acuerdo a las características de los alumnos	1	2	3	4
31	Proporcione retroalimentación de forma individual en las situaciones requeridas.	1	2	3	4
32	Incluí actividades de trabajo colaborativo en red	1	2	3	4
33	Verifiqué que las herramientas y los materiales digitales seleccionados para cada experiencia de aprendizaje estuvieran accesibles de forma oportuna.	1	2	3	4
34	Asesoré a los alumnos cuando existieron dudas o problemas con el manejo de las herramientas digitales utilizadas en la asignatura	1	2	3	4
35	Retroalimenté las aportaciones de los alumnos en la realización de las actividades	1	2	3	4
36	Promoví el diálogo sobre el sentido práctico de los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4
37	Fomenté que los alumnos reflexionaran sobre sus experiencias de aprendizaje.	1	2	3	4
38	Proporcione igualdad de oportunidades de participación a los alumnos.	1	2	3	4
39	Implementé estrategias de recuperación a los alumnos con riesgo de ser desaprobado	1	2	3	4
40	Motivé la participación de los estudiantes menos involucrados en las actividades de aprendizaje	1	2	3	4
41	Promoví que los alumnos actuaran como apoyo de sus compañeros en las actividades y uso de tecnologías	1	2	3	4
42	Realicé una evaluación diagnóstica al inicio de la asignatura	1	2	3	4
43	Propicié que los alumnos expresaran sus emociones durante el desarrollo de la asignatura	1	2	3	4
44	Mantuve comunicación oportuna con los estudiantes a través de medios tecnológicos.	1	2	3	4
45	Utilicé diversas estrategias de evaluación para acreditar la asignatura acorde a los objetivos de aprendizaje	1	2	3	4
46	Explicé con claridad los criterios de evaluación de la asignatura.	1	2	3	4
47	Evalué el aprendizaje de los estudiantes en cada experiencia de aprendizaje.	1	2	3	4

48	Brindé retroalimentación sobre el desempeño global de los estudiantes en las actividades colaborativas	1	2	3	4
49	Involucré a los estudiantes en la evaluación de su propio desempeño.	1	2	3	4
50	Fomenté entre los estudiantes la evaluación del desempeño de sus pares.	1	2	3	4
51	Solicité a los estudiantes evaluar la asignatura.	1	2	3	4
52	Facilité la reflexión de los estudiantes sobre el logro de sus expectativas.	1	2	3	4

ANEXO 4

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

Estimados estudiantes:

El objetivo de este cuestionario es valorar la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista del alumnado. Por ello, solicitamos que nos dediques unos minutos de tu tiempo para responder a este cuestionario con la mayor sinceridad posible.

INSTRUCCIONES

- ✓ Marca con una cruz la opción de respuesta que mejor represente tus percepciones.
- ✓ No existe la posibilidad de marcar dos opciones en la misma pregunta.
- ✓ En las cuestiones de tipo escalar planteadas deberás valorar el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- ✓ Algunas de las cuestiones, de carácter abierto, requieren que expreses por escrito tus opiniones con respecto al tema preguntado y otras de elección múltiple que marquen una de las opiniones planteadas.

1.INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE:

En este primer apartado se trata de recoger alguna información para identificar la muestra elegida como objeto de estudio. Marca con una X la opción de respuesta que mejor represente tus percepciones y escribe la respuesta adecuada a las cuestiones abiertas en el espacio especificado.

2. Sexo: *Femenino* *Masculino*

3. Edad: ____ años

4. Profesión del padre: _____

5. Profesión de la madre: _____

6. Ocupación habitual: *Estudia y trabaja* *Sólo estudia* _____

7. Año de estudio: *1º* *2º* *3º* *4º* *5º*

8. Carrera universitaria: _____

2. CALIDAD INSTITUCIONAL

Este segundo bloque trata de obtener información sobre tu opinión acerca de los recursos materiales y servicios ofrecidos por la universidad para los universitarios.

A continuación, en el apartado denominado “Recursos materiales e infraestructura de la universidad” se trata de conocer el grado de adecuación de las instalaciones y la infraestructura del centro en el que estudias con el proceso de docencia.

Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

a. Recursos materiales e infraestructura de la universidad					
9. Los equipamientos y medios audiovisuales de las aulas son adecuados a la docencia	1	2	3	4	5
10. La biblioteca dispone de material bibliográfico suficiente para el desarrollo de las asignaturas	1	2	3	4	5
11. El mobiliario de las aulas es cómodo	1	2	3	4	5
12. El mobiliario de las aulas está en buen estado	1	2	3	4	5
13. El tamaño de las aulas es adecuado al número de los estudiantes	1	2	3	4	5
14. Existe aislamiento de ruidos en las aulas	1	2	3	4	5
15. Existe aire acondicionado y calefacción en las aulas	1	2	3	4	5
16. Las aulas son luminosas	1	2	3	4	5

En el apartado “Servicios para universitarios” se trata de ofrecer una visión de tu opinión sobre el nivel de utilización de los servicios ofrecidos por la universidad. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

b. Servicios para universitarios					
17. Servicio de Educación Física y Deporte	1	2	3	4	5
18. Servicio de Información al Estudiante	1	2	3	4	5
19. Secretaría virtual	1	2	3	4	5
20. Servicio de Idiomas	1	2	3	4	5
21. Aula Virtual	1	2	3	4	5
22. Biblioteca Universitaria	1	2	3	4	5
23. Servicio de Informática	1	2	3	4	5
24. Servicio de Atención Psicológica	1	2	3	4	5
25. Servicio de Alojamiento	1	2	3	4	5
26. Servicio de Prácticas y Empleo	1	2	3	4	5
27. Servicios de Relaciones Internacionales	1	2	3	4	5
28. Servicio de fotocopias	1	2	3	4	5
29. La Universidad incorpora criterios ambientales en la gestión de la Universidad, y fomenta una cultura ambiental basada en la responsabilidad para la protección y mejora del medio ambiente	1	2	3	4	5
30. La Universidad fomenta la integración de la seguridad y salud laboral en todas las actividades de la comunidad universitaria	1	2	3	4	5

PLAN DE ESTUDIOS

En este apartado se trata de ofrecer una visión sobre el título en curso. A continuación, aparecen algunos aspectos relacionados con los objetivos del plan de estudios, la justificación del título, los

criterios de admisión y el grado de planificación del título. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

31. Los objetivos del programa están publicados	1	2	3	4	5
32. Los objetivos del programa son claros	1	2	3	4	5
40. El plan de estudios es coherente con la denominación de la titulación	1	2	3	4	5
41. Los contenidos del plan de estudios son coherentes con las competencias a adquirir por los estudiantes	1	2	3	4	5
42. Existe una buena definición de las salidas profesionales de la titulación	1	2	3	4	5
43. El plan de estudios apoya los valores democráticos y de respeto de los derechos humanos	1	2	3	4	5
44. El título es adecuado con la demanda académica y las necesidades de la sociedad y el mercado laboral	1	2	3	4	5
45. Los criterios de admisión en la titulación son claros	1	2	3	4	5
46. Los criterios de admisión en la titulación son coherentes con el ámbito temático de título	1	2	3	4	5
47. Hay una relevancia entre las asignaturas teóricas y las asignaturas prácticas del plan de estudios	1	2	3	4	5
48. Los créditos están distribuidas equilibradamente a largo del plan de estudios	1	2	3	4	5
49. Los recursos humanos disponibles son suficientes para llevar a cabo el plan de estudios	1	2	3	4	5
50. Los recursos humanos disponibles son adecuados para llevar a cabo el plan de estudios	1	2	3	4	5

LOS PROFESORES

En este parte se trata de saber la opinión que tienes sobre tus profesores para ofrecer una visión sobre los puntos más importantes que se emplean en el momento de evaluar su actividad docente y cuál es la imagen del buen profesor perfecto desde el punto de vista del alumnado.

A continuación, aparecen algunos aspectos relacionados con la manera en la que el profesorado planifica la enseñanza. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

a. Planificación de la enseñanza					
51. Los profesores definen de manera clara la guía docente al principio del curso.	1	2	3	4	5
52. Los profesores planifican de manera detallada las actividades académicas	1	2	3	4	5
53. Los profesores eligen unas referencias bibliográficas adecuadas que facilitan la comprensión de las asignaturas	1	2	3	4	5
54. El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías presenciales	1	2	3	4	5
55. El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías virtuales	1	2	3	4	5
56. Los profesores planifican y coordinan las actividades teóricas	1	2	3	4	5

57. Los profesores planifican y coordinan las actividades prácticas	1	2	3	4	5
58. Los profesores cumplen los horarios de tutoría	1	2	3	4	5
59. Los profesores cumplen los programas de las asignaturas planteados al inicio de los cursos	1	2	3	4	5

A continuación, aparecen algunos aspectos relacionados con la metodología empleada por el profesorado en la docencia. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

b. Metodología docente					
60. Los profesores explican con claridad los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5
61. Los profesores muestran interés en que sus alumnos aprenden	1	2	3	4	5
62. Los profesores tienen en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes	1	2	3	4	5
63. Los profesores tienen relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes	1	2	3	4	5
64. Los profesores motivan y facilitan la participación de los estudiantes en clase	1	2	3	4	5
65. Los profesores usan la tecnología en el proceso de docencia	1	2	3	4	5
66. Los profesores usan los métodos adecuados para organizar y desarrollar la enseñanza como:					
a. Clases teóricas	1	2	3	4	5
b. Clases prácticas	1	2	3	4	5
c. Seminario-taller	1	2	3	4	5
d. Tutorías	1	2	3	4	5
e. Estudio y trabajo autónomo, individual	1	2	3	4	5
f. Estudio y trabajo en grupo	1	2	3	4	5
67. Los profesores atiendan correctamente al alumnado en las horas de las tutorías presenciales	1	2	3	4	5
68. Los profesores atiendan correctamente al alumnado en las horas de las tutorías virtuales	1	2	3	4	5

A continuación, aparecen algunos aspectos relacionados el sistema de evaluación empleado por el profesorado. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

c. Evaluación					
69. Los profesores realizan una evaluación inicial del alumnado al comienzo del curso	1	2	3	4	5
70. Los exámenes son coherentes con la programación de las asignaturas	1	2	3	4	5
71. Las herramientas de evaluación son diversas:					
a. Pruebas orales (individuales, en grupo, presentación de temas- trabajo)	1	2	3	4	5
b. Pruebas de respuesta corta	1	2	3	4	5
c. Pruebas de respuesta larga	1	2	3	4	5
d. Pruebas objetivas	1	2	3	4	5

e.Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	1	2	3	4	5
f.Trabajos y proyectos	1	2	3	4	5
g.Informes / memorias de prácticas.	1	2	3	4	5
h.Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidad sociales,...)	1	2	3	4	5
i.Sistema de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo)	1	2	3	4	5
j.Técnicas de observación	1	2	3	4	5
72. La calificación obtenida en las pruebas de evaluación responde a las esfuerzos realizadas	1	2	3	4	5
73. Las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales se refieren a los contenidos fundamentales de la asignatura	1	2	3	4	5

A continuación, aparecen algunos aspectos relacionados con la competencia docente. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

d. Competencia docente					
74. Mis profesores muestran conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	1	2	3	4	5
75. Mis profesores tienen la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
76. Mis profesores tienen la capacidad para generar nuevas ideas	1	2	3	4	5
77. Mis profesores tienen experiencia adecuada en el área de estudio	1	2	3	4	5
78. Mis profesores tienen la capacidad de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones en el aula	1	2	3	4	5
79. Mis profesores tienen la capacidad de trabajo en equipo	1	2	3	4	5
80. Mis profesores tienen la habilidad para relacionar teoría y práctica	1	2	3	4	5
81. Mis profesores son puntuales	1	2	3	4	5
82. Mis profesores tienen la capacidad de análisis y síntesis	1	2	3	4	5
83. Mis profesores tienen la habilidad de solucionar las dudas sobre el contenido	1	2	3	4	5
84. Mis profesores tienen la capacidad de elegir los contenidos adecuados al programa de la asignatura	1	2	3	4	5
85. Mis profesores tienen la habilidad para favorecer la participación	1	2	3	4	5
86. Mis profesores tienen la habilidad para motivar y generar interés por la asignatura	1	2	3	4	5

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

(Competencias)

En este apartado se trata de conocer tu nivel de competencia adquirida como preparación de tu futuro profesional. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

87. Estoy adquiriendo conocimientos básicos de la profesión	1	2	3	4	5
88. Estoy desarrollando la habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional	1	2	3	4	5
89. Estoy adquiriendo competencias prácticas	1	2	3	4	5
90. Estoy desarrollando la habilidad de liderazgo	1	2	3	4	5
91. Estoy adquiriendo actitudes, valores y cualidades personales específicas para la profesión	1	2	3	4	5
92. Estoy desarrollando la capacidad para un aprendizaje continuo	1	2	3	4	5
93. Estoy desarrollando una imaginación creativa	1	2	3	4	5
94. Estoy desarrollando la capacidad de trabajar en equipo	1	2	3	4	5
95. Estoy desarrollando la capacidad de organizar y planificar	1	2	3	4	5
96. Estoy desarrollando la capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua	1	2	3	4	5
97. Estoy adquiriendo conocimiento de una segunda lengua	1	2	3	4	5
98. Estoy desarrollando la habilidad de toma de decisiones	1	2	3	4	5
99. Estoy desarrollando la capacidad de crítica y autocrítica	1	2	3	4	5
100. Estoy desarrollando capacidad para comunicarme con expertos de otras áreas	1	2	3	4	5
101. Estoy desarrollando la habilidad de trabajar en un contexto internacional	1	2	3	4	5
102. Estoy desarrollando habilidades de investigación	1	2	3	4	5
103. Estoy desarrollando la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
104. Estoy desarrollando la habilidad para trabajar de forma autónoma	1	2	3	4	5
105. Estoy aprendiendo a diseñar y gestionar proyectos	1	2	3	4	5
106. Estoy desarrollando la capacidad iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
107. Estoy desarrollando la habilidad de búsqueda activa de empleo	1	2	3	4	5

ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO HACIA LA ENSEÑANZA

En este apartado trata de conocer el grado de orientación hacia tus estudios. Valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

108. Tengo claro lo que debo de aprender	1	2	3	4	5
109. Tengo ganas de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
110. Asisto regularmente a clase	1	2	3	4	5
111. Realizo las tareas asignadas por los profesores	1	2	3	4	5
112. Presto atención dentro de la clase a mis profesores	1	2	3	4	5
113. Resuelvo las dudas preguntando en clase o en tutorías	1	2	3	4	5

SATISFACCIÓN PERSONAL

Finalmente, en este apartado se pretende informar sobre tu grado de satisfacción con diferentes aspectos de la vida universitaria, en qué nivel se ven cubiertas sus necesidades y como

son satisfechas sus expectativas, a continuación, valora de 1 a 5 el grado de acuerdo marcando con una cruz la opción deseada:

114. Los servicios académicos que ofrece la universidad se adecuan a mis necesidades	1	2	3	4	5
115. Estoy satisfecho con los servicios administrativos de la universidad	1	2	3	4	5
116. Los recursos materiales y la infraestructura son adecuadas	1	2	3	4	5
117. Estoy satisfecho con el plan de estudios	1	2	3	4	5
118. Estoy satisfecho con la actitud del personal docente	1	2	3	4	5
119. Estoy satisfecho con el sistema de evaluación utilizado	1	2	3	4	5
120. Estoy satisfecho con las competencias adquiridas	1	2	3	4	5
121. Estoy satisfecho con la formación académica recibida	1	2	3	4	5
122. Estoy satisfecho con el rendimiento académico conseguido	1	2	3	4	5
123. Confío en mi universidad	1	2	3	4	5
124. La enseñanza que recibo es de calidad	1	2	3	4	5

ANEXO 5

*Una Institución Adventista**Lima, Ñaña, 28 de diciembre de 2020*

EL COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

CONSTA

Que el proyecto de investigación de los investigadores **Angela Rosales Trujillo**, identificado(a) con DNI No. **18226078**, y su asesor(a) **María Vallejos Atalaya**, identificado(a) con DNI No. **10296061**, con título **"Modelo SEM del Liderazgo siervo de la gestión administrativa y el desempeño docente en la calidad de la enseñanza universitaria de una universidad privada de Lima y sus filiales, 2021"** fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, consideración del bienestar de sus participantes, y conformidad con los estándares de la ética establecidas en el Código de ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión.

Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número 2020-CEUPeU-00084.

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Vicepresidente
Comité de Ética de Investigación

Mg. Michael Thomas White
Secretario
Comité de Ética de Investigación