



Competencias en gestión educativa: diagnóstico en coordinadores de posgrado en la región sur de México

Diagnosis of Educational Management Competencies in Graduate Program Coordinators in Southern Mexico

UGALDE-DELGADO, Raul David¹

Ugalde-Delgado, R. D. (2026). Competencias en gestión educativa: diagnóstico en coordinadores de posgrado en la región sur de México. *RELAPAE*, (24), pp. 220-236.

Resumen

La gestión educativa es esencial para el desarrollo académico e institucional en la educación superior; sin embargo, en México aún enfrenta diversos retos. Ante este contexto, a los coordinadores de posgrado se les exige aplicar un conjunto de competencias, muchas veces adquiridas de forma empírica o innata, que rara vez son reconocidas o valoradas, lo que dificulta aún más su labor. Por ello, este estudio tiene por objetivo diagnosticar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado en la región Sur de México. Se realizó una investigación cuantitativa, de tipo exploratorio-descriptivo y con un diseño transaccional. La muestra, seleccionada por conveniencia, estuvo conformada por 41 participantes, quienes respondieron un cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa. Los hallazgos muestran que la mayoría de los directivos se ubican en niveles de competencia satisfactoria e inconsciente, que en conjunto representan el 58.6%, sin embargo, la competencia de gestión de la investigación y gestión académica son las que presentan los valores más bajos de dominio con un 48.8% respectivamente. Se concluye que el coordinador de posgrado es una figura clave en la gestión educativa, cuyas competencias representan tanto una fortaleza como una oportunidad para fortalecer su formación directiva y superar la visión reduccionista del gestor como únicamente un administrador.

Palabras Clave: competencia, evaluación de competencias, gestión educacional, director académico, educación superior.

Abstract

Educational management is essential for academic and institutional development in higher education; however, in Mexico it still faces various challenges. In this context, graduate program coordinators are required to apply a set of competencies, often acquired empirically or innately, which are rarely recognized or valued, further complicating their work. Therefore, this study aims to diagnose the educational management competencies of graduate academic administrators in the Southern Mexico. A quantitative, exploratory-descriptive study with a cross-sectional design was conducted. The intentional sample consisted of 41 participants, who completed a self-assessment questionnaire on educational management competencies. The findings indicate that most administrators are at the satisfactory competence and unconscious competence levels, which together account for 58.6%. However, research management and academic management competencies showed the lowest values, at 48.8% each. It is concluded that the graduate program coordinator is a key figure in educational management, whose competencies represent both a strength and an opportunity to enhance their leadership development and overcome the reductionist view of the coordinator as merely an administrator.

Keywords: competencies, competency assessment, educational management, academic director, higher education.

¹ Departamento de Humanidades, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México / Raul.ugalde@uacj.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3253-5184>

Introducción

La gestión educativa es una actividad fundamental para el desarrollo académico e institucional de la educación superior. Cuando se alcanza la eficiencia y la efectividad en esta área, se favorece la calidad y competitividad tanto de los estudiantes como de los programas educativos. Esto es posible al contar con los recursos, el personal y los instrumentos de evaluación necesarios para realizar diagnósticos institucionales sobre los actores y las variables que inciden en la eficacia educativa (Quispe-Aquise et al., 2023). No obstante, en la actualidad continúan presentándose brechas de oportunidad y mejora en esta área ante los diversos desafíos que limitan su productividad y alcance. En consecuencia, se ha convertido en un tema prioritario dentro de la política educativa y la investigación, donde se busca su fortalecimiento y la atención de sus problemáticas (Liendo & Hernández, 2024; Shupingahua & Delgado, 2024; Vilca et al., 2024).

En el caso particular de México, la gestión educativa universitaria enfrenta diversas dificultades, que van desde la planeación y evaluación educativa hasta la vinculación con el entorno socioeconómico. De forma específica, en los posgrados, la sobreoferta educativa que no cumple con los estándares mínimos de calidad o pertinencia se ha vuelto recurrente (Pérez, 2022). Además, la escasa evaluación de sus procesos y actores ha obstaculizado su eficacia, ya que, se desconoce a los sujetos, a las instituciones y las prácticas que se llevan a cabo en este nivel (Reynaga, 2002).

De igual forma, se observa una falta de vinculación institucional con el contexto; es decir, las universidades no están respondiendo adecuadamente a las exigencias del entorno social y económico. En algunos casos, los estudiantes presentan deficiencias conceptuales, tecnológicas, socioemocionales y de investigación, lo que evidencia la necesidad de un desarrollo curricular y competencial más pertinente y alineado con el medio (Piñero et al., 2021).

Asimismo, los problemas relacionados con la administración educativa referentes a la productividad y optimización de los recursos son temas latentes y constantes en este escenario. Una variable trascendental para atender dichas situaciones es el rol de los coordinadores de programa, quienes enfrentan estos desafíos de forma empírica, debido a que, en su mayoría, no han recibido una formación especializada en esta área de la gestión educativa (García et al., 2009; Vázquez et al., 2016). En ese sentido, es posible señalar que a estos directivos se les ha exigido desarrollar y aplicar un conjunto de competencias, muchas veces innatas, para responder a las complejidades del contexto y a las funciones que desempeñan, las cuales, al igual que su labor, en ocasiones suelen ser poco valoradas (Murillo-Vargas et al., 2022).

En esta línea, el papel del coordinador de programa de posgrado ha cobrado relevancia en los últimos años dentro del ámbito de la gestión educativa. Según el Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado [COMPEPO] (Jiménez et al., 2016), este gestor no es únicamente el responsable de la gestión educativa de un curso posterior al pregrado, sino que es una figura clave sobre la que recaen las actividades sustantivas de este nivel académico. Por ello, sus competencias en gestión educativa son aspectos que requieren una atención y evaluación sistemática para asegurar la calidad y acreditación del currículo (Vázquez et al., 2013).

De igual forma, esta preocupación no es exclusiva del contexto mexicano, en Latinoamérica, la profesionalización de la gestión educativa y el fortalecimiento de las competencias directivas en educación superior se han consolidado como temas prioritarios para distintos organismos internacionales y regionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2025) subrayan la necesidad de consolidar modelos de liderazgo académico orientados a la innovación, la calidad educativa y la mejora continua de las instituciones universitarias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).

Asimismo, iniciativas regionales impulsadas desde el MERCOSUR Educativo han promovido estrategias de aseguramiento de la calidad y fortalecimiento institucional que reconocen el papel fundamental de los directivos universitarios como actores clave en la transformación de los sistemas de educación superior (MERCOSUR Educativo, 2021). En este sentido, el análisis de las competencias en gestión educativa de los coordinadores de posgrado adquiere especial relevancia no solo en el contexto mexicano, sino también en las discusiones regionales sobre liderazgo y gobernanza universitaria en América Latina.

En esta idea, resulta necesario un análisis más profundo y complejo de las competencias en gestión educativa que conlleve a su revalorización (García et al., 2006). Ante ello, un primer avance que se ha logrado es su

reconceptualización, la cual ha superado su concepción meramente administrativa, conocidas como competencias directivas, y hoy se presenta con un enfoque más centrado en el ámbito educativo. En ese sentido, estas competencias se han definido como la movilización de recursos cognitivos y físicos que los directivos académicos emplean para responder a las actividades y situaciones complejas de su comunidad educativa y de su centro escolar (Ugalde-Delgado, 2023). A partir de esta definición, se plantea un modelo que busca integrar de manera sistemática las dimensiones esenciales de la gestión educativa y orientar su aplicación práctica en el contexto del posgrado.

Este nuevo modelo teórico-conceptual propone repensar al gestor como un ente integral que no solo debe realizar acciones o funciones dentro y fuera del contexto escolar en un nivel extrínseco, sino que estas últimas estarán determinadas por variables intrínsecas, como sus características personales y profesionales. De tal forma que no solo se valoren las dimensiones básicas que conforman la gestión educativa, como los aspectos pedagógico, administrativo, institucional y comunitario (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011), sino que también se incorporen otras variables, como las de carácter humano, profesional e investigativo (Arechavala, 2011; González et al., 2003).

Entonces, al considerar dichos elementos, la identificación y evaluación de las competencias en gestión educativa de los coordinadores de programa de posgrado permite, en un primer momento, la identificación de fortalezas y áreas de mejora en el ejercicio de sus funciones, contribuyendo así a una gestión más efectiva y alineada con los objetivos institucionales (Coneo et al., 2021; Vega-Armas & Romero-Carazas, 2024). Además, establece las pautas iniciales para la construcción de modelos de formación directiva que favorecerían la profesionalización de este actor educativo y, con ello, brindarían herramientas y apoyarían el desarrollo de las competencias necesarias para atender las problemáticas que enfrenta en su quehacer directivo (Arévalo, 2022; Corahua & García, 2022).

Finalmente, podría aportar evidencia útil para la toma de decisiones institucionales y de política educativa, tanto en la asignación de puestos de trabajo como en el establecimiento de directrices que permitan incorporarlas como dimensiones o indicadores en el diseño de programas y proyectos estratégicos de mejora educativa en el nivel universitario (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES], 2022; Jiménez et al., 2022).

Sin embargo, como reportan Vega-Armas y Romero-Carazas (2024), aunque existe evidencia científica que identifica las competencias en gestión educativa que deberían integrar el perfil de los directivos universitarios, todavía son escasas las investigaciones que evalúan el grado de dominio de estas competencias en los posgrados. Al respecto, la revisión exploratoria del tema identificó al menos cuatro estudios disponibles realizados en México, desde hace más de una década y que están acorde a la temática.

El primer estudio de Vázquez et al. (2013) analizó el impacto de las competencias de los coordinadores de programa en la acreditación de posgrados, identificando como más relevantes el pensamiento estratégico, la orientación a resultados y calidad, trabajo en equipo, gestión, resolución de problemas, desarrollo de personas y dinamismo, y recomendando establecer un sistema de evaluación de competencias y replicar el estudio en otras instituciones. Posteriormente, el COMEPO evaluó coordinadores de posgrado mediante un cuestionario de 232 variables en nueve constructos, centrado en cooperación académica, evaluación, normatividad y vinculación, pero se limitó a información demográfica y no profundizó en competencias específicas, aunque destacó que los directivos son conscientes de las problemáticas y políticas de mejora (Jiménez et al., 2016).

En 2021, se presentó un informe coordinador por la Organización Universitaria Interamericana (Jiménez et al., 2021), donde se estudiaron a los directivos de México y Canadá adaptando el instrumento de Bonnefoy et al. (2014). En este estudio se evaluó el liderazgo, actitudes, habilidades de gestión y conocimientos; resaltando como principales resultados el liderazgo de servicio, la empatía y la actitud hacia el bienestar propio y ajeno, aunque no se distinguieron coordinadores de posgrado de otros cargos directivos. Finalmente, el último estudio diagnosticó siete competencias en directivos de Chihuahua a través de un cuestionario de autoevaluación, encontrando que alrededor del 53 % presentaba bajos niveles de dominio competencial, y recomendó replicar el estudio con mayor muestra debido a limitaciones metodológicas derivadas de la pandemia de COVID-19 (Ugalde-Delgado, 2023).

En resumen, si bien existen algunos antecedentes que abordan la gestión educativa en el nivel de posgrado, estos están limitados en número, se concentran en aspectos administrativos y carecen de una evaluación sistemática de las competencias de los coordinadores de programa. De ahí que el presente estudio busque cubrir este vacío, ofreciendo un análisis actualizado y focalizado en la región Sur de México, con el fin de aportar evidencia empírica que fortalezca tanto la práctica directiva como de las necesidades formativas en el ámbito del posgrado.

En lo específico, la región Sur de México presenta particularidades en su desarrollo académico y en los indicadores de calidad de posgrados que justifican un estudio focalizado en dicha zona. Este contexto geográfico ha mostrado rezagos en aspectos como la consolidación de cuerpos académicos, la obtención de reconocimientos nacionales e internacionales, y la vinculación efectiva con el entorno social y productivo (Cabrera, 2021; Jiménez et al., 2016; Zacarías et al., 2024). Por ello, resulta necesario generar evidencia empírica que permita comprender la situación actual de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de este nivel, con miras a proponer estrategias contextualizadas a las necesidades de los posgrados.

Por lo anterior, este estudio tiene por objetivo general diagnosticar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado en la región Sur de México. De manera específica, se busca conocer las características demográficas de los participantes y determinar su nivel de dominio en dichas competencias.

Método

Se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, con un diseño exploratorio-descriptivo y de corte transversal. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de tal forma que la muestra, estuvo integrada por 41 directivos académicos de posgrado pertenecientes a instituciones de educación superior ubicadas en la región sur de México. Se incluyeron entonces los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Para la integración de la muestra, se consideraron únicamente aquellos coordinadores cuyos programas académicos estuvieran inscritos en el Sistema Nacional de Posgrado [SNP] de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI], el cual acredita a aquellos que cumplen con estándares de calidad educativa.

Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CAGGEDA-P]. Este instrumento ha demostrado una alta confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.94$, así como un desarrollo sistemático de la evidencia científica sobre su validez, tanto de contenido como de constructo (Ugalde-Delgado, 2023; Ugalde-Delgado et al., 2021).

El CAGGEDA-P incluye variables demográficas y abarca siete áreas competenciales: la competencia humana refleja los atributos personales que distinguen al directivo y sustentan su comportamiento; la competencia profesional engloba sus atributos académicos y profesionales aplicados a la gestión; la competencia de gestión de la investigación moviliza recursos cognitivos y físicos para actividades de investigación; la competencia de gestión académica se centra en la gestión de actividades académicas; la competencia de gestión administrativa abarca las actividades administrativas; la competencia de gestión organizacional vincula las actividades del posgrado con la administración institucional; y la competencia de gestión de la extensión conecta el posgrado con su contexto. En total, está conformado por 43 ítems y utiliza una escala porcentual que va del 0% al 100%, distribuida en cinco intervalos. Los puntajes obtenidos permiten clasificar los resultados en cuatro niveles de competencia tal y como se muestra en la Tabla 1.

La recolección de datos se efectuó mediante la aplicación en línea del instrumento, durante el segundo semestre de 2024 y el primer trimestre de 2025. La invitación para participar en el estudio fue enviada por correo electrónico, con base en la información disponible en el SNP y en los portales oficiales de las instituciones educativas.

Tabla 1. *Estructura del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CAGGEDA-P]*

Competencia	Ítems	Niveles de competencia
Humana	2	Incompetencia: El directivo desconoce la competencia o manifiesta no emplearla en su comportamiento/gestión. Competencia insatisfactoria: El directivo manifiesta el uso esporádico de la competencia con desempeño bajo en su comportamiento/gestión.
Profesional	4	
Gestión de la investigación	5	
Gestión académica	5	
Gestión administrativa	5	

Gestión organizacional	5	Competencia satisfactoria: El directivo manifiesta usar la competencia con frecuencia con desempeño promedio en su comportamiento/gestión. Competencia inconsciente: El directivo manifiesta un desempeño alto, su práctica recurrente de la competencia la ha vuelto algo natural en su comportamiento/gestión.
Gestión de la extensión	4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: Las variables demográficas componen los 13 ítems restantes.

A los participantes se les comunicó que su participación era completamente voluntaria, que la información recabada sería manejada con absoluta confidencialidad y utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, se indicó que la respuesta al cuestionario implicaba la aceptación del consentimiento informado.

Para el análisis de los datos, se utilizaron medidas de tendencia central en las variables demográficas. La evaluación de las competencias en gestión educativa se realizó conforme a los puntajes establecidos por los criterios del instrumento. En este estudio, se consideraron como niveles críticos bajos los dos primeros grados de dominio competencial, y como niveles altos, los dos restantes. El procesamiento estadístico se llevó a cabo utilizando el software SPSS, versión 27.

Resultados

Datos demográficos

Los datos demográficos de los coordinadores de programa se presentan en la Tabla 2. El estado de Guerrero fue el que tuvo mayor participación, mientras que, fueron pocos los participantes de Quintana Roo [4.9%]. De la muestra, 26.8% se encontraba en un rango de edad de 48 a 54 años, 22 de ellos se identifican con el género masculino. En lo referente al grado académico, destaca que la gran mayoría de los encuestados reportó contar con el grado de doctorado [97.6%]. Finalmente, en relación con la experiencia profesional, se identificó que 73.2% posee entre 1 y 10 años de experiencia administrativa, mientras que 92.7% cuenta con el mismo rango de experiencia en funciones de dirección académica, lo que sugiere que se trata de profesionales con trayectorias relativamente recientes en la gestión educativa, pero con una experticia consolidada en el ámbito académico, que les permite realizar las actividades propias del posgrado.

Tabla 2 *Datos demográficos de los coordinadores de programa*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Estado		
Campeche	3	7.3%
Chiapas	5	12.2%
Guerrero	9	22.0%
Michoacán	7	17.1%
Oaxaca	3	7.3%
Quintana Roo	2	4.9%
Tabasco	5	12.2%
Veracruz	3	7.3%

Yucatán	4	9.8%
Edad		
41 - 47 años	8	19.5%
48 - 54 años	11	26.8%
55 - 61 años	8	19.5%
62 - 68 años	5	12.2%
69 - 75 años	3	7.3%
76 - 82 años	1	2.4%
Género		
Masculino	22	53.7%
Femenino	19	46.3%
Nivel académico		
Maestría	1	2.4%
Doctorado	40	97.6%
Experiencia administrativa		
0 años	2	4.9%
1 - 10 años	30	73.2%
11 - 20 años	6	14.6%
21 - 30 años	2	4.9%
Más de 30 años	1	2.4%
Experiencia directiva académica		
0 años	2	4.9%
1 - 10 años	38	92.7%
11 - 20 años	1	2.4%

Nota: En la variable edad se registraron 5 valores perdidos; el promedio fue de aproximadamente ≈ 55 años [$S = 9.17$]. La muestra estuvo conformada por 41 participantes.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 3 presenta los datos demográficos correspondientes a los programas de posgrado coordinados por los participantes. En cuanto al número de colaboradores, se observa que la mayoría de los coordinadores reportó contar con entre 0 y 15 colaboradores [88.7%], lo cual sugiere estructuras organizativas pequeñas. Respecto al número de posgrados bajo su dirección, se destaca que 82.9% de los coordinadores administra únicamente un programa.

En cuanto a la modalidad de los programas, 85.4% se ofrece en la modalidad presencial, lo cual evidencia que, a pesar de los avances en educación virtual, la formación tradicional sigue siendo predominante en la región estudiada. Finalmente, en relación con las áreas de conocimiento, se resalta que la mayoría de ellos gestiona un posgrado relacionado con la Ciencias Sociales [26.8%] tal y como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 3. *Datos demográficos de los programas de posgrado*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Colaboradores		
0 a 7	20	48.8%
8 a 15	16	39.9%
16 a 23	3	7.3%
24 a 31	1	2.4%
48 a 55	1	2.4%
Posgrados coordinados		
1 programa	34	82.9%
2 programas	6	14.6%
6 programas	1	2.4%
Modalidad del posgrado		
Presencial	35	85.4%
Semipresencial	1	2.4%
A distancia	1	2.4%
Presencial, Virtual	4	9.8%
Área de Conocimiento		
Ciencias Agropecuarias	5	12.2%
Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química)	6	14.6%
Ciencias de la Computación	2	4.9%
Ciencias de la Tierra	2	4.9%
Ciencias Económico-Administrativas	2	4.9%
Ciencias Jurídicas	1	2.4%

Ciencias Sociales	11	26.8%
Humanidades	5	12.2%
Ingenierías	7	17.1%
Nivel de Posgrado		
Especialidad	2	4.9%
Maestría	30	73.2%
Doctorado	9	22.0%

Nota: La muestra está compuesta por 41 participantes. El instrumento indica que, si el participante dirige más de un programa académico, debe basar sus respuestas en el posgrado que ha dirigido por más tiempo o, en su defecto, en el que le exige mayor dedicación. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia Humana

La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos en la competencia humana. En relación con la salud física, el porcentaje más alto se ubica en la competencia inconsciente [34.1%], seguido por la incompetencia [26.8%]. Respecto a las emociones, se destaca que más de la mitad de los encuestados [51.2%] se encuentran en incompetencia, por lo cual, el manejo emocional constituye la principal área de debilidad en esta dimensión.

Tabla 4. Resultados de la Competencia Humana

Competencia Humana	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Su salud física influye en su gestión del posgrado	11 (26.8%)	9 (22.0%)	7 (17.1%)	14 (34.1%)
Sus emociones influyen en su gestión del posgrado	21 (51.2%)	8 (19.5%)	6 (14.6%)	6 (14.6%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia Profesional

Los resultados de la competencia profesional muestran que 68.3% de los coordinadores de posgrado utilizan sus conocimientos académicos dentro de la gestión educativa, así como su experiencia laboral [75.6%]. De igual manera, 63.4% señaló ejercer liderazgo educativo y 68.3% manifestó resolver conflictos de forma eficaz, ambos también desde un nivel inconsciente. Cabe señalar que este último indicador no presenta niveles bajos, lo que lo convierte en la principal fortaleza de los directivos dentro de esta variable tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Resultados de la Competencia Profesional

Competencia Profesional	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Utiliza sus conocimientos académicos en la gestión educativa del posgrado	1 (2.4%)	5 (12.2%)	7 (17.1%)	28 (68.3%)

Utiliza su experiencia laboral en la gestión educativa del posgrado	1 (2.4%)	2 (4.9%)	7 (17.1%)	31 (75.6%)
Ejerce un liderazgo educativo dentro de la gestión educativa del posgrado	2 (4.9%)	2 (4.9%)	11 (26.8%)	26 (63.4%)
Resuelve conflictos de forma eficaz dentro de los procesos de gestión educativa del posgrado	0 (0.0%)	0 (0.0%)	13 (31.7%)	28 (68.3%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión de la Investigación

La Tabla 6 expone los resultados más significativos de la competencia de gestión de la investigación presentado dos tendencias principales. Por un lado, se observa un alto grado de dominio en la gestión de la producción, publicación y divulgación científica, donde 41.5% se ubica en competencia inconsciente y 36.6% en competencia satisfactoria. Por otro lado, los niveles más bajos se registran en la gestión y participación en redes de investigación, ya que 43.9% y 46.3% de los encuestados, respectivamente, se posicionaron en incompetencia, evidenciando una debilidad importante en el establecimiento de vínculos académicos nacionales e internacionales.

Tabla. 6 Resultados de la Competencia de Gestión de la Investigación

Competencia de Gestión de la Investigación	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Gestiona la producción, publicación y divulgación científica del posgrado de forma oportuna y eficaz	5 (12.2%)	8 (19.5%)	11 (26.8%)	17 (41.5%)
Realiza actividades de producción, publicación y divulgación científica de manera sistemática como parte de sus actividades en el posgrado	4 (9.8%)	11 (26.8%)	15 (36.6%)	11 (26.8%)
Gestiona redes de investigación que fortalecen la colaboración académica del posgrado	18 (43.9%)	16 (39.0%)	5 (12.2%)	2 (4.9%)
Participa activamente en redes de investigación nacionales e internacionales como parte de sus actividades en el posgrado	19 (46.3%)	16 (39.0%)	4 (9.8%)	2 (4.9%)
Gestiona proyectos de investigación vinculados con las líneas de investigación del posgrado	6 (14.6%)	9 (22.0%)	8 (19.5%)	18 (43.9%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión Académica

La Tabla 7 reporta los resultados obtenidos en la competencia de gestión académica, la mayoría de los indicadores se concentran en la competencia inconsciente, especialmente en el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes [61.0%] y en la asesoría y participación en cuerpos colegiados [56.1%]. Asimismo, destacan altos niveles de dominio la gestión del diseño, rediseño y evaluación curricular [41.5%] y en la gestión de asesorías [46.3%]. En contraste, los niveles de incompetencia son bajos en todos los rubros, mientras que, la competencia insatisfactoria se presenta con mayor frecuencia en el monitoreo de las prácticas educativas del personal docente y las asesorías hacia miembros y cuerpos académicos del posgrado, lo que sugiere que, aunque existe un ejercicio de estas funciones, aún persiste la necesidad de fortalecerlas.

Resultados de la Competencia de Gestión Administrativa

La Tabla 8 muestra que los resultados de la competencia de gestión administrativa se concentran en la competencia inconsciente, principalmente en la integración de colaboradores a las actividades del posgrado [58.5%] y en la dirección hacia los objetivos institucionales [56.1%]. También sobresalen la organización de equipos de trabajo [48.8%] y la supervisión de colaboradores [43.9%]. En contraste, los niveles de incompetencia son mínimos en todos los indicadores, mientras que la competencia insatisfactoria aparece con mayor frecuencia en el diseño de estrategias administrativas [24.4%] y en la supervisión [22.0%].

Tabla 7. Resultados de la Competencia de Gestión Académica

Competencia de Gestión Académica	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Monitorea el progreso del aprendizaje de los estudiantes del posgrado de forma continua	2 (4.9%)	2 (4.9%)	12 (29.3%)	25 (61.0%)
Monitorea las prácticas educativas del personal docente del posgrado de forma continua	4 (9.8%)	10 (24.4%)	11 (26.8%)	16 (39.0%)
Gestiona el diseño, rediseño, implementación y evaluación del currículo del posgrado	3 (7.3%)	6 (14.6%)	15 (36.6%)	17 (41.5%)
Brinda asesorías a los miembros del posgrado y participa activamente en cuerpos colegiados que lo integran	1 (2.4%)	6 (14.6%)	11 (26.8%)	23 (56.1%)
Gestiona asesorías dirigidas a los miembros del posgrado y los cuerpos académicos que lo integran	2 (4.9%)	8 (19.5%)	12 (29.3%)	19 (46.3%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados de la Competencia de Gestión Administrativa

Competencia de Gestión Administrativa	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Diseña estrategias administrativas que beneficien al posgrado	1 (2.4%)	10 (24.4%)	15 (36.6%)	15 (36.6%)
Organiza equipos de trabajo entre sus colaboradores del posgrado	3 (7.3%)	6 (14.6%)	12 (29.3%)	20 (48.8%)

Integra sus colaboradores a las diferentes actividades del posgrado	1 (2.4%)	8 (19.5%)	8 (19.5%)	24 (58.5%)
Dirige a sus colaboradores hacia los objetivos del posgrado	1 (2.4%)	6 (14.6%)	11 (26.8%)	23 (56.1%)
Supervisa el trabajo de sus colaboradores del posgrado	1 (2.4%)	9 (22.0%)	13 (31.7%)	18 (43.9%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión Organizacional

En esta dimensión, los directivos presentan altos niveles de competencia, especialmente en la promoción de la planeación estratégica institucional [56.1%] y en la participación de los miembros del posgrado en actividades institucionales [58.5%]. De igual manera, se observan porcentajes elevados en los subconstructos de clima organizacional [46.3%] y en la comunicación efectiva con otras áreas de la institución [43.9%]. Por su parte, la incompetencia se mantiene en niveles mínimos, mientras que la competencia insatisfactoria se concentra principalmente en la promoción del compromiso, el aprendizaje organizacional y la mejora continua [24.4%] como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Resultados de la Competencia de Gestión Organizacional

Competencia de Gestión Organizacional	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Promueve la planeación estratégica institucional desde el contexto del posgrado	2 (4.9%)	4 (9.8%)	12 (29.3%)	23 (56.1%)
Fomenta la participación de los miembros del posgrado en actividades institucionales	0 (0.0%)	3 (7.3%)	14 (34.1%)	24 (58.5%)
Mantiene una comunicación efectiva entre el posgrado y otras áreas de la institución	3 (7.3%)	7 (17.1%)	13 (31.7%)	18 (43.9%)
Gestiona un clima organizacional favorables para el desarrollo de las actividades del posgrado	1 (2.4%)	5 (12.2%)	16 (39.0%)	19 (46.3%)
Promueve el compromiso, el aprendizaje organizacional y la mejora continua en el posgrado	1 (2.4%)	10 (24.4%)	15 (36.6%)	15 (36.6%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión de la Extensión

La Tabla 10 muestra que los directivos presentan mayores niveles de competencia inconsciente, destacando la integración de la diversidad sociocultural [61.0%] y la promoción de la responsabilidad social [53.7%]. También se observan porcentajes altos en la adecuación de las actividades del posgrado a las necesidades contextuales [41.5%] y en la gestión de la interacción con la comunidad [26.8%]. Por otro lado, los niveles de incompetencia son bajos en todos los indicadores, mientras que la competencia insatisfactoria aparece con menor frecuencia.

Tabla 10. Resultados de la Competencia de Gestión de la Extensión

Competencia de Gestión de la Extensión	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Integra la diversidad sociocultural en el posgrado	3 (7.3%)	6 (14.6%)	7 (17.1%)	25 (61.0%)
Promueve la responsabilidad social entre los miembros del posgrado	1 (2.4%)	6 (14.6%)	12 (29.3%)	22 (53.7%)
Promueve que las actividades del posgrado respondan a las necesidades contextuales	1 (2.4%)	5 (12.2%)	18 (43.9%)	17 (41.5%)
Gestiona la interacción del posgrado con la comunidad	2 (4.9%)	10 (24.4%)	18 (43.9%)	11 (26.8%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados por áreas de dominio/competencias y globales

La Tabla 11 refleja que, al analizar las competencias por área de dominio, la mayor frecuencia de las respuestas se ubica en la competencia inconsciente, sobresaliendo en la gestión de la investigación [43.9%] y en la gestión de la extensión [39.0%]. En contraste, las competencias académica, administrativa y organizacional muestran una distribución más equilibrada entre los distintos niveles, con énfasis en la competencia satisfactoria [34.1%]. Por su parte, la competencia humana y la profesional presentan porcentajes similares entre los niveles de dominio, lo que indica un desarrollo heterogéneo en estas áreas. De manera global, la Tabla 12 confirma esta tendencia, pues 36.6% de los directivos se ubica en competencia inconsciente, seguido de un 22.0% tanto en competencia insatisfactoria como satisfactoria, mientras que solo 19.4% se sitúa en incompetencia.

Tabla 11. Resultados por área de dominio/competencia

Competencia	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Humana	5 (12.2%)	11 (26.8%)	13 (31.7%)	12 (29.3%)
Profesional	3 (7.3%)	14 (34.1%)	10 (24.4%)	14 (34.1%)
Gestión de la Investigación	9 (22.0%)	11 (26.8%)	3 (7.3%)	18 (43.9%)
Gestión Académica	10 (24.4%)	10 (24.4%)	14 (34.1%)	7 (17.1%)
Gestión Administrativa	12 (29.3%)	6 (14.6%)	12 (29.3%)	11 (26.8%)
Gestión Organizacional	12 (29.3%)	6 (14.6%)	14 (34.1%)	9 (22.0%)
Gestión de la Extensión	10 (24.4%)	4 (9.8%)	11 (26.8%)	16 (39.0%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Resultados globales del instrumento

Competencia	Frecuencia	Porcentaje
Incompetencia	8	19.4%
Competencia insatisfactoria	9	22.0%
Competencia satisfactoria	9	22.0%
Competencia inconsciente	15	36.6%

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos del estudio indican que los coordinadores de posgrado de la región sur de México tienen niveles altos de competencia satisfactoria e inconsciente, los cuales en conjunto representan 58.6%. Así mismo, la información recabada permite realizar una actualización de la información disponible de las competencias en gestión educativa de los directivos, así como de sus variables demográficas y las de sus programas.

De forma general, los resultados obtenidos coinciden con investigaciones desarrolladas en distintos contextos latinoamericanos, donde se ha identificado que las competencias directivas representan un elemento estratégico para el fortalecimiento de la gestión educativa y la calidad institucional en la educación superior. En Perú, Corahua y García (2022) encontraron que la formación de los directivos académicos influye significativamente en la gobernabilidad y en los procesos de gestión universitaria, especialmente en la toma de decisiones y la coordinación institucional. De manera similar, Suriel y Escalante (2023), en República Dominicana, destacan que las competencias emocionales y el liderazgo efectivo son factores indispensables para el desempeño de las directoras educativas y para la consolidación de ambientes organizacionales favorables.

Asimismo, en Colombia, Murillo-Vargas et al. (2022) señalan que los directivos universitarios requieren competencias relacionadas con la innovación, la planeación estratégica y la gestión académica para responder a las exigencias contemporáneas de la educación superior. Estos planteamientos coinciden con los hallazgos del presente estudio, donde se identifican áreas de oportunidad en las competencias de gestión educativa de los coordinadores de posgrado. Desde una perspectiva teórica, los resultados también respaldan los planteamientos de García et al. (2006), quienes conciben la función directiva como un proceso integral que articula capacidades administrativas, académicas y socioemocionales orientadas al desarrollo institucional y la mejora continua.

En lo específico, el análisis comparativo de los datos demográficos de los coordinadores de posgrado de la región sur de México muestra una evolución notable en el nivel académico concluido a lo largo de los años. En esta línea, en 2016, el diagnóstico regional del COMEPO indicaba que más 50.0% de los coordinadores poseían solo maestría y poco más 30.0% doctorado (Jiménez et al., 2016). En contraste, Vázquez et al. (2013) reportaron que, en programas acreditados, el 100.0% de los coordinadores tenían doctorado, mientras que en los no acreditados solo el 33.0% lo ostentaba. Esta tendencia hacia un mayor grado académico se acentúa en estudios más recientes, donde Ugalde-Delgado (2023), encontró que 53.3% de los directivos académicos del estado de Chihuahua tenían doctorado, y según los datos recabados en esta investigación, esta cifra asciende al 97.6% en una muestra similar. Además, el equilibrio de género se mantiene cercano al 50.0% en la mayoría de los casos, aunque la Organización Universitaria Interamericana destaca diferencias significativas en la valoración de competencias por sexo, con hombres priorizando el conocimiento y experiencia (Jiménez et al., 2021).

Respecto a las características de los programas de posgrado, los estudios revelan patrones regionales consistentes. Ugalde-Delgado (2023), reportó que 62.2% eran de maestría, mayormente presenciales [73.3%], con énfasis en humanidades [26.7%]. Para 2025, los resultados indican un patrón similar, con 73.2% en maestría y ciencias sociales como área predominante [26.8%], aunque con una mayor oferta de modalidades híbridas [9.8% presencial/virtual], sugiriendo una adaptación post-pandemia en la región.

En cuanto a las competencias evaluadas, los resultados destacan fortalezas en liderazgo y administración, pero con debilidades persistentes en aspectos humanos, de investigación y académicos. La Organización Universitaria Interamericana (Jiménez et al., 2021), identificó tres factores clave con medias altas: liderazgo y valores [177.38], habilidades de gestión [162.93] y conocimiento/experiencia [67.34], los cuales coinciden con la información recabada de este estudio donde la competencia profesional y administrativa presentan grados de dominio altos de competencia satisfactoria e inconsciente. De igual forma, estos hallazgos superan lo reportado por Vázquez et al. (2013) quienes identificaron diferencias marcadas en habilidades de gestión entre coordinadores de programas acreditados y no acreditados.

Mientras que, respecto a la competencia humana la variable emocional sigue siendo una tarea pendiente. Los resultados indican que 51.2% de la muestra aún presenta un alto porcentaje de incompetencia en el manejo emocional, lo que asimila los hallazgos del estudio colaborativo Quebec-México (Jiménez et al., 2021), donde el desarrollo socioemocional obtuvo la mayor frecuencia como desafío emergente, confirmando que, a pesar del progreso técnico-administrativo, esta dimensión requiere atención prioritaria para consolidar el perfil del coordinador de programa de posgrado.

Respecto a la competencia de gestión de la investigación, los resultados coinciden con los hallazgos reportados en otros estudios (Trabajo propio 1) en lo referente a la necesidad de fortalecer este rubro. Si bien hay un aumento considerable en la competencia inconsciente del 13.3% al 43.9%, aún se mantienen valores críticos de incompetencia en aspectos de gestión [43.9%] y participación en redes de investigación [46.3%]. Esta similitud de resultados subraya la importancia de consolidar estas competencias como un componente clave del liderazgo educativo (Cortez, 2025).

Sobre la competencia de gestión académica, los últimos datos disponibles mostraban que un 57.8% de los directivos académicos tenían niveles bajos de competencia (Trabajo propio 1). Estos datos coinciden con lo reportado con la muestra que reportan que un 48.8% también presentan debilidades en esta área. Esta situación podría deberse a que se considera que el trabajo del coordinador de programa está enfocado solamente en lo administrativo dejando de lado lo pedagógico (Ivanov, 2024).

Por su parte, los hallazgos obtenidos podrían orientar la formulación de políticas institucionales dirigidas a fortalecer las competencias de los coordinadores de posgrado, especialmente en áreas identificadas como prioritarias, como el manejo de emociones y la consolidación de redes de investigación. La formación en competencias emocionales resulta fundamental para el bienestar y desempeño del personal directivo y académico, ya que permite afrontar demandas laborales complejas y mejorar la interacción social (Millán et al., 2021; Suriel & Escalante, 2023).

Asimismo, los resultados ofrecen información valiosa para el diseño de programas de formación y actualización directiva, enfocándose en la sistematización de prácticas efectivas y en el desarrollo de habilidades clave. Estos programas deben ser progresivos, contextualizados y orientados a la mejora continua en la gestión educativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022).

De manera complementaria, el cuestionario utilizado en este estudio muestra un potencial significativo como herramienta de diagnóstico, al permitir monitorear periódicamente las competencias del personal directivo y favorecer procesos de mejora continua en la gestión educativa, respaldado por lineamientos técnicos para la evaluación de competencias, así como la validez y confiabilidad que brinda un instrumento cuantitativo (Arribas, 2004; López et al., 2019; Organización Internacional del Trabajo Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [OIT Cinterfor], 2020).

Aunque el estudio aporta información relevante, también presenta limitaciones que abren la posibilidad de futuras investigaciones. Por una parte, el alcance de la investigación se circunscribe a la región sur de México, lo cual limita la posibilidad de extrapolar los resultados a otras zonas del país con contextos institucionales y educativos diferentes. Asimismo, es importante considerar que la información se obtuvo mediante un proceso de autoevaluación de competencias, lo que puede introducir sesgos derivados de la percepción subjetiva de los participantes, ya sea por sobreestimación o subestimación de sus capacidades reales. De igual forma, al utilizar una muestra por conveniencia, el número de participantes reduce el alcance para generalizar los hallazgos.

Por la otra, sería recomendable que próximos estudios recurran a técnicas de muestreo más amplias o incrementen la muestra. Asimismo, el carácter transversal de la investigación impide observar cambios en el tiempo, por lo que se sugiere realizar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del fenómeno con mayor profundidad. De igual manera, se recomienda profundizar en estudios comparativos entre distintas regiones del país, con el fin de

identificar posibles diferencias en el desarrollo de competencias en gestión educativa. También sería valioso emplear otros tipos de análisis estadísticos que permitan identificar relaciones o diferencias significativas considerando variables demográficas y otras relevantes para el campo educativo.

En conclusión, es posible afirmar que el coordinador de programa de posgrado es siempre una figura importante y fundamental para el desarrollo efectivo de la gestión educativa. Entonces, el conjunto de sus competencias y los diferentes niveles de dominio son una fortaleza clave para el desarrollo eficaz de este nivel educativo. Al mismo tiempo constituyen un área de oportunidad para desarrollar procesos de formación directiva que tenga un impacto positivo en las diferentes dimensiones propuestas y con esto, se supere la visión reduccionista del gestor como únicamente un administrador.

Referencias bibliográficas

Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 41–57.

Arévalo, J. (2022). La formación de directivos universitarios. *Conrado*, 18(84), 235–242.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.

Bonnefoy, C., Cerda, G., Peine, S., Durán, M., & Ponce, Y. (2004). Gestión directiva universitaria: Un instrumento para su evaluación. *Revista de Psicología*, 13(2), 63–82. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17655>

Cabrera, D. (2021). Investigación educativa e innovación tecnológica en el sur-sureste de México: Rutas paralelas. *Innovación Educativa*, 21(86), 123–144.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022). *Programa de formación de directivos en servicio 2022–2026*.

Coneo, C., Bernal, M., & Figueroa, R. (2021). Competencias directivas: Base para una gestión de la innovación en instituciones universitarias. *Revista Boletín REDIPE*, 10(13), 87–95.

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2022, 2 de diciembre). *Política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior*. Subsecretaría de Educación Superior.

Corahua, L., & García, M. (2022). Formación de los directivos académicos en gestión y gobernabilidad de la institución universitaria. *EduSol*, 22(81), 155–170.

Cortez, C. (2025). Desarrollo de competencias de liderazgo en la comunidad académica: Una perspectiva desde el personal de la institución. *Innovaciones Educativas*, 27(42), 144–168. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5409>

García, A., Poblete, M., & Villa, A. (2006). La función directiva: Un problema sin resolver tras tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de Educación*, 8, 13–34.

García, J., Slater, C., & López, G. (2009). Issues in educational administration in Mexico. En A. W. Wiseman (Ed.), *Educational leadership: Global contexts and international comparisons* (pp. 377–397). Emerald Publishing.

González, M., Nieto, J., & Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Education.

Ivanov, I. (2024). Management competence of the director: A criterion for quality management of pedagogical staff. *Pedagogical Almanac*, 32(2), 158–165. <https://doi.org/10.54664/KZIE1876>

Jiménez, L., Bethelmy, L., Crespo, M., Santamaría, V., Outram, S., Ramírez, J., & Pitkin, M. (2021). *Competencias directivas factor clave de éxito en las IES: Acciones para fortalecer liderazgos, un estudio en colaboración Quebec-México*. Organización Universitaria Interamericana.

- Jiménez, J., Tafoya, A., & Boroel, B. (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado: Un caso de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 483–509.
- Jiménez, Y., Treviño, E., Lorenzo, G., Canto, P., & Guerrero, G. (2016). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Sur-Sureste*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Liendo, Y., & Hernández, L. (2024). Gestión educativa universitaria: Una mirada desde el contexto globalizado. *Visión Educativa*, 6(1), 24–34.
- López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., & Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1), 441–450.
- MERCOSUR Educativo. (2021). *Plan de acción 2021–2025 del Sector Educativo del MERCOSUR*. Sector Educativo del MERCOSUR.
- Millán, N., Rodríguez, M., & Gómez, A. (2021). Competencias emocionales en la formación de profesionales: Un enfoque estratégico. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 110–125.
- Murillo-Vargas, G., Vásquez-Rivera, O., & Díaz-Téllez, C. (2022). *Competencias de los directivos universitarios en Colombia: Una propuesta para futuras investigaciones*. CLADEA.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lance Gráfico S.A.C.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2025). *Liderazgo y educación: Liderar para la democracia. Edición regional América Latina 2025*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNICEF.
- Organización Internacional del Trabajo, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor). (2020). *Diseño de instrumentos de evaluación y diagnóstico para la formación profesional*.
- Pérez, D. (2022). Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI. *Korpus21*, 2(5), 293–316. <https://doi.org/10.22136/korpus21202292>
- Piñero, M., Esteban, E., Rojas, A., & Callupe, S. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123–138.
- Quispe-Aquise, J., Pachacutec-Quispicho, R., Jara-Rodríguez, F., Pandia Yañez, E., & Quipo Conde, N. (2023). Gestión educativa y calidad de la formación profesional en una universidad pública peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 593–600.
- Reynaga, O. (2002). Los posgrados: Una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, 31(3), 39–54.
- Shupingahua, L., & Delgado, J. (2024). Estrategias de gestión para mejorar la calidad educativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(3), 549–561.
- Suriel, A., & Escalante, J. (2023). Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: Un acercamiento desde las directoras educativas de la República Dominicana. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 52–63.
- Ugalde-Delgado, R. (2023). *Evaluación de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado del estado de Chihuahua (2020–2021)* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., & Leiner, M. (2021). Validez de contenido: Cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 15, 106–116.

Vázquez, A., López, T., & Cano, M. (2013). ¿Las competencias de los coordinadores impactan en la acreditación de los programas de posgrado? *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 6(4), 89–104.

Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: El perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158–174.

Vega-Armas, E., & Romero-Carazas, R. (2024). Competencias directivas en instituciones educativas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 87–97. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.438>

Vilca, M., Saavedra, P., Huaman, R., & Rojas, E. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 105–116. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964>

Zacarías, M., Rodríguez, A., & Castillo, G. (2024). *Una mirada a la formación de investigadores educativos en la región sureste durante la segunda década del siglo XXI*. Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.261>

Fecha de recepción: 16-9-2025

Fecha de aceptación: 20-5-2026