

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN GESTIÓN EDUCATIVA
DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS DE POSGRADO DEL ESTADO
CHIHUAHUA (2020-2021)**

POR:

RAUL DAVID UGALDE DELGADO

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES**



“Evaluación de las Competencias en Gestión Educativa de los directivos académicos de posgrado del Estado Chihuahua (2020-2021)”.
Tesis presentada por Raul David Ugalde Delgado como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Presidente

Fecha: 28 de abril de 2023

Comité:

Directora de Tesis: Dra. Isabel Guzmán Ibarra
Codirectora: Dra. Marie Leiner de la Cabada

Vocal 1: Dra. Marie Leiner de la Cabada
Vocal 2: Dra. Isabel Guzmán Ibarra
Vocal 3: Dr. Rigoberto Marín Uribe
Secretario(a): Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Evaluación de Competencias en Gestión Educativa en Directivos Académicos de Posgrado del estado Chihuahua (2020-2021)

Raul David Ugalde-Delgado
Universidad Autónoma de Chihuahua

Nota de autor:

Este trabajo de investigación es realizado para obtener el título de Doctor en Educación, Artes y Humanidades por la Facultad de Filosofía y Letras en su División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH]. Así mismo, esta tesis se concentra en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de *procesos de innovación educativa*, en la categoría de *formación y evaluación de académicos*.

Contacto: Raul David Ugalde Delgado, ORCID: 0000-0003-3253-5184, Correo electrónico: Raul.ugalde@uach.mx

Del comité de tesis: Dra. Isabel Guzmán Ibarra y Dra. Marie Leiner de la Cabada

Del comité tutorial: Dr. Rigoberto Marín Uribe y Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo

Del revisor externo: Dra. María Teresa Montero Mendoza

Del financiamiento: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACyT]

Citar en APA (7ª Edición): Ugalde-Delgado, R. (2022). Evaluación de Competencias en Gestión Educativa en Directivos Académicos de Posgrado del estado Chihuahua (2020-2021) [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH <http://repositorio.uach.mx>

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme llegar a este momento tan importante en mi vida, por darme la fortaleza para afrontar las adversidades que se me presentan, y por acompañarme en el camino que ha dispuesto que recorra.

A mis hermanas Reyna y Rebeca Ugalde, de quienes siempre he recibido el apoyo, cariño y respeto en todas las decisiones que he tomado y que recorrieron conmigo estos años de mi formación académica. En especial, agradezco a mi madre la Sra. Susana Delgado, porque de nadie he aprendido tanto como de ti, siempre estaré agradecido y orgulloso de que Dios me haya permitido tener una persona que supera todas mis expectativas, quien es un gran ejemplo de vida, una excelente mujer y el reflejo de un amor incondicional.

A mis directoras, gracias a la Dra. Isabel Guzmán y a la Dra. Marie Leiner por su apoyo y acompañamiento en todo momento en el desarrollo de esta tesis, tanto en el área académica como personal, mi respeto, admiración y cariño hacia ustedes. Agradezco también a mi comité tutorial, al Dr. Rigoberto Marín, al Dr. Jorge Cortés y a mi revisora externa la Dra. Teresa Montero quienes siempre mostraron interés por mi actividad investigativa y quienes dedicaron su tiempo y conocimiento en revisar y complementar este trabajo investigativo. A mis asistentes de investigación, a la Lic. Lessly Benett y Lic. Javier Rojas por siempre estar atentos a las indicaciones y las actividades encomendadas.

Así mismo, agradezco a mis amigos quienes son otra parte importante en mi vida, a los viejitos, Diana, Karla, Abraham, Sergio, Javier, Alexis, a los nuevos Lessly, Javier e Idaly y a los que vendrán, mil gracias por el apoyo, los regaños, las palabras de motivación, por soportarme en el llanto y en las risas que todo este proceso involucró. ¡Gracias a todos!

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi abuela la Sra. Ma. De Jesús Peña Emiliano, no estaría en este punto si no fuera por ti, muchas gracias de todo corazón y amor. Finalmente, a mi abuelo, el Sr. Raul Delgado Fonseca, que te digo ... Ya crecí y alcancé una nube, ¡si se pudo apa!

Resumen

El objetivo del estudio fue evaluar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua en el periodo del 2020 al 2021. El diseño fue cuantitativo, exploratorio-descriptivo, transversal; se utilizó el cuestionario para la recolección de datos. Se tuvo una muestra de 45 participantes, los cuales respondieron el CACGEDA-P, autoevaluándose en las diferentes dimensiones que integran el instrumento. Los resultados indican que los niveles de dominio de las competencias entre los evaluados son bajos, en lo específico en las variables de gestión de la investigación, académica, administrativa, organizacional y de extensión. Se concluye que, las competencias en gestión educativa son un área de oportunidad y crecimiento para los gestores de posgrado de Chihuahua.

Abstract

The purpose of the study was to evaluate the competencies in educational management of the postgraduate academic directors of Chihuahua in the period from 2020 to 2021. The design was quantitative, exploratory-descriptive, cross-sectional; the questionnaire was used for data collection. There was a sample of 45 participants, who answered the CACGEDA-P, self-assessing themselves in the different dimensions that make up the instrument. The results indicate that the levels of mastery of the competencies among those evaluated are low, specifically in the variables of research management, academic, administrative, organizational and linkage. In conclusion, the competencies in educational management are an area of opportunity and growth for postgraduate directors in Chihuahua.

Tabla de contenido

Presentación	9
Capítulo I. Introducción	11
1.1 Acercamiento a la Problemática	11
1.2 El Problema.....	12
1.3 Pregunta General.....	13
1.4 Objetivo General	13
1.5 Hipótesis General.....	13
1.6 Preguntas, Objetivos e Hipótesis Específicas	13
1.6 Justificación	15
Capítulo II. Marco Teórico Conceptual – Referencial.....	18
2.1 Antecedentes	18
2.1.1 Antecedentes de la Evaluación en la Educación	18
2.2 Marco Teórico.....	19
2.2.1 Teoría de la Evaluación Educativa de Lee Joseph Cronbach.....	19
2.2 Marco Conceptual	21
2.2.1 Autoevaluación	21
2.2.2 Competencia en Gestión Educativa	22
2.2.6 Directivo Académico de Posgrado.....	28
2.3 Marco Referencial.....	28
Capítulo III. Marco Metodológico	34
3.1 Diseño del Estudio	34
3.2 Población.....	34
3.3 Muestra	34
3.4 Instrumento de Recolección de Datos.....	35
3.4.1 Validación del Instrumento de Recolección de Datos	35
3.5 Variables	39
3.6 Acopio de la Información	40
3.7 Modelo de Análisis	40
3.8 Consideraciones Éticas	40
Capítulo IV. Resultados	45
4.1 Datos Demográficos.....	45
4.2 Resultados de la Competencia Humana.....	47
4.3 Resultados de la Competencia Profesional	48
4.4 Resultados de la Competencia de Gestión de la Investigación	48
4.5 Resultados de la Competencia de Gestión Académica	49

4.6 Resultados de la Competencia de Gestión Administrativa	49
4.7 Resultados de la Competencia de Gestión Organizacional	50
4.8 Resultados de la Competencia de Gestión de la Extensión.....	50
4.9 Resultado Global del Instrumento	51
Capítulo V. Discusión	52
Referencias.....	55
Anexos	69
Anexo 1: Instrumento (Versión final)	69
Anexo 2: Instrumento (Versión preliminar).....	75

Tablas

Tabla 1 Preguntas y objetivos específicos	14
Tabla 2 Hipótesis específica	15
Tabla 3 Estado del arte [2016-2021]; Parte 1	31
Tabla 4 Estado del arte [2016-2021]; Parte 2	32
Tabla 5 Estado del arte [2016-2021]; Parte 3	33
Tabla 6 Matriz de carga factorial rotada	37
Tabla 7 Distribución de valores propios y varianza total explicada	38
Tabla 8 Análisis de consistencia interna del CACGEDA-P	38
Tabla 9 Resultado de cuartiles del Análisis Factorial Exploratorio.....	39
Tabla 10 Dominios de la competencia del CACGEDA-P	39
Tabla 11 Operalización de las variables [Parte 1].....	41
Tabla 12 Operalización de las variables [Parte 2].....	42
Tabla 13 Operalización de las variables [Parte 3].....	43
Tabla 14 Modelo de análisis	44
Tabla 15 Datos demográficos de la muestra	45
Tabla 16 Caracterización de los programas académicos	46
Tabla 17 Distribución de actividades del posgrado	47
Tabla 18 Grados de dominio de la Competencia Humana.....	48
Tabla 19 Grados de dominio de la Competencia Profesional	48
Tabla 20 Grados de dominio de la Competencia de Gestión de la Investigación.....	49
Tabla 21 Grados de dominio de la Competencia de Gestión Académica.....	49
Tabla 22 Grados de dominio de la Competencia de Gestión Administrativa	50
Tabla 23 Grados de dominio de la Competencia de Gestión Organizacional	50
Tabla 24 Grados de dominio de la Competencia de Gestión de la Extensión	51
Tabla 24 Grados de dominio globales del instrumento.....	51

Figuras

Ilustración 1 Proceso de autorregulación de Zimmerman y Moylan	22
Ilustración 2 Modelo de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado.....	24

Presentación

La evaluación de la educación se ha convertido en una tendencia creciente dentro de los sistemas educativos de los países globalizados. En el caso de México, desde la década de los cincuenta, diversos organismos e instituciones se ha evaluado a los centros escolares sobre los resultados de aprendizaje, la calidad de los programas académicos y aspectos generales institucionales a través de diferentes indicadores educativos. Al momento, los resultados indican que los procesos de evaluación en el ámbito universitario presentan sesgos y carencias a nivel teórico-metodológico imposibilitando el aprovechamiento pleno de los resultados obtenidos.

En ese sentido, este estudio se realizó con el propósito de evaluar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado del estado de Chihuahua durante el periodo del 2020 al 2021 desde la perspectiva de la autoevaluación. El primer capítulo de este manuscrito aborda la problemática de la evaluación en este nivel académico exponiendo algunas de las cuestiones que prevalecen en el contexto universitario; problemas en la gestión educativa universitaria, desconocimiento de las necesidades sentidas de los gestores y de su perfil competencial, además de una carencia en el diseño y validación de los instrumentos de evaluación aplicados.

Por su parte, el capítulo dos brinda el sustento teórico de la investigación, señalando la teoría de la evaluación educativa de Cronbach como eje explicativo. Además, se conceptualizan algunos términos que dan una delimitación ontológica y semiótica al estudio entre los cuales se encuentran: autoevaluación, competencia en gestión educativa y directivo académico de posgrado. Finalmente, se presenta el estado del arte de la temática construido a partir de la evidencia científica disponible de los últimos cinco años.

El capítulo tres expone la metodología, fue un estudio cuantitativo, exploratorio-

descriptivo y transversal. Se tuvo la participación de 45 directores, los cuales de forma voluntaria respondieron el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CACGEDA-P] autoevaluándose en las diferentes dimensiones que lo integran. Posterior a ello, para el tratamiento de los datos obtenidos se aplicó un modelo de análisis que consideró medidas de tendencia central y la aplicación de la escala de valoración del instrumento aplicado para determinar las hipótesis.

Los resultados del estudio se exponen en el capítulo cuatro, se presentan los datos demográficos de la muestra, seguido de los puntajes obtenidos en cada dimensión, donde se expone que de forma global se obtuvo un bajo dominio sobre las competencias. Finalmente, el último apartado expone la discusión donde se resaltan los principales hallazgos encontrados, la incorporación de nuevas variables y del instrumento, además de señalar las limitaciones teóricas-metodológicas, mismas que se plantean como futuras líneas de investigación.

Capítulo I. Introducción

1.1 Acercamiento a la Problemática

El concepto de evaluación encuentra diferentes vertientes epistemológicas según el ámbito de estudio desde donde se aborda (Mora, 2004). En el contexto educativo, esta noción se concibe como un componente esencial dirigido a solucionar problemas prácticos de la organización escolar a través de la valoración de los actores y los procesos que en ella intervienen (Gil, Morales, & Meza, 2017). Bajo esta premisa, es un tema prioritario en la política educativa internacional del nivel superior (Elías, 2017; Portillo, 2017).

Diferentes instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte [CONAHEC] promueven los procesos de evaluación tanto en pregrado como posgrado (Haidar & Torres, 2015). El objetivo de estos se centra en la mejora de la calidad educativa a través de la valoración de la eficiencia de los servicios ofrecidos por las universidades (López, García, Batte, & Cobas, 2015). De allí que a nivel regional diferentes países han creado políticas, estándares, parámetros e indicadores para determinar el éxito de los programas educativos (Farfán et al., 2021).

En el caso particular de México, la evaluación universitaria se enfrenta a varias controversias, entre ellas se encuentran la carencia de mecanismos precisos para una valoración auténtica; es decir, aquella que posee suficiencia metodológica [teórica-práctica], además de existir un rechazo hacia esta práctica por parte de los evaluados al no tener un rol activo dentro de los procesos evaluativos (Rueda & García, 2013; Silva, 2007). Estas situaciones han provocado, entre otras cosas, una visión limitada de las problemáticas reales que persisten en relación con la gestión educativa y las necesidades sentidas de directivos académicos de este nivel educativo (Fernández, 2017).

Algunos autores han señalado que una estrategia integral para atender dichas disyuntivas es la valoración de las competencias de los gestores escolares, mismas que tendrán que considerarse dentro de los instrumentos de evaluación que habrán de desarrollarse a partir de modelos complejos y contextualizados (Barrios & Valenzuela, 2019; Bonnefoy et al., 2004).

No obstante, con base en la poca evidencia científica disponible, es posible señalar que las pocas evaluaciones que se realizan en el nivel superior no atienden las recomendaciones sugeridas, ya que estas se centran en datos duros más no integrales, donde aspectos tales como la figura directiva y sus competencias empleadas en la gestión han sido excluidas de la evaluación (Cardoso & Cerecedo, 2011; López & Zayas, 2016).

1.2 El Problema

Sobre la situación de los posgrados, el último diagnóstico disponible fue realizado en el 2015 por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado [COMPEPO], centrándose en la medición de insumos [matrícula, profesorado, programas educativos] dejando de lado aspectos más cualitativos como las competencias en gestión educativa de los directivos académicos (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. [COMPEPO], 2015).

Además, este último reporte no muestra los resultados por estado, esto conlleva a que se limiten las estrategias de acción para mejorar los indicadores educativos evaluados, ya que generalizar las medidas correctivas para contextos que son tan diferentes no resulta pertinente ni viable. En otras palabras, los datos obtenidos resultan ser inútiles para la mejora de calidad educativa de los posgrados (Silva, 2007).

Por tanto, con base en los datos encontrados en la evidencia científica disponible, así como, la información del diagnóstico del COMPEPO, se podría afirmar que las competencias en gestión educativa de los directivos académicos posgrado no se han evaluado eficazmente en el

contexto mexicano, por ende, se desconoce la situación actual de estas entre los gestores (Elizondo, 2011; Mejía, 2015; Poggi, 2001; Villarroel et al., 2014; Villela-Treviño & Torres-Arcadia, 2015).

1.3 Pregunta General

La pregunta de investigación responde a ¿Cuáles son los grados de dominio de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?

1.4 Objetivo General

El objetivo general del estudio es evaluar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua en el periodo del 2020 al 2021.

1.5 Hipótesis General

- *Hipótesis de investigación* [H₁]: Los directivos académicos de posgrado del estado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.
- *Hipótesis nula* [H₀]: Los directivos académicos de posgrado del estado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.

1.6 Preguntas, Objetivos e Hipótesis Específicas

La Tabla 1 y 2 se presentan las preguntas, objetivos e hipótesis específicas de la investigación, las cuales se alinean a los aspectos generales del estudio señalados con anterioridad. Estas consideraciones puntuales sobre los procedimientos y actividades son esenciales para lograr la buena dirección del estudio.

Tabla 1*Preguntas y objetivos específicos*

Pregunta general	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7
¿Cuáles son los grados de dominio de las competencias en gestión educativa entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia humana entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia profesional entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia de gestión de la investigación entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia de gestión académica entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia de gestión administrativa entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia de gestión organizacional entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?	¿Cuál es el grado de dominio de la competencia de gestión de la extensión entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021?
Objetivo general	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7
Evaluar las competencias en gestión educativa entre los directivos académicos de posgrado del Estado Chihuahua en el periodo del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia humana entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia profesional entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia de gestión de la investigación entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia de gestión académica entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia de gestión administrativa entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia de gestión organizacional entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.	Determinar el grado de dominio de la competencia de gestión de la extensión entre los directivos académicos de posgrado del estado Chihuahua del 2020 al 2021.

Nota: Pregunta específica [PE]; Objetivo específico [OE]

Tabla 2*Hipótesis específica*

HG	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₁	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia humana en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia humana en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₂	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia profesional en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia profesional en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₃	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la investigación en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la investigación en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₄	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión académica en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión académica en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₅	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión administrativa en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión administrativa en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₆	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión organizacional en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión organizacional I en el periodo del 2020 al 2021.</p>
HE₇	<p>H₁: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la extensión en el periodo del 2020 al 2021.</p> <p>H₀: Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la extensión en el periodo del 2020 al 2021.</p>

Nota: Hipótesis específica [HE]; Hipótesis de investigación [H₁]; Hipótesis nula [H₀].

1.6 Justificación

La evidencia científica señala que las competencias en gestión educativa son relevantes y necesarias, ya que estas se vuelven criterios o estándares con los cuales se determina el éxito del programa educativo y con ello la calidad de este (Elizondo, 2011). En ese sentido, algunos autores han señalado que se debe analizar el accionar del directivo académico y su influencia

escolar (Alpízar et al., 2010; Quiroz & Vázquez, 2009) y para ello, “se hace necesario distinguir cuáles son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión” (Uribe, 2010, p.308). Por tanto, a través de este estudio se pretende realizar una aportación teórica al brindar un perfil arquetipo de las competencias en gestión educativa del gestor de posgrado desarrollado desde un enfoque teórico-práctico.

Así mismo, este estudio plantea el diseño y validación de un instrumento de evaluación, dado que es necesario desarrollar instrumentos de medición acordes al nivel de posgrado con la suficiencia metodológica, teórica y práctica que incluyan la valoración de las competencias en gestión educativa de los directivos para el desempeño eficiente, innovador y creativo en las diferentes actividades que desarrollan (Valenzuela, Ramírez, & Alfaro, 2011).

En otras palabras, estos instrumentos deben de ser un mecanismo integral y dinámico que permita entender si el sistema y sus componentes están operando con normalidad, al respetar plenamente la autonomía y las características específicas de las universidades y sus directivos, y a la vez permita la identificación de áreas de oportunidad y crecimiento (Fernández, 2017).

Además, tiene un beneficio práctico dado que se espera que los resultados de la evaluación de los grados de dominio de las competencias en gestión educativa desde un enfoque autoevaluativo constituyan las bases para futuras propuestas de formación directiva. En la actualidad, “el perfeccionamiento de los directores no se produce, de manera esencial, a través de prescripciones, de teorías, de cursos, de reglas que le transmiten personas que están situadas fuera del contexto” (Santos, 1995, p. 172) sino a través de la valoración de la praxis y/o experiencias de los evaluados.

Finalmente, esta investigación tendría un impacto psico-socioeducativo, ya que el estudio de las competencias de los directivos de posgrado establece un punto de equilibrio entre las

exigencias del medio y los rasgos personales del sujeto, quien, dado las condiciones del medio, tendrá que implementar un nuevo estilo de ejercer la gestión escolar realizando una autoevaluación de sus fortalezas y limitaciones (Anderson, 2010; Arrien, 2010; Marchesi & Martín, 1998).

Capítulo II. Marco Teórico Conceptual – Referencial

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes de la Evaluación en la Educación

Según Ahumada (2001), el desarrollo histórico-conceptual de la evaluación se da en cuatro momentos clave: el primero comprende inicios de 1900 y hasta finales de 1949, aquí se le concibe dentro de varias ramas del conocimiento [ciencias duras y jurídicas] como la determinación de un juicio de valor sobre un objeto. El segundo, comprendido de 1930 a 1959, donde desde la psicología se le entiende como el proceso de establecer valores cuantitativos para medir el grado de presencia de una característica en un individuo o grupo.

Así mismo, desde el enfoque administrativo, hay un tercer momento que va desde principios de los 60 a mediados de los 70, donde la evaluación es percibida como la predefinición de objetivos que se cuantifican según su grado de alcance (Ahumada, 2001). Finalmente, la última etapa que inicia a finales de 1970 y continua hasta la actualidad, centrada en la toma de decisiones para la eficacia siendo este momento aceptado epistémicamente dentro las ciencias sociales y administrativas e incorporándose a las humanidades (Mora, 2004).

Cabe señalar que, si bien el desarrollo histórico de la evaluación ha tenido un desenvolvimiento aparentemente positivo en varias áreas del conocimiento, su incorporación en las ciencias de la educación sigue encontrándose con posiciones yuxtapuestas y controversiales dado su enfoque punitivo y pragmático, ante ello, se podría señalar que hasta la fecha carece de una aceptación epistémica en esta área del conocimiento (Guzmán et al., 2014).

No obstante, dejando de lado estas cuestiones, la teoría de la evaluación educativa es un campo de estudio que se está constituyendo a partir de investigaciones y trabajos académicos que han buscado darle un significado auténtico e innovador dentro de la educación (Monereo, 2009). Según Ruiz (2004), dentro del marco educativo la evaluación tiene, siempre, una función

instrumental que, en consecuencia, está al servicio de las metas educativas las cuales incluyen; la mejora educativa/institucional (Bolívar, 2016; Picciotto & Wiesner, 1998); la calidad e innovación (Capó et al., 2011; Rodríguez-Mantilla, et al., 2020) y el desarrollo integral de competencias en los actores educativos (Delors, 1996; Rodríguez, et al., 2015).

En ese sentido, se podría señalar que la evaluación educativa es un proceso complejo [continuo, integral y participativo] e inevitable (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), que busca el progreso y la mejora de la educación al valorar las variables estratégicas [sujetos y objetos] que conforman el esqueleto educativo brindando información para la toma de decisiones asertivas (Cronbach, 1963; Fernández, 2017).

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Teoría de la Evaluación Educativa de Lee Joseph Cronbach

A principios de la década de los 60, Lee Joseph Cronbach propuso una nueva concepción de la evaluación educativa como resultado de una crítica al Modelo de Evaluación por Objetivos. Su planteamiento sostenía que este último, no respondía a las necesidades de los líderes educativos, ya que solo se basaba en la medición de los logros alcanzados, pero no explicaba el porqué de estos ni el desempeño mostrado (De la Garza, 2004).

En ese sentido, para Cronbach, la evaluación no debe de limitarse simplemente a la emisión de juicios, sino que debería de considerarse como un proceso de innovación que ayudaría a los directivos a tomar mejores decisiones sobre la orientación de los programas o de las instituciones educativas a través del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en su gestión (Barrera, 2004).

Por tanto, la práctica evaluativa debe de considerar los insumos necesarios para el logro de las actividades académicas, pero también la valoración de los actores escolares a partir de sus

particularidades y acciones, es decir, resulta necesario analizar cómo sus competencias influyen o están relacionadas con el contexto escolar (Cronbach, 1963).

Bajo este supuesto, desde la perspectiva de Cronbach se sugiere el desarrollo de estudios de procesos, de seguimiento y medición de competencias (Cronbach, 1963; Picado, 2002). La evaluación del contexto supone entonces una valoración global del objeto a evaluar, detectando sus fortalezas y debilidades, metas, prioridades, etcétera (Mora, 2004).

De igual forma, ante una evaluación desde el contexto, el proceso de evaluación se da a partir de un proceso de planeación en dos fases. La primera etapa llamada divergente de naturaleza preponderantemente cualitativa es donde el evaluador debe reflexionar y plantear interrogantes, indicadores o elementos que puedan ser considerados prospectos a evaluar. Para Cronbach estos últimos son esenciales para orientar acertadamente la evaluación, por tanto, esta debe de surgir del análisis del discurso, la observación y la documentación (Picado, 2002).

La intención de la fase divergente es explorar el problema de investigación y examinar las diferentes perspectivas que lo rodean. La teoría recomienda dos aspectos; el primero es no limitarse, ya que, a mayor número de preguntas/indicadores, “mayor será la posibilidad de obtener mayores perspectivas y mayores las posibilidades de descubrimiento” (Picado, 2002, p.6); y segundo, sugiere el planteamiento de hipótesis como guía para la segregación de los elementos a evaluar y consecuentemente la obtención de los resultados.

La segunda fase denominada como convergente consiste en “identificar lo que es valioso y lo que es prioritario investigar dadas las restricciones de tiempo y recursos que tiene el evaluador” (Picado, 2002, p.7). En ese sentido, las preguntas/indicadores finales serán aquellos que tengan trascendencia para el conocimiento, un impacto para los evaluados y el centro escolar; logrando de esta forma una evaluación contextualizada.

En resumen, la propuesta de evaluación educativa de Cronbach debe de realizarse por medio de preguntas/indicadores que sean pertinentes y adecuados al contexto, de tal forma que se reduzca la incertidumbre entre los evaluados quienes hallarán en los resultados de la evaluación información valiosa para mejorar su práctica y su centro escolar.

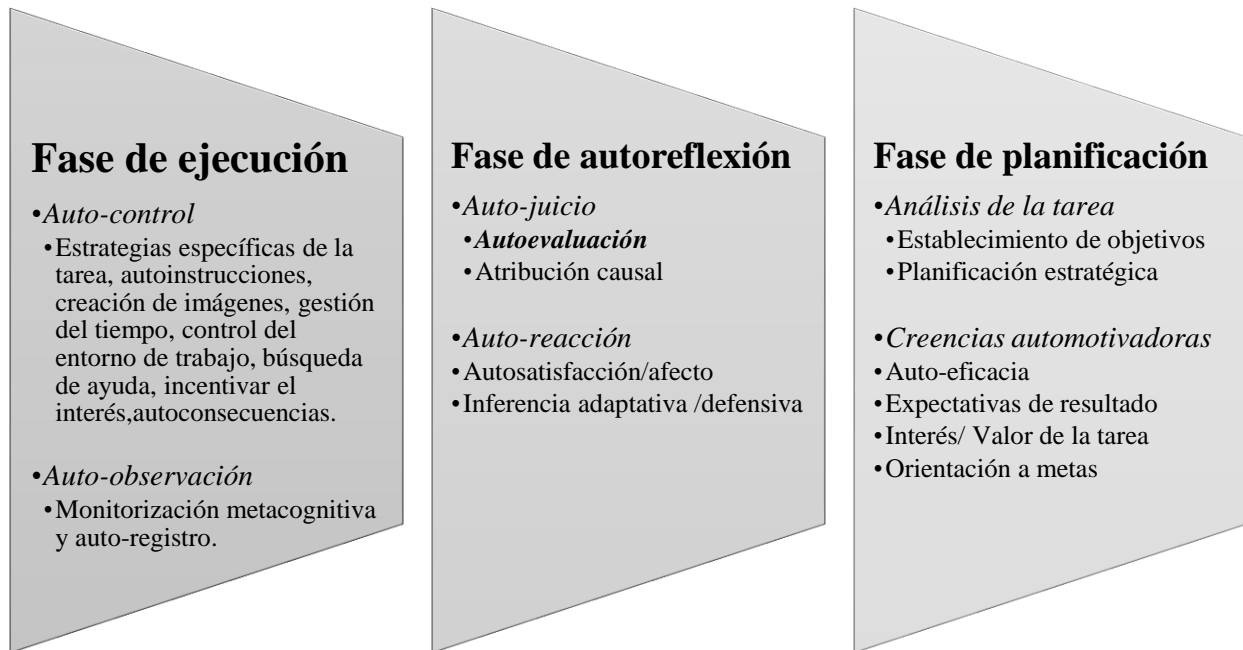
Así mismo, los evaluadores obtendrán un referente de calidad al fundamentar metodológicamente su proceso evaluativo, así como, la interpretación de los datos obtenidos al partir de las realidades escolares y siendo autoconscientes de su práctica evaluativa; en otras palabras, su “éxito será medido por lo que de él se aprenda” (Picado, 2002, p.12).

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Autoevaluación

La autoevaluación en la esfera educativa presenta al menos dos vertientes, la primera señala que es un recurso pedagógico empleado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el evaluado se vuelve partícipe de su propia evaluación y la segunda como un abordaje de las teorías de la autorregulación que indican el grado de control que tiene un sujeto sobre sus pensamientos, acciones y emociones a través de sus habilidades/cualidades personales con el objetivo de alcanzar sus objetivos (Panadero & Alonso-Tapia, 2013).

Siguiendo a Zimmerman & Moylan (2009), la autoevaluación constituye una etapa del proceso de autorregulación [Ilustración 1] en su fase de auto-reflexión y esta última se realiza a través del auto-juicio. En ese sentido, se podría señalar que implica una toma de conciencia de sí mismo ante los objetivos alcanzados en las actividades que realiza. En otras palabras, se trata de un ejercicio de autoreconocimiento del sujeto ante su trabajo y de sí mismo (Inspección de Educación del País Vasco, 2017).

Ilustración 1*Proceso de autorregulación de Zimmerman y Moylan*

Elaboración propia con base en Zimmerman y Moylan (2009)

2.2.2 Competencia en Gestión Educativa

El origen de la gestión educativa como un campo de estudio surge en la década de los 60 en Inglaterra, principios del siglo XX en los Estados Unidos de América e inicios de los 80 en América Latina (Sindhu, 2012; Chacón, 2014). El término como tal, es referido a Harding (1872) y a lo largo de su desarrollo también se la ha denominado administración, gerencia o gobernanza escolar; no obstante, estos términos han dejado de emplearse como sinónimos de este a razón del sentido axiológico y epistemológico de estos conceptos.

Según Pozner (2000) el concepto gestión educativa precede de las teorías administrativas y en la actualidad estos fundamentos siguen siendo aplicados en las organizaciones escolares. No obstante, desde una perspectiva compleja, la gestión educativa tiene como propósito colocar a los actores educativos en las mejores condiciones para lograr con éxito el fin de la educación (Sindhu, 2012). Es decir, busca realizar una vinculación entre el problema como necesidad social

y los objetivos o metas organizacionales al reflejarse en lo operativo (Chacón, 2014).

Con base en lo anterior, para efectos de esta investigación, se entiende a la gestión educativa como un “sistema de saberes o competencias para la acción, un sistema de prácticas” (Chacón, 2014, p. 151) el cual “implica una mirada sistémica y global de la escuela” (Paredes et al., 2016, p. 1615).

Contextualizando a la gestión educativa como un conjunto de competencias para la acción, el término de competencia nace en la segunda mitad del siglo XX en el área de las humanidades (Mulder, 2001). Se originó en el área de la lingüística en los trabajos de Noam Chomsky (1965), quien lo define como el conocimiento que se tiene sobre el objeto de estudio y su uso real en situaciones concretas.

Para mediados de la década de los 90, esta noción se traspasa al ámbito educativo entendiéndola como una propuesta compleja donde se amalgama a la educación, al sector laboral y productivo con la finalidad de atender las diferentes situaciones de los contextos e individuos (Lozano et al., 2012; Perrenoud, 2007; Tobón, 2006; Díaz-Barriga, 2005).

En ese sentido, Siguiendo a Chomsky (1965), McClelland (1973), Perrenoud (2007), Díaz-Barriga (2011) la competencia en gestión educativa es la movilización de diversos recursos cognitivos y físicos que se emplean los directivos académicos para hacer frente a diferentes situaciones y/o problemáticas que se le presentan en su centro escolar.

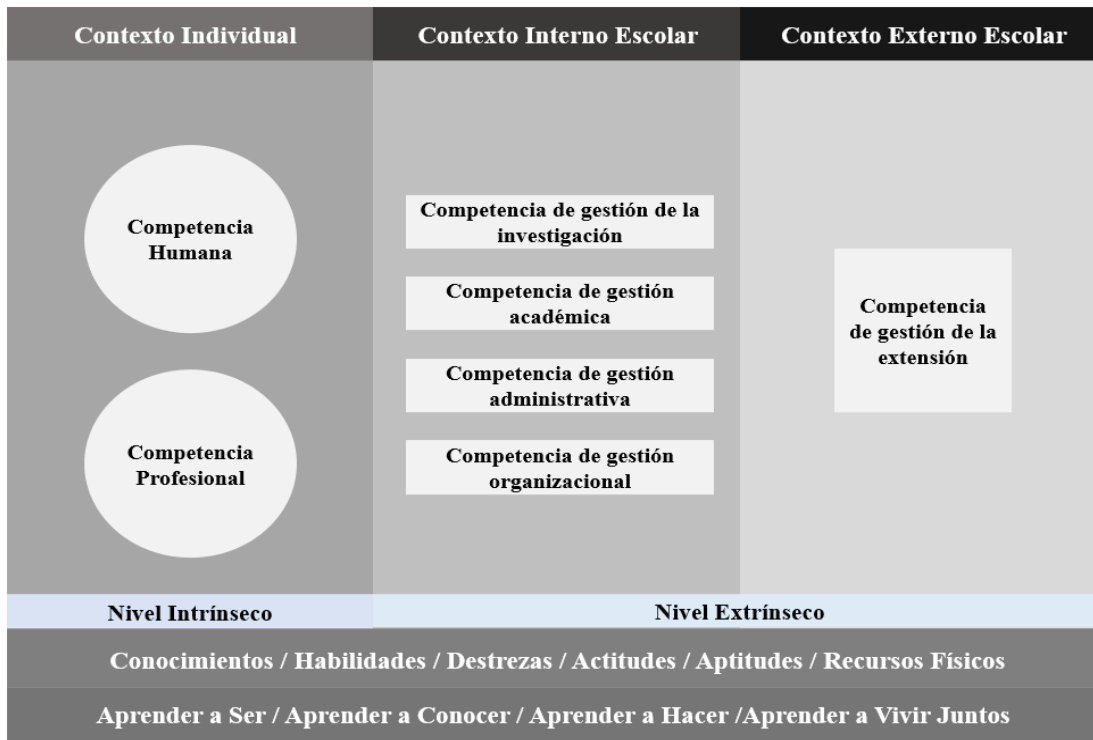
La competencia en gestión educativa se ha comenzado a estudiar por algunos autores que han propuesto un conjunto de constructos que la integran. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011, p. 32), se compone por diferentes dimensiones que sirven como “herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que

sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la institución educativa”. Así mismo, estas varían a partir de variables personales, institucionales, estructurales y contextuales (Herrera & Tobón, 2017).

En ese sentido, el modelo propuesto de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado [ver ilustración 2] tiene su base en los cuatro pilares de la Educación [Ser, Conocer, Hacer y Convivir] (Delors, 1996), desarrollándose en tres diferentes contextos; Individual, Interno Escolar y Externo Escolar. El primero hace referencia al sujeto que desarrolla las actividades de gestión; el segundo a las actividades y/o procesos que se desarrollan dentro de la organización escolar y el tercero a aquellas que tienen lugar al exterior (Chacón, 2014; Paredes et al., 2016; Sindhu, 2012).

Ilustración 2

Modelo de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado



En cada contexto, el directivo académico universitario activa ante situaciones complejas diferentes dimensiones de la gestión educativa [ver ilustración 2]: Humana, profesional, gestión de la investigación, gestión académica, gestión administrativa, gestión organizativa y gestión de la extensión. Algunas de estas, se manifiestan a un nivel intrínseco, son los recursos cognitivos del líder educativo, mientras que otras forman parte del nivel extrínseco, ya que, son conductas observables y medibles a través de desempeños [emplea recursos físicos].

Al describir el modelo en lo específico, en el plano individual se encuentra la competencia humana, esta es definida como los atributos personales de los directivos académicos que lo distinguen como un ser único y que a su vez sustentan sus comportamientos en la gestión de su programa académico (Ugalde-Delgado et al., 2019). Según González et al., (2003), Mercader (1998), Sindhu (2012) y Teixadó (2007), esta última es un componente determinante para el desarrollo de las actividades que realiza el gestor, ya que incluyen sus aspectos físicos y emocionales. Por su parte, autores como Benitez (2013), expresan como estas cuestiones del bienestar personal y de la personalidad influyen dentro de la efectividad del directivo académico.

En el mismo plano, la competencia profesional se conceptualiza como los atributos teórico-prácticos del directivo académico aplicados en los procesos de gestión educativa (Ugalde-Delgado et al., 2019). Esta variable estará determinada por los conocimientos conceptuales, las habilidades técnicas-procedimentales, la experiencia laboral y el liderazgo de los gestores (Bonney et al., 2004; Caminero, 2012; Nuñez & Díaz, 2017; Quiroz & Vázquez, 2009).

Sobre la misma competencia, según Villaroel (2014) para que el director pueda cumplir sus funciones, es necesario que posea determinados conocimientos, los cuales se deben de apoyar en sus competencias técnicas, ya que estas “distinguen a un director académico de uno

que no lo es, o de otro que ocupa un puesto directivo distinto” (Elizondo, 2011, p. 211). Así mismo, Quiroz y Vazquéz (2009, p. 77) indican que “un requisito indispensable para asumir la responsabilidad de dirigir la gestión educativa en una institución [...] es contar con una vasta experiencia”, así como habilidades de liderazgo educativo (Elizondo, 2011; Gairín, 2011; Pozner, 2000; Teixedó, 2007).

Por su parte, en el contexto interno escolar, una de las competencias que lo integran es la de investigación, la cual es definida como la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de actividades investigativas del programa académico (Ugalde-Delgado et al., 2019). La producción, publicación y divulgación del conocimiento [desarrollo científico] (Gorrochotegui & Ramírez, 2012), así como la creación y gestión de redes científicas [cooperación científica] son subcategorías estratégicas dentro de esta esfera (El Colegio de Sonora [COLSON], 2013; Miñana, 1999). De tal modo que, esta competencia es una de las funciones primordiales de la gestión educativa (Rincón, 2009).

Otra competencia en el mismo contexto es la académica, esta última hace referencia a la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de actividades académicas [aspectos pedagógicos, curriculares y de apoyo escolar] (Ugalde-Delgado et al., 2019).

En lo específico, algunas de las actividades de la gestión académica son el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el progreso de los estudiantes (Bairašauskienė, 2017; Gairín, 2011; Muñoz & Marfán, 2011; Villaroel, 2014) hasta las prácticas educativas de los docentes (Elizondo, 2011; González, 2006; Nuñez & Díaz, 2017); la gestión curricular (Concha, 2007; Hoyle et al., 2002; Villaroel, 2014) y otras cuestiones de acompañamiento instruccional y/o colegiado (Bitterová et al., 2014; Bonnefoy et al., 2004; Elizondo, 2011; Gorrochotegui &

Ramírez, 2012).

Por su parte, la competencia administrativa es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de actividades administrativas (Ugalde-Delgado et al., 2019). En ese sentido, hace referencia a la planeación, organización, integración, dirección y control administrativo (Bairauskienė, 2017; Chacón, 2014; Elizondo, 2011; González et al., 2003; Pozner, 2000; Sindhu, 2012; Teixedó, 2007; UNESCO, 2011). Para Nuñez & Díaz (2017), el directivo académico a través de su gestión tiene la responsabilidad de emprender procesos administrativos eficaces que permitan entender y resolver las situaciones del entorno contexto.

Finalmente, la última competencia que integra el contexto interno escolar es la organizacional, esta última es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de las actividades del programa académico y su relación-vinculación con la administración institucional (Ugalde-Delgado et al., 2019).

Las subvariables que componen la competencia organizacional son la identidad e integración institucional, la comunicación, el clima y el desarrollo organizacional (Bairauskienė, 2017; Bitterová et al., 2014; Bonnefoy et al., 2004; Bouchamma et al., 2014; Muñoz & Marfán, 2011; Pozner, 2000; Quiroz & Vázquez, 2009). Al respecto, Alpizar et al. (2010), señalan que se deben de gestionar condiciones organizacionales sanas que permitan el éxito del programa académico, lo que se logra cuando un gestor educativo tiene un conocimiento amplio de su centro escolar, beneficiando de esta forma las actividades de su programa académico.

En el contexto externo escolar se encuentra la competencia de extensión, esta se define como la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la

gestión de las actividades del programa académico y su relación-vinculación con la sociedad (Ugalde-Delgado et al., 2019).

Los procesos que intervienen en la competencia de extensión abarcan la gestión de la diversidad cultural, la responsabilidad y la vinculación social (Alpízar et al., 2010; Bairašauskienė, 2017; Muñoz & Marfán, 2011; Nuñez & Díaz, 2017; UNESCO, 2011). En la actualidad, dada la complejidad del escenario educativo, se debe buscar crear una cooperación y una buena relación con el entorno escolar, gestionando procesos de innovación a nivel local y regional en beneficio de la institución e integrando redes sociales y convenios de colaboración (Bitterová et al., 2014; Villaroel, 2014).

2.2.6 Directivo Académico de Posgrado

En México, no existe una definición precisa de lo que es un directivo académico de posgrado, el concepto “es muy variable en el país y depende de diversos factores como el tipo de institución, de la propia consolidación de los programas y del área del conocimiento del posgrado, entre otros factores” (COMEPO, 2015, p.91). No obstante, para efectos de esta investigación se entiende como aquel actor educativo responsable de la gestión y coordinación de las actividades sustantivas de un programa de estudios posterior al pregrado/licenciatura siendo una figura importante y elemental para el éxito de este.

2.3 Marco Referencial

Se realizó una revisión sistemática de la evidencia científica en diferentes bases de datos científicas especializadas en las ciencias de la educación y la administración dentro de las cuales se encuentran: EBSCOhost, Emerald Insight, ERIC, SCOPUS, Science Direct y Web Of Science. Así mismo, se analizaron buscadores académicos tales como: Dialnet, Google Académico, Redalyc y Scielo.

La cadena búsqueda aplicada utilizó el idioma inglés y español; [Inglés] Competencies AND Educational Managerial Or Educational Management AND Headmaster Or Principal AND Higher Education Or University AND Postgraduate / [Español] Competencias AND Gestión Educativa OR Administración Educativa AND Director AND Educación Superior OR Universidad AND Posgrado. Algunos criterios de inclusión y exclusión fueron: publicaciones realizadas durante los últimos 5 años, idioma de los manuscritos en inglés/español, muestra relacionada con los directivos académicos universitarios y ser documentos científicos [artículos, reportes y libros].

A partir de la evidencia científica disponible se podría señalar que no se encontraron publicaciones que indaguen la temática de esta investigación en estricto, por lo tanto, este marco referencial es genérico y se construyó a partir de estudios acordes a la línea de investigación y al nivel académico más cercano [nivel superior; pregrado].

Con base en la tabla 3, 4 y 5, en los años 2016 [27%] y 2019 [27%] fue cuando más publicaciones se realizaron sobre esta temática. La metodología empleada ha sido mayormente cuantitativa [50%] seguida por los enfoques mixtos [18%] y cualitativos [32%]. Los instrumentos mayormente usados son la documentación [56%] y el cuestionario [32%]. Con base en los resultados de los estudios analizados algunos aspectos a considerar para esta investigación son:

- Es necesario identificar y lograr una estandarización o encontrar un marco común para volver a las competencias en gestión educativa medibles o evaluables [perfil competencial];
- Posterior a ello, al lograr encontrar un modelo de medición único aplicable, se debe evaluar su validez por diversas metodologías, de modo que se logre que los instrumentos que se

utilicen para la valoración cierren el abismo existente entre la administración y lo educativo en cuestiones de evaluación y formación directiva a través de un acercamiento más contextualizado y humano con la participación de los actores educativos como sujetos activos dentro de los procesos de evaluación;

- Finalmente, al contar con un instrumento que muestre los valores aceptables de validez y confiabilidad se procederá a una evaluación que permita entre otras cosas, que los resultados obtenidos apoyen la mejora de la calidad educativa del nivel universitario y su vez brinde información relevante para los evaluados. Así mismo, permitirá que estos datos muestren el estado actual de estas competencias y con ello se logre delinear algunas propuestas formativas acordes a la realidad empírica que integre aspectos cualitativos y cuantitativos de la gestión educativa.

Tabla 3*Estado del arte [2016-2021]; Parte 1*

TÍTULO	AUTOR	AÑO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Competencias de directores académicos en instituciones de educación superior: Un estudio en el sureste de México	Patrón-Cortés, Roger	(2016)	Identificar las competencias que utilizan y las que necesitan adquirir con miras a mejorar la eficacia y productividad escolar.	Cualitativo	Estudio de campo	Existen diferencias entre conocimientos y competencias, pues, aunque los directores tienen la preparación que les permite estudiar y comprender aspectos relacionados con la educación superior, se les dificulta al momento de aplicarlos.
Modelo de competencias directivas en escenarios globales para las instituciones de educación superior	Martínez, Minerva; Hernández; María del Carmen; Gómora Miranda; Yael, Jessica	(2016)	Proponer un modelo de competencias directivas en escenarios globales para los directivos de las instituciones de educación superior.	Cualitativo	Documentación	Modelo competencial con 5 dimensiones; Competencia auto personal y auto aprendizaje; Competencia para la planeación y gestión estratégica; competencia del enfoque de calidad; competencia tecnológica e innovación y competencia multicultural.
Competencies for State College and University Presidents	Rupp, Deborah; Batz, Cassie; Keith, Melissa, Ng, Vincent; Saef, Rachel; Howland, Alex	(2016)	Reportar la evolución y validación del modelo de competencia presidencial de universidades y colegios estatales de la AASCU.	Mixto	Entrevistas Documentación Encuestas	Los resultados confirmaron la importancia de las competencias identificadas como necesarias para que directores cumplan con los objetivos estratégicos de la educación superior.
Forming professional competency of education managers in central european countries	Tovkanets, Oksana	(2017)	Analizar los planes de estudio diseñados para la formación de directores de educación en los países de Europa Central y definir su papel en la formación de la competencia profesional de estos especialistas.	Cuantitativo	No señala	La formación de los directivos se basa principalmente en el desarrollo de competencias pedagógicas y de gestión.
El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual	Herrera, Sergio; Tobón, Sergio	(2017)	Definir el perfil del director escolar desde la socioformación como marco conceptual para desarrollar procesos de formación de directivos y evaluación de su desempeño.	Cualitativo	Documentación	Se construyó un perfil competencial que integra 6 dimensiones; académico, desarrollo personal y profesional del equipo de trabajo, clima organizacional y relaciones interpersonales, gestión de recursos materiales y vinculación.

Nota: La cadena de búsqueda aplicada fue [Inglés] Competencies AND Educational Managerial Or Educational Management AND Headmaster Or Principal AND Higher Education Or University AND Postgraduate / [Español] Competencias AND Gestión Educativa OR Administración Educativa AND Director AND Educación Superior OR Universidad AND Posgrado

Tabla 4*Estado del arte [2016-2021]; Parte 2*

TÍTULO	AUTOR	AÑO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Producing a Model for Coaching the Headmasters' Managerial Competence of Vocational School	Muhammad Syukri; Jalius Jama; Nizwardi Jalinus; Nurhizrah Gistituati	(2017)	Elaborar un Modelo para el Coaching de la Competencia Gerencial de los Directores de la Escuela Vocacional.	Mixto	Documentación	Se identificaron 8 competencias que requerían ser reforzadas en los directivos y el modelo propuesto mostró valores críticos aceptables.
The training of school principals: A study in the Cuban context	Valiente, Pedro; Del Toro, José; Pérez Yunier; González, Jorge	(2018)	Analiza los resultados de un estudio cuyo objetivo fue evaluar el proceso de formación de los directores de escuela en Cuba.	Mixto	Documentación	Se determinó que la formación profesional en gestión educativa, las acreditaciones y los posgrados ayudan al desarrollo de los directivos académicos.
Investigating Instructional Design Management and Leadership Competencies--A Delphi Study	Gardner, Joel; Chongwony, Lewis; Washington, Tawana	(2018)	Explorar las competencias requeridas para que directivo académico diseñe proyectos instruccionales efectivos en entornos de educación superior.	Cuantitativo	Método Delphi	Se identificaron 8 dimensiones con 64 competencias entre las que se encuentran la comunicación, la gestión de proyectos, la visión y la alineación estratégica.
Competencias directivas y la gestión institucional del Instituto de Educación Superior América, Chimbote - 2019	Vega, Jefferson	(2019)	Determinar la relación que existe entre las competencias directivas y la gestión institucional del Instituto de Educación Superior "América", Chimbote - 2019	Cuantitativo	Cuestionario	No existe relación en todas las competencias directivas y la gestión institucional, aunque las competencias estratégicas y de eficacia personal presentan relación directa y significativa con la gestión institucional.
Propuesta de un modelo de competencias directivas como factor de influencia en el clima organizacional de una institución de educación superior en Xalapa, Veracruz. Período 2016-2020	Nahou, Mireya	(2019)	Proponer un modelo de competencias directivas que coadyuve el clima organizacional de las instituciones de educación superior.	Cuantitativo	Cuestionario	Variables como liderazgo, comunicación, manejo de conflictos, motivación, estructura organizacional, recompensas, gestión de recursos humanos y administrativa, son los principales factores que logran una correlación entre clima organizacional y competencias directivas.
Teoría y práctica en el desarrollo de habilidades directivas. Un acercamiento desde las perspectivas de las IES	Ascón, Jimmy; García, Máryuri; Lajara, Adrián	(2019)	Establecer una guía teórico-práctica en el desarrollo de habilidades directivas esenciales para las IES	Cuantitativo	Encuesta	Las habilidades esenciales del liderazgo que más se ven afectadas son la comunicación, la motivación y la innovación, mientras que la menos afectada es la relación laboral.

Nota: La cadena de búsqueda aplicada fue [Inglés] Competencies AND Educational Managerial Or Educational Management AND Headmaster Or Principal AND Higher Education Or University AND Postgraduate / [Español] Competencias AND Gestión Educativa OR Administración Educativa AND Director AND Educación Superior OR Universidad AND Posgrado

Tabla 5*Estado del arte [2016-2021]; Parte 3*

TÍTULO	AUTOR	AÑO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO	RESULTADOS
Competencias directivas en la gestión universitaria en Colombia	Murillo, Guillermo; Bedoya, Cristian; González, Carlos Hernán	(2020)	Identificar en la percepción de los directivos sobre una serie de competencias en la gestión de sus actividades.	Cuantitativo	Cuestionario	Se encontró que las competencias con mayor grado de correspondencia son el trabajo en equipo y el liderazgo.
Instructional Design Leadership and Management Competencies: Job Description Analysis	Chongwony, Lewis; Gardner, Joel L.; Tope, Amie	(2020)	Explorar e informar sobre las competencias requeridas por los directores académicos en la educación superior en relación con el proceso instruccional.	Cualitativo	Documentación	Se identificaron 17 competencias entre las más citadas fueron; habilidades de comunicación, diseño instruccional y áreas relacionadas, liderazgo general y experiencia en gestión.
Role of University Principals' Leadership Strategies on Teachers' and Management Performance: Mediating Role of Support and Rewards in Australia and Pakistan	Urooj Fatima; Junchao Zhang; Daniyal Khan	(2020)	Investigar si el liderazgo transformacional o transaccional es mejor para brindar apoyo y recompensas a los maestros y al personal administrativo, junto con la evaluación de las cualidades de liderazgo de los directivos.	Cuantitativo	Cuestionario	Se encontró que el liderazgo transformacional es mucho mejor en comparación con el liderazgo transaccional, porque mejora la interacción y el apoyo, como se observó en Australia.
Modelo de competencias directivas para instituciones públicas	Pérez, Laura; Macías, Arlete, Padrón, Tania; Vázquez, Edgar	(2021)	Proponer un modelo conceptual de competencias directivas para las Instituciones de Educación Superior.	Cualitativo	Documentación	Se identificaron algunas dimensiones y se presentaron resultados parciales, más que todo demográficos.
Competencias Directivas Factor Clave de Éxito en las IES. Acciones para fortalecer liderazgos, un estudio en colaboración Quebec-México	Jiménez, Leticia; Bethelmy, Lisbeth; Crespo, Manuel; Santamaría, Virginia; Outram, Steve; Ramírez, Jorge; Pitkin, Maddie	(2021)	Establecer un mapa de competencias estratégicas que deben procurarse en los equipos de dirección de las IES en México- Quebec	Cuantitativo	Cuestionario	Establecer un mapa de competencias estratégicas que deben procurarse en los equipos de dirección de las IES en México-

Nota: La cadena de búsqueda aplicada fue [Inglés] Competencies AND Educational Managerial Or Educational Management AND Headmaster Or Principal AND Higher Education Or University AND Postgraduate / [Español] Competencias AND Gestión Educativa OR Administración Educativa AND Director AND Educación Superior OR Universidad AND Posgrad

Capítulo III. Marco Metodológico

3.1 Diseño del Estudio

Es un estudio cuantitativo, no experimental, exploratorio-descriptivo y transversal. En ese sentido, esta investigación se encuentra a un nivel exploratorio (Ramos-Galarza, 2020), ya que con base en la evidencia científica consultada no se encontraron estudios que analicen y evalúen las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado.

Así mismo, es descriptivo dado que busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p.92) en este caso de los directivos académicos de posgrado de México. Finalmente, es transversal dado que solo se recolectan los datos en un solo momento del estudio, en un tiempo único (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

3.2 Población

Según el Anuario Estadístico de Educación Superior 2020-2021 de la ANUIES (2021) en México existen 9514 posgrados entre especialidades, maestrías y doctorados. Ante este número, el COMEPO (2015) señala que la coordinación/dirección de un programa académico de este nivel tiene una relación promedio de 2:1, entonces, se podría suponer que existen alrededor de 4757 directivos académicos de posgrado en el país.

3.3 Muestra

Con base en el Anuario Estadístico de Educación Superior 2020-2021 de la ANUIES (2021) en Chihuahua existen 252 posgrados entre especialidades, maestrías y doctorados. Por tanto, siguiendo lo señalado por COMEPO (2015) sobre la relación promedio de directivo académico por posgrado [2:1], la entidad tiene alrededor de 126 gestores.

Se calculó la muestra para una población finita con un nivel de confianza de 90.0% y un error muestral del 10.0%, se consideraron estos porcentajes, dado que, en el momento de realizar la recolección de los datos la pandemia del Covid-19 afectaba gravemente el contexto y con ello la capacidad de respuesta. El total de participantes requeridos fue de 45, con base en la siguiente fórmula donde; [n] representa el tamaño de la muestra, [N] la población, [z] el nivel confianza, [p] probabilidad de éxito, [q] probabilidad de fracaso y [e] error muestral:

$$n = \frac{N * z^2 * p * q}{e^2 + (N - 1) * z^2 * p * q}$$

$$\approx 45 = \frac{126 * 1.645^2 * .50 * .50}{.10^2 + (126 - 1) * 1.645^2 * .50 * .50}$$

3.4 Instrumento de Recolección de Datos

Se aplicó el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CACGEDA-P], el cual tiene por objetivo de autoevaluar el grado de dominio las competencias en gestión educativa del director académico de posgrado [ver anexo 1]. Este último se compone de 43 preguntas divididas en 8 secciones diferentes, emplea una escala de medición porcentual, divididas en 5 intervalos de 25% cada uno, iniciando en 0% y terminando en 100%. Su duración aproximada es de 15 a 25 minutos. Dicho instrumento evalúa el grado de dominio de las competencias en 4 niveles; incompetencia, competencia insatisfactoria, competencia satisfactoria y competencia inconsciente.

3.4.1 Validación del Instrumento de Recolección de Datos

El diseño y validación del instrumento se realizó a través de varias etapas, la validez aparente se determinó por medio de la revisión de la evidencia científica disponible del tema del 2000 al 2019, se identificaron al menos siete dimensiones, dos relacionadas con aspectos personales del gestor [humana y profesional] y cinco más afines a actividades del directivo de

posgrado [gestión de la investigación, gestión académica, gestión administrativa, gestión organizacional y gestión de la extensión].

La validez de contenido se obtuvo a través del juicio de expertos los cuales valoraron las preguntas formuladas sobre criterios de univocidad, relevancia y coherencia de los ítems, además, de la suficiencia de estos últimos para evaluar las diversas dimensiones propuestas. Se reportó un Coeficiente de Validez de Contenido de 0.85, además de mostrar concordancia significativa entre los jueces sobre el contenido de este (Ugalde-Delgado et al., 2021).

Con el objetivo de determinar la validez de constructo y la fiabilidad del instrumento se realizó una prueba piloto en 219 directores académicos de posgrado de programas adscritos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC] del CONACyT en el 2020, los cuales a través de una invitación aceptaron participar en este proceso.

Dichos directivos respondiendo a una versión adecuada del instrumento producto del resultado del juicio de experto, la cual atendía algunas observaciones cualitativas realizadas por los jueces y afinaba el criterio de univocidad (Ugalde-Delgado et al., 2021). Esta versión se integraba por 35 preguntas divididas en las 7 dimensiones identificadas en la evidencia científica y 14 preguntas de carácter demográfico [ver anexo 2].

Para revisar la validez de constructo del instrumento se realizó un análisis factorial exploratorio, se consideró pertinente su aplicación dado que, según varios autores, una muestra mayor o igual a 200 casos es aceptable para la aplicación de esta prueba estadística (Frías-Navarro & Pascual, 2012; Lloret-Segura, et al., 2014).

Así mismo, se utilizó un análisis de componentes principales, con rotación Varimax, después de haber mostrado a través del índice de KMO [Medida de Adecuación Muestral de

Kaiser, Meyer y Olkin] y la prueba de Esfericidad de Bartlett la existencia de factores comunes al obtener un 0,901 y 4360,739 respectivamente.

Tabla 6*Matriz de carga factorial rotada*

ITEM	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
o5	0,749						
o3	0,643						
o4	0,62						
o1	0,609						
o2	0,478						
ga3		0,672					
ga5		0,661					
ga4		0,607					
ga1		0,598					
ga2		0,537					
a3			0,794				
a2			0,726				
a1			0,617				
a4			0,585				
a5			0,506				
i3				0,737			
i5				0,732			
i4				0,711			
i1				0,709			
i2				0,533			
e3					0,742		
e4					0,734		
e2					0,64		
e1					0,571		
p2						0,749	
p1						0,636	
h3						0,593	
p5						0,542	
h2							0,873
h1							0,856

Nota: Componente [C]

La Tabla 6 expone la matriz anti-imagen rotada, así como los valores de extracción de las comunalidades de cada ítem se aceptaron aquellos mayores a .45 con base en esto, hubo una reducción de preguntas y el reordenamiento de algunas de ellas en otros constructos. Los ítems eliminados por tener cargas factoriales no aceptables para el estudio son h4, h5, p3, p4 y e5, por su parte, h3 se integra a la dimensión profesional dejando esta dimensión con tan solo dos indicadores.

La Tabla 7 presenta el resultado de la distribución de valores propios y de la varianza total explicada. Se observa que los siete factores propuestos poseen valores superiores a 1, según regla de Kaiser. De igual forma, en su conjunto explican el 64.57% total de la varianza acumulada del instrumento.

Tabla 7
Distribución de valores propios y varianza total explicada

VALORES PROPIOS	TOTAL	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	12,187	35,843	35,843
2	2,289	6,733	42,575
3	2,158	6,347	48,923
4	1,501	4,416	53,338
5	1,476	4,341	57,68
6	1,212	3,564	61,243
7	1,131	3,326	64,569

Para determinar la consistencia interna del instrumento [fiabilidad], se recurrió al Coeficiente Alpha de Cronbach [α] tal y como se muestra en Tabla 8. Las dimensiones muestran valores críticos adecuados para el estudio con base en la propuesta de George y Mallery (2002) los cuales indican que rangos de α entre .70 a .79 son aceptables, .80 a .89 buenos y $>.90$ excelentes, además se obtuvo el valor global del instrumento de $\alpha=0.94$, por tanto, se considera excelente y es estadísticamente confiable su aplicación.

Tabla 8
Análisis de consistencia interna del CACGEDA-P

DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH	# DE ÍTEMS
Humana	0.751	2
Profesional	0.711	4
Gestión de investigación	0.818	5
Gestión académica	0.868	5
Gestión administrativa	0.866	5
Gestión organizacional	0.898	5
Gestión de extensión	0.808	4
Global del instrumento	0.941	30

Nota: Algunos ítems dada su estructura se tuvieron que integrar para poder procesar los datos tales como; i3, i4, g3, g4, go5, e3 y e4.

Los parámetros de medición del instrumento fueron determinados a través de percentiles y cuartiles, los cuales se utilizan para la construcción de grupos en poblaciones como se muestra en la Tabla 9. Los puntajes obtenidos dieron origen a cuatro niveles de dominio de la competencia, los cuales son descritos tomando como base la propuesta de Villela-Treviño & Torres-Arcadia (2015) y Underhill (1992) como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 9
Resultado de cuartiles del Análisis Factorial Exploratorio

CUARTIL [Q]	CH	CP	CGI	CGA	CA	CGO	CGE	GLOBAL
Q1	0 - 49.99	0 - 324.99	0 - 206.99	0 - 325.99	0 - 350.99	0 - 350.99	0 - 256.99	0 - 1958.99
Q2	50 - 99.99	325 - 374.99	207 - 287.99	326 - 395.99	351 - 400.99	351 - 416.99	257 - 318.99	1959 - 2260.99
Q3	100 - 149.99	375 - 399.99	288 - 349.99	396 - 463.99	401 - 475.99	417 - 475.99	319 - 368.99	2261 - 2504.99
Q4	150 - 200	400	350 - 500	464 - 500	476 - 500	476 - 500	369 - 400	2505 - 3000

Nota: Competencia Humana [CH], Competencia Profesional [CP], Competencia de Gestión de la Investigación [CGI], Competencia de Gestión Académica [CGA], Competencia de Gestión Administrativa [CA], Competencia de Gestión Organizacional [CGO] y Competencia de Gestión de la Extensión [CGE]. Cabe señalar que para evaluar cada subdimensión por separado se considera la siguiente agrupación; Q₁ = 0 a 25, Q₂ = 26 a 50, Q₃ = 51 a 75 y Q₄ = 76 a 100, esto último con base a la escala porcentual del propio instrumento.

Tabla 10
Dominios de la competencia del CACGEDA-P

GRADO DE DOMINIO	DESCRIPCIÓN
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.
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.

3.5 Variables

La variable dependiente del estudio es el grado de dominio de las competencias en gestión educativa; humana, profesional, gestión de la investigación, gestión académica, gestión administrativa, gestión organizacional y gestión de la extensión. Mientras que, la variable independiente son aspectos demográficos del directivo académico; edad, género, escolaridad, tipo de institución, años de experiencia, área del conocimiento, nivel, modalidad y acreditación

del posgrado. En las tablas 11, 12 y 13, se precisan los elementos a evaluar en este estudio al mostrar la operacionalización de las variables. En ese sentido, se presentan las diferentes dimensiones que integran la competencia en gestión educativa, su descripción conceptual y operacional, sus subdimensiones, indicadores y la escala de medición a emplearse.

3.6 Acopio de la Información

La recolección de los datos se llevó a cabo del 05 de octubre de 2020 al 31 de enero de 2021. Dadas las contingencias sanitarias, se utilizó la versión electrónica del instrumento realizando la divulgación e invitación del estudio por correo electrónico a partir de la información de contacto publicada en los sitios web de las universidades. De igual forma, se realizaron algunas llamadas telefónicas para obtener los datos no públicos.

3.7 Modelo de Análisis

Se utilizó el programa estadístico de IBM SPSS Statistics 26 para el análisis de los datos. Dada la naturaleza descriptiva del instrumento de evaluación y de las mismas hipótesis, se aplicaron medidas de tendencia central para variables continuas y categóricas. Además, se utilizó la escala de medición del mismo cuestionario para determinar el grado de dominio de cada competencia tal y como se muestra en la Tabla 14.

3.8 Consideraciones Éticas

La participación en el estudio fue voluntaria, se les informó a los participantes que al responder el cuestionario estaban aceptando la participación en la investigación, toda la información proporcionada fue tratada con absoluta confidencialidad y discreción. Así mismo, dada la naturaleza no experimental de la indagación, no requiere consentimiento informado.

Tabla 11*Operalización de las variables [Parte 1]*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	ESCALA			
Aspectos demográficos	Características demográficas definidas de un ente o grupo.	Describe las características demográficas de los directivos, del programa académico y de la institución.	Individual	Edad	1	0 al 99			
				Género	2	1 = Masculino / 2 = Femenino			
				Escolaridad	3	1 = Licenciatura / 2 = Maestría / 3 = Especialidad / 4 = Doctorado			
			Puesto	Años de experiencia administrativa	6	1 = 0 años / 2 = 1 a 10 años / 3 = 11 a 20 años / 4 = 21 a 30 años / 5 = Más de 30 años			
				Años de experiencia en el puesto	7	1 = 0 años / 2 = 1 a 10 años / 3 = 11 a 20 años / 4 = 21 a 30 años / 5 = Más de 30 años			
				Cantidad de colaboradores a su cargo	5	0 al 99			
				Cantidad de posgrados que dirige	8	0 al 99			
				Institucional Programa académico	Tipo de institución	4	1 = Pública / 2 = Privada		
					Área de conocimiento del posgrado	9	1 = Arte y Diseño / 2 = Ciencias Agropecuarias / 3 = Ciencias Ambientales / 4 = Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química) / 5 = Ciencias de la Computación / 6 = Ciencias de la Comunicación / 7 = Ciencias de la Conducta / 8 = Ciencias de la Salud / 9 = Ciencias de la Tierra / 10 = Ciencias Económico-Administrativas / 11 = Ciencias Jurídicas / 12 = Ciencias Sociales / 13 = Humanidades / 14 = Ingenierías / 15 = Otro		
			Competencia humana	Permite entender qué significa ser humano y cómo prepararse para aprovechar las potencialidades propias.	Son los atributos personales de los directivos académicos que lo distinguen como un ser único y que a su vez sustentan sus comportamientos en la gestión del posgrado.	Bienestar físico	Nivel del posgrado	10	1 = Maestría / 2 = Especialidad / 3 = Doctorado
							Modalidad educativa del posgrado	11	1 = Presencial / 2 = Semipresencial / 3 = Virtual / 4 = A Distancia / 5 = Presencial/Semipresencial / 6 = Presencial/Virtual / 7 = Presencial/A Distancia / 8 = Semipresencial/Virtual / 9 = Semipresencial/A Distancia / 10 = Virtual/A Distancia / 11 = Presencial/Semipresencial/Virtual / 12 = Presencial/Semipresencial/A Distancia / 13 = Semipresencial/Virtual/A Distancia / 14 = Presencial/Semipresencial/Virtual/A Distancia / 15 = Otra
						Bienestar emocional	Estatus de acreditación del posgrado	12	1 = Si / 2 = No
							Distribución de actividades del posgrado	13	1 = 0 % / 2 = 25 % / 3 = 50 % / 4 = 75 % / 5 = 100 %
				Estado de salud	h1	1 = 0 % / 2 = 25 % / 3 = 50 % / 4 = 75 % / 5 = 100 %			
				Inteligencia emocional	h2	1 = 0 % / 2 = 25 % / 3 = 50 % / 4 = 75 % / 5 = 100 %			

Tabla 12
Operalización de las variables [Parte 2]

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	ESCALA
Competencia profesional	Son las habilidades y talentos que poseen las personas que les permiten llevar a cabo su trabajo con éxito.	Son los atributos académicos y profesionales del directivo académico aplicados a la gestión del posgrado.	Formación académica	Utiliza sus conocimientos académicos en su gestión del posgrado	p1	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Formación profesional	Utiliza su experiencia laboral en su gestión del posgrado	p2	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Habilidades de liderazgo	Ejerce un liderazgo educativo	p3	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
Competencia de gestión de la investigación	Es la movilización de saberes para la solución de problemas del contexto, mediante la aplicación del proceso de investigación científica.	Es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de actividades de investigación del posgrado.	Desarrollo científico	Resolución de conflictos	p4	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Gestiona la producción, publicación y divulgación científica del posgrado	i1	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Cooperación científica	Realiza producción, publicación y divulgación científica	i2	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Gestiona redes de investigación	i3	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Participa en redes de investigación	i4	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
Gestiona proyectos de investigación	i5	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%				
Competencia de gestión académica	Conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela.	Es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de actividades académicas del posgrado	Actividades pedagógicas	Monitorea el progreso del aprendizaje de los estudiantes	ga1	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Monitorea las prácticas educativas de los docentes	ga2	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Actividades curriculares	Gestiona el diseño/rediseño, la implementación y la evaluación del currículo	ga3	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Brinda asesorías para los miembros del posgrado y participa en cuerpos colegiados	ga4	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Gestiona asesorías para los miembros del posgrado y los cuerpos académicos	ga5	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
Competencia de gestión administrativa	Son aquellas utilizadas para proyectar metas, definir los objetivos y establecer los recursos necesarios y las actividades que se van a realizar en determinado período de tiempo.	Es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de actividades administrativas del posgrado	Planeación	Diseña estrategias administrativas que benefician al posgrado	a1	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Organización	Organiza equipos de trabajo entre sus colaboradores del posgrado	a2	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Integración	Integra a sus colaboradores a las diferentes actividades del posgrado	a3	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Dirección	Dirige a sus colaboradores hacia los objetivos del posgrado	a4	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Control	Supervisa el trabajo de sus colaboradores del posgrado	a5	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%

Tabla 13
Operalización de las variables [Parte 3]

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	ESCALA
Competencia de gestión organizacional	Conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos-materiales, humanos y financieros de la institución, en función de sus propósitos y fines declarados.	Es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de las actividades del posgrado y su relación-vinculación con la administración institucional.	Identidad organizacional	Promueve la planeación estratégica de la institución dentro de su posgrado	o1	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Integración organizacional	Promueve la participación de los miembros del programa académico en actividades institucionales	o2	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Comunicación organizacional	Mantiene comunicación entre su posgrado y los demás departamentos y/o instancias de la institución	o3	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Clima organizacional	Gestiona un clima organizacional adecuado para las actividades del posgrado	o4	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Desarrollo organizacional	Promueve el compromiso y el aprendizaje organizacional, además de la mejora continua.	o5	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
Competencia de gestión de la extensión	Función sustantiva de la universidad mediante la cual ésta rebasa sus límites institucionales y asegura su inserción en el entorno.	Es la movilización de recursos cognitivos y físicos del directivo académico empleados para la gestión de las actividades del posgrado y su relación-vinculación con el contexto.	Diversidad sociocultural	Integra la diversidad sociocultural en el posgrado	e1	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Responsabilidad social	Promueve la responsabilidad social entre los miembros del posgrado	e2	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
				Promueve que las actividades del posgrado respondan a las necesidades contextuales	e3	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%
			Integración social	Gestiona la interacción del posgrado con la comunidad	e4	1 = 0 % / 2 = 25% / 3 = 50% / 4 = 75% / 5 = 100%

Tabla 14
Modelo de análisis

HIPÓTESIS	VARIABLE	ÍTEMES	ESCALA	VALORES CRÍTICOS
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia Humana Competencia Profesional Competencia de Gestión de la Investigación Competencia de Gestión Académica Competencia de Gestión Administrativa Competencia de Gestión Organizacional Competencia de Gestión de la Extensión	h1, h2 p1, p2, p3, p4 i1, i2, i3, i4, i5 ga1, ga2, ga3, ga4, ga5 a1, a2, a3, a4, a5 go1, go2, go3, go4, go5 e1, e2, e3, e4	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia humana en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia Humana	h1, h2	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia profesional en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia Profesional	p1, p2, p3, p4	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la investigación en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia de Gestión de la Investigación	i1, i2, i3, i4, i5	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión académica en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia de Gestión Académica	ga1, ga2, ga3, ga4, ga5	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión administrativa en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia de Gestión Administrativa	a1, a2, a3, a4, a5	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión organizacional en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia de Gestión Organizacional	go1, go2, go3, go4, go5	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]
H ₁ : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión organizacional en el periodo del 2020 al 2021.	Competencia de Gestión de la Extensión	e1, e2, e3, e4	1 = Incompetencia 2 = Competencia insatisfactoria 3 = Competencia satisfactoria 4 = Competencia inconsciente	1 = Bajo [Incompetencia/Competencia insatisfactoria] 2 = Alto [Competencia Satisfactoria/Competencia inconsciente]

Nota: Para determinar el grado de dominio por competencia se utilizarán los valores críticos globales del instrumento, estos últimos están determinados por la sumatoria total de los puntajes obtenidos en cada ítem que integran la dimensión y categorizados en 4 niveles [ver tabla 9 y 10].

Capítulo IV. Resultados

4.1 Datos Demográficos

Como muestra la tabla 15, el rango de edad mayor de los participantes es de entre 41 – 55 años, como datos adicionales; la media de edad es de 50 años con un límite inferior de 27 y superior de 72. El 53.3% de la muestra son del género femenino, este mismo porcentaje han completado estudios doctorales, 40.0% una maestría y el 6.7% una especialidad. Así mismo, el 68.9% de ellos cuenta con 1 a 10 años de experiencia administrativa y/o en gestión de un posgrado [82.2%].

Tabla 15
Datos demográficos de la muestra

RUBRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>Rango de edad</i>		
Entre 26-40	22	48.90%
Entre 41-55	23	51.10%
<i>Género</i>		
Masculino	21	46.70%
Femenino	24	53.30%
<i>Último nivel de estudios terminado</i>		
Maestría	24	40.00%
Especialidad	3	6.70%
Doctorado	18	53.30%
<i>Experiencia en puestos administrativos</i>		
0 años	1	2.20%
1 a 10 años	31	68.90%
11 a 20 años	9	20.00%
21 a 30 años	2	4.40%
Más de 30 años	2	4.40%
<i>Experiencia como directivo académico de posgrado</i>		
0 años	4	8.90%
1 a 10 años	37	82.20%
11 a 20 años	4	8.90%

La tabla 16, presenta algunos datos característicos de los programas que dirigen los directivos académicos participantes, el 91.1% son impartidos en universidades públicas, el nivel

posgrado con más frecuencia fue el de maestría con un 62.2%, siendo la modalidad presencial la predominante [73.3%], mientras que, la mayoría de los gestores dirigen un posgrado del área de humanidades [26.7%].

Tabla 16
Caracterización de los programas académicos

RUBRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>Tipo de institución</i>		
Pública	41	91.10%
Privada	4	8.90%
<i>Nivel del posgrado</i>		
Maestría	28	62.20%
Especialidad	5	11.10%
Doctorado	12	26.70%
<i>Modalidad del posgrado</i>		
Presencial	33	73.30%
Semipresencial	4	8.90%
A Distancia	1	2.20%
Presencial/Semipresencial	2	4.40%
Presencial/Virtual	3	6.70%
Presencial/Semipresencial/Virtual	1	2.20%
<i>Área del conocimiento del posgrado</i>		
Arte y Diseño	1	2.20%
Ciencias Agropecuarias	1	2.20%
Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química)	2	4.40%
Ciencias de la Salud	8	17.80%
Ciencias Económico-Administrativas	7	15.60%
Ciencias Sociales	3	6.70%
Humanidades	12	26.70%
Ingenierías	11	24.40%
<i>Número de colaboradores gestionados</i>		
0 a 5	28	62.20%
≥ 6	17	37.80%
<i>Número de posgrado gestionados</i>		
1 a 3	38	84.40%
4 a 6	5	11.10%
≥ 7	2	4.40%
<i>Acreditación por un organismo de evaluación de calidad</i>		
Acreditado	30	66.70%
No acreditado	15	33.30%

De igual forma, en la misma tabla se puede observar que la mayoría de los directivos gestionan entre 1 y 3 programas académicos [84.4%], en concreto, el promedio es de 2, con un rango mínimo de 1 y máximo de 9. Además, el 62.2% dirige entre 0 y 5 colaboradores. Por su parte, cabe señalar que al menos un tercio de los posgrados [33.3%] no se encuentran acreditados por alguno organismo de evaluación de la calidad educativa.

Como una medida de control sobre las respuestas del instrumento, el ítem 13 expone la distribución de las actividades del directivo académico dentro del posgrado [Tabla 17]. En un primer acercamiento, se puede observar que el 100% de la muestra identifica realizar procesos de gestión relacionados con la investigación, 86.7% con cuestiones académicas, 71.1% de tareas administrativas, 77.8% labores organizacionales y 80% de extensión.

Tabla 17
Distribución de actividades del posgrado

%	CGI	CGA	GA	CGO	CGE
0	0 - 0%	6 - 13.30%	13 - 28.90%	10 - 22.20%	9 - 20.00%
25	10 - 22.20%	7 - 15.60%	10 - 22.20%	10 - 22.20%	18 - 40.00%
50	6 - 13.30%	8 - 17.80%	7 - 15.60%	11 - 24.40%	11 - 24.40%
75	8 - 17.80%	14 - 31.10%	7 - 15.60%	10 - 22.20%	6 - 13.30%
100	21 - 46.70%	10 - 22.20%	8 - 17.80%	4 - 8.90%	1 - 2.20%

Nota: Competencia de Gestión de la Investigación [CGI], Competencia de Gestión Académica [CGA], Competencia de Gestión Administrativa [CA], Competencia de Gestión Organizacional [CGO] y Competencia de Gestión de la Extensión [CGE]. Se presenta frecuencia de respuestas y su porcentaje equivalente.

4.2 Resultados de la Competencia Humana

Referente a la competencia humana, los datos muestran que un 46.7% de los directivos tienen un dominio de competencia inconsciente, mientras que, un 8.9% de estos presentan incompetencia, tal y como se expone en la Tabla 18. De igual forma, es posible apreciar que alrededor del 44.4% se encuentran en los niveles medios. Como datos adicionales, la media de las puntuaciones globales es de 120.0 [$\sigma=61.6$]. Con base los resultados obtenidos en esta dimensión, se acepta H_1 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia humana en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 18*Grados de dominio de la Competencia Humana*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	4	8.90%
Competencia insatisfactoria	11	24.40%
Competencia satisfactoria	9	20.00%
Competencia inconsciente	21	46.70%

4.3 Resultados de la Competencia Profesional

Sobre la competencia profesional, los resultados muestra que 28.9% de los directivos dominan la competencia de manera satisfactoria, con un porcentaje casi similar otros tantos se consideran incompetentes [26.7%], según la Tabla 19. La media obtenida fue de 347.22 con una desviación de 54.67. Por tanto, con base en los valores resultantes, se acepta H_1 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua presentan un alto grado de dominio en su competencia profesional en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 19*Grados de dominio de la Competencia Profesional*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	12	26.70%
Competencia insatisfactoria	9	20.00%
Competencia satisfactoria	13	28.90%
Competencia inconsciente	11	24.40%

4.4 Resultados de la Competencia de Gestión de la Investigación

La Tabla 20 muestra los resultados de la competencia de gestión de la investigación en esta se puede observar que un 40.0% poseen un dominio de incompetencia y tan solo un 13.30% de competencia inconsciente; se presenta una media de 234.05 con una desviación de 110.62. Con base en los grados obtenidos se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta H_0 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la investigación en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 20*Grados de dominio de la Competencia de Gestión de la Investigación*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	18	40.00%
Competencia insatisfactoria	10	22.20%
Competencia satisfactoria	11	24.40%
Competencia inconsciente	6	13.30%

4.5 Resultados de la Competencia de Gestión Académica

Los resultados de la competencia de gestión académica presentados en la Tabla 21, indican que los directivos tienen un grado de dominio de incompetencia y competencia insatisfactoria en un 28.90% respectivamente. La media obtenida fue de 376.75 con una desviación estándar de 91.59. Con base en los resultados se rechaza H_1 , se acepta H_0 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión académica en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 21*Grados de dominio de la Competencia de Gestión Académica*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
Incompetencia	13	28.90%
Competencia insatisfactoria	13	28.90%
Competencia satisfactoria	8	17.80%
Competencia inconsciente	11	24.40%

4.6 Resultados de la Competencia de Gestión Administrativa

Sobre la competencia de gestión administrativa, los resultados muestran que 37.8% de los directivos dominan la competencia de manera satisfactoria, mientras que, el 6.70% presentan competencia inconsciente, según la Tabla 22. La media fue de 388.22 con una desviación de 96.47. Se rechaza H_1 , y se acepta H_0 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión administrativa en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 22*Grados de dominio de la Competencia de Gestión Administrativa*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	14	31.10%
Competencia insatisfactoria	11	24.40%
Competencia satisfactoria	17	37.80%
Competencia inconsciente	3	6.70%

4.7 Resultados de la Competencia de Gestión Organizacional

La Tabla 23 muestra los resultados de la competencia de gestión organizacional, se puede observar que un 31.10% poseen un dominio de competencia insatisfactoria y tan solo un 20.00% de competencia inconsciente; media de 396.85 con una desviación de 92.61. Se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta H_0 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión organizacional en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 23*Grados de dominio de la Competencia de Gestión Organizacional*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	11	24.40%
Competencia insatisfactoria	14	31.10%
Competencia satisfactoria	11	24.40%
Competencia inconsciente	9	20.00%

4.8 Resultados de la Competencia de Gestión de la Extensión

Los resultados de la competencia de gestión de la extensión presentada en la Tabla 24, señalan que los directivos presentan un grado de dominio de incompetencia de 37.80% y solamente un 8.9% de competencia inconsciente. La media obtenida fue de 276.78 con una desviación estándar de 84.80. Con base en los resultados se rechaza H_1 , se acepta H_0 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en su competencia de gestión de la extensión en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 24*Grados de dominio de la Competencia de Gestión de la Extensión*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	17	37.80%
Competencia insatisfactoria	9	20.00%
Competencia satisfactoria	15	33.30%
Competencia inconsciente	4	8.90%

4.9 Resultado Global del Instrumento

El resultado global del instrumento aplicado muestra que el 35.6% de los directivos académicos de posgrado muestreados tienen un grado de dominio de incompetencia, 17.8% de competencia insatisfactoria, 26.7% competencia satisfactoria y el 9.0% competencia inconsciente [Tabla 25]. Por tanto, con base en el modelo de análisis propuesto, al considerar los valores obtenidos, un 53.3% de estos tienen un bajo dominio de las competencias versus un 46.7% que poseen un nivel alto. Se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta H_0 : Los directivos académicos de posgrado de Chihuahua no presentan un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.

Tabla 25*Grados de dominio globales del instrumento*

GRADO DE DOMINIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Incompetencia	16	35.60%
Competencia insatisfactoria	8	17.80%
Competencia satisfactoria	12	26.70%
Competencia inconsciente	9	20.00%

Capítulo V. Discusión

Con base en los resultados obtenidos a través del modelo de análisis propuesto y la escala de medición del instrumento aplicado, se determinó que en la muestra seleccionada de directivos académicos de posgrado de Chihuahua no se presenta un alto grado de dominio en sus competencias en gestión educativa en el periodo del 2020 al 2021.

En particular, las variables de competencia humana y competencia profesional presentan un dominio alto, mientras que, la competencia de gestión de la investigación, gestión académica, gestión administrativa, gestión organizacional y de extensión muestran un dominio bajo. Por tanto, se confirma lo señalado por Patrón-Cortés (2016, p.1) “aunque los directores tienen la preparación que les permite estudiar y comprender aspectos relacionados con la educación superior, se les dificulta al momento de aplicarlos” dentro de la gestión del programa académico.

De igual forma, con base en la evidencia científica disponible es posible señalar que los resultados obtenidos son de los más actuales sobre esta temática, centrados concretamente en la población seleccionada. Así mismo, al contrastarlos con estudios previos, la investigación es pionera al integrar la evaluación de la competencia humana, la cual ha sido señalada como un factor determinante de la efectividad del directivo académico (Benitez, 2013; Sindhu, 2012).

La evaluación de la variable de gestión de la investigación es otra aportación significativa del estudio dado que tampoco se identificaron estudios recientes que la hayan integrado para su valoración, atendiendo así las recomendaciones de Caminero (2012) y Luna & Pérez (2011) quienes señalan las actividades de investigación como procesos indispensables dentro de la gestión de un posgrado.

Sobre las competencias de gestión académica, administrativa, organizacional y de extensión, en el caso particular de los directivos académicos de posgrado del estado de

Chihuahua, los niveles bajos se contraponen a los resultados de las investigaciones de Murillo et al. (2019), Nabou (2019), Tovkanets (2017) y Vega (2019), quienes obtienen valores altos de dominio. Posiblemente, la discrepancia de los resultados podría deberse a condiciones contextuales, ya que, algunas de estas investigaciones están muy enfocadas en las características socioculturales de las poblaciones estudiadas, lo que determina en gran medida los indicadores y por tanto, las puntuaciones.

Por otra parte, ante una aparente carencia de instrumentos de evaluación cuantitativa de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado (Ugalde-Delgado et al., 2020), el cuestionario desarrollado en esta investigación resulta ser un primer acercamiento hacia una medida acorde a este nivel educativo. Así mismo, con base en los resultados obtenidos durante su proceso de validación es posible señalar que el modelo teórico-práctico que dio origen al CACGED-P se comporta conforme lo esperado, ya que las siete dimensiones propuestas, presentan valores críticos aceptables de validez [contenido/constructo] y confiabilidad comparable a los reportados por Bonnefoy et al., (2004), Villela-Treviño & Torres-Arcadia (2015) entre otros.

Algunas limitaciones del estudio son de corte teórico, metodológico y contextual. En un primer momento, según la revisión de la evidencia científica disponible, no se encontraron otras investigaciones que evalúen concretamente a los directivos de los posgrados y por tanto, es posible que las contrastaciones aquí realizadas no logren una profundización de los datos obtenidos o una extrapolación de los mismos, dado el sesgo muestral.

En el aspecto metodológico, si bien el instrumento propuesto ha mostrado valores críticos aceptables de confiabilidad, al momento carece una validez concurrente, ya que, aunque existen instrumentos para el nivel universitario (Bonnefoy et al., 2004; Jiménez et al., 2021), no se

encontró una medida que cumpla concretamente el criterio del estudio [competencia en gestión educativa en directivos académicos de posgrado], además de ser necesario continuar con su validación de constructo [análisis factorial confirmatorio] para determinar su completa eficacia.

Asimismo, la muestra es limitada dadas las condiciones sanitarias que llevaron al cierre de los centros escolares y esto dificultó la participación de los directivos. Aunado a la poca capacidad de respuesta obtenida, no fue posible incrementar el tamaño muestral y con ello los niveles de confianza del estudio.

A pesar de las limitaciones, se observó una necesidad futura de continuar con la validación del instrumento. También resulta conveniente volver aplicar el instrumento en el contexto estatal, dado que, se podría obtener una mayor capacidad de respuesta ahora que la pandemia del Covid-19 se manifiesta estable y con estos datos se confirmen o actualicen los resultados obtenidos al regresar a una aparente normalidad. De igual forma, un acercamiento metodológico cualitativo o mixto para abordar la problemática se visualiza viable para un acercamiento más complejo y profundo del objeto de estudio.

Se concluye que, el estudio de las competencias en gestión educativa es de reciente aparición, y se presenta como un área de estudio que brinda posibilidades de crecimiento para los directivos académicos de los posgrados. En el contexto del estado de Chihuahua, los gestores han autoevaluado sus dominios sobre estas competencias brindando un primer acercamiento de sus debilidades y fortalezas a través de un ejercicio de autoreconocimiento de su práctica y sus recursos disponibles. Por tanto, este estudio se caracteriza al ser uno de los primeros de su clase y sus resultados podrían emplearse posiblemente como una base inicial para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la temática y la delineación de modelos de formación directiva en el área educacional.

Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alpízar, R., Arrechavaleta, N., Baute, L., & Valdés, O. (2010). La formación y desarrollo de los directivos académicos en las instituciones de educación superior cubanas. *Universidad Y Sociedad, 1(2)*, 1-14. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/23>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2)*, 34-52.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Arrien, J. (2010). *Reflexiones sobre la educación*. Managua: Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación.
- Ascón, J., García, M., & Lajara, A. (2019). Teoría y práctica en el desarrollo de habilidades directivas. Un acercamiento desde la perspectiva de las Instituciones de Educación Superior. *Revista Científica Ecociencia, 6(4)*, 1-29. doi:10.21855/ecociencia.64.177
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bairašauskienė, L. (2017). Headmaster's Competencies in Management Area: Evaluating the Significance Level of Managerial Competencies in Lithuanian Comprehensive Schools. *European Journal of Multidisciplinary Studies, 2(5)*, 158-164.
<https://pdfs.semanticscholar.org/27f0/84a0f702b6d99754747249895594533b6d57.pdf>

- Barrera, A. (2004). *Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]*. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/1350>.
- Barrios, C., & Valenzuela, L. (2019). Evaluación Institucional de la Gestión Universitaria. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 5002-5024. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1693/1693>
- Benitez, I. (2013). *La Salud Física y Emocional del Director Escolar en el Siglo XXI. Efectos en su desempeño*. Paraguay: Ediciones Panamericana.
- Bitterová, M., Alena, H., & Pisoňová, M. (2014). School Leader's Competencies in Management Area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 114–118. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.170
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313. doi:10.18222/ae.v0ix.3812
- 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. doi:10.5354/0719-0581.2004.17655
- Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C. (2014). School Management Competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals. *Creative Education*, 5(8), 580-589. doi:10.4236/ce.2014.58069
- Caminero, J. (2012). *Competencias de la dirección escolar para una gestión de calidad [Tesis de Pregrado, Universidad de Valladolid]*. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1733>.
- Capó, J., Rodríguez, P., & Capó, J. (2011). La evaluación como elemento de mejora y

- enriquecimiento del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 139-150. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351007.pdf>
- Cardoso, E., & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 68-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/284/446>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Massachusetts: MIT Press.
- Chongwony, L., Gardner, J., & Tope, A. (2020). Instructional Design Leadership and Management Competencies: Job Description Analysis. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(1), 1-15. <https://fuse.franklin.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=facstaff-pub>
- Concha, C. (2007). Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Claves para la formación de directivos de instituciones escolares*, 5(5), 133-138. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025019.pdf>
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. [COMPEPO]. (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. Posgrados UNAM: http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo_regiones.pdf
- Cronbach, L. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Evaluation Models*. 101–115. doi:10.1007/978-94-009-6669-7_6
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión*

- Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-24. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a1.pdf>
- El Colegio de Sonora [COLSON]. (2013). *Directores de Centros Académicos*.
[https://encino.colson.edu.mx:4433/Transparencia/2/InfoHistorica/Perfiles/Perfiles/PerfilDirectoresCentros-\(17Dic13\).pdf](https://encino.colson.edu.mx:4433/Transparencia/2/InfoHistorica/Perfiles/Perfiles/PerfilDirectoresCentros-(17Dic13).pdf)
- Elías, R. (2017). Los programas internacionales de evaluación de logros académicos y su influencia en las políticas educativas en América Latina. *Población y Desarrollo*, 23(45), 74-82. doi:10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45).074-082
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322813012.pdf>
- Farfán, M., Navarrete, E., & Dávalo, M. (2021). Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad: camino de la mejora continua en programas educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 37-45.
<https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/173/109>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17->

74-00183.pdf

- Frías-Navarro, D., & Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica, 19*(1), 47-58. <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a04.pdf>
- Gairín, J. (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Santiago de Chile: Santillana.
- Gardner, J., Chongwony, L., & Washington, T. (2018). Investigating Instructional Design Management and Leadership Competencies--A Delphi Study. *Online Journal of Distance Learning Administration, 21*(1), 1-21. https://ojdla.com/archive/spring211/gardner_chongwony_washington211.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2002). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update (4th Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, J., Morales, M., & Meza, J. (2017). La evaluación educativa como proceso histórico social. perspectivas para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. *Universidad y Sociedad, 9*(4), 162-167. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus22417.pdf>
- González, M., Nieto, J., & Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Education.
- González, N. (2006). Perfil del Director: Competencias de la Posición de Director o Directora de un Centro Educativo. *Ciencia y Sociedad, 31*(2), 240-256. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87031205.pdf>
- Gorrochotegui, A., & Ramírez, D. (2012). Compendio de competencias para directivos escolares. Una propuesta teórico-práctica. *Revista Interacción, 11*, 57-74. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/download/2257/1720/3446>

- Guzmán, I., Marín, R., & Inicarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria; un modelo para la formación por competencias*. Venezuela: Universidad del Zulia Venezuela.
- Haidar, E., & Torres, G. (2015). La gestión mecanicista de las Instituciones de Educación Superior: un estudio desde la modelación sistémica. *Contabilidad y Administración*, 60(4), 796-816. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cya.2014.05.001>
- Harding, F. (1872). *Practical handbook of school-management and teaching for teachers, pupil-teachers, and students*. Londres: T. Laurie.
- Hernández, R., Fernández, A., & Baptista, A. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, S., & Tobón, S. (2017). El Director Escolar desde el Enfoque Socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(2), 164-194. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814009.pdf>
- Herrera-Meza, S., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de pedagogía*, 38(102), 164-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>
- Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (2002). *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Centro de estudio Ramón Areces.
- Inspección de Educación del País Vasco (2017). *Guía para la Evaluación de Direcciones Escolares y de la Práctica Docente*. Departamento de Educación. Inspección de Educación del País Vasco.
- 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*. Instituto de Gestión Liderazgo Universitario (IGLU) de la Organización Universitaria Interamericana (OUI).
https://oui-iohe.org/wp-content/uploads/2021/06/Competencias_Directivas_Factor_Exito_IES.pdf
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi:10.6018/analesps.30.3.199361
- López, O., García, J., Batte, I., & Cobas, M. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *Edumecentro*, 7(4), 196-215. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n4/edu14415.pdf>
- López, S., & Zayas, C. (2016). La evaluación de la educación superior en México. Un modelo orientado al mejoramiento de la gestión. En J. Cordero, & R. Simancas, *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11, (pp. 367-382). Asociación de Economía de la Educación.
- Lozano, R., Castillo, A., & Cerecedo, M. (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437008>
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M., Hernández, M., & Gómora, J. (2016). Modelo de competencias directivas en escenarios globales para las instituciones de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 321-333.

<https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/212>

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. 28(1), 1-14.

Mejía, E. (2015). Evaluación de las competencias directivas. *Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE)* (pp. 1-7). Ciudad de México: Instituto Nacional de Investigación Educativa.

Mercader, V. (1998). *Gerencia de la vida*. Caracas-Venezuela: Editorial TORVIC.

Miñana, C. (1999). *Los directivos docentes como investigadores de su gestión. Una experiencia desde el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Autónoma de Nuevo León:

<https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/9112/7248/4189/Articulos-directivosdocentes-gestion.pdf>

Monereo, C. (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Innova universitas.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties: Perspectieven en praktijk*. La Haya: Elsevier.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo*, 48(1), 63-80. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/08/Competencias_y_formacion_para_un_liderazgo_escolar_efectivo_en_Chile.pdf

Murillo, G., Bedoya, C., & González, C. (2020). Competencias directivas en la gestión universitaria en Colombia. *Educación Y Educadores*, 23(4), 685–708.

doi:10.5294/edu.2020.23.4.7

Nahou, M. (2019). Propuesta de un modelo de competencias directivas como factor de influencia en el clima organizacional de una institución de educación superior en Xalapa, Veracruz.

Período 2016-2020. *Ciencia administrativa* (2), 92-100.

<https://www.uv.mx/iiesca/files/2020/02/11CA201902.pdf>

Núñez, N., & Díaz, D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 237-252.

<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865013.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Perú: Lance

Grafico S.A.C.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas.

Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(2), 551-576.

doi:10.14204/ejrep.30.12200

Paredes, L., Sánchez, F., & Badillo, M. (2016). La gestión escolar como nuevo escenario para

impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Red Internacional de*

Investigadores en Competitividad, 1611-1631.

<https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1392/1062>

Patrón-Cortés, R. (2016). Competencias de directores académicos en instituciones de educación

superior: Un estudio en el sureste de México. *Gestión de la educación*, 6(2), 1-18.

doi:10.15517/rge.v1i2.25479

Pérez, L., Macías, A., Padrón, T., & Vázquez, E. (2021). Modelo de competencias directivas

para instituciones públicas. Universidad de Guanajuato.

<http://repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/6169/1/Modelo%20de%20competencias%20directivas%20para%20instituciones%20p%C3%BAblicas.pdf>

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Diez nuevas competencias para enseñar: Graó.

Picado, X. (2002). *Interrogantes de la Evaluación*. Universidad de Costa Rica:

<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000089.pdf>

Picciotto, R., & Wiesner, E. (1998). *Evaluation and Development: The Institutional Dimension*.

Estados Unidos de América: The World Bank .

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Bueno Aires: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo.

Revista Educación, 2215-2644.doi: 10.15517/revedu.v41i2.21719

Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE].

Quiroz, P., & Vázquez, F. (2009). La profesionalización del Director. *Revista Integra Educativa*,

2(3), 67-86. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a03.pdf>

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3).

doi:<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Real Academia Española. (2020). *Posgrado*. <https://dle.rae.es/posgrado>

Rincón, I. (2009). *Gestión educativa para la investigación científica y tecnológica*. Gestipolis:

<https://www.gestipolis.com/gestion-educativa-para-la-investigacion-cientifica-y->

tecnológica/

- Rodríguez, G., España, J., Aguado, G., & Basto, R. (2015). Evaluación educativa para la formación integral en la Educación Superior en Mérida, México. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 19(64), 703-719.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544005.pdf>
- Rodríguez-Mantilla, J., Fernández-Cruz, J., & Fernández, M. (2020). *Evaluación para la innovación y mejora de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Rueda, M., & García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos*, 35, 7-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea2.pdf>
- Ruiz, J. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea.
- Rupp, D., Batz, C., Keith, M., Ng, V., Saef, R., & Howland, A. (2016). *AASCU State College and University Presidential Competency Model*. American Association of State Colleges and Universities. <https://www.aascu.org/publications/CompetenciesforSCUPresidents.pdf>
- Santos, M. (1995). *Entre bastidores: el lado oscuro de la organización escolar*. Aljibe.
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: Medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 7-24. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n143/v36n143a1.pdf>
- Sindhu, I. (2012). *Educational Administration and Management*. South Asia: Pearson Education.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Syukri, M., Jama, J., Jalinus, N., & Gistituati, N. (2017). Producing a Model for Coaching the Headmasters' Managerial Competence of Vocational School. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 22(8), 15-29. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2022%20Issue8/Version-14/C2208141529.pdf>

- Teixedó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. *XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1-30.
http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. 1-16.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tovkanets, O. (2017). Forming Professional Competency of Education Managers in Central European Countries. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(1), 1-6. doi:10.1515/rpp-2017-0011
- Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., & Leiner, M. (2019). Las competencias en Gestión Educativa para el Ámbito de la Educación Superior. En M. Buendía, *XV Congreso de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2865.pdf>
- Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., & Leiner, M. (2020). Instrumentos cuantitativos empleados en la evaluación de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado. Una revisión documental (2000-2020). En A. Paz, V. Figueroa, E. Rodríguez, & A. Montes, *Libro de Actas del 1.er Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Repensando la formación de los profesionales de la Educación* (pp. 795-808). INFODOSU. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/CongresoCaribeno-795-808.pdf>
- Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., & Leiner, M. (2021). Validez de contenido: Cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado. *RELAPAE*, (15), 106-116.

- <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1190/1073>
- Underhill, A. (1992). The role of groups in developing teacher self-awareness. *ELT Journal*, 46(1), 71-80. doi:10.1093/elt/46.1.71
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 303-322. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4547/4981>
- Urooj, F., Junchao, Z., & Daniyal, K. (2020). Instructional Design Leadership and Management Competencies: Job Description Analysis. *Higher Education Studies*, 10(2), 145-163. doi:10.5539/hes.v10n2p145
- Valenzuela, J., Ramírez, M., & Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas; Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33(131), 42-63. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a4.pdf>
- Valiente, P., Del Toro, J., Pérez, Y., & González, J. (2018). The training of school principals: A study in the Cuban context. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 258-278. doi:10.1177/17411432177253
- Vega, J. (2019). Competencias directivas y la gestión institucional del Instituto de Educación Superior América, Chimbote - 2019. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39208/Vega_GJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villaroel, D. (2014). *Competencias Profesionales del Equipo Directivo del Sector Particular Subvencionado chileno en contextos vulnerables [Tesis doctoral, Universidad Autónoma*

de Barcelona]. Repositorio de Tesis Doctorals en Xarxa.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284133/dvm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Villarroel, D., Gairín, J., & Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar de centros situados en contextos vulnerables. *Investigación arbitrada*, 304-311. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38894/articulo11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. (2015). Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 41-56. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2872>
- Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser, *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.

Anexos

Anexo 1: Instrumento (Versión final)

Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa

El objetivo del cuestionario es autoevaluar las competencias en gestión educativa del director académico de posgrado. Suparticipación es de suma importancia debido a que no existe una escala que plantee las competencias ideales que debe poseer el gestor educativo de este nivel. Su opinión es crucial para que se pueda establecer un perfil ideal que refleje la mayoría de las competencias requeridas. La información proporcionada es absolutamente confidencial.

Preguntas sobre aspectos sociodemográficos

1. ¿En qué año nació? _____
2. ¿Cuál es su género? Masculino _____ Femenino _____
3. ¿Cuál es su último nivel de estudios terminado?
Licenciatura _____ Especialidad _____ Maestría _____ Doctorado _____
4. ¿La institución donde usted trabaja como directivo académico es? Pública _____ Privada _____
5. ¿Cuántos colaboradores tiene a su cargo? _____
6. ¿Cuántos años de experiencia tiene en puestos administrativos?
0 años _____ 1 a 10 años _____ 11 a 20 años _____ 21 a 30 años _____
Más de 31 años _____
7. ¿Cuántos años de experiencia tiene como director académico de posgrado?
0 años _____ 1 a 10 años _____ 11 a 20 años _____ 21 a 30 años _____
Más de 31 años _____
8. ¿Cuántos posgrados académicos de posgrado dirige? _____

** A partir de esta pregunta, si usted dirige más de un programa académico, considere para sus respuestas, como primer criterio; el posgrado que lleva más tiempo dirigiendo y como segundo criterio, aquel que más tiempo le demande.*

9. ¿A qué área de conocimiento pertenece el posgrado que dirige?
Arte y Diseño _____ Ciencias Agropecuarias _____ Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química) _____ Ciencias de la Computación _____ Ciencias de la Salud _____ Ciencias de la Tierra _____ Ciencias Económico-Administrativas _____ Ciencias Jurídicas _____ Ciencias Sociales _____ Humanidades _____ Ingenierías _____ Otra (especifique): _____
10. ¿Qué nivel de posgrado es el programa académico que dirige?
Especialidad _____ Maestría _____ Doctorado _____
11. ¿Qué modalidad educativa tiene el posgrado que dirige?
Presencial _____ Semipresencial _____ Virtual _____ A distancia _____

12. ¿El programa académico que dirige se encuentra acreditado por algún organismo evaluador de calidad académica?

Si _____ No _____

13. ¿En qué porcentaje el programa académico que dirige incluye?

Actividades de investigación	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades pedagógicas	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades administrativas	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades organizacionales	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades de extensión	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____

Preguntas sobre la competencia humana del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
h1 ¿En qué porcentaje su salud física influye en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h2 ¿En qué porcentaje sus emociones influyen en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia profesional del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
p1 ¿En qué porcentaje utiliza sus conocimientos académicos en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p2 ¿En qué porcentaje utiliza su experiencia laboral en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p3 ¿En qué porcentaje utiliza sus habilidades de liderazgo educativo en beneficio de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p4 ¿En qué porcentaje resuelve la mayoría de los conflictos que se le presentan en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión de la investigación del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
i1 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó dentro de su programa académico actividades de desarrollo científico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i2 ¿En qué porcentaje realiza actividades de desarrollo científico (producción, publicación y divulgación científica)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i3 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó redes de investigación científica entre su programa académico con?					
Otros programas académicos de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i4 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó proyectos de investigación científica entre su programa académico con?					
Otros programas académicos de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i5 ¿En qué porcentaje participa en actividades de cooperación científica (redes de investigación y proyectos de investigación)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión académica del directivo
académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
ga1 ¿En qué porcentaje monitorea el progreso del aprendizaje de los estudiantes del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga2 ¿En qué porcentaje monitorea las prácticas educativas de los docentes del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia de gestión académica del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
ga3 ¿En qué porcentaje gestiona actividades curriculares sobre?					
Diseño/rediseño curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementación curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga4 ¿En qué porcentaje participa dentro de su programa académico en actividades sobre?					
Asesorías (a docentes, alumnos o programas académicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuerpos colegiados (academias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga5 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó dentro de su programa académico actividades sobre?					
Asesorías (a docentes, alumnos o programas académicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuerpos colegiados (academias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia de gestión administrativa del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
a1 ¿En qué porcentaje diseña estrategias que beneficien la gestión de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a2 ¿En qué porcentaje organiza equipos de trabajo entre sus colaboradores del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a3 ¿En qué porcentaje integra a sus colaboradores a las diferentes actividades de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a4 ¿En qué porcentaje dirige a sus colaboradores hacia los objetivos de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a5 ¿En qué porcentaje supervisa el trabajo de sus colaboradores del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión organizacional del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
o1 ¿En qué porcentaje su gestión promueve la identidad organizacional(misión, visión, valores, normativa y estrategias/objetivos) de su institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o2 ¿En qué porcentaje su gestión promueve la participación de los miembros del programa académico (docentes y alumnos) en actividades institucionales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o3 ¿En qué porcentaje gestiona la comunicación entre su programa académico y los demás departamentos y/o instancias de la institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o4 ¿En qué porcentaje gestiona un clima organizacional adecuado para las actividades de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o5 ¿En qué porcentaje promueve los siguientes rubros entre los colaboradores de su programa académico?					
El compromiso organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El aprendizaje organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La innovación en sus procesos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión de la extensión del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
e1 ¿En qué porcentaje integra la diversidad sociocultural en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e2 ¿En qué porcentaje promueve entre los miembros de su programa académico la responsabilidad social?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e3 ¿En qué porcentaje gestiona que su programa académico responda a las necesidades del contexto?					
Local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estatad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Preguntas sobre la competencia de gestión de la extensión del
directivo académico***

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
^{e4} ¿En qué porcentaje gestiona la interacción entre su programa académico y la comunidad a nivel?					
Local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estatad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMENTARIOS U OBSERVACIONES:

Gracias por su participación

Anexo 2: Instrumento (Versión preliminar)

**Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en
Gestión Educativa**

El objetivo del cuestionario es autoevaluar las competencias en gestión educativa del director académico de posgrado. Su participación es de suma importancia debido a que no existe una escala que plantee las competencias ideales que debe poseer el gestor educativo de este nivel. Su opinión es crucial para que se pueda establecer un perfil ideal que refleje la mayoría de las competencias requeridas. La información proporcionada es absolutamente confidencial.

Preguntas sobre aspectos sociodemográficos

1. ¿En qué año nació? _____
2. ¿Cuál es su género? Masculino _____ Femenino _____
3. ¿Cuál es su último nivel de estudios terminado?
Licenciatura _____ Especialidad _____ Maestría _____ Doctorado _____
4. ¿La institución donde usted trabaja como directivo académico es? Pública _____ Privada _____
5. ¿Cuántos colaboradores tiene a su cargo? _____
6. ¿Cuántos años de experiencia tiene en puestos administrativos?
0 años _____ 1 a 10 años _____ 11 a 20 años _____ 21 a 30 años _____
Más de 31 años _____
7. ¿Cuántos años de experiencia tiene como director académico de posgrado?
0 años _____ 1 a 10 años _____ 11 a 20 años _____ 21 a 30 años _____
Más de 31 años _____
8. ¿Cuántos posgrados académicos de posgrado dirige? _____
** A partir de esta pregunta, si usted dirige más de un programa académico, considere para sus respuestas, como primer criterio; el posgrado que lleva más tiempo dirigiendo y como segundo criterio, aquel que más tiempo le demande.*
9. ¿A qué área de conocimiento pertenece el posgrado que dirige?
Arte y Diseño _____ Ciencias Agropecuarias _____ Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química) _____ Ciencias de la Computación _____ Ciencias de la Salud _____ Ciencias de la Tierra _____ Ciencias Económico-Administrativas _____ Ciencias Jurídicas _____ Ciencias Sociales _____ Humanidades _____ Ingenierías _____ Otra (especifique): _____
10. ¿Qué nivel de posgrado es el programa académico que dirige?
Especialidad _____ Maestría _____ Doctorado _____
11. ¿Qué modalidad educativa tiene el posgrado que dirige?
Presencial _____ Semipresencial _____ Virtual _____ A distancia _____
12. ¿El programa académico que dirige se encuentra acreditado por algún organismo evaluador de calidad académica?

Si _____ No _____

13. ¿En qué porcentaje el programa académico que dirige incluye?

Actividades de investigación	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades pedagógicas	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades administrativas	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades organizacionales	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____
Actividades de extensión	0% _____	25% _____	50% _____	75% _____	100% _____

Preguntas sobre la competencia humana del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
h1 ¿En qué porcentaje su salud física influye en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h2 ¿En qué porcentaje sus emociones influyen en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h3 ¿En qué porcentaje resuelve la mayoría de los conflictos que se le presentan en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h4 ¿En qué porcentaje su actitud visionaria influye en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h5 ¿En qué porcentaje apoya la equidad social (sociedad justa e igualitaria) dentro de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h6 ¿En qué porcentaje su competencia humana le ayuda gestionar su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores al evaluar el uso de su competencia humana dentro de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia profesional del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
p1 ¿En qué porcentaje utiliza sus conocimientos académicos en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p2 ¿En qué porcentaje utiliza su experiencia laboral en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p3 En el último semestre, ¿En qué porcentaje ha participado en procesos de formación que beneficien su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p4 ¿En qué porcentaje utiliza las tecnologías de la información y la comunicación en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p5 ¿En qué porcentaje utiliza sus habilidades de liderazgo educativo en beneficio de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p6 ¿En qué porcentaje su competencia profesional le ayuda gestionar su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores al evaluar el uso de su competencia profesional dentro de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia de gestión de la investigación del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
i1 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó dentro de su programa académico actividades de desarrollo científico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i2 ¿En qué porcentaje realiza actividades de desarrollo científico (producción, publicación y divulgación científica)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i3 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó redes de investigación científica entre su programa académico con?					
Otros programas académicos de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión de la investigación del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
i4 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó proyectos de investigación científica entre su programa académico con?					
Otros programas académicos de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i5 ¿En qué porcentaje participa en actividades de cooperación científica (redes de investigación y proyectos de investigación)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i6 ¿En qué porcentaje su competencia de investigación le ayuda gestionar su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores a evaluar el uso de su competencia de investigación dentro de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión académica del directivo
académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
ga1 ¿En qué porcentaje monitorea el progreso del aprendizaje de los estudiantes del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga2 ¿En qué porcentaje monitorea las prácticas educativas de los docentes del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga3 ¿En qué porcentaje gestiona actividades curriculares sobre?					
Diseño/rediseño curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementación curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia de gestión académica del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
ga4 ¿En qué porcentaje participa dentro de su programa académico en actividades sobre?					
Asesorías (a docentes, alumnos o programas académicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuerpos colegiados (academias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga5 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó dentro de su programa académico actividades sobre?					
Asesorías (a docentes, alumnos o programas académicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuerpos colegiados (academias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga6 ¿En qué porcentaje su competencia pedagógica le ayuda gestionar su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ga7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores al evaluar el uso de su competencia pedagógica dentro de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preguntas sobre la competencia de gestión administrativa del directivo académico

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
a1 ¿En qué porcentaje diseña estrategias que beneficien la gestión de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a2 ¿En qué porcentaje organiza equipos de trabajo entre sus colaboradores del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a3 ¿En qué porcentaje integra a sus colaboradores a las diferentes actividades de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a4 ¿En qué porcentaje dirige a sus colaboradores hacia los objetivos de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a5 ¿En qué porcentaje supervisa el trabajo de sus colaboradores del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a6 ¿En qué porcentaje su competencia administrativa le ayuda gestionar su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores al evaluar el uso de su competencia administrativa dentro de su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión organizacional del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
o1 ¿En qué porcentaje su gestión promueve la identidad organizacional(misión, visión, valores, normativa y estrategias/objetivos) de su institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o2 ¿En qué porcentaje su gestión promueve la participación de los miembros del programa académico (docentes y alumnos) en actividades institucionales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o3 ¿En qué porcentaje gestiona la comunicación entre su programa académico y los demás departamentos y/o instancias de la institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o4 ¿En qué porcentaje gestiona un clima organizacional adecuado para las actividades de su programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o5 ¿En qué porcentaje promueve los siguientes rubros entre los colaboradores de su programa académico?					
El compromiso organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El aprendizaje organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La innovación en sus procesos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o6 ¿En qué porcentaje su competencia organizacional le ayuda a realizar sus funciones como directivo académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores a evaluar su competencia organizacional al realizar sus funciones como directivo académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión de la extensión del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
e1 ¿En qué porcentaje integra la diversidad sociocultural en su gestión del programa académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e2 ¿En qué porcentaje promueve entre los miembros de su programa académico la responsabilidad social?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Preguntas sobre la competencia de gestión de la extensión del
directivo académico**

Responda con una marca de X seleccionando sólo una opción: Considerando sus funciones de directivo académico:	0%	25%	50%	75%	100%
e3 ¿En qué porcentaje gestiona que su programa académico responda a las necesidades del contexto?					
Local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estatad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e4 ¿En qué porcentaje gestiona la interacción entre su programa académico y la comunidad a nivel?					
Local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estatad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e5 En el último semestre, ¿En qué porcentaje gestionó convenios de colaboración entre su programa académico con?					
Organizaciones del sector público	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones del sector privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizaciones no gubernamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e6 ¿En qué porcentaje su competencia de extensión le ayuda a realizar sus funciones como directivo académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e7 Desde su percepción, ¿Qué porcentaje le darían sus colaboradores al evaluar su competencia de extensión al realizar sus funciones comodirectivo académico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

COMENTARIOS U OBSERVACIONES:

Gracias por su participación