



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Ríos Zavala, Aída del Carmen; Hernández Jacquez, Luis Fernando
Habilidades directivas: diseño instrumental y modelo para educación primaria en Durango, México
Sinéctica, núm. 61, e1522, 2023, Julio-Diciembre
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-011)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99876319012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Habilidades directivas: diseño instrumental y modelo para educación primaria en Durango, México

Management skills: Instrumental design and model for elementary school in Durango, Mexico

AÍDA DEL CARMEN RÍOS ZAVALA*

LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JACQUEZ**

Este artículo tiene el objetivo de determinar la estructura dimensional de un modelo y un instrumento para medir el nivel de habilidades directivas de los directores de educación primaria del estado de Durango en México. Se tomó como referente teórico el modelo de habilidades esenciales de Whetten y Cameron y los dominios, criterios e indicadores del perfil del director de la Nueva Escuela Mexicana. Con base en el paradigma pospositivista y en el enfoque cuantitativo, se llevó a cabo un estudio no experimental y transversal de tipo instrumental, que empleó como técnica la encuesta administrada a un total de 426 directores(as). Los resultados conforman un modelo estructural de siete dimensiones y un instrumento integrado por 32 ítems. Las dimensiones fueron denominadas: solución de conflictos, manejo de emociones, logro de objetivos, comportamiento personal, apoyo, desempeño y trabajo en equipo. Las medidas de bondad de ajuste del modelo propuesto permitieron precisar su aceptabilidad. La confiabilidad final del instrumento arrojó un alfa de Cronbach de .946. Esto y las demás propiedades psicométricas presentadas hacen del modelo y del instrumento herramientas valiosas para el estudio de la temática.

Palabras clave:
educación primaria, habilidades directivas, instrumento, modelo

Recibido: 5 de enero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de octubre de 2023 |

Publicado: 16 de octubre de 2023

Cómo citar: Hernández Jacquez, L. F. y Ríos Zavala, A. C. (2022). Habilidades directivas: diseño instrumental y modelo para educación primaria en Durango, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1522. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-011)

The main objective of this article was to determine the dimensional structure of the model and the instrument to measure the level of management skill of primary school principals in the state of Durango, Mexico. The theoretical model of essential abilities by Whetten and Cameron was taken as a reference, as well as the domains, criteria, and indicators for the principal's profile in the New Mexican School. Fundamented in the post positivist paradigm and in the quantitative approach, a non-experimental and cross-sectional study, with an instrumental type was carried out, implementing as a technique a survey applied to a total of 426 principals. The results created a structural model of seven dimensions and an instrument integrated by 32 items. Dimensions were designated as conflict resolution, emotion management, objectives achievement, personal behavior, support, performance, and teamwork. The goodness of fit measures allowed to determinate the acceptability of the model. The final reliability of the instrument shown a Cronbach's alpha of .946. With this and the rest of the psychometric properties presented, make the model and the instrument valuable tools for the study of the topic.

Keywords:

*primary school,
management skills,
questionnaire, model*

* Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango y coordinadora de Atención a Estudiantes. Líneas de investigación: habilidades directivas y liderazgo. correo electrónico: aida.rios.zavala@bycened.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6179-1705>

** Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Docente y coordinador de Docencia de la Universidad Pedagógica de Durango. Perfil Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1). Líneas de investigación: autorregulación y administración. Correo electrónico: lfhj1@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6017-3267>



INTRODUCCIÓN

Las habilidades directivas “consisten en conjuntos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados” (Whetten y Cameron, 2011, p. 8). Son los conocimientos y capacidades que un líder desarrolla para ejercer su función de forma adecuada para el logro de los objetivos de una determinada institución. En el ámbito educativo, de acuerdo con Pont et al. (2009), en 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos planteó que, para que los líderes escolares logren un mejor rendimiento, es indispensable que sus responsabilidades y expectativas estén bien definidas y sean lo bastante claras para ejercer su función. Esta declaración hizo que algunos países emprendieran de inmediato el diseño de marcos o estándares de liderazgo para la profesión; sin embargo, en México no se tomó con la celeridad debida.

A diferencia de otras latitudes, en México, el tema de las habilidades del director escolar (como uno de los elementos del perfil directivo) es un tanto incipiente, ya que, a partir de la conformación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en 2013, se comenzó a hablar de la evaluación de esas habilidades tomando como referente los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para personal con funciones de dirección y supervisión de educación básica. Estos PPI establecieron “los conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos escolares deben poseer para dirigir a las escuelas con el propósito de que estas cumplan su misión: el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes que asisten a ellas” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015, p.13).

En los años siguientes, el tema de la profesionalización de la función directiva retomó importancia con base del nuevo modelo educativo de 2017 y del proceso de implementación de la Nueva Escuela Mexicana en 2021. Surgió, así, el reto por la mejora de esa función al asentarse de manera explícita a través de los ahora llamados dominios, criterios e indicadores (DCI) establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras del perfil que debe tener el director de educación básica; además, dentro de estas políticas de alcance nacional también se demandó una actualización en materia de habilidades directivas.

Como en toda organización, las escuelas de educación primaria presentan situaciones inherentes al trabajo directivo, como la gestión y mejora del ambiente laboral, el establecimiento de procesos de comunicación eficiente, el manejo de las relaciones interpersonales entre el personal docente y directivo, y la propia gestión y administración institucional en diversos ámbitos. Lamentablemente, muchos directivos carecen de los conocimientos, habilidades y actitudes para encabezar una institución y, como menciona Drucker (2007, en Zapata, 2017), “los fallos organizativos son fundamentalmente el resultado de dirección. Como gestor de personas, todo directivo ha de desarrollar una serie de habilidades y destrezas que faciliten su actuación de cara a la mejora de su propio desempeño, y por ende del de sus colaboradores” (p. 41).

Es evidente que la función directiva se enmarca dentro de la gestión escolar y tiene que ver, de acuerdo con Sánchez y Delgado (2020), con la planificación, organización y evaluación de procesos, así como con los resultados de los servicios enfocados en la enseñanza aprendizaje y, en todo caso, predomina el liderazgo y la cultura colaborativa para brindar servicios de calidad a los estudiantes.

En su análisis de revisión de literatura de 45 artículos de investigación, Pacco y Dávila (2022) concluyen:

La gestión escolar exitosa requiere el compromiso de los directores y sólidas competencias profesionales de estos; el ejercicio de un liderazgo transformacional, distributivo y pedagógico, así como su capacidad para convocar a los integrantes de la comunidad educativa e involucrarlos en el proceso para la educación de calidad que la sociedad y el cambio de un país necesitan (p. 3002).

Lo anterior es coincidente con el también análisis de revisión de literatura elaborado por Poma y Granada (2020, p. 29):

La gestión escolar es un proceso que contempla las dimensiones pedagógico-curricular, administrativa, comunitaria y organizacional, las que se articulan para lograr mayor calidad y eficiencia de la enseñanza y aprendizaje; para lo cual el director escolar ha de poseer conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan conocer las normas, planes, programas y principios de la educación [...], saber organizar los procesos que se llevan a cabo en la escuela, aglutinar las voluntades en un empeño común, apoyar las iniciativas innovadoras, procurar la autosuperación y superación de los demás; así como caracterizarse por ser justo, empático, tolerante, dinámico, asertivo, responsable y colaborativo...

Es claro que un directivo debe contar con cierto perfil que le permita ejercer su función, como un nivel de preparación profesional, conocimientos académicos de planes y programas de estudios, conocimientos legales y normativos, experiencia docente y ciertas características personales, como responsabilidad, actitud positiva y compromiso.

Al respecto, según Pont et al. (2009), la mayoría de los directores o candidatos tienen experiencia como maestros frente a grupo, así que, cuando asumen una dirección, no son competentes precisamente como líderes pedagógicos y, por lo regular, poseen poco conocimiento en aspectos administrativos, de personal y gestión, que son habilidades necesarias para las escuelas del siglo XXI.

El liderazgo, entonces, juega un papel imprescindible dentro de la función directiva, que, definido por Bush y Glover (2003, en Weinstein, 2016), es un proceso que influye en el logro de objetivos planteados, en el cual los líderes integran una visión de sus centros educativos basada en desarrollar valores personales y profesionales; de esta manera, logran influir en su equipo para alcanzar una visión compartida. La División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (2019) resalta la importancia de distinguir los distintos tipos de liderazgo que permitan relacionarlos con la mejora educativa en las diversas situaciones que surgen en las instituciones: transformacional, pedagógico o instruccional, liderazgo para la justicia social, liderazgo emocional y distribuido. Sobre este último, Garay et al. (2019) lo destacan como una forma de interacción entre las personas para influirse unas a otras, por lo que, en una institución educativa, son indispensables las relaciones entre gestión directiva y docencia, con una mayor responsabilidad en ellas del directivo.

Considerando lo anterior, Sandoval et al. (2008) plantean que, aun cuando el directivo se actualice constantemente, cada uno posee sus propias características y experiencia, lo que lo lleva a hacer de su función una particularidad distinta a la de otro par; además,

la función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir, no existen modelos directivos de validez universal, sin anclajes en la singularidad e historia del sistema educativo y de cada institución educativa, pues cada

actor que ocupa un cargo de director construye su desempeño a partir de su trayectoria personal y profesional, la definición normativa de su rol y las características singulares de la escuela a su cargo (Sandoval et al., 2008, p. 26).

En general, la investigación sobre el director escolar versa sobre su habilidad para desempeñar diversas funciones, sus rasgos personales, como sujeto de máxima autoridad de la institución, su posición de liderazgo, la gestión para transformar la educación de manera positiva, la toma de decisiones y la rendición de cuentas, entre otros aspectos. La revisión de literatura en el ámbito internacional sugiere que las habilidades directivas tienen relación significativa con la comunicación, la motivación, el manejo de conflictos, la formación de equipos, las relaciones interpersonales, el desempeño laboral de los docentes, la gestión, la cultura y el clima organizacional de las escuelas. Bermúdez y Bravo (2016) y Furguerle y Vitorá (2016) consideran que los directores algunas veces identifican y conocen las habilidades directivas y los procesos gerenciales, pero no ejecutan plenamente las características de liderazgo, comunicación, motivación o apertura al cambio.

De acuerdo con Salas y Díaz (2016), para lograr una gestión exitosa, eficaz y eficiente se requiere un conjunto de habilidades directivas específicas desarrolladas y mejoradas cada día a través de la práctica, la experiencia y la evaluación de los aspectos positivos; para esto último, se necesitan instrumentos que, de manera científica, permitan valorar la situación a fin de diseñar estrategias de mejora basadas en ello.

En el ámbito nacional existen investigaciones que han determinado la importancia de las habilidades directivas para el buen funcionamiento de los centros escolares; sin embargo, la mayoría de ellas tienen un alcance poblacional corto, ya que son exclusivas para la institución en la que se llevaron a cabo, con pocas posibilidades de generalización de sus resultados (Calderón et al., 2015; Garmendia et al., 2008; Morales, 2004).

En cuanto a diseños instrumentales, encontramos pocos estudios para evaluar la función directiva, entre ellos destacan los presentados por Whetten y Cameron (2005), Madrigal (2009), Marín (2010), Aburto y Bonales (2011), Alcon (2014), Briceño (2015), Zapata (2017), Córdova (2017), Castro (2018) y Melquiades (2019), cuyos instrumentos están diseñados conforme a las características y necesidades de las instituciones en estudio, pero no atienden a una población amplia.

En lo concerniente al fundamento teórico, en los estudios localizados hay dos referentes teóricos principales: Katz, quien identificó tres tipos de habilidades: técnicas, humanas y conceptuales (Alcon, 2014; Castro 2018; Melquiades, 2019; Zapata, 2017), y Whetten y Cameron, quienes abordaron las habilidades personales, interpersonales y grupales (Briceño, 2015; Córdova, 2017; Vásquez, 2019; Whetten y Cameron, 2005).

Así pues, considerando la falta de modelos e instrumentos que valoren a gran escala las habilidades directivas en educación primaria en México (y en lo particular en el estado de Durango) y el imperativo dado por las políticas públicas en el país respecto a la evaluación de ellas, nos propusimos como objetivo principal de esta investigación determinar la estructura dimensional del modelo e instrumento para medir el nivel de habilidades directivas de los directores de educación primaria del estado de Durango; los objetivos específicos fueron:

- Comprobar las evidencias de validez del instrumento.
- Precisar el nivel de confiabilidad.
- Determinar el modelo de habilidades directivas que subyace a los datos.
- Establecer el baremo para interpretar los resultados.

FUNDAMENTO TEÓRICO: LAS HABILIDADES DIRECTIVAS

En 2019, en el marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigida al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos, la SEP, dentro del entonces nuevo modelo educativo, estableció los perfiles profesionales (integrados por los DCI) que servirían como un referente en los procesos de admisión, promoción, reconocimiento y formación del personal directivo, los cuales fueron actualizados (básicamente en cuestión de lenguaje inclusivo) en 2022 debido al establecimiento del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, y que determinan que el personal directivo de manera profesional debe conducir a la institución hacia una mejora continua en un ambiente de confianza, motivación y oportunidad de atender las necesidades e intereses de la comunidad educativa, que permita poner al centro de su desempeño una gestión escolar con sentido humano y pedagógico. En particular, los DCI que componen este perfil quedaron de la siguiente manera (SEP, 2022):

- I. Una directiva, un directivo escolar que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- II. Una directiva, un directivo escolar que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura de la escuela centrada en la inclusión, equidad y excelencia educativa.
- III. Una directiva, un directivo escolar que organiza el funcionamiento de la escuela como espacio para la formación integral de las niñas, los niños o adolescentes.
- IV. Una directiva, un directivo escolar que propicia la corresponsabilidad del servicio educativo que brinda la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas (pp. 42-48).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), en referencia al logro de una eficiente intervención educativa, planteó algunos aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos de los directivos, y señaló que estos requieren características concernientes a saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la colaboración, la reflexión de la práctica y la identidad profesional.

En el aspecto teórico, como ya mencionamos, de los modelos de habilidades directivas que localizamos y analizamos en la revisión de literatura, concluimos que el que más se apega a los DCI del perfil profesional descrito es el modelo de habilidades directivas esenciales de Whetten y Cameron (2011). Por eso, este fue adaptado al ámbito educativo y se utilizó como insumo para la determinación del modelo y el diseño instrumental. Este modelo teórico está compuesto por tres dimensiones y diez aspectos principales.



Figura 1. Modelo teórico de Whetten y Cameron. Fuente: Elaboración propia basada en Whetten y Cameron (2011, p. 19).

Las habilidades personales se concentran en asuntos que quizá no impliquen a otras personas, sino que se relacionan con el manejo del propio yo; las habilidades interpersonales se refieren principalmente a asuntos que surgen al interactuar con otras personas, mientras que las grupales se centran en asuntos fundamentales que surgen cuando un individuo participa con grupos de personas ya sea como líder o como miembro del grupo (Whetten y Cameron, 2011).

Dentro de este modelo, se determinó que el dominio I de los DCI presenta características de las habilidades personales que integran aspectos referentes a la práctica y el desarrollo personal del director, mientras que los dominios II y III integran criterios dentro de las habilidades interpersonales, en las que el director identifica la importancia de su función al reconocer las necesidades escolares para organizar el funcionamiento de la escuela mediante estrategias de mejora educativa, además del desarrollo profesional de los docentes. También, los dominios III y IV aluden a las habilidades grupales y actividades que tienen que ver con la promoción de la participación corresponsable de la comunidad educativa desde una perspectiva compartida para la formación integral de los alumnos.

MÉTODO

Esta investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo de investigación con diseño instrumental, cuyos estudios están encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño como la adaptación de estos (Montero y León, 2005, p. 676).

Procedimiento general

El estudio se llevó a cabo en cuatro etapas y diez pasos, cuyo procedimiento general y métodos de análisis de datos en cada una de ellos fueron:

- Primera etapa, construcción del instrumento:
 1. Operacionalización de la variable
- Segunda etapa, validez y confiabilidad iniciales:
 1. Validación de contenido (por expertos)
 2. Aplicación de prueba piloto
 3. Cálculo de confiabilidad
 4. Evidencias de validez de consistencia interna
 5. Análisis factorial exploratorio
- Tercera etapa, validez y confiabilidad finales:
 1. Aplicación en extenso (masiva)
 2. Análisis factorial confirmatorio
 3. Cálculo de confiabilidad
- Cuarta etapa, baremación:
 1. Baremación por cuartiles

Participantes

La población de directivos de educación primaria en Durango al 2022 se integró de 307 personas del ámbito estatal (191 directores técnicos y 116 directivos encargados) más 1,106 del ámbito federal (313 directores técnicos y 703 directores encargados). La población total fue de 1,323 directores/as.

El total de participantes en el estudio ascendió a 426 sujetos divididos en dos momentos (segunda etapa con 112 respuestas y tercera etapa con 314 respuestas) y elegidos mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico. La segunda etapa consideró una muestra de al menos 100 sujetos (cualquier persona del universo podría contestar el instrumento) que, de acuerdo con lo señalado por Hair et al. (1999), Tabachnick et al. (2001) y Namakforoosh (2011), este tamaño suele ser suficiente.

Para la tercera etapa, dado el tamaño del universo, trabajamos con una muestra cuyo cálculo se realizó con la calculadora de muestras en línea Netquest; resultó un tamaño de 298 (universo de 1,323; heterogeneidad de 50%, margen de error de 5% y un nivel de confianza de 95%). Los sujetos participantes en esta etapa necesariamente fueron distintos a los de la segunda.

De manera resumida, en la etapa dos, el porcentaje de directores técnicos fue de 72.3, mientras el restante 27.7% tenían nombramiento de director encargado. En cuanto al tipo de dependencia, la mayor cantidad de los participantes lo fueron del

ámbito estatal (52.7%). Respecto al sexo, el 54.4% fueron mujeres. El nivel máximo de estudios representativo fue de licenciatura, con 61.6%, en tanto que doctorado solo el 7.1%. Los años de servicio más representativos fue de 21 a 30, con el 41.1%, seguido de los 11 a 20 años, con el 25.9%. En esta etapa, el 52.7% se encontró en el rango de los cero a los cinco años con el cargo directivo.

Para la etapa tres, los directores técnicos representaron el 80.9% de la muestra. El 58.8% pertenecían al ámbito federal y el 40.4%, al estatal; el resto, al particular. La mayoría de los encuestados fueron hombres (54.1%) y el grado de estudios representativo fue licenciatura (54.1%), seguido de maestría (40.1%). Al igual que en la segunda etapa, la mayor parte de los directores (44.9%) se situó en el rango de los 21 a los 30 años de servicio, seguido de quienes contaban con 11 a 20 años (39.8%). Por último, el mayor porcentaje (41.1%) se posicionó en el rango de cero a cinco años con el cargo directivo, seguido de los de seis a los diez años, con el 32.2%. El tratamiento estadístico se efectuó mediante los softwares SPSS versión 25 y AMOS Graphics versión 26.

DESARROLLO Y RESULTADOS

Paso 1. Operacionalización de la variable (diseño del instrumento)

El instrumento diseñado fue denominado instrumento de medición del nivel de habilidades directivas en educación primaria (IMNHDEPRI). Se conformó inicialmente por 42 ítems distribuidos en tres dimensiones y diez subdimensiones (véase tabla 1), y cuya forma de respuesta atendió a una escala Likert de cuatro opciones: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre.

Tabla 1. Distribución de ítems en la primera versión preliminar del instrumento

Dimensión	Subdimensión	Ítems
Habilidades personales	Desarrollo de autoconocimiento	1, 2, 3, 4, 5, y 6
	Manejo de estrés	7, 8 y 9
	Solución analítica y creativa de problemas	10, 11, 12 y 13
Habilidades interpersonales	Manejo de conflictos	14, 15 y 16
	Motivación de los empleados	17, 18, 19, 20, 21 y 22
	Comunicación de apoyo	23, 24, 25, 26 y 27
	Ganar poder e influencia	28, 29, 30, 31 y 32
Habilidades grupales	Facultamiento y delegación	33, 34 y 35
	Dirección hacia el cambio positivo	36, 37 y 38
	Formación de equipos eficaces	39, 40, 41 y 42

Paso 2. Validación de contenido (por expertos)

El IMNHDEPRI se sometió a validación de cinco jueces, todos con más de 20 años de experiencia profesional en el sector educativo en áreas de administración y gestión, expertos en diseño de instrumentos y evaluación, con amplia experiencia y reconocimiento entre la comunidad de investigadores. Cada uno recibió la operacionalización de la variable, así como información del modelo teórico base. Se entregó un formato de validación con una escala de valoración de cero a tres puntos para evaluar cada ítem:

no pertenece (0), probablemente no pertenece (1), probablemente sí pertenece (2) y sí pertenece (3), más un espacio para realizar las observaciones correspondientes.

Para seleccionar a los jueces, seguimos los criterios sugeridos por Skjong y Wentworth (2001) que tienen que ver con experiencia en la emisión de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios, entre otras), reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Recibidas las valoraciones, estimamos la concordancia entre las evaluaciones emitidas a través del coeficiente de W de Kendall, que, en un primer momento, resultó ser .259 y una significación estadística de .100, lo que indicó que los jueces no aplicaron estándares similares al asignar las puntuaciones a los ítems. Procedimos a eliminar la valoración emitida por uno de los jueces, lo que dio lugar a un coeficiente con valor de .439 y una significación estadística de .002. Así pues, tomamos en cuenta las observaciones de los cuatro jueces restantes, modificamos la redacción de 17 ítems, eliminamos tres y agregamos cuatro más relacionados con los indicadores de manejo del estrés, manejo de conflictos y motivación.

Por último, la redacción de los ítems cambió a forma de planteamiento (oración afirmativa) en vez de interrogación, e intercalamos los ítems de las diferentes dimensiones para evitar la aquiescencia o tendencia de algunos sujetos a responder de manera afirmativa, independientemente del contenido.

Paso 3. Aplicación de prueba piloto

El cuestionario se maquetó en Google Forms y la prueba piloto recuperó un total de 112 respuestas de quienes respondieron el instrumento vía la aplicación WhatsApp.

Pasos 4 y 5. Cálculo de confiabilidad y evidencias de validez de consistencia interna

Aplicamos la prueba para efectos de su análisis psicométrico inicial, y el resultado fue una confiabilidad de .909 en alfa de Cronbach y .875 en mitades (Spearman-Brown), considerando longitudes iguales, ya que el instrumento se conformó de 42 ítems.

Determinamos la consistencia interna mediante el análisis de confiabilidad “si se elimina el elemento”, y osciló entre .904 y .917. Observamos que, al eliminar el ítem “considera su atractivo personal como medio para influir en los demás”, la confiabilidad aumentaba a .917, y también la correlación corregida ítem-constructo en este ítem puntuaba en .031, por lo que decidimos eliminarlo del cuestionario. Los demás ítems fluctuaron en una correlación corregida ítem-constructo superior, entre .310 y .681, por lo que optamos por su permanencia.

Después de la eliminación del ítem señalado, el indicador alfa de Cronbach aumentó a .917 con 41 elementos, mientras que el cálculo por mitades (ahora designados mediante Spearman-Brown) resultó en .880.

Paso 6. Análisis factorial exploratorio (AFE)

Con los cambios anteriores, el IMNHDEPRI se sometió al análisis factorial exploratorio, que, a juicio de Vallejo (2013), permite comprobar si se está midiendo lo que se pretende medir al clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables (los factores), identificar qué variables o ítems definen cada factor y determinar cómo estos factores están relacionados entre sí.

Como pruebas condicionantes del AFE se encuentran la de Kaiser-Meyer-Olkin y la de esfericidad de Bartlett, cuyos resultados fueron .780 para el primer caso y .000 de significancia en el segundo, por lo que es pertinente proceder con el análisis (Méndez y Rondón, 2012).

Una vez iniciado el procedimiento, la varianza común de cada uno de los ítems (comunalidades), obtenida con el método de extracción máxima verosimilitud, mostró que la totalidad de ellos presenta una varianza adecuada con valores entre .521 a .785. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) y Namakforoosh (2011), se consideran ítems adecuados los que presentan comunalidades igual o mayor de .30, por lo que, hasta este momento, determinamos no eliminar algún ítem.

Cuando se busca reducir variables, Méndez y Rondón (2012) recomiendan el análisis de componentes principales, ya que considera la varianza total y deriva factores que contienen pequeñas porciones de varianza única. En este análisis se utilizó la rotación varimax y normalización Kaiser.

Para determinar el número de factores, recurrimos al gráfico de sedimentación (véase figura 2), que es una representación de la magnitud de los autovalores (eje de las ordenadas) y en el que aparece el número de factores o componentes sugeridos (eje de las abscisas), que en este caso fueron nueve, ya que el declive o caída de la gráfica se interrumpe a partir del décimo valor.

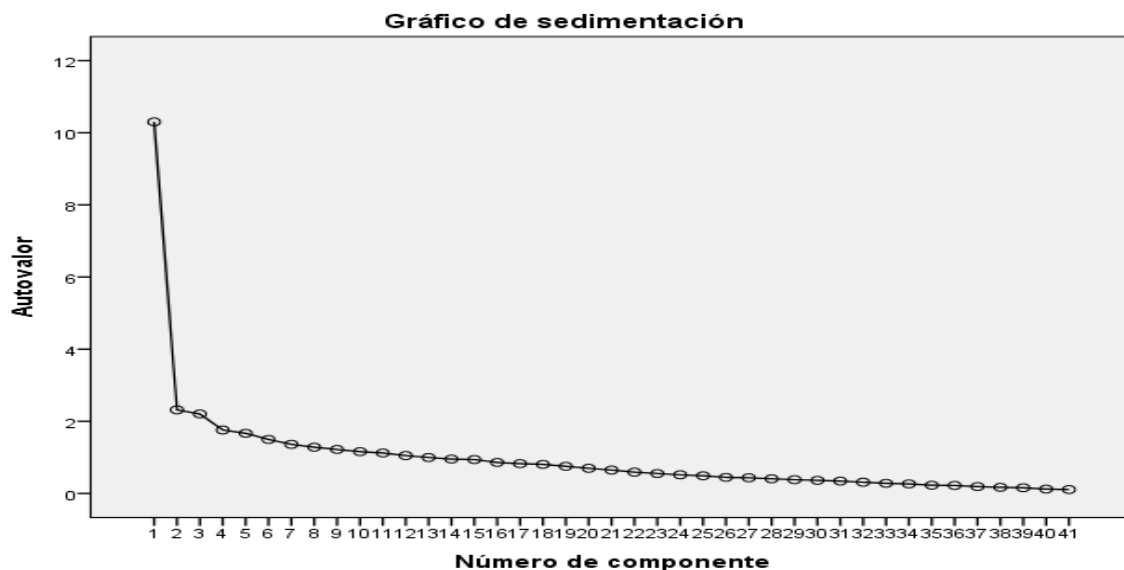


Figura 2. Gráfico de sedimentación.

Luego, llevamos a cabo el análisis de componentes rotados según las recomendaciones de Méndez y Rondón (2012), quienes establecen la significancia de las ponderaciones de la siguiente manera: menores de .3 se consideran no significativos; entre .3 y .5, de aporte mínimo; entre .5 y .7, de aporte significativo; y valores mayores de .7, relevantes. En general, valores mayores de .3 son aceptables. En esta etapa de análisis del instrumento, las ponderaciones oscilaron entre .336 (ítem 33) y .839 (ítem 40), por lo que no fue necesario eliminar algún ítem.

En la tabla 2 presentamos los componentes que se obtuvieron al reagrupar los ítems; en total fueron nueve y se denominaron de acuerdo con su significado común. Podemos señalar que son muy similares a la estructura teórica formada por 10 elementos.

Tabla 2. Organización de ítems por componentes

Componente	Nombre	Ítems que lo conforman
1	Motivación	21, 27, 35
2	Solución de conflictos	2, 14, 20, 26, 32, 36, 38
3	Manejo de emociones	6, 7 12, 13, 19, 25, 31,
4	Comportamiento personal	23, 24, 29
5	Desempeño	4, 11, 30, 22
6	Apoyo	8, 9, 28
7	Trabajo en equipo	16, 17, 37, 39
8	Logro de objetivos	1, 5, 15, 34, 40, 41
9	Desarrollo personal	3, 10, 18, 33

Desde el punto de vista de Hair et al. (1999), la varianza total explicada “... es un criterio simple y a la vez razonable bajo ciertas circunstancias [...]. Resulta de utilidad cuando se prueba una teoría o hipótesis acerca del número de factores para ser extraído” (p. 92). En nuestra investigación, la varianza alcanzó el 54%, que se considera como aceptable. Después de este análisis, construimos la siguiente versión preliminar del IMNHDEPRI, con un total de 41 ítems distribuidos en los nueve componentes mencionados.

Paso 7. Aplicación en extenso (masiva)

La aplicación en extenso se realizó vía Whatsapp, Facebook y correo electrónico, y recuperamos 314 respuestas. Reiteramos que los sujetos participantes en esta aplicación necesariamente fueron distintos a los de la prueba piloto.

Paso 8. Análisis factorial confirmatorio

Se llevó a cabo mediante el procedimiento de análisis de ecuaciones estructurales a través del software AMOS Graphics versión 26. Hair et al. (2007) mencionan que el modelo de ecuaciones estructurales “permite un test estadístico de calidad del ajuste, para la solución confirmatoria del factor propuesto, que no es posible con el de componentes principales o el análisis de factores” (p. 643). Así, dimos forma al primer modelo propuesto de habilidades directivas (véase figura 3) integrado por nueve componentes o variables latentes y 41 ítems o variables observables.

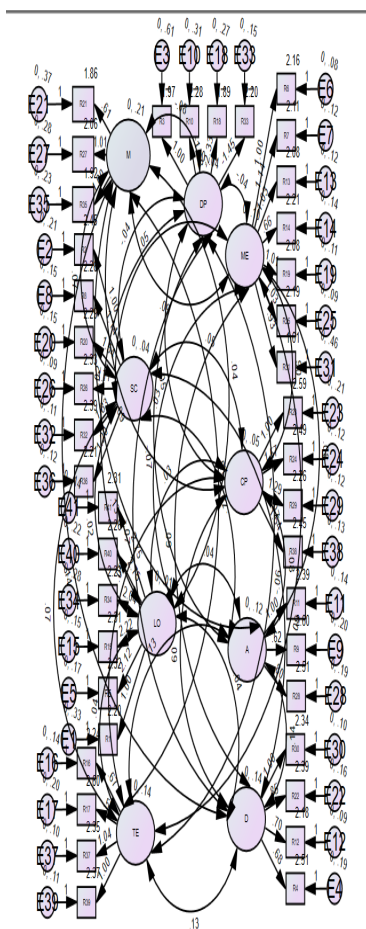


Figura 3. Primer modelo propuesto.

Debido a los valores arrojados en los estadísticos de bondad de ajuste del modelo (véase tabla 4), optamos por realizar una reestructuración (modelo 2) que permitiera corregir las estimaciones infractoras a través de la eliminación de ítems que obtuvieron ponderaciones bajas en las pruebas de regresión estandarizadas y correlaciones múltiples al cuadrado. Con esto, eliminamos los ítems 1, 2, 3, 9, 10, 14, 21, 23 y 31 (véase tabla 3).

Tabla 3. Ponderaciones de regresión estandarizada y correlaciones múltiples al cuadrado

Reactivo		Componente	Ponderaciones de regresión estandarizada	Correlación múltiple al cuadrado
			Estimación	Estimación
R21	<---	M	.417	.174
R2	<---	SC	.409	.168
R14	<---	ME	.496	.246
R31	<---	ME	.400	.160
R9	<---	A	.429	.184
R3	<---	DP	.257	.066
R10	<---	DP	-.373	.139
R1	<---	LO	.204	.042
R23	<---	CP	.451	.203

Siguiendo la recomendación de Vallejo (2013), cada ítem debe mostrar una correlación mayor de .30, y los factores deberán estar definidos por los ítems que presentan una mayor carga y estar compuestos por lo menos de tres ítems. De ese modo, al eliminar las variables observables mencionadas, dos de las variables latentes (factores) quedaron con solo dos ítems, por lo que decidimos descartarlas (motivación “M” y desarrollo personal “DP”) y los ítems que las componían (27 y 35, y 18 y 33, respectivamente) se ubicaron en otros factores que coincidían con su descriptivo y fundamentación teórica.

Con estos cambios, logramos un mejor ajuste del modelo, y la reestructuración del modelo quedó como se muestra en la figura 4.

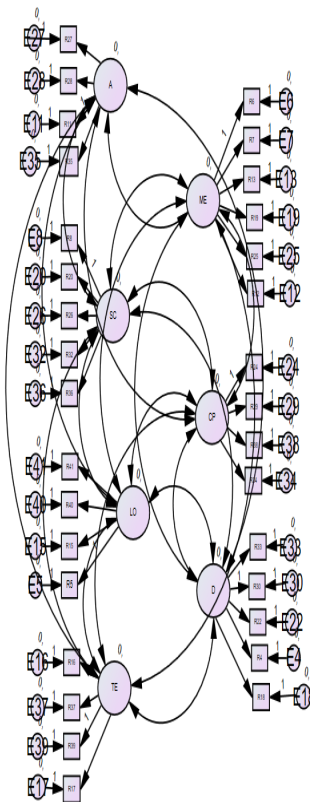


Figura 4. Modelo final de habilidades directivas.

Tabla 4. Comparativo de bondad de ajuste en los modelos propuestos

Modelo	Medidas de ajuste absoluto		Medidas de ajuste incremental			Medidas de ajuste de la parsimonia		
	CMIN/DF	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	PRATIO	PGFI	PNFI
Modelo 1	2.088	.059	.848	.833	.748	.906	.769	.677
Modelo 2	1.866	.053	.914	.904	.853	.893	.817	.745

El comparativo de las medidas de bondad de ajuste de los modelos primero y segundo se presenta en la tabla 4, en la cual observamos que el modelo dos presenta mejores niveles.

Las medidas obtenidas de bondad de ajuste del segundo modelo se compararon con la propuesta de Escobedo et al. (2016), y observamos que, en su mayoría, se encontraron dentro de los parámetros adecuados (véase tabla 5); se determinó, entonces, un ajuste general aceptable del modelo, formado por siete componentes y 32 ítems.

Tabla 5. Comparativo de niveles de ajuste aceptables y obtenidos

Medida de bondad de ajuste	Niveles aceptables	Resultado (modelo dos)	Valoración
Medidas de ajuste absoluto			
PRATIO	Lo más cercano a 1	.893	Aceptable
CMIN/DF	Buen ajuste: valores entre 1 y 3. Ajuste perfecto = 1	1.866	Buen ajuste
RMSEA	Buen ajuste: $\leq .05$ Razonable: entre .05 y .08	.053	Razonable
Medidas de ajuste incremental			
NFI	$>.90$	.853	Medianamente aceptable
NNFI/TLI	$>.90$	.904	Aceptable
IAGFI	$>.90$	.914	Aceptable
Medidas de ajuste de parsimonia			
PGFI	Aceptables entre .5 y .7	.817	Medianamente Aceptable
PNFI	Lo más cercano a 1.	.745	Medianamente aceptable

Paso 9. Cálculo de confiabilidad (final)

La confiabilidad final alcanzó el valor de .946 en el coeficiente alfa de Cronbach, lo que superó el .909 inicial y .926 en la prueba por mitades (Spearman-Brown), que superó el .875 inicial. El diseño final del IMNHDEPRI se puede observar en el anexo.

Paso 10. Baremación

La baremación consiste en el proceso de asignación de valores numéricos normalizados o estandarizados a una puntuación directa de la prueba a fin de informar el lugar que ocupa alguna puntuación en función de la norma, de modo que se determina la ubicación de la puntuación, grupo o persona, respecto a una población (Abad et al., 2006).

Establecimos los baremos para precisar las puntuaciones directas en cada uno de los componentes extraídos en el análisis factorial confirmatorio a través del cálculo de percentiles. Específicamente, empleamos los cuartiles (Q) para dividir el total de los datos en cuatro porciones equivalentes a 25% de estos (véase tabla 6). De esta manera, nombramos cuatro niveles de habilidades de cada factor (bajo, medianamente bajo, medianamente alto y alto).

Tabla 6. Baremo normativo del instrumento representado por cuartiles

Dimensión	Puntuaciones por cuartil			
	Q1	Q2	Q3	Q4
Solución de conflictos	8-10	11	12-13	14-15
Manejo de emociones	7-11	12	13-14	15-18
Logro de objetivos	4-8	9	10-11	12
Comportamiento personal	6-8	9-10	11	12
Apoyo	4-8	9	10-11	12
Desempeño	7-10	11	12-13	14-15
Trabajo en equipo	6-9	10	11	12
Habilidades directivas	48-65	66-73	74-82	83-96

CONCLUSIONES

El modelo y el diseño instrumental contruidos responden a la necesidad de identificar las habilidades directivas que debe poseer un director de educación primaria ante los retos que demanda la Nueva Escuela Mexicana. La mejora de las habilidades directivas se ha convertido en una de las prioridades de las políticas educativas en México debido a que la función del director advierte cambios en la gestión administrativa y académica que permiten la adecuada toma de decisiones ante situaciones emergentes, y ante los avances sociales, culturales, científicos y tecnológicos que se están gestando para el logro de los objetivos de las instituciones.

La estructura dimensional del instrumento no solo facilita determinar con objetividad el nivel de habilidades de un director; también puede tener una variedad de usos, por ejemplo, establecer las dimensiones en que deben mejorar los directivos mediante ejercicios de autoevaluación o coevaluación, o bien, puede adaptarse para ser respondido por docentes o padres de familia (heteroevaluación) a fin de identificar la perspectiva que tienen del director de su escuela. Los resultados del instrumento también pueden utilizarse como diagnóstico para la asesoría y el acompañamiento por parte de supervisores o para el diseño de estrategias de formación y capacitación de los directores escolares. Haciendo uso de variables sociales y demográficas, permitiría comparaciones entre diferentes sujetos y grupos, ya sea en un mismo momento o incluso en diferentes; esto último es una comparación longitudinal que sirve como seguimiento o monitoreo en un proceso de mejora continua. Sin duda, el mayor uso es como insumo para la toma de decisiones informada.

El objetivo principal del estudio fue determinar la estructura dimensional del modelo e instrumento para medir el nivel de habilidades directivas de los directores de educación primaria del estado de Durango, en México, la cual quedó definida por siete dimensiones y 32 ítems:

- Solución de conflictos (habilidades para el manejo de conflictos entre el personal de la institución): ítems 5, 14, 17, 23 y 27.
- Manejo de emociones (habilidades para regular sus propias emociones y el manejo del estrés): ítems 3, 4, 7, 8, 13 y 17.
- Logro de objetivos (habilidades que se emplean para alcanzar los objetivos institucionales): ítems 2, 9, 31 y 32.
- Comportamiento personal (habilidades individuales transversales relacionadas con el desenvolvimiento diario): ítems 16, 21, 25 y 29.
- Apoyo (habilidades para motivar y respaldar a su equipo de trabajo): ítems 6, 19, 20 y 26.
- Desempeño (habilidades que tienen que ver con la comunicación y autoevaluación de su función): ítems 1, 12, 15, 22 y 24.
- Trabajo en equipo (habilidades para desarrollar actividades de trabajo con otras personas): ítems 10, 11, 28 y 30.

En estas dimensiones se encuentran, ya sea implícita o explícitamente, algunas de las características de la gestión escolar eficiente mencionadas por Pacco y Dávila (2022), Poma y Granada (2020) y las de excelencia que la Nueva Escuela Mexicana

(SEP, 2022) demanda de la directiva o directivo, como un perfil que requiere una práctica capaz de conducir al plantel hacia la mejora constante, con confianza, oportunidad y certeza. Un profesional cercano a la comunidad escolar, atento a sus preocupaciones, dispuesto a escuchar y comprender para apoyar en la actividad que cada quien realiza, con una visión de futuro construida con pertinencia en conjunto, adecuada y realizable; todo con el distintivo de saberes, experiencia, compromiso, liderazgo y buen trato. Lo anterior coincide también con lo aportado por Bush y Glover (2003, en Weinstein, 2016) respecto al liderazgo para el logro de objetivos comunes y visión compartida.

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana demanda también de un personal directivo que motiva a la comunidad escolar, que sabe qué aspectos son prioritarios a atender en el plantel y que otorga a la comunicación asertiva un rol preponderante para alcanzar los objetivos; que sea capaz de gestionar con pertinencia y oportunidad las situaciones imprevistas o problemáticas que se presentan en el plantel; y que organiza la escuela y crea condiciones para que la institución proporcione un servicio educativo de excelencia a través de la labor integrada de diferentes actores educativos.

En términos instrumentales, las pruebas de validez (contenido, consistencia interna), por medio de diferentes métodos, mostraron que el IMNHDEPRI efectivamente mide las habilidades directivas requeridas en educación primaria, mientras que la confiabilidad señala un muy buen nivel, al situarse en .946 (alfa de Cronbach).

El baremo que permite definir los niveles de habilidades directivas quedó determinado de la siguiente manera:

- El nivel bajo (Q1) se encuentra representado por los directores que tienen el mínimo requerido de habilidades directivas para desempeñarse.
- En el nivel medianamente bajo (Q2), los directores que cuentan con moderadas habilidades.
- Dentro del nivel medianamente alto (Q3) se encuentran los directores que tienen una cantidad considerable de las habilidades directivas requeridas.
- En el nivel alto (Q4), los directores que poseen la totalidad de habilidades directivas para el desempeño de su función.

El modelo encontrado coincide con algunas de las dimensiones propuestas por Bermúdez y Bravo (2016): solución (manejo) de conflictos, apoyo (que incluye la motivación), desempeño (que contiene la comunicación) y trabajo en equipo; se agrega el manejo de las emociones propias del líder, las habilidades para el logro de objetivos y las de comportamiento personal. En comparación con Furguerle y Vitorá (2016), el modelo propuesto incluye las habilidades de solución de conflictos, manejo de emociones, comportamiento personal y trabajo en equipo.

Salas y Díaz (2016) señalan que las habilidades directivas específicas deben ser desarrolladas y mejoradas cada día mediante la práctica, la experiencia y la evaluación de los aspectos positivos, y justamente el modelo integra las habilidades de desempeño, dentro de las cuales destaca la autoevaluación de su función.

Otra diferenciación del modelo respecto a la literatura localizada es el tamaño de la población con que se trabajó (426 sujetos), que supera (por ser propio de su naturaleza,

pero no por ello se debe restar importancia) la considerada en los estudios nacionales de Morales (2004), Garmendia et al. (2008) y Calderón et al. (2015), así como, en el ámbito internacional latinoamericano, la de Marín (2010) en Colombia, Alcon (2014) y Briceño (2015) en Venezuela, Zapata (2017) y Castro (2018) en Perú, y Melquiades (2019) en Argentina.

Si bien la SEP (2022) establece que los DCI integran perfiles únicos para desempeñar las funciones educativas como la dirección en cualquier nivel, servicio o modalidad de la educación básica y que esos DCI se encuentran presentes en el modelo e instrumento desarrollado en este estudio, consideramos que resulta de mayor utilidad dentro de la educación primaria de escuelas de organización completa, ya que otros niveles y modalidades, como la educación secundaria o la modalidad multigrado en la que existen escuelas unitarias, por mencionar algunos ejemplos, requieren un perfil directivo con características específicas según el contexto donde se encuentran ese tipo de instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría. Teoría clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Aburto, P. y Bonales, V. (2011). Habilidades directivas: determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*, vol. 19, núm. 51, pp. 41-49. <https://investigacion.uaa.mx/RevistalyC/archivo/revista51/Articulo%206.pdf>
- Alcon, N. (2014). *Habilidades gerenciales y la satisfacción laboral de los docentes de las escuelas básicas del sector caño nuevo del municipio Tinaquillo, estado Cojedes*. Tesis de maestría, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela. <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/941/1/nalcon.pdf>
- Bermúdez, E. y Bravo, V. (2016). Habilidades directivas y desempeño laboral del personal docente en escuelas básicas primarias. *Omnia*, vol. 22, núm. 3, pp. 60-70. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/22583>
- Briceño, N. (2015). Habilidades directivas para el fortalecimiento del proceso gerencial en educación primaria. *Innovación y Gerencia. Revista Científica Arbitrada*, vol. VIII, núm. 1, pp. 11-33. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/inngerencia/vVIIIIn1/art02.pdf>
- Calderón, C., Vargas, J. y García, S. (2015). Diseño de una propuesta de mejora de la cultura organizacional en función de las habilidades directivas en el Instituto Tecnológico de Lázaro Cárdenas. *Universitas Gestão e TI, Brasília*, vol. 5, núm. 1, pp. 45-54. <http://dx.doi.org/10.5102/un.gti.v5i1.3230>
- Castro, H. (2018). *Habilidades directivas y trabajo en equipo en docentes de la red 9, UGEL 05, San Juan de Lurigancho-2018*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22608/Castro_HY..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/intervencion-habilidades-directivos-eb.pdf>

- Córdova, R. (2017). *Habilidades directivas y clima institucional en la Red 12, Ugel 06-ATE, 2017*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8499/Cor-dova_RJT.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- División de Educación General (2019). *Liderazgo escolar: reconociendo los tipos de liderazgo*. Ministerio de Educación de Chile. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf
- Escobedo, P., Hernández, G., Estebané, O. y Martínez, M. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, vol.18, núm. 55, pp. 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Furguerle, R. y Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos*, vol. 18, núm. 2, pp. 208-227. <http://ojs.urbe.edu/index.php/te-los/article/view/749/685>
- Garay, S., Queupil, J., Cabrera, O., Garay, C. y Gutiérrez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Garmendia, G., Tanoira, F., Fernández, J. y Dantes, H. (2008). Medición de habilidades directivas en los institutos tecnológicos del sureste de México. Avance de investigación. *Revista Panorama Administrativo*, vol. 3, núm. 5, pp. 193-232. <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/65/63>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2007). *Análisis multivariante*. Pearson. Prentice Hall.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Pearson. Prentice Hall.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Madrigal, B. (2009). *Habilidades directivas*. McGraw-Hill.
- Marín, C. (2010). *Impacto de las habilidades gerenciales de los directivos docentes de la educación básica y media sobre la calidad de la educación en el departamento de Caldas*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, Facultad de Administración. Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/3590/1/pablofelipemarincardona.2010.pdf>
- Melquiades, C. (2019). *Habilidades directivas en la gestión educativa de la institución educativa N° 80008 República de Argentina de Trujillo-2019*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37931>
- Méndez, M. y Rondón, S. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41, núm. 1, pp. 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 115-127. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf
- Morales, A. (2004). *Diagnóstico de habilidades directivas en una zona escolar de educación primaria en Nayarit-Edición única*. Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/567439/DocsTec_4487.pdf?sequence=1

- Namakforoosh, M. (2011). *Metodología de la investigación* (2^a. ed.). Limusa.
- Pacco, R. y Dávila, O. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 6, núm. 4, pp. 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Poma, P. y Granada, D. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad & Tecnología*, vol. 3, núm. 1, pp. 29-38. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar* (vol. 1: Política y práctica). OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Salas, J. y Díaz, A. (2016). Habilidades directivas en la gestión de universidades públicas como empresas del conocimiento. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, vol. 21, núm. 11, pp. 102-127. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2532>
- Sánchez, M. y Delgado, J. (2020). Gestión educativa en el desarrollo del aprendizaje en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 4, núm. 2, pp. 1819-1838. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196
- Sandoval, E., Camargo, A., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 11-48. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729/812>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica*. <https://rb.gy/ix7ox>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión Ciclo escolar 2020-2021*. https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/10/perfil_docente-20-21.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Ciclo escolar 2015-2016*. http://23.20.142.224/2015-2016/ingreso/ba/misc/PERFILES_PROMOCION_%202015_23_febrero.pdf
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2001). *Expert judgement and risk perception*. En Proceedings of the Eleventh (2001) International Offshore and Polar Engineering Conference. Stavanger, Norway: The International Society of Offshore and Polar Engineers. http://legacy.isopec.org/publications/proceedings/ISO-PE/ISOPEVol_IV_2001.htm
- Tabachnick, B., Fidell, L. y Osterlind, S. (2001). Using multivariate statistics. Pearson.
- Vallejo, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Vásquez, G. (2019). *Habilidades directivas para la gestión del cambio y su relación con el clima organizacional en las escuelas primarias*. Tesis doctoral inédita, Instituto Universitario Anglo Español. Durango, México.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Whetten, D. y Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. Pearson Educación.

Whetten, D. y Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. Pearson Educación.

Zapata, E. (2017). *Habilidades directivas y gestión educativa en la institución educativa Miguel Grau Red N° 3, Magdalena del Mar-2017*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11817/Zapata_EMM.pdf?se

Anexo. Versión final del IMNHDEPRI

¿Con qué frecuencia...?

Núm.	Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
1	Da libertad a sus docentes para emprender nuevas acciones en el logro de los objetivos				
2	Considera que es claro con lo que desea lograr dentro de su equipo de trabajo				
3	Regula sus propias emociones ante diferentes circunstancias				
4	Es capaz de controlar los efectos del estrés, como la depresión				
5	Se siente capaz de resolver los problemas que se le presentan				
6	Reconoce las cualidades de otros para delegar ciertas tareas				
7	Responde de manera pertinente ante las diversas emociones que presentan los demás				
8	Logra controlar los efectos del estrés, como la angustia				
9	Establece metas moderadas que son aceptadas por los docentes				
10	Su equipo de trabajo es eficaz				
11	Integra a todo el personal en el desarrollo de las actividades				
12	Suele realizar una autoevaluación de su desempeño laboral				
13	Suele controlar los efectos del estrés, como el enojo				
14	Realiza un diagnóstico de la situación para determinar el problema real				
15	Demuestra flexibilidad al momento de entablar una comunicación con los demás				
16	Se desenvuelve con ética en su función				
17	Ante una situación de estrés, logra mantener estables sus relaciones interpersonales				
18	Ante una situación complicada, considera diversas alternativas antes de tomar una decisión				
19	Brinda incentivos internos o externos de manera equitativa				
20	Apoya a su personal para que logre mejorar su desempeño				
21	Logra transmitir en las personas una actitud positiva				
22	Toma en cuenta las sugerencias que le da alguien más para mejorar su desempeño				
23	Al intervenir en un conflicto, busca que la solución sea benéfica para todos los involucrados				
24	Realiza una retroalimentación específica del desempeño del personal cuando es necesario				

25	Considera su comportamiento personal como medio para influir en los demás				
26	Realiza actividades de sensibilización o motivación después de un conflicto				
27	En una discusión propone alternativas que son aceptadas por la mayoría				
28	Propicia un ambiente favorable para las interacciones personales				
29	Los conflictos que se han presentado los ha considerado como una oportunidad de aprendizaje				
30	En el personal ejerce la disciplina de manera justa				
31	Durante una discusión se centra en el problema y no en ver quién tiene la razón				
32	Entre los miembros de su equipo, maneja los acuerdos o desacuerdos utilizando argumentos efectivos				