

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DEL E-LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA A DISTANCIA. IMPLICACIONES PARA LA MEJORA
EDUCATIVA**

PROGRAMADA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORANDO

JOSÉ MANUEL PALOMINO FERNÁNDEZ

DIRECTORA

DRA. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE

Granada, 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: José Manuel Palomino Fernández
ISBN: 978-84-1195-222-4
URI: <https://hdl.handle.net/10481/90293>

AGRADECIMIENTOS

Aunque los agradecimientos figuren en las primeras páginas de esta tesis doctoral, son realmente las últimas páginas que he redactado y el broche con el que quisiera terminar esta investigación, ya que sin la ayuda y el apoyo de todas las personas a las que voy a hacer referencia a continuación, no podría haberla llevado a cabo.

Quisiera en primer lugar dar las gracias a mi familia.

A mi hija Clara, *luz de mis días* y el mayor regalo que Dios me ha hecho. Por ser lo más grande que he hecho y sin duda alguna, haré jamás en mi vida. Porque con su sonrisa, su cariño y su inocencia, he encontrado la fuerza necesaria para poder afrontar con éxito e ilusión los desafíos que han surgido durante la elaboración de este proyecto. Ella ha sido, es y será el *motor de mi vida*.

A mi esposa Patricia, compañera de vida y de camino, por su disposición para ayudarme y respaldarme en todos mis proyectos, sin cesar nunca, transmitiéndome siempre no sólo su amor, sino también su fe en mí. Porque siempre está dispuesta a ayudarme a que realice mis sueños, apoyándome y animándome cuando lo necesito. Gracias, *mi vida*, porque sin tu apoyo y compromiso jamás habría logrado llegar a la meta.

A mis padres, auténticos maestros de la vida, por su amor incondicional, por estar siempre a mi lado, por no dejar de creer en mí, por transmitirme cada día que, si pongo empeño y esfuerzo en lo que me propongo, puedo lograrlo. Han sido y son un ejemplo de dedicación, de esfuerzo, de entrega y de amor.

A mi hermana y mi suegra, por su apoyo, por alegrarse de mis logros y sufrir con las dificultades que me he encontrado.

A los Hermanos de las Escuelas Cristianas (“Hermanos de La Salle”) quienes, junto a mis padres, me han formado, educado y ayudado a ser la persona que soy hoy.

A mi directora de tesis: la Dra. María Pilar Cáceres Reche. No hay palabras suficientes para expresar mi gratitud por toda su ayuda, orientación, ánimo, comprensión y dedicación durante estos años. Ha sido un gran ejemplo y referente tanto a nivel académico como profesional y personal del que he aprendido muchísimo. A mi tutor el Dr. Juan Antonio López Núñez, por su implicación y guía.

Al Prof. Tomás Sola, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, al Departamento DOE (Didáctica y Organización Escolar) de la UGR y a su Director, el Prof. Juan Manuel Trujillo Torres, y Director también del Grupo de Investigación AREA (Análisis de la Realidad Educativa) HUM 672, junto con el Catedrático Francisco Javier Hinojo Lucena, por todo su apoyo y orientación; a los compañeros colaboradores en los *papers*: Dra. Inmaculada Aznar, Dr. Santiago Alonso, Dra. Magdalena Ramos, Dr. Fernando Lara, Dña. Blanca Berral, D. José Antonio Martínez y de la UNED, Dr. Raúl González, por su colaboración, implicación y buen hacer.

A la Dra. Elena Martínez Carro, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, por todas las facilidades y ayuda prestada para poder desarrollar

mi investigación en la Facultad de Educación de la Universidad; a Dña. Sofía Aróstegui Chapa, por su implicación, orientación y apoyo.

A todos los directores de titulación y compañeros de la Facultad de Educación de la UNIR que generosa y desinteresadamente han participado en esta investigación.

A D. Juan José Cerrajero Amat, director del Colegio Ntra. Sra. De las Maravillas por su comprensión y ayuda facilitándome compatibilizar mis compromisos laborales con la asistencia a los diferentes cursos de formación y sesiones del programa de doctorado.

A mis compañeros del Colegio Ntra. Sra. De las Maravillas: D. José Franciso Picado, Dña. Amelia Guerenabarrena Hormaeche, Dña. Alyssa Rizavi y D. Bruce Howden por toda su ayuda y asesoramiento siempre que los he necesitado.

A todos, gracias de corazón.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Concepto de liderazgo	17
2.2. El liderazgo pedagógico en Educación Superior. Enseñanza virtual, online y a distancia.....	19
2.3. Conceptualización del e-liderazgo pedagógico	19
2.4. Evaluación del liderazgo en cargos directivos mediante el modelo Vanderbilt	22
2.5. Liderazgo pedagógico y mejora de la calidad educativa a través del desempeño académico del alumnado	26
3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
4. METODOLOGÍA	30
4.1. Diseño de la investigación.....	30
4.2. Población y muestra	30
4.3. Instrumento	31
4.4. Procedimiento	35
4.4.1. Comparación de los estándares de competencia con las puntuaciones de corte.....	31
4.4.2. Evidencias en las que se basan las puntuaciones.....	35
4.5. Análisis de datos.....	36
4.6. Ética en investigación.....	37
5. AGRUPACIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS Y EN PROCESO DE REVISIÓN RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA TESIS E INDICIOS DE CALIDAD	38
5.1. E-liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principles Claves	38
5.2. Hacia un liderazgo pedagógico en la Educación Superior.	49
5.3. Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education.....	63
5.4. Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VALED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain	83
5.5. Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain.....	112
5.6. Análisis de evidencias evaluativas ante la efectividad del e-liderazgo en Educación Superior.....	142
5.7. Percepciones del liderazgo pedagógico en la Educación Superior online. Grupos de interés y evidencias aportadas	164
5.8. Influencia del e-liderazgo pedagógico en la mejora del rendimiento académico universitario.....	180
5.9. El liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad educativa.....	206

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	226
6.1. Objetivo general	226
6.2. Objetivo específico 1.....	226
6.3. Objetivo específico 2.....	227
6.4. Objetivo específico 3.....	227
6.5. Objetivo específico 4.....	228
6.6. Objetivo específico 5.....	229
6.7. Objetivo específico 6.....	229
6.8. Limitaciones	230
6.9. Prospectiva	230
REFERENCIAS	232
ANEXOS	243
ANEXO 1.....	243
ANEXO 2.....	249
ANEXO 3.....	253
ANEXO 4.....	257

RESUMEN:

Esta tesis perteneciente a la modalidad de agrupación de publicaciones aborda la importancia que tiene el e-liderazgo pedagógico, entendido como aquel orientado tanto al desempeño de los estudiantes como a la mejora de la calidad, en las Instituciones de Educación Superior que imparten sus enseñanzas en la modalidad virtual.

El objetivo planteado ha sido analizar el papel del e-liderazgo pedagógico en la enseñanza universitaria virtual en el contexto español a través de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y su impacto en la gestión eficaz de los grupos virtuales, en el rendimiento académico de sus estudiantes, y en la calidad de las instituciones, para poder definir el modo en que los directivos de estos centros puedan promover tanto la mejora de la formación de los estudiantes, como la calidad de sus títulos. Para ello se ha aplicado una metodología descriptiva y de corte cuantitativo, mediante un diseño no experimental por método de encuesta, basado en la implementación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario español.

Tras una revisión exhaustiva de la literatura científica, se procedió al diseño del marco empírico de este trabajo, constatándose la necesidad de disponer de un instrumento adecuado a nuestro contexto de estudio. Por este motivo, se adaptó y validó el *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*, un instrumento de naturaleza cuantitativa que permite analizar el liderazgo pedagógico en el contexto de la Educación Superior en España, obteniendo un cuestionario para cada grupo de encuestados con 108 ítems válido, para analizar el liderazgo pedagógico de los directivos de las instituciones de Educación Superior. A la hora de comprobar la fiabilidad de los cuestionarios, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes valores: 0,896 para el cuestionario de Supervisores. 0,948 para el cuestionario de los Directores/Coordinadores, y 0,938 para el cuestionario de los profesores.

Posteriormente se exploró en qué medida la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior y en concreto en contextos de formación en línea, como UNIR, está encaminada a aumentar y mejorar el rendimiento de sus estudiantes, así como a incidir positivamente en la calidad de la propia institución. Mediante la aplicación del VAL-ED se ha identificado la eficacia del comportamiento en el liderazgo de los directivos de aquellas titulaciones que participaron en el estudio, tomando como referencia los estándares de competencia de este instrumento, y verificado aquellas áreas de comportamiento de liderazgo que representan las mayores fortalezas, limitaciones y principales necesidades de mejora.

Por otro lado, con objeto de determinar la incidencia del liderazgo pedagógico en los resultados académicos de los estudiantes y la calidad de la institución, partiendo del desempeño del liderazgo educativo de los directivos de la Facultad de Educación de UNIR, se han podido analizar las evidencias en las que se basan los diferentes grupos de encuestados para evaluar el liderazgo de los directivos, permitiéndonos averiguar, en qué medida, éstas son determinantes con el fin de valorar el desempeño de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior en contextos formativos on-line.

Asimismo, de este modo, se ha podido establecer una relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño o rendimiento de los estudiantes, la calidad de las instituciones, y las percepciones que tienen los principales grupos de interés, especialmente estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y gestión en Educación Superior de las titulaciones que participaron en el estudio.

Palabras clave: e-liderazgo; liderazgo pedagógico; Educación Superior; rendimiento de los estudiantes, calidad de las instituciones.

ABSTRACT:

This thesis, which belongs to the grouping of publications modality, addresses the importance of pedagogical e-leadership, understood as that oriented both to student performance and quality improvement, in Higher Education Institutions that teach in the virtual modality.

The objective was to analyze the role of pedagogical e-leadership in virtual university teaching in the Spanish context through the International University of La Rioja (UNIR) and its impact on the effective management of virtual groups, on the academic performance of their students, and on the quality of the institutions, to define how the managers of these centers can promote both the improvement of student training and the quality of their degrees. For this purpose, a descriptive and quantitative methodology has been applied, using a non-experimental design by survey method, based on the implementation of the questionnaire: Adaptation of the VAL-ED to the Spanish university context.

After an exhaustive review of the scientific literature, we proceeded to design the empirical framework for this work and found the need for an instrument appropriate to our study context. For this reason, the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), a quantitative instrument for analyzing pedagogical leadership in the context of Higher Education in Spain, was adapted and validated, obtaining a questionnaire for each group of respondents with 108 valid items to analyze the pedagogical leadership of the managers of Higher Education institutions. To check the reliability of the questionnaires, Cronbach's alpha coefficient was calculated for each of them, obtaining the following values: 0.896 for the questionnaire for Supervisors, 0.948 for the questionnaire for Directors/Coordinators, and 0.938 for the questionnaire for professors.

Subsequently, it was explored to what extent the influence of learning management in Higher Education and specifically in online training contexts, such as UNIR, is aimed at increasing and improving the performance of their students, as well as positively affecting the quality of the institution itself. Through the application of the VAL-ED, the effectiveness of the leadership behavior of the managers of those degrees that participated in the study has been identified, taking as a reference the competency standards of this instrument, and verified those areas of leadership behavior that represent the greatest strengths, limitations and main needs for improvement.

On the other hand, to determine the impact of pedagogical leadership on the academic results of students and the quality of the institution, starting from the performance of educational leadership of the managers of the Faculty of Education of UNIR, we have been able to analyze the evidence on which the different groups of respondents are based to evaluate the leadership of managers, allowing us to find out, to what extent, these are determinants to assess the performance of learning management in Higher Education in on-line formative contexts.

Likewise, it has also been possible to establish a relationship between pedagogical leadership and student performance, the quality of the institutions, and the perceptions of

the main stakeholders, especially students, teaching and research staff, and administrative and management staff in Higher Education of the degree programs that participated in the study.

Keywords: e-leadership; pedagogical leadership; Higher Education; student performance, quality of institutions.

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es una realidad en la Educación Superior, que se suma a que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están incluyéndose como instrumentos relevantes en dicho proceso. De este modo, y tal y como encontramos en Ibarra et al. (2023), al estudiante se le permite reflexionar y analizar su entorno, desde un enfoque constructivista, en el que él mismo *construye* su conocimiento a través de procesos de trabajo autónomo.

Cabe destacar cómo a esta realidad, hemos de sumarle el hecho de que tal y como señalan Marichal, Rodríguez y Cáceres (2018), hay numerosos estudios que han concluido que el liderazgo en educación determina, en gran medida, la calidad de la educación. En esta misma línea, Robinson (2010) también coincide este aspecto, afirmando que el liderazgo educativo tiene un gran impacto en el rendimiento de los estudiantes.

Efectivamente, el liderazgo, al permitir que las instituciones educativas cumplan sus metas y desarrollen su misión de manera eficiente, surge como un elemento esencial para gestionarlas. Y es que, a través del liderazgo, el directivo va a poder dinamizar, apoyar, motivar y transformar los procesos y estrategias institucionales (Cuesta y Moreno, 2021). Sin embargo, hemos de tener en cuenta, tal y como apuntan numerosos autores, que no todos los estilos de liderazgo van a tener la misma influencia en la calidad y el éxito de las instituciones, lo que hace plantearnos, cuál es el estilo de liderazgo más efectivo en las instituciones educativas Universitarias.

En este sentido, cabe resaltar el liderazgo pedagógico, que va a estar ligado a los directivos y a la influencia que van a tener en el desarrollo y mejora de las instituciones, y como consecuencia, en el desempeño de los estudiantes. Así pues, tal y como encontramos en Alward y Phelps (2019), la responsabilidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes no recae únicamente en el claustro, sino también en los administradores.

Por otro lado, el hecho de que la utilización e inclusión de diferentes herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea uno de los cambios más importantes a los que estamos asistiendo en el contexto de la Educación Superior (Palomino, Cáceres y Ramos, 2021), facilita que el e-liderazgo surja en un contexto en el que la cooperación y la interacción son facilitadas por la tecnología, hasta el punto de que algunos autores lo definen no sólo como una extensión del liderazgo tradicional, sino también como un cambio fundamental en la relación entre los líderes, en cómo las personas de la organización se relacionan entre ellas, así como en la forma en que las organizaciones se relacionan entre sí (Antonopoulos et al., 2021).

No en vano, el aprendizaje virtual ha entrado en la corriente principal de la Educación Superior como un agente de cambio estratégico que, tal y como destacan Miller e Ives (2020), requerirá que los líderes en contextos de aprendizaje virtual desarrollen las habilidades necesarias para innovar con éxito en un momento en el que van a encontrar mayor competencia y rápidos cambios tecnológicos.

Sin embargo, el escaso número de investigaciones empíricas sobre el e-liderazgo pedagógico en las Instituciones de Educación Superior y más importante aún, sobre el efecto que éste va a tener tanto en el rendimiento de los estudiantes como en la mejora de la calidad de las Instituciones, hace necesaria la investigación en este ámbito.

Es por ello, que el objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar el papel del e-liderazgo pedagógico en la enseñanza universitaria virtual en el contexto español a través de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y su impacto en la gestión eficaz de los grupos virtuales, en el rendimiento académico de sus estudiantes, y en la calidad de las instituciones, para poder definir el modo en que los directivos de estos centros puedan promover tanto la mejora de la formación de los estudiantes, como la calidad de sus títulos. Para su desarrollo, se ha adoptado la modalidad de agrupación de publicaciones, abordando la importancia que tiene el liderazgo pedagógico, entendido como aquel orientado tanto al desempeño de los estudiantes que no sólo se sitúa como el segundo elemento que va a tener una mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes, sino que también va a ser un factor importante de cara a mejorar la calidad de las Instituciones de Educación Superior.

La primera publicación es una revisión bibliográfica con el fin de analizar el contenido más relevante y obtener información sobre el estado de la cuestión. En esta publicación se definen los conceptos de liderazgo, liderazgo pedagógico y e-liderazgo, confirmando la importancia que éstos tienen a la hora de dar respuesta a la realidad educativa que estamos viviendo, caracterizada por los nuevos contextos de aprendizaje entre los que destaca la educación virtual. En efecto, descubrimos cómo el liderazgo se constituye como uno de los principales factores que va a presentar una incidencia directa no sólo en el rendimiento de los estudiantes, sino también en la calidad de las instituciones. De modo que, considerando que en los contextos virtuales la forma de comunicarse e interactuar van a estar mediados por TIC, es fundamental definir la forma en la que los líderes y las personas se relacionan entre sí dentro de estos contextos, así como las características que debe desarrollar un líder para poder gestionar sus equipos y conseguir los objetivos marcados por la institución.

La segunda publicación consistió en una revisión de la literatura científica sobre el liderazgo pedagógico. En ésta se indagó sobre las diferencias entre éste y otros estilos de liderazgo. El liderazgo pedagógico se caracteriza por estar centrado en la mejora del rendimiento de los estudiantes, y otros tipos de liderazgo presentes en educación. De este modo, el liderazgo pedagógico surge como un elemento que va a situarse como el segundo factor que va a tener mayor influencia en el desempeño de los estudiantes, por detrás únicamente de la práctica docente. Asimismo, se ha definido un enfoque metodológico no sólo para definir las características de un liderazgo pedagógico eficaz, sino también para poder evaluarlo, utilizando el marco interpretativo basado en criterios que ofrece el *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*.

A fin de profundizar en la inclusión del liderazgo pedagógico en la Educación Superior, se procedió a la publicación del tercer estudio, que consistió en una revisión sistemática sobre el liderazgo pedagógico en la Educación Superior. Se llevó a cabo una revisión de

la literatura científica donde se analizaron 288 artículos indexados en Web of Science (WoS) y Scopus, dos de las principales bases de datos científicas, obteniendo como resultados 17 de los 288 artículos revisados. Se llega a la conclusión de que la producción científica del liderazgo orientado a la mejora del rendimiento de los estudiantes en la Educación Superior es todavía limitada e incipiente. Como principales contribuciones, se pone de manifiesto la necesidad de incorporar este modelo de liderazgo en las Universidades, como un elemento de cambio y mejora de la calidad en las mismas, así como de evaluar los resultados obtenidos tras su incorporación en la Educación Superior.

Tras la revisión exhaustiva de la literatura científica, se procedió al diseño del marco empírico de este trabajo. En base a ésta, se constata la necesidad de contar con un instrumento adecuado y adaptado para nuestro contexto de estudio. Por este motivo, la cuarta publicación consiste en la adaptación y validación de un instrumento de corte cuantitativo que permita analizar el liderazgo pedagógico en el contexto de la Educación Superior en España: el *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*. Para ello, se ha procedido a realizar la traducción, adaptación y validación de contenido por juicio de expertos y diferentes pruebas estadísticas para la validez de constructo. Se obtuvieron como resultado alfa de Cronbach para cada uno de los cuestionarios los siguientes valores: 0,896 para el cuestionario de Supervisores, 0,948 para el cuestionario de los Directores/Coordinadores, y 0,938 para el cuestionario de los profesores. Dado que todos los valores resultantes están muy próximos a 1, podemos concluir que los tres cuestionarios obtenidos presentan una alta fiabilidad global y, en general, un modelo adecuado para explicar correctamente los datos de la estructura propuesta. Se concluye con la obtención de un cuestionario con 108 ítems válido, para analizar el liderazgo pedagógico de los directivos de las instituciones de Educación Superior.

En la quinta aportación, en proceso de revisión, se explora en qué medida la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior y en concreto en contextos de formación en línea, como la UNIR, está encaminada a aumentar y mejorar el rendimiento de sus estudiantes, así como a incidir positivamente en la calidad de la institución. En este sentido se ha realizado un análisis del e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior en línea en una de las universidades españolas (UNIR) mediante la aplicación del VAL-ED, concretamente en la Facultad de Educación, identificando la eficacia del comportamiento en el liderazgo de los directivos de aquellas titulaciones que participaron en el estudio, tomando como referencia los estándares de competencia VAL-ED, y verificando aquellas áreas de comportamiento de liderazgo que representan las mayores fortalezas, limitaciones y principales necesidades de mejora.

Con la finalidad de profundizar en las evidencias en las que se basan los diferentes grupos de encuestados cuando evalúan el liderazgo de los directivos, en la sexta publicación, utilizando una metodología descriptiva y de corte cuantitativo mediante un estudio transversal basado en la aplicación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario, hemos podido identificar las principales evidencias que se utilizan para evaluar el e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en el contexto español, tomando como referencia el caso de la UNIR, lo que permitirá avanzar tanto en

una mejor comprensión de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje, así como en qué medida, las diferentes evidencias con las que cuentan las personas que interactúan con los directivos, son determinantes para valorar el desempeño de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior en contextos formativos on-line.

La séptima publicación nos ha facilitado una mejor comprensión no sólo de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje de los directivos de la Facultad de Educación de la UNIR, sino en las fuentes documentales en las que se basan tanto los directivos como sus supervisores y los profesores que trabajan con ellos, respecto a la evaluación de su desempeño. Los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, basándose en evidencias sólidas, de modo que las puntuaciones asignadas a la efectividad de los directivos en los diferentes elementos estarían suficientemente justificadas.

La octava publicación se corresponde con los resultados aportados sobre la influencia que tiene el e-liderazgo pedagógico de los directivos de la Facultad de Educación de UNIR en la calidad de sus titulaciones. Este estudio se realizó con objeto de verificar la incidencia del liderazgo pedagógico en los resultados académicos de los estudiantes de Educación Superior. Para ello, partiendo del desempeño del liderazgo educativo de los directivos de la Facultad de Educación de UNIR, se relacionó éste con los principales indicadores de rendimiento académico, de modo que se ha podido establecer una relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño o rendimiento de los estudiantes en Educación Superior de las titulaciones que participaron en el estudio.

En la novena aportación, en proceso de revisión, se plantea una investigación contextualizada en la Facultad de Educación de la UNIR, centrada en conocer el grado de influencia que tiene el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las instituciones de Educación Superior en entornos on-line. Partiendo de los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario VAL-ED, traducido al español y adaptado al contexto universitario, y el análisis de los diferentes indicadores del Sistema de Calidad de la propia institución. De modo que se ha podido relacionar la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en la calidad de las instituciones, así como en las percepciones que tienen los principales grupos de interés, especialmente estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y gestión.

Finalmente, se presentan las limitaciones, prospectiva y futuras líneas de investigación del estudio, que se han desarrollado en función de los diferentes objetivos de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de los últimos años, la enseñanza universitaria está incorporando una serie de cambios en los cánones de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual. En efecto, tal y como afirman Castro y Tomás (2010), las universidades deben dar respuesta a estas necesidades manteniendo niveles de excelencia, tanto en docencia como en investigación.

En los años noventa e inicios del Siglo XXI, el proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgen para favorecer, en materia de educación la convergencia europea, lo que implica, la equiparación y la cualificación de la educación universitaria en los diferentes países miembros a través de numerosas iniciativas y programas, considerando a las TIC como un pilar estratégico de la sociedad del conocimiento, no en vano, Gairín, Rodríguez y Armengol (2007) afirman que la inclusión de las TIC en el ámbito educativo, ha desdibujado los límites de modelo educativo tradicional. Y es que, las TIC aportan una nueva manera de concebir el conocimiento (Armengol y Castro, 2013).

En este sentido, y tal y como apuntan Tomàs et al. (2009), las universidades son de las instituciones que menos han cambiado a lo largo de los siglos, sin embargo, en los últimos treinta años, se han producido cambios significativos en el ámbito académico. Por otra parte, tal y como nos presenta Hinojo, Aznar y Cáceres (2009) la sociedad del conocimiento precisa “de una serie de estructuras organizativas flexibles en la Educación Superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento” (p.166).

Se hace por tanto necesaria, una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, al igual que una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativas, a través de una serie de herramientas que contribuyen a la creación de este nuevo modelo formativo. Efectivamente, Sola et al. (2019) afirman cómo el aprendizaje del siglo XXI se caracteriza no sólo por ser activo, sino también por haber dado al estudiante protagonismo situándole en el centro de aprendizaje. Estos principios se complementan con la integración de las TIC en el proceso educativo. Y es que la mayoría de las Universidades ya utiliza plataformas de aprendizaje que estructuran la instrucción fomentando tanto una óptima organización de los contenidos como la interacción entre los miembros de la Comunidad Educativa (Almarashdeh, 2016). En esta misma línea se manifiesta diferentes autores como Guedez y Navea (2014), Lopez y Camilli (2014) y Cacheiro et al. (2019), cuando afirman que la Educación Superior a distancia ofrece un escenario para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las plataformas educativas y sus funcionalidades.

Rodríguez, Cacheiro y Medina (2015), destacan la normalización y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una realidad hoy en día que ha contribuido

notablemente a transformar la educación, hasta el punto de que la propia Unión Europea destaca la necesidad de adaptar la educación y formación de los europeos a las demandas de la sociedad del conocimiento, señalando la necesidad de plantear la iniciativa “*e-learning*” o aprendizaje virtual como fundamento para concebir y mejorar la educación del futuro. Así pues, tal y como encontramos en Gómez-Hurtado et al. (2020), la enseñanza on-line mediada por las TIC, permite igualmente desarrollar de forma efectiva actividades centradas en el alumno.

Es la suma de estos factores, la que ha provocado el surgimiento y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia que hoy en día ofrecen diferentes universidades, va a estar caracterizada por la flexibilidad, ubicuidad, inmediatez y control personal (García, 2017).

Sin embargo, cabe destacar que “el *e-learning* no es una novedad tecnológica, sino que debe ser entendido como una modalidad educativa, cuyo éxito depende, en gran medida del soporte humano que tiene detrás” (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009: p. 166)

Es por ello que podemos afirmar que en este nuevo contexto, nos encontramos cómo la realidad del e-liderazgo empieza a destacar también como una parte importante del liderazgo educativo.

Avolio y Kahai (2003) consideran que aunque el e-liderazgo es un concepto emergido relativamente pronto y con una continuada ambigüedad conceptual, va a haber diferencias significativas entre liderar una organización tradicional y liderar aquellas que tienen unos entornos virtuales mediados por las TIC ya que estos entornos parecen requerir un tipo de liderazgo que pueda lidiar con las paradojas y dilemas así como por la complejidad de los comportamientos asociados al uso de las mismas. Y es que según concluyen, se necesitan nuevas habilidades para crear y mantener grupos con un gran desempeño a través de distintas fronteras o límites.

2.1 Concepto de liderazgo

Según Lorenzo (2005), podemos definir el liderazgo como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p.371). Este mismo autor destaca, asimismo, cómo el liderazgo es un constructo que involucra diferentes competencias específicas características de cada práctica profesional, entendiendo por competencia “el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño y actuación” (p. 372).

El liderazgo es, por tanto, un constructo complejo, determinado por una serie de variables que interactúan entre sí, y entre las que encontramos las competencias y rasgos de los líderes, los aspectos socioculturales, el contexto en el que se ejerce o desarrolla y las características de las personas que colaboran con éstos (Esguerra y Contreras, 2016).

Desde esta perspectiva, por tanto, entendemos que el liderazgo no es una característica individual de una persona o de un cargo, sino que va a ser una función inherente a todo un grupo que se da en todas las instituciones. Y es que el papel del liderazgo no es otro

que, mejorar la forma en que opera la organización, transformando las estructuras y procesos existentes, así como la cultura laboral y el comportamiento de sus empleados (Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou, y Beligiannis, 2020).

Cabe asimismo resaltar, tal y como afirman Esguerra y Contreras (2016), que disponemos de suficiente evidencia empírica para afirmar que el liderazgo puede ser aprendido, puesto que está compuesto de habilidades que, por definición, se pueden adquirir con la experiencia. Asimismo, al asumir que el liderazgo se produce en relación con otras personas para el logro de objetivos, tanto la cooperación y colaboración, así como las habilidades sociales y la comunicación van a constituir aspectos indispensables para el desarrollo organizacional.

2.2 El liderazgo pedagógico en Educación Superior. Enseñanza virtual, online y a distancia.

El desarrollo de la gestión, el liderazgo y la calidad son referentes fundamentales en las organizaciones, hasta el punto de que la mayoría de la literatura sobre el tema resalta la relevancia que posee el liderazgo institucional en relación a la calidad educativa (Cantón y Arias, 2008).

Cuando trasladamos el concepto de liderazgo al ámbito educativo, diversos autores nos presentan la idea de “liderazgo instructivo, pedagógico o educativo” (Lorenzo y Castro, 1999: p.191).

Según estos autores, tanto un directivo como cualquier otro docente que con él participe en el liderazgo en la institución, debe convertir lo pedagógico, lo educativo, lo curricular, en el objeto principal de sus preocupaciones y actividades como profesional. De este modo, el liderazgo educativo está en la institución, y no en la persona del directivo o el docente, siendo la propia institución, la que deberá generar las condiciones necesarias para fortalecer y consolidar su capacidad de liderazgo.

Sin embargo, entre todos ellos, destaca el concepto de liderazgo pedagógico, entendido como aquel que está orientado a la mejora del rendimiento, desempeño y resultado de los estudiantes, y está extensamente reconocido como un elemento importante y efectivo en la mejora de la calidad educativa (González, et al., 2021). Y es que, si por un lado el primer factor que tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes es el profesorado, el segundo elemento que puede influir en gran medida en el desempeño de un claustro, al poder facilitar una serie de condiciones y entornos para mejorar el contexto en los que pueda ejercer mejor su trabajo y los estudiantes mejorar su aprendizaje, va a ser el liderazgo (Anderson, 2010). Efectivamente, tal y como señalan Medina y Gómez (2014), el liderazgo es el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas. En esta misma línea se manifiesta Medina (2013) cuando afirma que el líder puede incorporar las visiones, concepciones y acciones para transformar las comunidades educativas. Y es que tal y como encontramos tanto en Gento, 2012 como en Gento, González y López (2022), el desarrollo de los programas de mejora aplicados en los centros, dependerá en gran medida, del estilo de liderazgo. González, Gento y Orden (2016), coinciden igualmente en destacar la importancia del

papel del liderazgo en la mejora continua de los procesos educativos y en la consecución de una educación de calidad.

No en vano, tal y como afirman Harris, Jones, y Ismail (2022), el liderazgo en los contextos educativos puede tener una influencia especialmente positiva en los resultados tanto de las instituciones como de los estudiantes cuando éste está distribuido. Efectivamente, la gestión y la calidad están relacionadas de muchas maneras, y una sólida posición de liderazgo permite a los programas de educación a distancia lograr sus objetivos de manera exitosa y eficiente, sin dejar de responder a las necesidades de sus beneficiarios y usuarios (Chang et al., 2022).

Y es que, si por un lado el primer factor que tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes es el profesorado, el segundo elemento que puede influir en gran medida en el desempeño de un claustro, al poder facilitar una serie de condiciones y entornos para mejorar el contexto en los que pueda ejercer mejor su trabajo y los estudiantes mejorar su aprendizaje, va a ser el liderazgo (Anderson, 2010).

Efectivamente, Waite y Nelson (2005) señalan cómo en una institución educativa, “la dirección tiene la capacidad de influir activamente en las oportunidades académicas y vitales de los estudiantes” (p. 390), ya que cuando dirigen su atención a la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones que influyen en éstas “van a tener un papel importante en la mejora de la instrucción, el desarrollo del currículo y el profesorado, e incluso el desarrollo organizativo” (p.394). De este modo, señalan que, la dirección puede orientarse a mejorar la labor docente del profesorado en su ejercicio docente y, por consiguiente, el aprendizaje del alumnado.

En esta misma línea, diferentes estudios: Murphy y Hallinger (1998), Beck y Murphy (1996), Marks y Printy (2003), Waters, Marzano y McNulty (2003), Manzano, Waters y McNulty (2005), Robinson, Lloyd y Rowe (2008) y Polikoff et al. (2009), relacionan el liderazgo del director como un factor importante a la hora de mejorar la efectividad de las instituciones educativas. Robinson (2007) por su parte, señala cómo los agentes políticos tienen la percepción de que los directivos pueden marcar la diferencia en el progreso de los estudiantes de sus centros con sus tomas de decisiones. Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) destacan en su estudio cómo cuando los líderes educativos participan en el desarrollo profesional docente se obtiene un gran impacto en los resultados de los alumnos, superior a cualquier otra actividad de liderazgo. Day, Sammons, Hopkins, Leithwood y Kington (2008) así como Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington (2009) señalan por su parte, una relación empírica y significativa entre los valores y las cualidades de los líderes educativos y las acciones estratégicas de mejora que ponen en marcha, con la mejora en las condiciones educativas que llevan a mejoras en los resultados de los alumnos.

Por otro lado, cabe destacar cómo diferentes investigaciones señalan al liderazgo pedagógico como uno de los factores que no sólo tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos, sino que igualmente incrementa la mejora y el logro de objetivos de las instituciones educativas: Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins

(2006) en su estudio plantearon una revisión tanto de las propuestas teóricas como de las evidencias encontradas sobre la naturaleza, las causas y las consecuencias tanto para los estudiantes como los centros educativos de un liderazgo pedagógico efectivo. En este sentido, Chaucono (2022), concibe el liderazgo como una variable clave para mejorar las prácticas profesionales y el aprendizaje del estudiante.

2.3 Conceptualización del e-liderazgo pedagógico

La normalización y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una realidad hoy en día, hasta el punto de que la propia Unión Europea destaca la necesidad de adaptar la educación y formación de los europeos a las demandas de la sociedad del conocimiento, señalando la necesidad de plantear la iniciativa “*e-learning*” o aprendizaje virtual como fundamento para concebir y mejorar la educación del futuro (Ávalos, Morales y Trujillo, 2017). De este modo la amplia conciencia acerca de la importancia y relevancia de las TIC, ha derivado en la creación de un entorno político y normativo propicio para la implementación educativa de estas herramientas (Chaves y Sola, 2018).

Basilotta et al. (2020), afirman cómo las TIC están implicadas en el vertiginoso y constante cambio y evolución en el que está inmersa la sociedad, ya que han modificado la forma en las que las personas acceden a la información, se comunican y se relacionan entre sí. Estos cambios también incidirán en las instituciones educativas, a medida que las vayan incorporando a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y es que las herramientas tecnológicas brindan a los estudiantes una mayor comprensión de los contenidos, ampliar sus investigaciones, fomentar su autonomía, cultivar un pensamiento crítico y tener un mayor control sobre su propio aprendizaje.

En esta misma línea se manifiestan García y Cantón (2019), cuando señalan cómo las TIC aplicadas a la educación son herramientas educativas sin precedentes, ya que permiten a los usuarios crear, colaborar, conectar, compartir y participar en una comunidad de aprendizaje. Estos autores subrayan cómo los últimos años han sido testigos de la constante inclusión éstas en los centros, de modo que a las variables que tradicionalmente se han relacionado con el rendimiento académico ahora deben añadirse a la tecnología, ya que estas herramientas son consideradas como nuevos factores determinantes del rendimiento académico al incidir en el trabajo del estudiante de diversas maneras y a distintos niveles. En esta misma línea se manifiestan García-Valcárcel y Tejedor (2017), donde ponen de manifiesto que las TIC son herramientas destacables que contribuyen a reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sola et al. (2020), afirman que éstas están configurando y cambiando los procesos de enseñanza y aprendizaje, los enfoques pedagógicos, los recursos y las herramientas educativas, de modo que desempeñan un papel esencial dentro del entorno educativo.

Y es que el hecho de que las TIC estén en constante expansión y generalización en los sistemas educativos se debe a que posibilitan la comunicación e interacción de los diferentes miembros de la comunidad educativa no sólo de forma presencial, sino también de manera virtual (García-Valcárcel y Tejedor, 2018). Por ello, ofrecen, igualmente, grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal (Gairín, 2007)

Miller y Ives (2020), por su parte, destacan cómo el aprendizaje virtual ha entrado en la corriente principal de la Educación Superior como un agente de cambio estratégico, y esta transformación requiere que los líderes de *e-learning* desarrollen las habilidades para innovar con éxito en un momento de mayor competencia y rápido cambio tecnológico. Efectivamente, tal y como encontramos en Ruiz y López (2019), en la actualidad, la universidad no se comprende simplemente como una institución o lugar físico, sino que es mucho más que eso. Además, con la disolución de las barreras espacio-temporales surge un nuevo modelo: la universidad virtual, que está dando lugar a una nueva forma de ser y proceder para esta institución.

Este avance, también está cambiando el contexto del liderazgo tradicional, ya que nos permiten desarrollar y llevar a cabo multitud de trabajos, proyectos y tareas en cualquier momento y en cualquier lugar, tanto en espacios reales como en espacios virtuales. El liderazgo dentro de este nuevo contexto se denomina e-liderazgo o liderazgo virtual. Cabe resaltar cómo algunos autores definen el e-liderazgo no sólo con una extensión del liderazgo tradicional, sino como un cambio fundamental en la forma en la que los líderes y las personas se relacionan entre sí dentro de las organizaciones, así como la forma en la que las diferentes organizaciones se relacionan entre sí. Y es que no podemos dejar de tener en cuenta el hecho de que el e-liderazgo toma forma en un contexto donde de forma habitual, la colaboración y la interacción, con las que se busca crear y distribuir una visión organizacional en la que se unen los objetivos, las organizaciones y los individuos, van a estar mediados por las TIC. Motivo por el que habrá que definir los procesos para evaluar la calidad de la enseñanza en los entornos virtuales (Garrison y Anderson, 2005)

Bajo este mismo prisma, Avolio y Kahai (2003), subrayan que el e-liderazgo es un concepto relativamente reciente y con una continuada ambigüedad conceptual, pero necesario, ya que va a haber diferencias significativas entre liderar una organización tradicional y liderar aquellas que tienen unos entornos virtuales mediados por las TIC. Y es que no podemos olvidar que estos entornos requerirán líderes que puedan lidiar con las paradojas y dilemas, así como por la complejidad de los comportamientos asociados al uso de los recursos tecnológicos. De modo que es más que asumible el que se requerirán nuevas habilidades para crear y mantener grupos con un gran desempeño a través de las distintas fronteras o límites que suponen los espacios virtuales.

Sin embargo, también hemos de tener en cuenta, que algunos fundamentos sobre liderazgo probablemente sigan igual incluso en este nuevo contexto. Es por ello que, nos surge la necesidad de enfatizar las competencias de liderazgo y desarrollar unas habilidades de comunicación efectivas, en un contexto caracterizado por la complejidad.

Con el fin de trasladar esta realidad al campo educativo, encontramos cómo las TIC ya están implementadas en los contextos educativos, sobre todo en la Educación Superior, ya que el número de Universidades que ofrece estudios desde la modalidad on-line no deja de crecer. Así pues, hoy en día la educación virtual es una realidad caracterizada por ser un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los principios de una pedagogía activa, en la que el estudiante se responsabiliza de participar de forma frecuente y efectiva en diferentes entornos virtuales. Estas nuevas modalidades on-line mantienen algunas

características de la educación a distancia, como puede ser que los alumnos y profesores no coincidan físicamente en las clases, pero con la posibilidad de una interacción síncrona y asíncrona, tanto a nivel espacial como temporal.

A la hora de mejorar la calidad y los resultados de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior, se han planteado diferentes modelos de liderazgo, sin embargo, de todos ellos, merece la pena resaltar el papel que tiene el liderazgo pedagógico a la hora de mejorar, tanto el desempeño de los estudiantes, como la calidad de las universidades de forma efectiva.

Por lo tanto, González et al. (2020) señalan cómo el liderazgo en los contextos educativos es eminentemente pedagógico, ya que su objetivo es mejorar la calidad y eficacia de la institución educativa. El liderazgo pedagógico va a influir en una serie de factores como son la gestión de recursos, el establecimiento y evaluación de metas educativas, el apoyo a la calidad docente, la distribución de tareas pedagógicas, la colaboración con el entorno, que van a crear las condiciones necesarias para mejorar los procesos de formación, promover altos niveles de aprendizaje y desarrollar no sólo las instituciones sino los grupos que las componen.

Es por ello que en las Instituciones de Educación Superior que imparten sus estudios en la modalidad on-line, vamos a hacer referencia al e-liderazgo pedagógico, para referirnos a aquel modelo de liderazgo pedagógico que se desarrolla en entornos virtuales, ya que esta realidad, también influirá en el liderazgo en las instituciones educativas, facilitando al estudiante tanto reflexionar, como analizar su entorno, desde un enfoque constructivista, en el que él mismo construye su conocimiento a través de procesos de trabajo autónomo (Ibarra et al., 2023).

Efectivamente, en los entornos educativos virtuales, cambia el contexto del liderazgo tradicional, ya que nos permiten desarrollar y llevar a cabo multitud de trabajos, proyectos y tareas en cualquier momento y en cualquier lugar, tanto en espacios reales como en espacios virtuales. De hecho, algunos autores definen el e-liderazgo no sólo con una extensión del liderazgo tradicional, sino como un cambio fundamental en la forma en la que los líderes y las personas se relacionan entre sí dentro de las organizaciones, así como la forma en la que las diferentes organizaciones se relacionan entre sí.

De hecho, el e-liderazgo y el liderazgo virtual están representados por una serie de procesos que, a su vez, influyen a individuos, grupos y organizaciones, a través de la aplicación de las TIC (Jones, Massiah y Sounderraj, 2017). Y es que no podemos dejar de tener en cuenta el hecho de que el e-liderazgo toma forma en un contexto donde de forma habitual, la colaboración y la interacción, con las que se busca crear y distribuir una visión organizacional en la que se unen los objetivos, las organizaciones y los individuos, van a estar mediados por las tecnologías de la información y comunicación (Antonopoulou, et al., 2021).

Teniendo esto en cuenta, a la hora de hablar de e-liderazgo educativo, el término e-liderazgo que más se adecúa a esta realidad sería el que presentan Avolio, et al. (2000), y que definen el e-liderazgo como:

Un proceso de influencia social mediado por las tecnologías de la información y la comunicación para producir cambios en actitudes sentimientos pensamientos comportamientos y desempeños entre los individuos grupos y las organizaciones también afirman que el e-liderazgo puede ocurrir a cualquier nivel jerárquico en una organización incluyendo las interacciones Uno a uno, o uno a varios por medio de los medios electrónicos. (p. 617)

En esta línea, DasGupta (2011), señala cómo diferentes autores han llegado a la conclusión de que los líderes de las organizaciones de hoy, incluidas las organizaciones de Educación Superior, tienen que lidiar con dos fuerzas interrelacionadas: en primer lugar la dispersión global que va aumentando y que se va dividiendo y subdividiendo tanto en el entorno de los clientes como de los proveedores, y por otro lado la expansión exponencial de la comunicación mediante las TIC, que ha llevado a una mayor frecuencia de interacciones diarias con compañeros de trabajo, subordinados y jefes que pueden, o no, encontrarse dispersos geográficamente.

A la hora de concretar las habilidades que necesitan los líderes virtuales para poder gestionar los equipos virtuales de forma efectiva, encontramos cómo algunos autores ponen el acento en las fortalezas y habilidades personales que necesita un líder virtual a la hora de gestionar la educación a distancia, poniendo el énfasis en aquellas capacidades que le van a permitir aprovechar las oportunidades que brindan las TIC, para asegurar un desempeño más eficiente y efectivo, así como para explorar posibilidades de nuevas formas de conducir procesos administrativos y organizativos (Van Wart., Roman, Wang y Liu 2019). Medina y Gómez (2012), señalan como las competencias más valoradas, la gestión, tanto humana como técnica.

Otros, autores se centran, en la competencia digital que deberían tener los líderes virtuales, destacando la capacidad necesaria para la aplicación eficaz de los sistemas y dispositivos tecnológicos como herramientas de apoyo a su propio trabajo (Ivanova y Arenas, 2014).

Sin embargo, todos ellos coinciden en que un líder efectivo en un contexto virtual, debe ser capaz de crear estrategias y normas de comunicación efectivas, promover el desarrollo de relaciones de confianza dentro del equipo; ser capaz de dar y recibir *feedback*, así como reconocimiento; establecer un modelo comportamental que los participantes puedan llevar a práctica; entender los aspectos socio-emocionales del equipo; mantener una interacción sana entre los miembros del equipo y ser capaces de gestionar los conflictos que puedan surgir (Chua y Oh 2018).

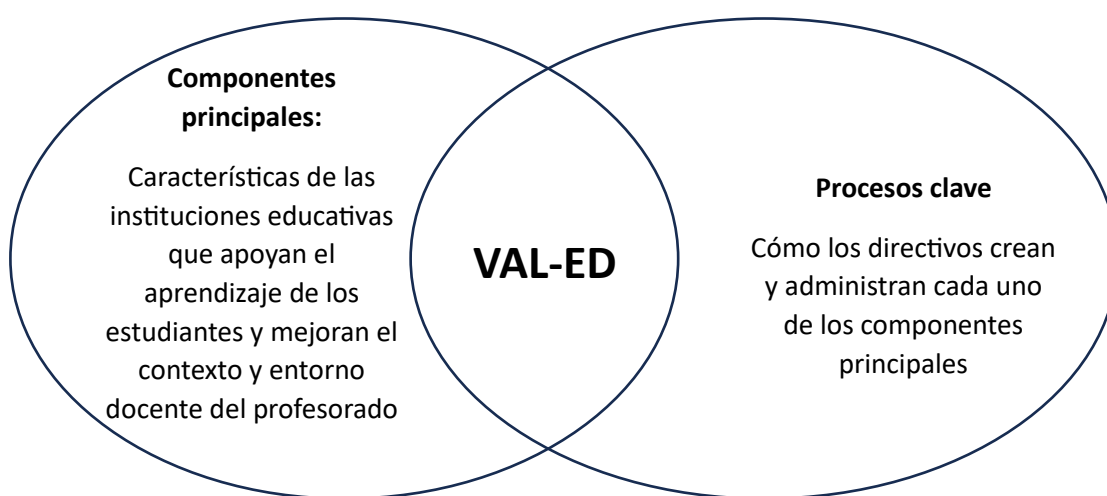
2.4 Evaluación del liderazgo en cargos directivos mediante el modelo Vanderbilt

Durante décadas, la investigación educativa se ha centrado en encontrar formas de mejorar la eficacia del liderazgo, valorando las evaluaciones de los directivos como una herramienta importante que puede detectar esas mejoras. Sin embargo, el desarrollo de estas herramientas de evaluación ha sido siempre un desafío, porque éstas varían mucho entre sí tanto en contenido como en enfoque, así como en las diferentes perspectivas sobre qué comportamientos de liderazgo deben evaluarse. En respuesta a esta necesidad, en

2005 un equipo de investigadores de la Universidad de Vanderbilt y la Universidad de Pensilvania en EE.UU. desarrolló un modelo de evaluación válido, fiable y teóricamente fundamentado del liderazgo educativo de los directivos.

Cabe destacar que el VAL-ED asume que el liderazgo efectivo centrado en el estudiante se encuentra en la intersección de dos dimensiones: los componentes centrales contruidos a través de los procesos clave. Los componentes principales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran el contexto y entorno docente del profesorado. Por otro lado, los procesos clave hacen referencia a cómo los directivos crean y administran cada uno de los componentes principales.

Figura 1. Intersección componentes principales y procesos clave en el VAL-ED.



Fuente: Elaboración propia.

Tal y como encontramos en Porter, et al. (2011) hay seis componentes principales que representan el constructo de liderazgo centrado en el aprendizaje:

1. Estándares de aprendizaje elevados. Definidos como el grado en que el liderazgo asegura la alineación entre los individuos, los equipos y las metas académicas, para lograr un aprendizaje tanto académico como social riguroso. Destacándose cómo la calidad de las metas académicas dependerá, en gran medida, de que existan altos estándares y metas de aprendizaje rigurosas.
2. Plan de estudios riguroso. Los contenidos didácticos de las titulaciones deben ser ambiciosos. En este sentido, los líderes educativos juegan un papel clave a la hora de establecer un contenido académico ambicioso en el plan de estudios que sigan los estudiantes, que permita desarrollar los estándares de aprendizaje elevados a los que se hacía referencia en el punto anterior.
3. Enseñanza de calidad. Un plan de estudios riguroso por sí solo no es garantía suficiente para que se dé un aprendizaje óptimo, ya que también requiere enseñanza de calidad, es decir, prácticas docentes efectivas que maximicen el rendimiento

académico y el aprendizaje de los alumnos. Los líderes educativos efectivos deben encontrar formas de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad proporcionando apoyo y *feedback* al claustro, de modo que puedan mejorar su práctica docente.

4. Cultura de aprendizaje y conducta profesional. Otro componente importante es un liderazgo que asegura que la institución esté organizada, no únicamente desde la perspectiva burocrática, sino como una comunidad de aprendizaje centrada en el desarrollo del estudiante tanto desde un punto de vista académico como social.
5. Relación con la comunidad. Dirigir una institución con altas expectativas y resultados académicos para todos los estudiantes requiere de fuertes lazos con la comunidad y otras instituciones.
6. Responsabilidad por los resultados. Los líderes, el equipo docente y los estudiantes tienen una responsabilidad individual y colectiva a la hora de lograr los objetivos de aprendizaje rigurosos. Los líderes centrados en el aprendizaje integran sistemas de responsabilidad interna y externa al hacer también responsables y partícipes a sus equipos de implementar estrategias que alinean la enseñanza y el aprendizaje con las metas y objetivos establecidos.

De igual modo, el marco conceptual presenta seis procesos clave, que aunque están interconectados, y son recursivos y reactivos entre ellos, a efectos de la evaluación y análisis descriptivos, son revisados cada uno individualmente

1. Planificación, entendida como la articulación de una dirección compartida, así como la implementación de políticas, prácticas y procedimientos coherentes que ayuden a focalizar recursos, tareas y personas.
2. Implementación, es la puesta en prácticas de las actividades necesarias que permitan alcanzar un alto nivel de rendimiento en los estudiantes.
3. Apoyo. Los líderes son los responsables de crear las condiciones propicias, así como de proporcionar y asegurar los recursos financieros, políticos, técnicos y humanos necesarios para promover el aprendizaje académico y social. El apoyo es un proceso clave para proporcionar los recursos necesarios que garanticen que los componentes principales estén disponibles y se utilicen correctamente.
4. Inclusión, entendida como la atención a las diferentes necesidades de los estudiantes, que asegura que las políticas de las instituciones educativas no dificulten o creen barreras para ciertos estudiantes, así como que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban una educación rica en contenidos adaptados a sus necesidades.
5. Comunicación. Ésta incluye la creación uso y mantenimiento de un sistema de intercambio de información entre los miembros de la institución educativa, así como con su comunidad e instituciones externas. Esta comunicación debe caracterizarse por

informar, facilitar y conectar a las instituciones siendo esencial a la hora de garantizar el aprendizaje académico y social de los estudiantes.

6. Supervisión. Implica la recogida y el análisis sistemático de datos para realizar evaluaciones que orienten las decisiones y acciones para la mejora continua.

Tabla 1. Modelo conceptual incluyendo los componentes principales y los procesos clave

VAL-ED Constructo de los componentes principales y los procesos clave						
	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados						
Plan de estudios Riguroso						
Enseñanza de Calidad						
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional						
Relación con la comunidad						
Responsabilidad por el desempeño						

Fuente: Adaptado de Vanderbilt University (2011a)

Cuando los instrumentos de evaluación se utilizan según lo previsto con una muestra lo suficientemente significativa para cada uno de los grupos que ha interactuado con un directivo, estos instrumentos (en nuestro caso la adaptación del VAL-ED al contexto de Educación superior) van a desprender resultados fiables y válidos sobre los comportamientos clave de liderazgo centrados en el aprendizaje, facilitando interpretaciones que van a permitir el que los directivos descubran áreas de mejora que resulten en un liderazgo centrado en el aprendizaje más eficaz.

Sin embargo, González et al. (2021), señalan que falta un instrumento para evaluar el liderazgo pedagógico teniendo en cuenta el contexto educativo Español. Un aspecto esencial para evaluar el liderazgo pedagógico es que no sólo se tengan en cuenta los elementos que describe el comportamiento y efectividad del directivo en cada uno de los componentes principales y procesos clave, sino que también se identifiquen las fuentes de evidencia que se van a tener en cuenta a la hora de realizar la valoración de cada uno de ellos. Y es que el hecho de poder contar con las evidencias en las que los encuestados fundamentan sus respuestas va a resultar de gran ayuda y va a aportar una información esencial, al permitir analizar la frecuencia con las que se seleccionan las diferentes fuentes de evidencia no sólo para cada uno de los elementos evaluados, sino también para cada uno de los grupos de encuestados, ya que todos estos datos pueden revelen comportamientos en diferentes entornos o condiciones, lo que aumenta la generalización de las calificaciones.

Cuando se realizar una evaluación de 360 grados en las personas que evalúan el liderazgo desempeñan diferentes roles con respecto a la persona evaluada, es realmente interesante estudiar en qué medida estuvieron de acuerdo los tres grupos de encuestados (supervisores, profesores y el propio directivo) con respecto a la efectividad de cada uno de los elementos presentados. Por último, no debemos olvidar que, pese a que los resultados de los diferentes instrumentos de evaluación ofrecen puntuaciones técnicamente sólidas, éstas deben tenerse en cuenta junto con otra información a la tomar decisiones importantes sobre el personal llegando incluso repetirse, si fuera necesario, para confirmar las conclusiones originales. Sin embargo, tal y como encontramos en González et al. (2021), hace falta un instrumento para evaluar el liderazgo pedagógico teniendo en cuenta el contexto educativo español.

2.5 Liderazgo pedagógico y mejora de la calidad educativa a través del desempeño académico del alumnado

González et al. (2019), afirman que la literatura internacional destaca la importancia del liderazgo pedagógico como un factor decisivo para la mejora de la calidad educativo, que debe ser eminentemente pedagógico. En esta misma línea, encontramos en Ruiz y López (2019), cómo para mejorar la calidad de la universidad es imprescindible integrar objetivos relacionados no sólo con la excelencia en la enseñanza, sino también en el rendimiento de los estudiantes y en la gestión de la institución, así como en la investigación y la transferencia de conocimiento.

La forma más común de definir el desempeño académico es en términos de logro; es decir, hasta qué punto se superan las exigencias establecidas para aprobar una asignatura, curso o titulación. Como los contenidos académicos están programados en un marco temporal con créditos y cursos académicos, la evaluación de los resultados debe basarse en su adecuación a un periodo de tiempo específico. De esta manera, se determina que cuando hay una correspondencia entre el tiempo teórico asignado para desarrollar cada unidad y el tiempo que el estudiante debería tomar para completarla, se considera que el desempeño es positivo y se logra el éxito. Sin embargo, si el progreso del estudiante no se ajusta al tiempo establecido, se considerará que el desempeño es negativo (Miguel y Arias, 1999).

Con el fin de cumplir su misión y expresar los valores de la universidad, se establece la política de calidad. Marciniak y Gairín (2018), señalan cómo cuando la educación es llevada a cabo a través de una modalidad virtual, surge la cuestión si a la hora de evaluarla debemos emplear las mismas dimensiones utilizadas para evaluar la calidad de la educación tradicional en persona. En efecto, tal y como señalan estos autores, para llevar a cabo la evaluación de la calidad de la educación virtual, habrá que contar con un modelo de calidad que tenga en cuenta tanto sus características como peculiaridades, ya que los estudiantes que cursan materias en la modalidad virtual plantean unas condiciones y expectativas que exigen a las universidades a centrarse en el desarrollo de una educación virtual de calidad, que alcance los máximos estándares. Así pues, como apuntan Gento y Vivas (2003), la satisfacción de los estudiantes va a ser considerada un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación.

Cantón (2016), señala cómo los modelos de mejora y calidad ofrecen dos puntos clave en su desarrollo: los procesos y los resultados. El objetivo de la gestión de los procesos consiste en poner a los usuarios de las instituciones educativas en el centro para impulsar su mejora. En el ámbito educativo un proceso se refiere a un conjunto de actividades planificadas con el propósito de lograr un mayor rendimiento de los estudiantes. De este modo, el proceso es la interacción de todos los elementos organizados hacia un objetivo específico. El resultado del proceso resultará, por tanto, en una mejora en el rendimiento de los resultados.

3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como se ha destacado en los antecedentes teóricos, el liderazgo pedagógico ha despertado un creciente interés por parte de la comunidad científica en los últimos años. La presente tesis doctoral, se enmarca dentro de una de líneas de investigación del grupo AREA: Análisis de la Realidad Educativa (HUM-672) que ha generado un marcado avance en la producción científica de esta temática iniciada por el Dr. Lorenzo Delgado.

La justificación de la temática en cuanto a importancia y relevancia se muestra de forma latente si tenemos en cuenta la importancia y el papel que está tomando el liderazgo pedagógico no sólo en los contextos formativos de educación obligatoria, sino también en la Educación Superior. Por otro lado, la educación virtual, a distancia y on-line en los contextos universitarios es una realidad cada vez más extendida.

Sin embargo, tras revisar los diferentes estudios realizados encontramos cómo tanto el concepto de e-liderazgo pedagógico en los contextos educativos, así como sus características y el impacto que tienen en el proceso formativo aún no han sido lo suficientemente explorados, y no son sino la base de futuras investigaciones. De este modo, Lovelace (2015), destaca que la literatura sobre e-liderazgo es limitada y los estudios empíricos sobre e-liderazgo son escasos enfocándose desde unas evidencias prácticamente anecdóticas. Es por ello que el realizar estudios empíricos sobre e-liderazgo en entornos educativos es importante si queremos profundizar sobre su incidencia en estos nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de esta problemática se pretende profundizar, a partir de esta tesis doctoral en la relación entre el e-liderazgo y el desempeño académico del alumnado universitario que cursan sus estudios desde una modalidad on-line. El hecho de que se concluya que diferentes factores relacionados con el liderazgo influyen en el rendimiento de los estudiantes, nos hace preguntarnos qué elementos y de qué forma inciden en la adquisición de conocimiento por parte del alumnado.

En base a las consideraciones previas, el objetivo principal que se ha establecido en esta tesis doctoral fue: “analizar el papel del e-liderazgo pedagógico en la enseñanza universitaria virtual en el contexto español a través de la UNIR y su impacto en la gestión eficaz de los grupos virtuales, en el rendimiento académico de sus estudiantes, y en la calidad de las instituciones, para poder definir el modo en que los directivos de estos centros puedan promover tanto la mejora de la formación de los estudiantes, como la calidad de sus títulos”. Partiendo del objetivo general, se han desarrollado los siguientes objetivos específicos para poder guiar y vertebrar la investigación:

Objetivo Específico 1: Identificar la producción científica sobre la inclusión del e-liderazgo pedagógico y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes en la Educación Superior, y determinar su implicación en la Educación Superior a virtual, a distancia, y on-line.

Objetivo específico 2: Evaluar el liderazgo pedagógico de los directivos de instituciones de Educación Superior a través de la traducción, adaptación y validación del cuestionario VAL-ED al contexto universitario español

Objetivo específico 3: Determinar la efectividad del comportamiento en el liderazgo de los directivos en la Facultad de Educación de UNIR, tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED, determinando qué áreas del comportamiento de liderazgo representan las mayores fortalezas, limitaciones y principales necesidades de mejora

Objetivo específico 4: Identificar las principales evidencias que se utilizan a la hora de evaluar e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la UNIR.

Objetivo específico 5: Verificar cuál es el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora del desempeño de los estudiantes en la Educación Superior en entornos virtuales, a distancia, y on-line

Objetivo específico 6: Conocer el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en entornos virtuales, a distancia, y on-line, planteando implicaciones educativas viables

4. METODOLOGÍA

4.1 Diseño de la investigación

La metodología utilizada para lograr nuestros objetivos Se caracteriza por ser descriptiva y de corte cuantitativo (Buendía, Colás y Hernández, 2010), mediante un diseño no experimental por método de encuesta, basado en la aplicación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario, desarrollado por Palomino et al. (2022a). Al recopilar información cuantificable que va a poder utilizarse para realizar el análisis estadístico de la muestra, podremos describir de modo sistemático las características de la población. (Monje, 2021)

4.2 Población y muestra

La muestra la hemos obtenido de la Facultad de Educación de UNIR. De las 38 titulaciones oficiales que se ofrecen en esta facultad, 11 participaron en el estudio, obteniéndose la siguiente muestra de participantes: 11 directores, siendo 3 directores de grado y 8 directores de másteres oficiales; 5 supervisores de los directivos de las 11 titulaciones participantes, siendo 2 supervisores de directores de grado y másteres oficiales, y 3 supervisores de directores de másteres oficiales; por último, un total de 89 profesores de las 11 titulaciones participaron en el estudio.

Tabla 2. Muestra

Muestra		
Directores	Supervisores	Profesores
• 3 directores de Grado • 8 directores de Másteres Oficiales	• 2 supervisores de los directores de Grado y Másteres Oficiales • 3 supervisores de Másteres Oficiales	89 profesores de las 11 titulaciones participantes

Fuente: Elaboración propia

De este modo, se obtuvo una muestra participante que está formada por 105 personas, representando el 100% de los directivos de las titulaciones, por tanto, coincidente con la población invitada y participante; el 100% de los supervisores de éstos, y más de un 75% de los docentes, que han sido seleccionados por muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios, que imparten docencia en cada titulación, teniendo en cuenta que no han participado ni los directores de la asignatura de trabajo de fin de estudios, ni los profesores de la asignatura de prácticas, que han accedido voluntariamente a participar en el estudio. De este modo, podemos afirmar que la muestra representa de modo heterogéneo las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación y las partes interesadas.

4.3 Instrumento

Como instrumento empleado para evaluar el liderazgo pedagógico de los directivos ha sido la traducción y adaptación del VAL-ED adaptado al contexto universitario español, desarrollado por Palomino et al. (2022a) considerando antecedentes teóricos y empíricos, así como el juicio de seis expertos en la temática de las Universidades de Granada y de la UNIR para llevar a cabo una validación de contenido para la adecuación de las preguntas al contexto universitario.

Traducción del cuestionario

El primer paso consistió en la traducción de las diferentes preguntas que encontramos en el banco de preguntas (FRAMEWORK) en Vanderbilt University, (2011b) utilizadas para la elaboración de los cuestionarios.

Tras la traducción de éstas, un equipo de expertos formado por: un graduado en traducción e interpretación, un licenciado en Filología Inglesa y una licenciada en Filología Hispánica, participaron en la revisión de la traducción realizada para garantizar, por un lado, que la traducción realizada fuese lo más fiel posible y no se desviara de las preguntas originales, así como que la traducción de las mismas fuese comprensible y coherente en español.

Adaptación del cuestionario al contexto universitario

Dado que el Val-Ed fue diseñado en un principio para evaluar el liderazgo de los directores de centros escolares (Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff & May, 2008), el siguiente paso consistió en la adaptación del cuestionario al contexto universitario. Para ello se eliminaron todas aquellas preguntas que hacían referencia exclusiva a ámbitos de la educación Obligatoria no pudiendo contextualizarse en la Educación Superior.

Esta versión del cuestionario fue revisada por varios expertos en dirección y liderazgo de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja y de la Universidad de Granada. A partir de las sugerencias y puntualizaciones que aportaron, se elaboró la versión final del banco de preguntas del cuestionario.

Tabla 3. Modificaciones realizadas a partir de las sugerencias y puntualizaciones de los expertos.

Criterio	Descripción
Longitud	Dado que el cuestionario es largo y no pudimos reducir el número de preguntas, se tuvieron en cuenta las siguientes sugerencias: • Se numeraron las preguntas • Se redujo la longitud de las preguntas para que fueran más fáciles de leer.
Orden de las preguntas	Una vez generados los cuestionarios el orden de las preguntas de cada celda se estableció de acuerdo con lo siguiente: • Preguntas ordenadas de fáciles a difíciles.

	• Preguntas ordenadas en la medida de lo posible de lo general a lo específico.
Redacción	• Se eliminaron las preguntas que eran redundantes • Se eliminaron las preguntas que no estaban relacionadas o aplicaban con ámbitos de la Educación Superior • Se eliminaron aquellas preguntas que no eran relevantes con la dirección de titulaciones en Educación Superior • Se volvieron a redactar aquellas preguntas que no eran suficientemente claras

Fuente: Elaboración Propia

Generación de los cuestionarios a partir del banco de preguntas

Para valorar los comportamientos de los directores en la intersección de los componentes principales y los procesos clave, el VAL-ED desarrolla una escala de calificación de múltiples encuestados (supervisores de los directores de titulación, directores de titulación y profesores que imparten docencia en dicha titulación), que requiere que los encuestados emitan juicios sobre los comportamientos de liderazgo de un directivo que influyen en el rendimiento de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, tal y como encontramos en Vanderbilt University (2011a), el modelo conceptual de liderazgo de seis por seis y 36 celdas proporcionará el marco para seleccionar elementos que describen los comportamientos de los líderes representados por la celda. Cada grupo de elementos en cada celda sirve como indicador del constructo de liderazgo.

Tabla 4. Modelo conceptual incluyendo los componentes principales y los procesos clave

VAL-ED Constructo de los componentes principales y los procesos clave						
	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados						
Plan de estudios Riguroso						
Enseñanza de Calidad						
Cultura de aprendizaje y						

comportamiento profesional						
Relación con la comunidad						
Responsabilidad por el desempeño						

Fuente: Adaptado de Vanderbilt University, (2011a)

Tal y como plantean Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff & May (2008), la evaluación VAL-ED 360 constará de 72 elementos en cada uno de los cuestionarios 1, 2 y 3. Los elementos se asignaron al azar a un formulario dentro de cada una de las 36 celdas. Para cada grupo de encuestados (directivo, supervisor, claustro), los cuestionarios son prácticamente idénticos. Para cada uno de los 72 ítems, el encuestado califica la efectividad del comportamiento del directivo. La escala de eficacia tiene cinco opciones, (1) no efectivo, (2) mínimamente efectivo, (3) razonablemente efectivo, (4) efectivo y (5) muy efectivo.

Por otro lado, a la hora de calificar la efectividad de cada par de ítems de cada una de las celdas que conforman los 72 ítems principales de comportamiento, el encuestado debe verificar las fuentes de evidencia en las que se basará la calificación de efectividad. Hay cinco opciones para fuentes de evidencia: documentación oficial, documentación interna, otra documentación, observación personal o no hay fuente de evidencia.

Para crear los distintos modelos de cuestionario, se utilizaron:

- Una hoja de cálculo para generar los pares de preguntas para cada formulario.
- Un script de Google Scripts para crear los formularios

Generación de orden aleatorio.

En una hoja de cálculo se dispusieron todas las preguntas agrupadas por bloques. Posteriormente se generaron números aleatorios mediante una fórmula. La hoja de cálculo se refrescó un número no fijo de veces con cada inserción de nuevas fórmulas y varios refrescos.

Selección de las preguntas.

Se escribieron fórmulas para recuperar de forma aleatoria dos preguntas de cada grupo. De esta forma, recuperamos los enunciados de los dos números aleatorios más altos, lo que por un lado asegura que se elijan las preguntas de forma aleatoria y por otro evita una posible repetición del mismo enunciado en algún par de preguntas.

Construcción de los modelos de formulario.

Para la creación de los distintos modelos de formulario con los pares de preguntas aleatorios para cada modelo y grupo, se creó una automatización con Google Apps Script. Dicha automatización lee los pares de preguntas de cada modelo y crea los distintos formularios desde cero.

De este modo se obtuvieron 3 cuestionarios:

- Un primer cuestionario para los supervisores de los directores de titulación (Directores/as de área, decano/a, vicedecano/a...)
- Un segundo cuestionario para los directores de titulación
- Un tercer cuestionario para los profesores que imparten docencia en la titulación

Este instrumento (VAL-ED) es una herramienta de evaluación múltiple, con una escala de calificación basada en una serie de evidencias, que evalúa los comportamientos de los directivos que se sabe que influyen directamente en el desempeño del equipo docente y, a través de ellos, en el aprendizaje de los estudiantes (Vanderbilt University, 2011a).

Dado que el liderazgo centrado en el aprendizaje eficaz está en la intersección de dos dimensiones: los componentes principales creados a través de procesos clave, el VAL – ED ha sido diseñado para evaluar tanto los componentes principales como los procesos clave. Los componentes principales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que sustentan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran la capacidad del claustro docente a la hora de enseñar a sus estudiantes. Por otro lado, los procesos clave se refieren a cómo los líderes crean y administrar esos componentes principales.

Es importante señalar, que el VAL-ED ha sido diseñado para evaluar los comportamientos críticos de liderazgo con el fin de realizar un análisis diagnóstico, retroalimentación del desempeño, seguimiento del progreso, planificación del desarrollo profesional, y evaluación sumativa del mismo. En este sentido, los resultados de la evaluación incluyen perfiles de comportamiento interpretables, tanto desde la referencia de las normas, como desde la perspectiva de los estándares, y distintos cúmulos de comportamientos sugeridos para mejorar (Vanderbilt University, 2011a).

Finalmente, el hecho de ser una herramienta de evaluación de 360 grados, implica que las diferentes personas clave que rodean al directivo (es decir, claustro, el propio directivo y los supervisores de éste último) serán las que respondan al cuestionario para poder evaluar el liderazgo.

Con el fin de comprobar la fiabilidad de los cuestionarios, se calculó el valor alfa de Cronbach para cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes valores: 0,896 para el cuestionario de Supervisores, 0,948 para el cuestionario de los Directores/Coordinadores, y 0,938 para el cuestionario de los profesores. Dado que todos los valores obtenidos están muy próximos a 1, podemos concluir que los tres cuestionarios obtenidos son fiables.

4.4 Procedimiento

Para evaluar la evidencia de liderazgo de los tres agentes implicados (claustro, directivos y supervisores) la recogida de datos se llevó a cabo entre mayo de 2021 y febrero de 2022. Se obtuvieron 105 cuestionarios. El instrumento fue aplicado en soporte digital y los participantes en la investigación fueron previamente informados sobre el objetivo del estudio; su participación fue voluntaria, y las respuestas confidenciales y anónimas.

Para lograr el potencial de VAL-ED para los fines previstos y administrarse según lo diseñado, tal y como sugieren Vanderbilt University (2011a), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos presentes tanto en el resumen uso clave como en la guía de implementación:

- Los docentes invitados a completar el VAL-ED debían resultar en una muestra representativa y razonablemente grande. En este sentido obtuvimos 89 respuestas que, si bien no representan el 100%, porcentaje ideal de miembros del claustro que deberían haber respondido a las encuestas, sí que es un número suficiente de respuestas para llevar a cabo el estudio. Por otro lado, cabe destacar que, dado que se incluyeron tanto los supervisores apropiados, junto con el director y miembros del claustro de las titulaciones, el resultado es una evaluación de 360 grados.
- De igual modo, la evaluación fue coordinada por una persona neutral y objetiva y que no completó el VAL-ED para el directivo.
- Se recomienda, por otro lado, que la evaluación solo debe realizarse, como muy pronto, durante el final del segundo mes del curso escolar, ya que esto aumenta la probabilidad de que los encuestados hayan tenido una oportunidad razonable de interactuar con el director que están evaluando. En este sentido cabe destacar que el cuestionario se recogió al final del segundo cuatrimestre del curso 20-21. Y al final del primer cuatrimestre del curso 21-22.
- Se garantizó a los docentes que sus respuestas fueran anónimas y se les permitió tener el tiempo adecuado para leer, reflexionar sobre la evidencia y calificar el comportamiento del director.

4.4.1 Comparación de los estándares de competencia con las puntuaciones de corte

Vanderbilt University, (2011a) destacan cómo de cara a contar con un marco interpretativo que nos permita identificar el nivel de competencia de los directivos, es necesario que definamos cada uno de ellos. Para ello se establecerán una serie de puntuaciones de corte, que establecerán cada uno de los niveles.

- **Inferior al básico:** Un líder en el nivel por debajo del básico muestra comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que con el tiempo es poco probable que influyeran en el desempeño del claustro y en el rendimiento de los estudiantes.
- **Básico.** Un líder en el nivel básico de competencia muestra comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, es probable que

influyan y resulten en un valor agregado aceptable para el rendimiento para algunos grupos de estudiantes, pero no todos.

- **Competente.** Un líder competente exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, probablemente influyan en el claustro y que resulte en un valor agregado aceptable para el rendimiento de todos los estudiantes.
- **Distinguido:** Un líder distinguido exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, seguramente influirán en el claustro y resultarán en un fuerte valor agregado para el rendimiento de todos los estudiantes.

Las tres puntuaciones de corte utilizadas para diferenciar los cuatro niveles de competencia en liderazgo son las siguientes: 3.29 determinará la frontera entre los niveles básico e inferior al básico; 3.60 entre básico y competente; y 4.00 entre competente y distinguido.

El resultado de estos puntajes de corte implica que los directivos que obtengan una puntuación en el rango de 1.0 a 3.28 serán calificados con un comportamiento de liderazgo en el nivel “inferior al básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 3,29 a 3,59 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media de respuesta en el rango de 3,60 a 3,99 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “competente”. Finalmente, los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 4.00 a 5.00 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “distinguido”.

4.4.2 Evidencias en las que se basan las puntuaciones

El instrumento VAL-ED le pide a cada uno de los encuestados que reflexione en el elemento que describe el comportamiento del director y, antes de calificar al director en cuanto a la efectividad de ese elemento, primero identifique qué fuentes de evidencia tienen para hacer su calificación de efectividad. Las alternativas entre las que pueden seleccionar son: (a) documentación oficial, (b) documentación interna, (c) otra documentación, (d) observación personal y (e) no hay fuente de evidencia. Si bien en Vanderbilt University, (2011a) se sugiere que cuando un supervisor o maestro marca "no hay fuente de evidencia", la calificación de efectividad del director tenía que ser "ineficaz", en nuestro caso, en todos aquellos casos en los que los comportamientos del directivo fueron marcados con “no hay fuente de evidencia”, éstos no se tuvieron en cuenta de cara al cálculo de la efectividad de esos ítems en cada uno de los grupos de encuestados.

4.5 Análisis de datos

Los datos fueron analizados a partir del cálculo de los valores estadístico-descriptivos de media y desviación típica por cada dimensión y el contraste entre los factores para detectar la posible existencia de diferencias significativas. Por otro lado, se realizó un estudio correlacional para poder relacionar el papel o influencia del liderazgo pedagógico

tanto con los indicadores de rendimiento de los estudiantes como con los indicadores de calidad de dichas titulaciones. El programa estadístico utilizado fue IBM SPSS, versión 24 (IBM Corp., Armonk, NY).

4.6 Ética en Investigación

La presente investigación contó tanto con la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la UNIR, como con el visto bueno del Decanato de la Facultad de Educación. Tanto las titulaciones como las personas que han participado en la investigación lo han hecho de manera voluntaria, habiendo sido informados previamente de las características y objetivos de ésta.

5. AGRUPACIÓN DE ARTÍCULOS PUBLICADOS Y EN PROCESO DE REVISIÓN RELACIONADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA TESIS E INDICIOS DE CALIDAD

5.1 Primera Publicación

E-Liderazgo y Enseñanza a Distancia en Educación Superior. Principales Claves.

Este trabajo ha sido publicado como capítulo del libro de la editorial Dykinson, que lleva por título: *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*. (ISBN: 978-84-1122-022-4). Esta editorial independiente está especializada en literatura para profesionales de diferentes ámbitos como la Educación y la Psicología. Se encuentra entre las seis mejores editoriales españolas, ocupando la posición 14 de 272 en Scholarly Publishers Indicators (SPI) “In Humanities and Social Sciences” de editoriales españolas con un indicador de prestigio (ICEE) de 20.763 en general (504 editoriales). Dentro del sector de la Educación, se encuentra en la posición 16 de 94 (156 editoriales) con un ICEE de 0.954. Cuartil Q1

Referencia bibliográfica:

Palomino-Fernández, J. M., Cáceres-Reche, M^a. P. & Ramos Navas-Parejo, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En J. A. MARÍN-MARÍN, J. C. DE LA CRUZ CAMPOS, S. POZO-SÁNCHEZ & G. GÓMEZ-GARCÍA. *_Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*. Dykinson. Pp. 67-77. ISBN: 978-84-1122-022-4.

E-LIDERAZGO Y ENSEÑANZA A DISTANCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. PRINCIPALES CLAVES

José Manuel Palomino Fernández. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). M^a Pilar Cáceres Reche. Universidad de Granada. Magdalena Ramos Navas-Parejo. Universidad de Granada

CITAR:

PALOMINO-FERNÁNDEZ, J. M., CÁCERES-RECHE, M^a. P. & RAMOS NAVAS-PAREJO, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En J. A. MARÍN-MARÍN, J. C. DE LA CRUZ CAMPOS, S. POZO-SÁNCHEZ & G. GÓMEZ-GARCÍA. Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible. Dykinson. Pp. 67-77. ISBN: 978-84-1122-022-4.

1. INTRODUCCIÓN

La normalización y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una realidad hoy en día, hasta el punto de que la propia Unión Europea destaca la necesidad de adaptar la educación y formación de los europeos a las demandas de la sociedad del conocimiento, señalando la necesidad de plantear la iniciativa “*e-learning*” o aprendizaje virtual como fundamento para concebir y mejorar la educación del futuro (Ávalos, Morales & Trujillo, 2017)

Por eso las organizaciones educativas deben transformarse para llegar a ser estructuras flexibles, abiertas e innovadoras a nuevos métodos de enseñanza y recursos didácticos, poniendo en el centro al individuo capaz de reflexionar y analizar su entorno, destacando la metodología constructivista en la que el alumno construye su propio conocimiento mediante los procesos de trabajo autónomo y la utilización de diferentes herramientas tecnológicas.

Efectivamente, encontramos cómo las TIC se van implementando en los contextos educativos, sobre todo en la Educación Superior, no en vano, el número de Universidades que ofrece estudios desde la modalidad on-line no deja de crecer. Hoy en día, la educación virtual es una realidad caracterizada por ser un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los principios de una pedagogía activa, en la que el estudiante se responsabiliza de participar de forma frecuente y efectiva en diferentes entornos

virtuales (Aurangzeb & Mazhar, 2020). Esta modalidad on-line mantiene algunas características de la educación a distancia, como puede ser que los alumnos y profesores no coincidan físicamente en las clases, pero con la posibilidad de una interacción síncrona y asíncrona, tanto a nivel espacial como temporal (Torre & Sarti, 2020).

En este nuevo entorno de aprendizaje, la enseñanza no consiste tanto en transmitir conocimientos como en presentar éstos en forma de problemas situándolos en el contexto en el que se desarrollan los alumnos, buscando su interés y reflexión.

Por otro lado, no podemos tampoco olvidar la idea de que la educación debe basarse en incentivar a cada persona a que aproveche las posibilidades de aprender que se le presenten a lo largo de toda la vida (Ávalos, Morales y Trujillo, 2017)

En este sentido, la educación en la sociedad del conocimiento debe aproximarse al estudiante en su totalidad mediante un desarrollo máximo de sus aptitudes, actitudes y capacidades. Así, podemos afirmar que en este nuevo contexto, nos encontramos cómo la realidad del e-liderazgo empieza a destacar también como una parte importante del liderazgo educativo (Ehlers, 2020).

2. CONCEPTO DE LIDERAZGO

De acuerdo con Contreras y Esguerra (2016), el liderazgo es un fenómeno complejo que viene determinado por un gran número de variables que interactúan entre sí, entre las que encontramos las competencias y rasgos individuales de los líderes, los aspectos socioculturales, las características de los colaboradores así como el entorno o contexto en el que se desarrolla.

Estos mismos autores afirman que disponemos de suficiente evidencia empírica para afirmar que el liderazgo puede ser aprendido, puesto que está compuesto de habilidades que, por definición, se pueden adquirir con la experiencia. De igual manera, se asume que el liderazgo se produce en relación con otras personas para el logro de objetivos, de modo que tanto la cooperación y colaboración, así como las habilidades sociales y la comunicación van a constituir aspectos indispensables para el desarrollo organizacional.

Por otro lado, según Lorenzo (2005, p.371), podemos definir el liderazgo como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. Este mismo autor destaca, asimismo, cómo el liderazgo es un constructo que involucra diferentes competencias específicas características de cada práctica profesional, entendiendo por competencia “el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño y actuación” (p. 371).

Desde esta perspectiva, entendemos, por tanto, que el liderazgo es una función inherente a todo un grupo. No es una característica individual, sino una función que se da en toda institución, siendo patrimonio del grupo, no de una persona, ni tampoco de un cargo. Y es que el papel del liderazgo es lograr la innovación en la forma en que opera la organización, la transformación de las estructuras y procesos existentes que tienen lugar dentro de él, así como el esfuerzo por cambiar la cultura laboral y el comportamiento de sus empleados (Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou, & Beligiannis, 2020, p.111).

Cuando trasladamos el concepto de liderazgo al ámbito educativo, diversos autores nos presentan la idea de “liderazgo instructivo, pedagógico o educativo”. (Lorenzo y Castro, 1999, p.191).

Según estos autores, tanto un directivo como cualquier otro docente que con él participe en el liderazgo en la institución, debe convertir lo pedagógico, lo educativo, lo curricular, en el objeto principal de sus preocupaciones y actividades como profesional. De este modo, el liderazgo educativo está en la institución, y no en la persona del directivo o el docente, siendo ésta, la que deberá generar las condiciones para fortalecer y consolidar su capacidad de liderazgo.

En este sentido, cabe destacar cómo el liderazgo educativo se está constituyendo como un factor de primer orden en la mejora de la educación y en una prioridad política. Diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo en educación determina, de manera importante, la calidad de la educación.

3. E-LIDERAZGO

A la hora de contextualizar y situar el término e-Liderazgo dentro del marco teórico anteriormente mostrado, cabe destacar cómo el avance de las TIC está cambiando el contexto del liderazgo tradicional, ya que éstas nos permiten desarrollar y llevar a cabo multitud de trabajos, proyectos y tareas en cualquier momento y en cualquier lugar, tanto en espacios reales como en espacios virtuales. (Jameson, 2013).

El liderazgo dentro de este nuevo contexto se denomina e-liderazgo o liderazgo virtual. Sin embargo, cabe destacar que: “El *e-learning* no es una novedad tecnológica, sino que debe ser entendido como una modalidad educativa, cuyo éxito depende, en gran medida, del soporte humano que tiene detrás” (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009, p. 166). Como consecuencia podemos afirmar que en este nuevo contexto, nos encontramos cómo la realidad del e-liderazgo empieza a destacar también como una parte importante del liderazgo educativo.

Es fundamental considerar este precepto, ya que el e-liderazgo educativo se apoya en toda la teoría del liderazgo, pero lo hace asumiendo las características propias de su naturaleza y contenido. También hemos de tener en cuenta cómo el liderazgo educativo o pedagógico se está constituyendo como un factor de primer orden en la mejora de la educación, de hecho, diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo en educación determina, de manera importante, la calidad de la misma.

En este sentido, cuando se habla de e-liderazgo educativo, el término e-liderazgo que más se adecúa a esta realidad sería el que presentan Avolio, et al. (2000), que definen el e-liderazgo como:

Un proceso de influencia social mediado por las tecnologías de la información y la comunicación para producir cambios en actitudes sentimientos pensamientos comportamientos y desempeños entre los individuos grupos y las organizaciones también afirman que el e-liderazgo puede ocurrir a cualquier nivel jerárquico en una organización incluyendo las interacciones Uno a uno, o uno a varios por medio de los medios electrónicos (p. 617).

El hecho de que el e-liderazgo tome forma en un contexto donde de forma habitual la colaboración y la interacción están mediados por las tecnologías de la información y comunicación, intentando crear y distribuir una visión organizacional en la que se unen los objetivos, las organizaciones y los individuos, tiene como resultado, el que algunos autores definan el e-liderazgo no sólo con una extensión del liderazgo tradicional, sino como un cambio fundamental en la forma en la que los líderes y las personas se relacionan entre sí dentro de las organizaciones así como la forma en la que las diferentes organizaciones se relacionan entre ellas. (Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou & Beligiannis, 2021).

En esta línea, encontramos en DasGupta (2011) cómo diferentes autores han llegado a la conclusión de que los líderes de las organizaciones de hoy, incluidas las organizaciones de Educación Superior, tienen que lidiar con dos fuerzas interrelacionadas: en primer lugar la dispersión global que va aumentando y que se va dividiendo y subdividiendo tanto en el entorno de los clientes como de los proveedores, y por otro lado la expansión exponencial de la comunicación mediante las tecnologías de la información y comunicación, que ha llevado a una mayor frecuencia de interacciones diarias con compañeros de trabajo, subordinados y directivos que pueden, o no, encontrarse dispersos geográficamente (García Carreño, 2020). Como reacción a este cambio, utilizan el término e-liderazgo y e-líder para referirse a los líderes que están inmersos en los procesos de liderazgo a través de canales electrónicos. (Arnold, Sangrà, 2018).

Cabe destacar cómo Avolio & Kahai (2003) afirman que aunque el e-liderazgo es un concepto emergido relativamente pronto y con una continuada ambigüedad conceptual, va a haber diferencias significativas entre liderar una organización tradicional y liderar aquellas que tienen unos entornos virtuales mediados por las tecnologías de la información y comunicación, ya que estos entornos parecen requerir líderes que puedan lidiar con las paradojas y dilemas así como por la complejidad de los comportamientos asociados al uso de las mismas. Y es que según concluyen, se necesitan nuevas habilidades para crear y mantener grupos con un gran desempeño a través de distintas fronteras o límites.

Sin embargo, también hemos de señalar que algunos fundamentos sobre liderazgo probablemente sigan iguales incluso en este nuevo contexto. Aun así, nos surge la necesidad de enfatizar las competencias de liderazgo con las TIC así como desarrollar unas habilidades de comunicación efectivas, unas habilidades interpersonales y la capacidad de poder lidiar con un liderazgo distribuido en un contexto caracterizado tanto por la complejidad como por la incertidumbre.

3.1. EQUIPOS VIRTUALES

Tal y como hemos tratado anteriormente, el liderazgo digital se relaciona con la necesidad de liderar equipos que están dispersos geográficamente y que se denominan equipos virtuales. Podemos definir un equipo virtual como un grupo de individuos que están geográficamente y organizacionalmente dispersos, y que colaboran vía comunicación-información para lograr un objetivo específico.

A la hora de estudiar los equipos virtuales, hemos de tener en cuenta que un equipo virtual no es sino un equipo real, con gente real, que tiene todas las características, todas las necesidades, y que afronta una serie de retos, al igual que cualquier equipo en cualquier organización. La única diferencia es que en un equipo virtual, los miembros, bien trabajan en espacios geográficamente distantes, bien trabajan en un mismo espacio virtual pero en momentos distintos. Cabe destacar que para que un equipo sea considerado como equipo virtual, no necesariamente todas las interacciones deben ocurrir a través de un medio electrónico, también puede haber interacciones físicas entre sus miembros.

Existe una relación directa entre el trabajo en equipo y el liderazgo, entendiendo este último como la cualidad de suscitar el trabajo en equipo, procurando que todos los miembros del colectivo colaboren entre sí, ya que en los contextos virtuales, el hecho de que no haya control ni intervención presencial, conlleva una descarga de fiscalización de la tarea, que pasa a ser responsabilidad exclusiva de la persona que ha de llevarla a cabo (Torres, 2019).

Sin embargo, para que un equipo virtual sea efectivo, hay una serie de factores sociales que son cruciales a la hora de construir la relación entre sus miembros, como son la confianza y la comunicación.

3.2. CONFIANZA Y COMUNICACIÓN. ELEMENTOS CLAVE

Diferentes estudios coinciden al afirmar que los equipos efectivos son aquellos que son capaces de construir y desarrollar confianza entre sus miembros. En este sentido el e-liderazgo se presenta como un elemento que puede contribuir al desarrollo de los equipos virtuales impulsando la confianza entre los miembros del equipo.

Varios autores hacen referencia a diferentes investigaciones para proponer un modelo de desarrollo en la confianza que consta de tres pasos. Primero el desarrollo de una confianza basada en el cálculo donde los miembros de los equipos confían en que los compañeros se comporten de una forma consistente a lo largo de diferentes situaciones dentro del equipo. En segundo lugar estaría el desarrollo de la confianza basada en el conocimiento: los miembros de los equipos empiezan a darse a conocer a los otros miembros lo suficientemente bien de modo que los comportamientos pueden ser anticipados. Y por último, el desarrollo de la confianza basada en la identificación, que se da cuando los miembros entienden y comparten con los otros miembros los mismos objetivos. (Chua & Oh, 2018).

De modo que además del líder como persona, de los seguidores, del proyecto común y del contexto específico, es necesaria la transparente y persistente comunicación (Torres, 2019, p.8), dado que la comunicación es una herramienta que va a influir directamente en las dimensiones sociales del equipo, teniendo un impacto positivo tanto en la percepción de la satisfacción dentro del equipo virtual como en el desempeño de sus miembros.

3.3. HABILIDADES NECESARIAS DEL LÍDER VIRTUAL

A la hora de concretar las habilidades que necesitan los líderes virtuales para poder liderar los equipos virtuales de forma efectiva, algunos autores ponen el acento en las fortalezas y habilidades personales que necesita un líder virtual a la hora de gestionar la

educación a distancia, poniendo el énfasis en aquellas capacidades que le van a permitir aprovechar las oportunidades que brindan las TIC, para asegurar un desempeño más eficiente y efectivo, así como para explorar posibilidades de nuevas formas de conducir procesos administrativos y organizativos (Van Wart., Roman, Wang & Liu 2019).

Otros, se centran, sin embargo, en la competencia digital que deberían tener los líderes virtuales basándose en investigaciones anteriores, diferenciando entre las habilidades del profesional de las TIC, destacando la capacidad necesaria para la aplicación eficaz de los sistemas y dispositivos tecnológicos, siendo capaces de aplicarlos como herramientas de apoyo a su propio trabajo (Ivanova & Arenas, 2014).

Sin embargo, todos ellos coinciden en destacar que el líder de un equipo virtual efectivo debe ser capaz de crear estrategias y normas de comunicación efectivas, promover el desarrollo de relaciones de confianza dentro del equipo virtual; ser capaz de dar y recibir *feedback*, así como reconocimiento; establecer un modelo comportamental que los participantes puedan llevar a práctica; entender los aspectos socio-emocionales del equipo; mantener una interacción sana entre los miembros del equipo y ser capaces de gestionar los conflictos que puedan surgir (Chua & Oh 2018).

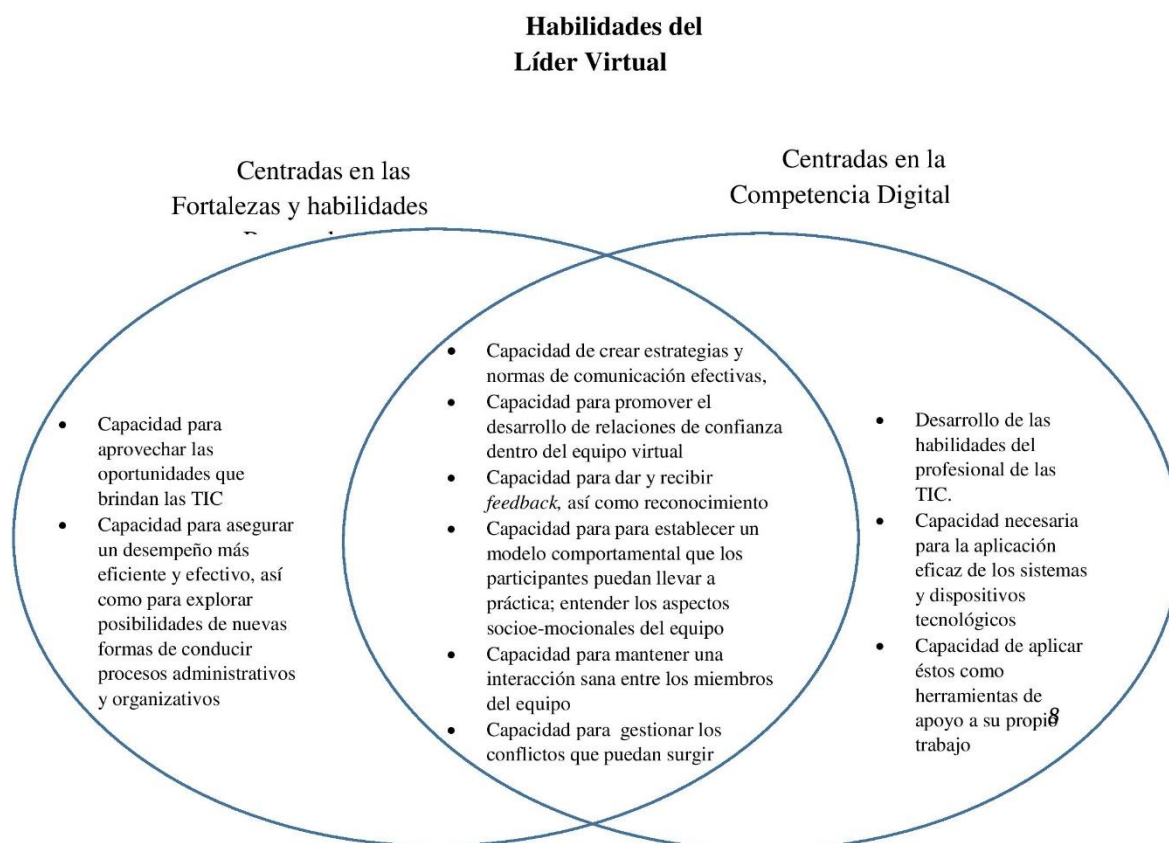


Figura 1. Habilidades del Líder Virtual. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, O., Barlou, O. & Beligiannis, G. (2021). Digital Leader and transforational leadership in higher Education. 9616-9624. 10.21125/inted.2021.2005.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G.N. (2020). Leadership Types and Digital Leadership in Higher Education: Behavioural Data Analysis from University of Patras in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19.
- Arnold, D., Sangrà, A. (2018). Dawn or dusk of the 5th age of research in educational technology? A literature review on (e-)leadership for technology-enhanced learning in higher education (2013-2017). *Int J Educ Technol High Educ* 15, 24. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0104-3>
- Aurangzeb, W., & Mazhar, U. (2020). Analysis of E-Leadership Practices in Ameliorating Learning Environment of Higher Education Institutions. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning Volume: V*, Issue II, 1-16
- Avolio, B.J., & Kahai, S. (2003). Adding the “e” to e-Leadership: How it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31, 4.
- Avolio, Dodge, G.E. & B.J, Kahai, S. (2000). E-Leadership: Implications for theory, research and practice. *The Leadership Quaarterly*, 11, 4, 615-668.
- Chua, Y.P. & Oh, S.P. (2018). An Explorative Review of E-Leadership Studies. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2, 1, 4-20.
- DasGupta, P. (2011). Literature review: e-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 4, 1, 1-36).
- Ehlers, U. D. (2020). Digital leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 1(3), 6-14. DOI: <https://dx.doi.org/10.29252/johepal.1.3.6>
- Esguerra, G. & Contreras, F. (2016). Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy. *Estudios Gerenciales*, 32, 262-268.

- García Carreño, I. (2020). e-Leadership: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 13, 19-34. 10.3991/ijac.v13i1.12341.
- Hinojo, F. J., Aznar, I. y Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *En Comunicar. "Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles"*. *Revista Científica de Educomunicación* nº 33. Universidad de Huelva. 165-174.
- Ivanova, V., & Arenas, A. (2014). E-leadership skills FOR smes-challenges to the Universities. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, p.256-264
- Jameson, J. (2013). E-Leadership in higher education: The fifth "age" of educational technology research. *British Journal of Educational Technology*, 44, 6, 889-915.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232; 367-388.
- Lorenzo, M. & Castro, E. (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones. *Revista Historia de la Educación*, vol. 2, 199.
- Torre T., Sarti, D. (2020). The "Way" Toward E-leadership: Some Evidence From the Field. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14
- Torres, C. (2019). El liderazgo virtual en los ecosistemas educativos. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12004>
- Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2019). Operationalizing the definition of e-leadership: identifying the elements of e-leadership. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 80-97. <https://doi.org/10.1177/0020852316681446>

5.2 Segunda Publicación

Hacia un Liderazgo Pedagógico en la Educación Superior

Este trabajo se ha publicado como capítulo del libro: *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas -RILPE-* de la editorial Dykinson (ISBN: 978-84-1122-631-8). Como se ha comentado anteriormente; Dykinson es una editorial independiente especializada en varios ámbitos, entre los que se encuentran la Educación y la Psicología. Se encuentra entre las 6 mejores editoriales españolas. Ocupa la posición 14 de 272 en el Scholarly Publishers Indicators (SPI) “In Humanities and Social Sciences” de editoriales españolas. Posee un indicador de prestigio (ICEE) de 20.763 en general (504 editoriales). En el 59 sector de la Educación ocupa la posición 16 de 94 (156 editoriales) con un ICEE de 0.954. Cuartil Q1.

Referencia bibliográfica:

Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Hinojo, F.J., & Aznar, I. (2022b). *Hacia un liderazgo pedagógico en la Educación Superior*. En *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas*. RILPE. Dykinson. Pp. 65-78. ISBN: 978-84-1122-631-8

Hacia un Liderazgo Pedagógico en la Educación Superior

José Manuel Palomino Fernández, María del Pilar Cáceres Reche, Francisco Javier Hinojo Lucena e Inmaculada Aznar Díaz.

1. INTRODUCCIÓN¹

El proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgieron para promover, en materia de educación, la convergencia europea. Esto implica el reconocimiento, la alineación y la cualificación de la Educación Superior en los diferentes estados miembros a través de múltiples iniciativas y programas que implican una nueva visión de la formación académica, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes, así como en la revalorización del rol docente del profesado universitario, para fomentar su motivación y reconocer los esfuerzos por mejorar la calidad y la innovación educativa, a través de diferentes herramientas que contribuyan y favorezcan la creación de este modelo formativo (Aznar et al, 2018). En este contexto, encontramos cómo el liderazgo comienza a destacar como una parte importante de este proceso. (Palomino-Fernández, Cáceres-Reche & Ramos Navas-Parejo. 2021).

Tal y como afirma Navarro-Corona (2016) “el liderazgo ha sido estudiado como concepto en distintos campos sociales y observado como fenómeno por décadas en diferentes culturas. La producción bibliográfica que se ha desprendido es vasta y en crecimiento” (p. 54). De hecho, la investigación sobre el liderazgo y sus efectos se ha incrementado y enriquecido metodológicamente en las últimas décadas.

Según Esguerra & Contreras (2016), el liderazgo es un fenómeno complejo determinado por un gran número de variables que interactúan en sí, entre las que se encuentran las competencias y características individuales del líder, los aspectos socioculturales, las características de las personas que colaboran con ellos, al igual que el entorno y contexto en el que éste se desarrolla. Además, estos autores también señalan que tenemos suficiente evidencia empírica para apoyar que el liderazgo se puede aprender, ya que el propio concepto de liderazgo está constituido por una serie de habilidades y destrezas que, por definición, pueden ser adquiridas a través de la experiencia. Asimismo,

¹ Este estudio procede de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral en ejecución titulado: “Análisis del e-Liderazgo pedagógico en la Enseñanza Universitaria a Distancia. Implicaciones para la mejora educativa”

asumen que el liderazgo surge en relación con otras personas para lograr una serie de objetivos, por lo que la cooperación y la colaboración así como las habilidades sociales y la comunicación serán aspectos esenciales para el desarrollo organizacional.

Por otro lado, según Lorenzo (2005), podemos definir el liderazgo como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p- 371). A partir de esta visión, el liderazgo se percibe como una función inherente a todo un grupo, dejando de ser una característica individual y transformándose en una función que se va a dar en toda la organización, siendo patrimonio de un grupo, no de una persona, ni tampoco de un cargo.

Es importante tener esto presente, debido a que el liderazgo pedagógico o educativo se va a fundamentar en toda la teoría del liderazgo, si bien, va a asumir las características y particularidades propias de su naturaleza y contenido. Cabe asimismo resaltar cómo el liderazgo pedagógico se está constituyendo como un elemento de primer orden en la mejora de la educación así como en una prioridad política, ya que diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo pedagógico en educación, determina, de manera importante, la calidad de la misma. (Marichal-Guevara, Rodríguez-García & Cáceres Reche, 2018).

2. LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El liderazgo pedagógico es aquel que está orientado a la mejora del rendimiento, desempeño y resultado de los estudiantes, y está extensamente reconocido como un elemento importante y efectivo en la mejora de la calidad educativa. En efecto, si por un lado el profesorado se presenta como el primer factor que tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, el liderazgo surge como un segundo elemento que puede influir en gran medida en el desempeño de éstos al poder facilitar una serie de condiciones y entornos para mejorar el contexto en los que el profesorado pueda ejercer mejor su trabajo y los estudiantes mejorar su aprendizaje (Anderson, 2010). En esta misma línea se manifiestan Waite & Nelson (2005) al afirmar que, la dirección puede orientarse a mejorar la labor docente del profesorado en su ejercicio docente y, por consiguiente, el aprendizaje del alumnado. Efectivamente, estos autores señalan cómo la dirección tiene la capacidad de influir activamente en las oportunidades académicas y vitales de los estudiantes (p. 390), ya que cuando dirigen su atención a la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones

que influyen en éstas van a tener un papel importante en la mejora de la instrucción, el desarrollo del currículo y el profesorado, e incluso el desarrollo organizativo (p.394).

En este sentido, cabe resaltar cómo se han desarrollado diferentes investigaciones que han estudiado la relación entre el liderazgo pedagógico en contextos de enseñanza no universitaria (Educación Primaria Obligatoria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y una mejora en el rendimiento y desempeño de los estudiantes. En efecto, Polikoff et al (2009, p. 661) señalan cómo numerosos estudios “han relacionado el liderazgo del director como un factor importante a la hora de mejorar la efectividad de las instituciones educativas (Beck & Murphy, 1996; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlistrom, 2004; Marks & Printy, 2003; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Murphy & Hallinger, 1988; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Waters, Marzano, & McNulty, 2003)”.

Del mismo modo, cabe destacar cómo diferentes investigaciones señalan al liderazgo pedagógico como uno de los factores que no solo tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos, sino que igualmente incrementa la mejora y el logro de objetivos de las instituciones educativas. Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) en su estudio plantearon una revisión tanto de las propuestas teóricas como de las evidencias encontradas sobre la naturaleza, las causas y las consecuencias tanto para los estudiantes como los centros educativos de un liderazgo pedagógico efectivo. Robinson (2007) por su parte, señala cómo los agentes políticos tienen la percepción de que los directivos pueden marcar la diferencia en el progreso de los estudiantes de sus centros con sus tomas de decisiones. Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) destacan en su estudio cómo cuando los líderes educativos participan en el desarrollo profesional docente se obtiene un gran impacto en los resultados de los alumnos, superior a cualquier otra actividad de liderazgo. Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington (2008) así como Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington (2009) señalan por su parte, una relación empírica y significativa entre los valores y las cualidades de los líderes educativos y las acciones estratégicas de mejora que ponen en marcha, con la mejora en las condiciones educativas que llevan a mejoras en los resultados de los alumnos.

3. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este contexto, entendemos que el liderazgo pedagógico se presenta como una respuesta capaz de promover y mejorar la calidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Sin embargo los resultados de una revisión sistemática de la literatura sobre la implantación del liderazgo pedagógico en la Educación superior llevada a cabo por Palomino et al. (2022) pone de manifiesto que, pese a la importancia de demostrada de la influencia del liderazgo pedagógico en el desempeño de los estudiantes en estas instituciones (Yokus, 2022) su integración aún no está lo suficientemente extendida.

A la hora de entender esta realidad, es conveniente partir del hecho de que “las instituciones de Educación Superior son organizaciones complejas en las que su gestión es un desafío para los líderes” (Smith 2020, p. 39). No en vano, las universidades no sólo deben crear conocimiento, mejorar la equidad y dar una respuesta a las necesidades de sus estudiantes, sino hacerlo de la manera más eficiente y eficaz.

Alward & Phelps (2019, p 73) sugieren que hay cada vez una mayor presión a la hora de atribuir a los administradores, y no sólo al profesorado, la responsabilidad de los resultados de los estudiantes. Por su parte, Menghji et al. (2020), enfatizan por su parte, la importancia de establecer prácticas efectivas de gestión del conocimiento y de la calidad estableciendo una relación directa entre estas prácticas y el liderazgo de los directivos (p.312). En esta misma línea, Hong et al. (2021) argumentan que “la suma de la finalidad de las instituciones educativas y las acciones de liderazgo son las que generan el logro de resultados efectivos colaborando en la creación de una reputación social” (p. 1004). Igualmente cabe recordar que para incrementar la calidad de la educación en las instituciones de Educación Superior, las evaluaciones externas y la posterior clasificación en diferentes ranking no son suficientes, por si mismas, para mejorar la calidad de educación, sino que se deben iniciar desde el liderazgo de los cargos directivos así como desde la implicación y compromiso del resto del personal (Orozco et al, 2020)

También se destaca cómo las percepciones del liderazgo transformacional del equipo pueden tener un impacto positivo en la comunicación y confianza del equipo. Además, la comunicación tiene un efecto positivo sobre la confianza, lo que influye significativamente en la creatividad del equipo, traduciéndose en una mejora del rendimiento y desempeño (Akhtar, Khan, Hassan, Irfan & Atlas, 2019).

Esta revisión de Palomino et al. (2022) también permitió observar tendencias a la hora de reportar y publicar principalmente intervenciones novedosas centradas

particularmente en la identificación de los modelos de liderazgo que son más efectivos a la hora de mejorar la calidad y los resultados en las instituciones de Educación Superior. Cabe destacar cómo Kantabutra (2010) desarrolló un nuevo modelo de investigación para nuevos estudios basado en una revisión crítica de los conceptos teóricos así como de la evidencia empírica existentes. Es por ello, que el liderazgo se presenta “como un elemento fundamental para el éxito institucional en el logro de esta transformación así como un factor crítico para la mejora de las Universidades”. (Delener, 2013, p. 19-20). Por su parte, Vu, Vu & Kgoc (2020) determinaron los estilos de liderazgo apropiados en instituciones de Educación Superior así como los roles de liderazgo a la hora de promocionar la investigación académica en universidades vietnamitas, destacando cómo el liderazgo pedagógico transformacional resulta efectivo a la hora de promover la autonomía en las organizaciones y universidades.

Sin embargo, tal y como se mencionó anteriormente, la escasa cantidad de trabajos en esta línea, indica que la investigación aún es insuficiente, por lo que se evidencia la necesidad de profundizar más este ámbito de investigación, que revertirá en la eficacia y efectividad del desarrollo organizacional, así como en la mejora de todas las dimensiones de las instituciones educativas de Educación Superior. Por tanto, se debe continuar la labor de investigación observando los estándares científicos necesarios que aseguren la calidad del conocimiento, a fin de comprender en qué medida, la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación superior está orientada a incrementar y mejorar el rendimiento y desempeño de sus estudiantes, así como en la mejora de la calidad de las instituciones.

4. Propuesta Metodológica a la hora de estudiar el Liderazgo Pedagógico en la Educación Superior.

Durante décadas, la investigación educativa se ha centrado en encontrar formas de mejorar la eficacia del liderazgo, valorando las evaluaciones de los directivos como una herramienta importante que puede detectar esas mejoras. Sin embargo, el desarrollo de estas herramientas de evaluación ha sido siempre un desafío, porque éstas varían mucho entre sí tanto en contenido como en enfoque, así como en las diferentes perspectivas sobre qué comportamientos de liderazgo deben evaluarse. En respuesta a esta necesidad, en 2005 un equipo de investigadores de la Universidad de Vanderbilt y la Universidad de Pensilvania desarrolló un modelo de evaluación válido, fiable y teóricamente

fundamentado del liderazgo educativo de los directivos que recientemente ha sido adaptado al contexto de la Educación Superior. (Palomino, Cáceres & Lara, 2022)

Cabe destacar que el VAL-ED asume que el liderazgo efectivo centrado en el estudiante, se encuentra en la intersección de dos dimensiones: los componentes centrales contruidos a través de los procesos clave. Los componentes centrales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran el contexto y entorno docente del profesorado. Por otro lado, los procesos clave hacen referencia a cómo los directivos crean y administran cada uno de los componentes clave.

Tabla 1. Modelo conceptual incluyendo los componentes principales y los procesos clave

VAL-ED Constructo de los componentes principales y los procesos clave						
	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados						
Plan de estudios Riguroso						
Enseñanza de Calidad						
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional						
Relación con la comunidad						
Responsabilidad por el desempeño						

Fuente: Adaptado de Vanderbilt University, (2011a)

Tal y como encontramos en Porter, el al. (20011) hay seis componentes principales que representan el constructo de liderazgo centrado en el aprendizaje:

1. Estándares de aprendizaje de los estudiantes elevados. Se definen como el grado en que el liderazgo asegura la alineación entre los individuos, los equipos y las metas académicas, para lograr un aprendizaje tanto académico como social riguroso. El marco propuesto evalúa no sólo la existencia de metas de aprendizaje de los estudiantes, sino que se destaca de forma específica cómo la calidad de las metas académicas dependerá, en gran medida, de que existan altos estándares y metas de aprendizaje rigurosas.

2. Plan de estudios riguroso. Los contenidos didácticos de las titulaciones deben ser ambiciosos. En este sentido, los líderes educativos juegan un papel clave a la hora de establecer un contenido académico ambicioso en el plan de estudios que sigan los estudiantes, que permita desarrollar los estándares de aprendizaje elevados a los que se hacía referencia en el punto anterior.
3. Enseñanza de calidad. Un plan de estudios riguroso por sí solo no es garantía suficiente para que se dé un aprendizaje óptimo, ya que también requiere enseñanza de calidad, es decir, prácticas docentes efectivas que maximicen el rendimiento académico y el aprendizaje de los alumnos. Los líderes educativos efectivos deben encontrar formas de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad proporcionando apoyo y *feedback* al claustro, de modo que puedan mejorar su práctica docente.
4. Cultura de aprendizaje y conducta profesional. Otro componente importante es un liderazgo que asegura que la institución esté organizada, no únicamente desde la perspectiva burocrática, sino como una comunidad de aprendizaje centrada en el desarrollo del estudiante tanto desde un punto de vista académico como social.
5. Relación con la comunidad. Dirigir una institución con altas expectativas y resultados académicos para todos los estudiantes requiere de fuertes lazos con la comunidad y otras instituciones.
6. Responsabilidad por los resultados. Los líderes, el equipo docente y los estudiantes tienen una responsabilidad individual y colectiva a la hora de lograr los objetivos de aprendizaje rigurosos. Los líderes centrados en el aprendizaje integran sistemas de responsabilidad interna y externa al hacer también responsables y partícipes a sus equipos de implementar estrategias que alinean la enseñanza y el aprendizaje con las metas y objetivos establecidos.

De igual modo, el marco conceptual presenta seis procesos clave, que aunque están interconectados, y son recursivos y reactivos entre ellos, a efectos de la evaluación y análisis descriptivos, son revisados cada uno individualmente

1. Planificación, entendida como la articulación de una dirección compartida así como la implementación de políticas, prácticas y procedimientos coherentes que ayuden a focalizar recursos, tareas y personas.
2. Implementación, es la puesta en prácticas de las actividades necesarias que permitan alcanzar un alto nivel de rendimiento en los estudiantes.

3. Apoyo. Los líderes son los responsables de crear las condiciones propicias así como de proporcionar y asegurar los recursos financieros, políticos, técnicos y humanos necesarios para promover el aprendizaje académico y social. El apoyo es un proceso clave para proporcionar los recursos necesarios que garanticen que los componentes principales estén disponibles y se utilicen correctamente.
4. Inclusión, entendida como la atención a las diferentes necesidades de los estudiantes, que asegura que las políticas de las instituciones educativas no dificulten o creen barreras para ciertos estudiantes, así como que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban una educación rica en contenidos adaptados a sus necesidades.
5. Comunicación. Ésta incluye la creación uso y mantenimiento de un sistema de intercambio de información entre los miembros de la institución educativa así como con su comunidad e instituciones externas. Esta comunicación debe caracterizarse por informar, facilitar y conectar a las instituciones siendo esencial a la hora de garantizar el aprendizaje académico y social de los estudiantes.
6. Supervisión. Implica la recogida y el análisis sistemático de datos para realizar evaluaciones que orienten las decisiones y acciones para la mejora continua.

Cuando los instrumentos de evaluación se utilizan según lo previsto con una muestra lo suficientemente significativa para cada uno de los grupos que ha interactuado con un directivo, estos instrumentos (en nuestro caso la adaptación del VAL-ED al contexto de Educación superior) van a desprender resultados fiables y válidos sobre los comportamientos clave de liderazgo centrados en el aprendizaje, facilitando interpretaciones que van a permitir el que los directivos descubran áreas de mejora que resulten en un liderazgo centrado en el aprendizaje más eficaz. Si la muestra de encuestados que representara menos del 50 % de aquellos que pudieran evaluar al directivo, los resultados pueden no ser representativas y deben usarse con precaución, sobre todo, teniendo en cuenta, que lo ideal sería que la representatividad de la muestra fuera de al menos un 75%.

Por otro lado, tal y como encontramos en Porter et al. (2009), para poder utilizar un marco interpretativo basado en criterios, en el que se definen los niveles de competencia asociados al liderazgo pedagógico, convendría tener como referencia los resultados ya obtenidos en diferentes evaluaciones realizadas a nivel más extenso (por ejemplo

nacional), para establecer las puntuaciones de corte que se necesitarían para alcanzar cada uno de los niveles de competencia o eficacia.

Un aspecto esencial a la hora de evaluar el liderazgo pedagógico es que no sólo se tengan en cuenta los elementos que describe el comportamiento y efectividad del directivo en cada uno de los componentes principales y procesos clave, sino que también se identifiquen las fuentes de evidencia que se van a tener en cuenta a la hora de realizar la valoración de cada uno de ellos. En este sentido, la adaptación del VAL-ED nos permite tener en cuenta las siguientes fuentes de evidencias: documentación oficial, documentación interna, otra documentación, observación personal y en caso de que no la hubiera: no hay fuente de evidencia.

Y es que el hecho de poder contar con las evidencias en las que los encuestados fundamentan sus respuestas va a resultar de gran ayuda y va a aportar una información esencial, al permitir analizar la frecuencia con la que se seleccionan las diferentes fuentes de evidencia no sólo para cada uno de los elementos evaluados, sino también para cada uno de los grupos de encuestados, ya que todos estos datos pueden revelen comportamientos en diferentes entornos o condiciones, lo que aumenta la generalización de las calificaciones.

Cabe igualmente resaltar, la importancia de que cada una de las respuestas esté justificada con una fuente de evidencia, ya que tal y como encontramos en estos mismos autores, las puntuaciones basadas en encuestados que reportan altas tasas de respuestas en las que "no hay fuente de evidencia" pueden no ser representativas y deben usarse con precaución. Por lo general, la fuente de evidencia más señalada por los diferentes encuestados suele ser la observación personal. Sin embargo en los grupos de supervisores podemos encontrar la documentación oficial y la documentación interna con casi la misma frecuencia de las observaciones personales. (Porter et al. 2009).

Cuando se realiza una evaluación 360 en las personas que evalúan el liderazgo desempeñan diferentes roles con respecto a la persona evaluada, es realmente interesante estudiar en qué medida estuvieron de acuerdo los tres grupos de encuestados (supervisores, profesores y el propio directivo) con respecto a la efectividad de cada uno de los elementos presentados. Por último, no debemos olvidar que pese a que los resultados de los diferentes instrumentos de evaluación ofrecen puntuaciones técnicamente sólidas, éstas deben tenerse en cuenta junto con otra información a la hora de tomar decisiones importantes sobre el personal llegando incluso repetirse, si fuera necesario, para confirmar las conclusiones originales.

REFERENCIAS

Akhtar, S., Khan, K., Hassan, S., Irfan, M., & Atlas, F. (2019). Antecedents of task performance: An examination of transformation leadership, team communication, team creativity, and team trust. *Journal of Public Affairs*, 19 (2), e1927. <https://doi.org/10.1002/pa.1927>

Alward, E., & Phelps, Y. (2019). Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education. *Online Learning*, 23(3). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113>.

Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 34-52.

Aznar, I., Cáceres, M^a. P., Trujillo, J.M., Campos, A., Leiva, J.J., Romero, J.M., López, J., Fuentes, A., Soler, R. (2018). Experiencias consolidadas del liderazgo en las organizaciones de la sociedad de la información. Pp. 155-183. En J. GAIRÍN y C. MERCADER (Eds.). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. _Madrid: Wolters Kluwer. ISBN: 978-84-99-87-186-8

Beck, L. G., & Murphy, J. (1996). *The four imperatives of a successful school*. Corwin.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13632430701800045>

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Department for Children, School and Families, DCSF Final Report. Department for Children, Schools and Families, DCSF, University of Nottingham & The National College for School Leadership. www.e-liderar.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-school-leadershipFinal.pdf

Delener, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contemporaroy Issues in Business and Government*, 19 (1), 19 - 33. <https://doi.org/10.7790/CIBG.V19I1.6>

Esguerra, G. A., & Contreras, F. (2016). Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy. *Estudios gerenciales*, 32(140), 262-268.

Hong, P.C., Chennattuserry, J.C., Deng, X., & Hopkins, M.M. (2021). Purpose-driven leadership and organizational success: a case of higher educational institutions. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2021-0054>

Kantabutra, S. (2010). Vision effects: A critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 376-390. <https://doi.org/10.1108/09513541011055956>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning (Research Report 800). DfES.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232; 367-388.

Marichal-Guevara, O.C., Rodríguez-García, A.M. y CÁCERES RECHE, Mª. P. (2018). "Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su "praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano". En Mª. J. LEÓN y T. SOLA (Coords.). Libro de Actas del _XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Liderando investigación y prácticas inclusivas_. Granada: EUG. Pp. 177-186. ISBN: 978-84-338-6231-0.

Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.

Meghji, A., Mahoto, N., Unar, M., & Shaikh, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning

Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39 (2), 310-323. <http://dx.doi.org/10.22581/muet1982.2002.08>

Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). The characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 176-181.

Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40 (1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>

Orozco, I., Edgar E., Jaya E., Aida I., Ramos, A. Fridel J., Guerra B., & Rosa M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14.

Palomino-Fernández, J. M., Cáceres-Reche, M^a. P. & Ramos Navas-Parejo, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En J. A. MARÍN-MARÍN, J. C. DE LA CRUZ CAMPOS, S. POZO-SÁNCHEZ & G. GÓMEZ-GARCÍA. *_Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible_*. Dykinson. Pp. 67-77. ISBN: 978-84-1122-022-4.

Palomino, J. M., Cáceres, M. P. & Lara, F. (2022). Evaluation of pedagogical leadership through the VAL-ED. Adaptation to the context of Higher Education in Spain. *Cogent Social Sciences*. (En prensa)

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2022). Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education (Work ID: 78104). *The International Journal of Educational Organization and Leadership*. (En prensa)

Polikoff, M., May, H., Porter, A., Elliot, S., Goldring, E., & Murphy, J. (2009). An examination of differential item functioning on the Vanderbilt assessment of leadership in education. *Journal of School Leadership*, 19 (6), 661-669. <https://doi.org/10.1177/105268460901900602>

Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E. & Elliot, S.N. (2009). *Vanderbilt assessment of leadership in education: Handbook*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment

Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliot, S.N., Polikoff, M.S. & May, H. (2011). Vanderbilt assessment of leadership in education: Technical manual. Nashville, TN: Discovery Education Assessment

Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential impact of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 63.5-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. <https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2I13.96>

Vu, T., Vu, M., & Ngoc, H. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam. *Management Science Letters*, 10 (3), 585-592. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.9.022>.

Waite, D. & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía*, Vol. 63 (232), 389-406

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning.

Yokuş, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: A grounded theory study. *Participatory Educational Research (PER)*, 9 (1), 362-387. <https://doi.org/10.17275/per.22.20.9.1>

5.3 Tercera Publicación

Incidence of Pedagogical Leadership in Students' Performance in Higher Education

Este artículo ha sido publicado en la Revista: *Journal of Educational Organization and Leadership*. Se trata de una revista que cubre las tecnologías/campos/categorías relacionadas con la Educación (Q4); Estrategia y Gestión (Q4). Está publicada por Common Ground Research Networks de EE.UU.. La clasificación general de International Journal of Educational Organization and Leadership es 22497. Según el SCImago Journal Rank (SJR, Q4), esta revista ocupa el puesto 0,13. Esta revista tiene un índice h de 4. La puntuación de impacto (PI) 2021 de International Journal of Educational Organization and Leadership es 0,14, calculada en 2022. International Journal of Educational Organization and Leadership ha incrementado su IS en un factor de 0,06 y el cambio porcentual aproximado es del 75% en comparación con el año anterior 2020, lo que muestra una tendencia al alza. Si persiste la misma tendencia al alza, la puntuación de impacto podría aumentar también en 2022.

Referencia Bibliográfica:

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2022). Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 29 (2), 103-116. DOI: <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v29i02/103-116>

Incidence of Pedagogical Leadership in the Students' Performance in Higher Education

José Manuel Palomino, Universidad Internacional de la Rioja [International University of La Rioja], Spain

María Pilar Cáceres Reche, University of Granada, Spain

Lucía Pérez Pérez, Universidad Internacional de la Rioja [International University of La Rioja], Spain

Magdalena Ramos Navas-Parejo, University of Granada, Spain

Abstract: Since the creation of the European Higher Education Area EHEA in 1999, the development of new teaching models, in which the student takes responsibility for their learning, has been favoured. In this educational context, pedagogical leadership, understood as that oriented to the improvement of student achievement and performance, is presented as a response capable of promoting and improving both the quality of Higher Education and the teaching-learning processes.

This study is intended to analyse the incidence of pedagogical leadership in Higher Education institutions from the most current scientific literature. Pedagogical leadership can be defined as a leadership that will have an influence on the student's performance. For this, a systematic review was carried out in the Web of Science and Scopus databases. 17 of the 288 articles reviewed were accepted. Therefore, the representation in the scientific literature of leadership aimed at improving student performance in Higher Education is still limited and incipient. As main contributions, the need to incorporate this leadership model in Higher Education institutions is highlighted, as an element of change and improvement of quality in them, as well as to evaluate the results obtained after its incorporation in Higher Education.

Keywords: Pedagogical Leadership, e-leadership, Higher Education, systematic review, academic performance.

Introduction

The Bologna Process and the creation of the European Higher Education Area (EHEA) emerged to promote European convergence in education, which implies the equalization and qualification of university education in different member countries, through numerous initiatives and programs. A new concept of academic training is therefore necessary, focusing on student learning as well as re-evaluating the function of the university professor. This function would be one which encourages the students' motivation, and recognizes efforts aimed at improving educational quality and innovation. This would take place through a series of tools which contribute to the creation of this new training model.

In this context, we find that leadership also begins to stand out as an important part of this proposed academic training. According to Lorenzo (2005, 371), we can define leadership as "the function of energizing a group or an organization to generate its growth based on a shared mission or project." From this perspective, leadership is an inherent function of an entire group. It is not an individual characteristic, but a role that must be shared among different members of every institution, being a complete and cohesive unit of the group, not of a person, nor a position.

When we transfer the concept of leadership to the educational field, various authors present us with the idea of "instructional, pedagogical or educational leadership". (Lorenzo and Castro 1999, 191).

Journal Title

Volume #, Issue #, 20##, <https://<websitelink>.com>

© Common Ground Research Networks, Author(s) Name(s), All Rights Reserved.

Permissions: cgscholar.com/cg_support

ISSN: ####-#### (Print), ISSN: ####-#### (Online)

<https://doi.org/#####> (Article)



According to these authors, both a director and any other educator who participates with him in leadership in an educational institution must make the pedagogical and educational perspectives, along with the curricula, the main object of their concerns and activities as a professional. In this way, educational leadership is in the institution, rather than the person of the director or the teachers. The institution, then, is the one that must generate the conditions to strengthen and consolidate their leadership capacity.

It should also be noted how pedagogical leadership is becoming a principal factor in improving education, as well as a political priority, as various studies conclude that the exercise of pedagogical leadership in education determines, in an important way, its quality.

As Navarro-Corona (2016, 54) states, "leadership has been studied as a concept in different social fields and observed as a phenomenon for decades in different cultures. The bibliographic production that has emerged is vast and growing." Indeed, research on leadership and its effects has been expanding, and therefore becoming methodologically enriching in recent decades.

According to Esguerra and Contreras (2016), leadership is a complex phenomenon that is determined by a large number of variables that interact with each other. Among which, we find the competencies and individual traits of the leaders, socio-cultural aspects, the characteristics of the collaborators, as well as the environment or context in which it develops. Likewise, following these authors, we find that we have enough empirical evidence to affirm that leadership can be learned, as it is made up of skills that, by definition, can be acquired through experience. Similarly, as it is assumed that leadership occurs relationally among people in order to achieve objectives, both cooperation and collaboration, as well as social skills and communication, will constitute essential aspects for organizational development.

Tying this to an educational context, we find that if on the one hand teaching staff is the first factor related to student learning, leadership emerges as the second factor that will most influence student performance (Jaime-Cuadros et al. 2016). This is because leadership can create a series of conditions and contexts in which the faculty can better carry out its work. Waite and Nelson (2005, 390) state that management can aim to improve the effectiveness of teachers in their teaching practice and, consequently, student learning. Indeed, these authors point out that faculty management can actively influence the academic and vital opportunities for students. When attention is directed more towards teaching and learning, along with the conditions that influence them, these factors play an important role in instructional improvement, curriculum, faculty development, and even organizational development.

Within this framework, this study aims to review the degree of integration of pedagogical leadership in the context of Higher Education, as well as its influence on improving student performance. Specifically, the following objectives, based on the studies that have been done so far, were considered:

- 1) Analysing the inclusion of pedagogical leadership in Higher Education
- 2) Determining the relationship between pedagogical leadership and the performance of students in Higher Education
- 3) Understanding to what extent leadership influences the quality and results of Higher Education institutions

Methodology

Given that the purpose of this study is a documentary analysis, which requires systematized strategies for the management of scientific documents, a systematic review methodology has been adopted. The system applied abides by the protocol presented in the PRISMA statement (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis), concerning the eligibility and selection of studies. This, then, allows the elaboration of a transparent, complete,

and precise publication in which it is described why the review was carried out, how the studies were identified and selected, and what has been found (Page et al. 2021).

Figure 1. Flow chart of the sample filtering process for the systematic review

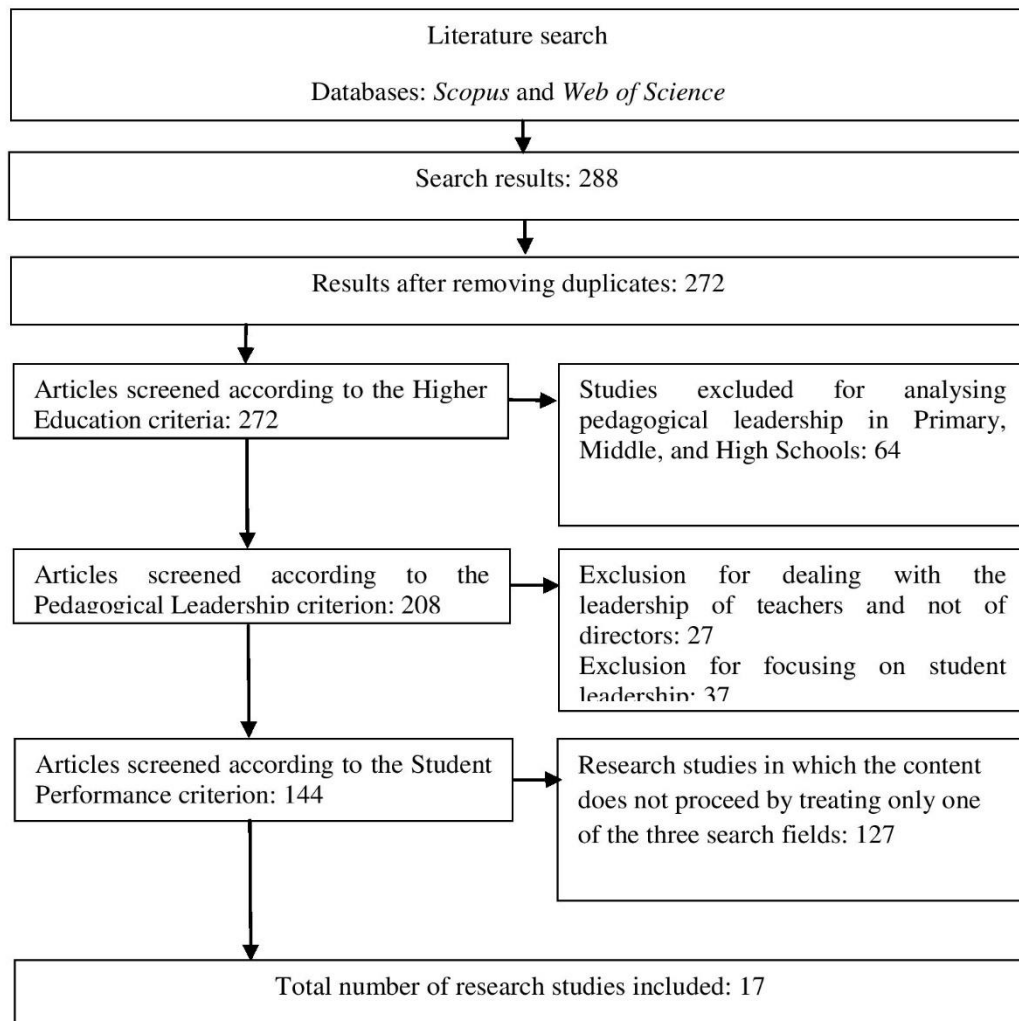


Figure 1. Flow chart of the sample filtering process for the systematic review

Source: Own elaboration

Inclusion Criteria

Filters were applied for the language (only English and Spanish), as the results found in Spanish did not reach a sufficient minimum, which would have allowed us to utilize only them in the review. No filters were applied for the date of publication. For the selection of the articles, the following criteria were taken into account: (1) that the leadership was oriented towards

JOURNAL TITLE

improving the performance and achievement of the students; (2) that the pedagogical leadership was exercised by the directors (directors and program coordinators); (3) that the field of study was Higher Education.

Based on the first criterion, articles were selected whose theme concerned the influence that leadership has on student performance. Therefore, studies on leadership oriented solely to management or the achievement of other types of objectives were excluded. When applying the second criterion, articles were selected that analysed the leadership exercised by the directors and program coordinators- that is, those directly responsible for the university programs. In this case, articles that analysed the leadership exercised by both teaching teams and students were excluded. Finally, when applying the third criterion, only the results that focused on Higher or University Education were selected, thus discarding those articles in which the context was the equivalent of the educational stages corresponding to Elementary School, Middle School, and High School.

Information Sources

Two electronic databases were consulted: Web of Science and Scopus. Searches were conducted between October 19 and November 2, 2021.

Search Results

The search parameters selected to carry out the review were summaries or abstracts that included the words Pedagogical Leadership, Student Performance/Achievement, and Higher Education (Educational Leadership + Students Performance + Higher Education). Filters were applied for the research areas and keywords (Table 1).

Table 1: Search terms

<i>Database</i>	<i>Search terms</i>	<i>Filters</i>
<i>Web of Science</i>	Educational leadership + Students performance + Higher education	Research Areas: -Education Educational research -Psychology -Business Economics -Behavioural Science
<i>Scopus</i>	Educational leadership + Students performance + Higher education	Subject Area: -Social Science -Business Keyword: -Leadership -Education -Higher Education

Source: Own elaboration

Selection of Studies

The first search was carried out in the Web of Science with the terms “Educational Leadership + Student’s Performance” that generated 91 results. Given that the use of the Saxon genitive could lead to a reduction in obtaining significant results, a second search was carried out, eliminating the apostrophe. Thus, the terms were “Educational Leadership + Students performance” with which 824 results were obtained. In order to not exclude any relevant

articles, we selected this search, discarding the previous one. When delimiting the results to the context of "Higher Education", the search term "Higher Education" was added. The search result from October 19 to November 2, 2021, was 282 results. This last search was replicated: "Educational leadership + students performance + Higher education / University" in Scopus, obtaining 183 results.

We applied the filter "Research Areas" to the 282 results obtained in the Web of Science, delimiting the following research areas: "Education and Educational Research," "Psychology," "Business Economics," and "Behavioural Science," which generated a search result of 229 articles.

To the 183 results obtained in Scopus, we first applied the "Subject Area" filter, delimiting the following research areas: "Social Science" and "Business", which generated a search result of 130 research publications. Subsequently, we applied the filter "Key Word" delimiting ourselves to the following keywords: "Leadership," "Education," and "Higher Education" obtaining a search result of 59 research publications.

The full search produced 288 articles, of which 11 were excluded for being duplicates, and another 5 were identified as duplicates by the authors.

Data Collection Process

The selected studies were classified according to the type of article (experimental research, conceptual paper, or systematic review) as can be seen in Table 2.

Table 2. Articles accepted in the review

	<i>Key words</i>	<i>Type of study</i>
Akhtar et al. (2019)	Transformational leadership; Team communication; Team Creativity; Team trust	Experimental Research
Alenezi (2017)	Educational Leadership; Practice; Factors; Northern Border University; Academic Staff; Performance	Experimental Research
Alward and Phelps (2019)	Virtual leader, Online virtual leadership, Virtual higher education, Educational leadership, Academic leadership, Higher education, Online learning	Qualitative Phenomenological Study
Badri et al. (2006)	Baldrige Award; Quality awards; Higher education; Performance measures; United Arab Emirate	Experimental Research

JOURNAL TITLE

Banker and Bhal (2020, 05, 01)	Academic leadership, World class university, Indian higher education, roles, responsibilities	Experimental Research (qualitative)
Delener (2013)	Leadership; Higher Education; Excellence	Systematic review
Fernández González et al. (2020)	Leaders' character, Pedagogical leadership, Quality evaluation, Students' and staff perception, Virtue ethics, Vocational Education	Experimental Research (qualitative)
Hong et al. (2021)	Organizational Purpose, Leadership engagement, Student success, Alumni involvement, Social Reputation	Experimental Research
Kantabutra (2010)	Educational planning and administration; Leadership; Higher education; Performance management	Conceptual Paper
Latif and Marimon, (2019)	Career satisfaction; Higher education; Life satisfaction; Scale development; Servant leadership; Spain	Experimental Research
Meghji et al. (2020)	Knowledge management, Knowledge sharing, Higher education, Knowledge discovery, Education	Experimental Research
Migliore (2012)	Leadership; leadership theory; Higher education	Conceptual paper
Nikolou-Walker and Curley (2012)	Higher education; Educational systems and institutions; Leadership; Work-based learning	Conceptual paper
Orozco et al. (2020, June 1)	Quality insurance, Quality management, Higher education	Position Article

	institutions	
Smith (2020)	Transformational leadership, Higher education, Panama, Professional development, Faculty, Faculty supervisor.	Experimental Research
Sutin (2018)	Educational administration; Organizational transformation; Reform; Business models; Banking industry	Conceptual paper
Vu, Vu and Ngoc (2020)	Higher education; Academic research; Transformational Leadership	Experimental Research

Source: Own elaboration

Subsequently, the following issues within the scope of the management of Higher Education institutions were addressed: purpose of leadership; leadership; and improvement of the quality of the institutions. Finally, it was analysed which treatment was given to leadership based on the theoretical terms and approaches used (Leadership models and characteristics of effective leaders) (Table 3).

Table 3. Scope of the management of institutions of Higher Education and Treatment of leadership

	<i>Purpose of Leadership</i>	<i>Leadership and improvement of the quality of the Institutions.</i>	<i>Underlying leadership models</i>
Akhtar et al. (2019)	Importance of leadership to stimulate the faculty and students as well as to generate a collaborative environment	Direct relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership and transformational leadership
Alenezi (2017)	Relationship between leadership and improvement of student learning	Relationship between effective educational leadership and staff involvement as well as improving the student experience	Pedagogical leadership

JOURNAL TITLE

Alward and Phelps (2019)	Direct relationship between leadership and student outcomes as well as educational quality	Relationship between effective leadership and the success of the institution	Pedagogical leadership and transformational leadership
Badri et al. (2006)	Direct relationship between leadership and educational quality	Relationship between leadership and goal achievement and improvement of the student experience	Pedagogical leadership
Banker and Bhal (2020, 05, 01)	Direct relationship between leadership and educational quality	Direct relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership
Delener (2013)	Relationship between leadership and improvement of attention to the needs of students.	Need for leadership not only to improve student results but to do so effectively	Pedagogical leadership, distributed leadership, and transformational leadership.
Fernández González et al. (2020)	Direct relationship between leadership and educational quality	Differences between the perception of leadership by both students and teaching staff	Pedagogical leadership and distributed leadership
Hong et al. (2021)	Direct relationship between leadership and educational quality	Direct relationship between leadership and results	Pedagogical leadership
Kantabutra (2010)	Relationship between the vision of leaders and performance in Higher Education	Relationship between effective educational leadership and the achievement of the objectives of the Educational Institution	Pedagogical leadership
Latif and Marimon, (2019)	Direct relationship between leadership and educational	Direct relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership

FIRST AUTHOR LAST NAME: ARTICLE TITLE

	quality		
Meghji et al. (2020)	Inclusion of leadership and knowledge practices	Relationship between the management of institutions and their results	Pedagogical leadership and distributed leadership.
Migliore (2012)	Relationship between leadership and achievement of educational excellence	Direct relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership
Nikolou-Walker and Curley (2012)	Relationship between leadership and improvement of student learning	Relationship between leadership and results and reputation of the institutions	Pedagogical leadership
Orozco et al. (2020, June 1)	Direct relationship between leadership and educational quality	Relationship between the internal management of educational quality and the achievement of higher standards in accordance with the needs of the students	Pedagogical leadership and distributed leadership
Smith (2020)	Leadership in educational institutions of higher education is a challenge in the search for quality and constant changes	Relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership and transformational leadership
Sutin (2018)	Application of leadership theories in higher education	Relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership
Vu, Vu and Ngoc (2020)	Relationship between leadership in promoting research and excellence	Relationship between leadership and goal achievement	Pedagogical leadership and transformational leadership

Source: Own elaboration

Results

Only 6.25% of the articles found met the inclusion criteria and were accepted for review, taking into account the objectives that were set. The most frequent type of article was the experimental report (58.8%), followed by the theoretical review (35.3%) and lastly the systematic review (5.9%). Given that the third objective of the study was to verify to what extent leadership influences the quality and results of Higher Education institutions, it should be noted that according to the purpose of leadership, we found that the relationship between leadership in Higher Education institutions and the achievement of high standards in educational quality was the category with the most records (53%). Likewise, nearly half of the records (47%) presented a direct relationship between leadership in Higher Education institutions and the performance and achievement of students, specifically in the results they obtained, an aspect that is related to the second objective raised in the study. Finally, some records also related leadership to a greater development of research and the adaptation of Higher Education institutions to a collaborative context (11.8%).

Table 4. Objects of study of the selected works

	<i>Type of study</i>	<i>Object of study</i>
Akhtar et al. (2019)	Experimental Research	The effect of transformational leadership and team communication on task performance
Alenezi (2017)	Experimental Research	The importance of educational leadership practices in higher education, the style of educational leadership, and the factors that affect the effective implementation of educational leadership practices in the Northern Border University of Saudi Arabia
Alward and Phelps (2019)	Qualitative Phenomenological Study	Leaders' perceptions of the competencies needed to effectively lead virtual teams in online education
Badri et al. (2006)	Experimental Research	Causal relationships in the Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) Criteria for Excellence in Educational Performance
Banker and Bhal (2020, 05, 01)	Experimental Research (qualitative)	The key roles and responsibilities of leaders. Exploration of nine responsibilities (vision, fundraising, safeguarding, managing intellectuals, attracting bright students, social inclusion, social responsibility, academic engagement, and stewardship) under four latent categories of academic leadership roles that included boundary-breaking, promotion of human talent, social contribution, and

FIRST AUTHOR LAST NAME: ARTICLE TITLE

		operations
Delener (2013)	Systematic review	Key findings in the existing literature investigating styles and approaches to leadership behaviours that are associated with effectiveness in higher education
Fernández González et al. (2020)	Experimental Research (qualitative)	The leadership of the directors of educational institutions from the perspective of the ethics of virtue
Hong et al. (2021)	Experimental Research	The relationships between organizational purpose, leadership practices, and sustainable outcomes for universities in emerging economies
Kantabutra (2010)	Conceptual Paper	Design of a research model to examine the relationships between the components of vision and performance of higher education institutions, as measured by financial stability, student satisfaction and growth, process improvement, learning and productivity, and teacher satisfaction
Latif and Marimon, (2019)	Experimental Research	The validation of a scale to measure the servant leadership of university leaders and the analysis of the relationship between servant leadership with professional and life satisfaction of academics
Meghji et al. (2020)	Experimental Research	The basic concept of Knowledge Management and the need for Knowledge Management in higher education centres by proposing a framework to improve knowledge processes and practices
Migliore (2012)	Conceptual paper	Design of an integrated and trust-focused model to achieve educational excellence in higher education, with an emphasis on governing boards and strategies for academic quality, and financial performance
Nikolou-Walker and Curley (2012)	Conceptual paper	The application of work-based learning in higher education by analysing the relationships, roles, and responsibilities of

JOURNAL TITLE

		employers and higher education institutions in adult continuing education and training
Orozco et al. (2020, June 1)	Position Article	The challenges of quality management in higher education institutions in Ecuador, in relation to the current accreditation model
Smith (2020)	Experimental Research	Review of the literature on transformational leadership in the context of higher education, and evaluation of the impact of transformational leadership educational intervention aimed at teaching supervisors in higher education institutions in Panama, on the perspectives and attitudes of the participants
Sutin (2018)	Conceptual paper	The relationship between effective leadership and its effects in educational centres that apply it, analysing different professional experiences in the private sector
Vu, Vu and Ngoc (2020)	Experimental Research	The proper leadership style in higher education institutions and the role of the leader in promoting academic research in Vietnamese universities

Source: Own elaboration

Additionally, the first objective of our study was to analyse the inclusion of pedagogical leadership in Higher Education. In this sense, we found that when analysing how leadership in Higher Education institutions contributes to the improvement of the quality of such institutions, 53% of included articles indicate the relationship between leadership and the achievement of objectives of educational institutions, among which are the results of the students. Furthermore, we found that 23.5% of the articles studied relate leadership to an improvement in the experience of students, the achievement of higher standards, and an increase in the reputation of the institutions.

It should be noted that only one of the studies analysed refers to a Higher Education institution whose delivery model is 100% online. Indeed, Alward and Phelps (2019) in their qualitative phenomenological study, explores the perceptions of leaders regarding the necessary skills to lead virtual teams effectively in online education. They highlight how organizational success depends, among others, on the comprehensive training of virtual leaders, trust, emotional intelligence, and effective and respectful communication.

Indeed, communication technologies are being implemented in educational contexts, especially in Higher Education, since the number of universities that offer studies from the online modality continues to increase. In fact, virtual education is characterized by being a teaching-learning process based on the principles of an active pedagogy, in which the student is responsible for participating frequently and effectively in different virtual environments. These new online modalities maintain some characteristics of distance education, such as the fact that

students and teachers do not physically coincide in classes, but with the possibility of synchronous and asynchronous interaction, both spatially and temporally.

In this line, Das Gupta (2011) highlights how different authors have concluded that the leaders of today's organizations, including Higher Education organizations, have to deal with two interrelated forces. First, the global dispersion which is increasing and is dividing and subdividing both in the environment of customers and suppliers. On the other hand, the exponential expansion of communication through information and communication technologies, which has led to a greater frequency of daily interactions with co-workers, subordinates, and bosses who may or may not be geographically dispersed.

It is worth noting how Avolio and Kahai (2003) affirm that there will be significant differences between leading a traditional organization and leading those that have virtual environments mediated by information and communication technologies. As such, these environments seem to require leaders who can deal with the paradoxes and dilemmas as well as the complexity of the behaviours associated with their use. Therefore, new skills are needed to create and maintain groups with great performance across differing borders or limits.

However, we also have to keep in mind that some leadership fundamentals will probably remain the same even in this new context. Even so, the need arises to emphasize leadership skills with new technologies, as well as to develop effective communication skills, interpersonal skills, and the ability to deal with distributed leadership in a context characterized by both complexity and uncertainty.

Regarding leadership style, in his study, Alenezi (2017) analyses the importance of educational leadership practices in Higher Education, identifying different styles of educational leadership, as well as the factors that affect the effective implementation of educational leadership practices. At Northern Border University in Saudi Arabia Banker and Bhal (2020, May 1) examine the challenges of the Indian Higher education sector by looking at what academic leaders at world-ranked institutions are doing to respond. With their study, they seek to identify the key functions and responsibilities of leaders, exploring nine responsibilities: vision, fundraising, safeguarding, and managing intellectuals, attracting intelligent students, social inclusion, social responsibility, academic participation, and administration. They do so under four latent categories of academic leadership roles that include: Boundary Breaking, Nurturing Human Talent, Social Contribution, and Operations using a six-step thematic analysis approach.

Likewise, Delener (2013) examines whether higher education leaders are truly taking the path of success and whether, in doing so, they are implementing a transformational or transactional leadership style. Specifically, it investigates the styles and approaches to leadership behaviours that are associated with effectiveness in higher education. For their part, Alward and Phelps (2019) explore leaders' perceptions of the competencies needed to effectively lead virtual teams in online education, highlighting seven main themes: training and development; trust; emotional intelligence; communication/team building/technology; employee recognition and motivation; leadership styles; and virtual leadership competencies unique to Higher Education.

On the other hand, it is worth noting how Fernández-González et al. (2020) investigate the leadership of directors of educational institutions from the perspective of virtue ethics, while Nikolou-Walker and Curley (2012) examine the relationships between employers and higher education institutions questioning the roles and responsibilities of each in adult continuing education and training.

Finally, it should be noted how Vu, Vu and Ngoc (2020) in their study determine the appropriate leadership style in higher education institutions as well as the role of the leader in promoting academic research in Vietnamese universities. These authors also highlight the need for excellent and effective leadership to develop employees as a sustainable competitive advantage.

When specifying the type of leadership that appears in each of the studies, pedagogical leadership is the most identified, finding references to it in 100% of the studies analysed. It should be noted that in most of the works it is not cited as such (Pedagogical Leadership), since the reference, in most cases, is found as Educational Leadership. However, this term (Educational Leadership) is conceived as leadership which is oriented to achieve an improvement in the performance of the students.

We also found numerous references to transformational leadership, which appears in 29.4% of the studies analysed, and to distributed leadership, present in 23.5% of the studies. Indeed, Akhtar et al. (2019) investigate the effect of transformational leadership and team communication on task performance. They suggested that the perception of team transformation leadership has a positive effect on both communication and team confidence to measure high task performance. For his part, Smith (2020) reviews the literature on transformational leadership, applying it to the unique context of Higher Education, while detailing a transformational leadership educational intervention aimed at teaching supervisors in higher education institutions in Panama. Sutin (2018), for his part, highlights that transformative organizations are innovative, adaptable, aware of the context, and bridge the gap between leaders and their employees to provide products and services at attractive prices for their clients, stating that educational institutions that by applying these lessons, will be better positioned to meet the expectations of students and other stakeholders.

Finally, Migliore (2012) presents an integrated model focused on trust to achieve educational excellence in Higher Education institutions, highlighting strategies to achieve the development of teacher-leaders, creating a culture of shared leadership and effective governance to achieve positive results. Likewise, it demonstrates how trust between the members of the institution is essential to create collaborative environments for innovative change and excellence in educational performance.

Discussion

The first objective set in this systematic review was to analyze the inclusion of pedagogical leadership in higher education. The analysis of the studied literature shows that, despite the demonstrated importance of the influence of leadership on the performance of students in the context of compulsory education (Primary and Secondary), when we refer to Higher Education institutions, its integration is not yet sufficiently developed. An example of this is that before the search described in this study took place, a query was carried out in the same databases and with the same filters, including only the term "Pedagogical Leadership", with 1,586 results appearing. However, once the second search term, "Higher Education," was added, the results were reduced to 315, which gives an idea of the limitation of the term "Pedagogical Leadership" (translated literally) in the university context. On the other hand, a query was also carried out, replacing the term "Pedagogical Leadership" with "Educational Leadership", obtaining in this case 16,255 results, which was reduced to 3,051 when we filtered the search results by adding "Higher Education." Similarly, we observed a large reduction in results (81.23%) by limiting the field to "Higher Education."

An explanation of this situation could be attributed to the fact that, unlike compulsory education institutions, the university is not solely dedicated to teaching, but also integrating three essential and basic functions: teaching, research, and extension.

However, it is worth asking if Higher Education institutions are attributing the proper importance to pedagogical leadership, since in this review we find that Higher Education institutions are complex organizations where management is a challenge for the leaders (Smith, 2020:39). Indeed, universities are expected not only to create knowledge, improve equity, and respond to student needs, but to do so more efficiently and effectively. In this sense, leadership

is presented as a fundamental element for institutional success in achieving this transformation, as well as a critical factor for the improvement of universities (Delener 2013, 19-20).

Similarly, we note that leadership is identified as a driver of all components of the Baldrige System, including measurement, analysis and knowledge management, strategic planning, faculty, staff approach, and process management. It should also be noted that all Baldrige components or categories are significantly linked to the organizational outcomes represented by the two outcome categories of organizational performance and student: the stakeholder and market focus (Badri et al., 2006).

When determining the relationship between pedagogical leadership and the performance of students in Higher Education, as we laid out in our second objective, we can affirm how the effective leader must be able to create effective communication strategies and rules; promote the development of relationships of trust within the team; be able to give and receive feedback as well as recognition; establish a behavioural model that the participants can put into practice; understand the socio-emotional aspects of the team; maintain a healthy interaction between team members and be able to manage conflicts that may arise.

On the other hand, the perception of a team's transformational leadership has a positive effect on both communication and team trust. In addition, communication has a positive effect on trust, and trust has a significant effect on team creativity, which translates into improved performance (Akhtar et al. 2019). However, not all the agents involved always have the same perception of the characteristics of leadership. As can be seen from the results of the study carried out by Fernández-González et al. (2020), there are significant differences between the perceptions of the leadership characteristics of students and university staff. While staff members particularly appreciate the performance and intellectual virtues of leaders, to students, the moral virtues of the directorial staff are more relevant.

With the third objective of our work, we set out to understand to what extent leadership influences the quality and results of higher education institutions. Considering that, Hong, Chennattuserry, Deng and Hopkins (202, 1004) state that "the sum of the purpose of educational institutions and leadership actions are what generate the achievement of effective results collaborating in the creation of a social reputation." Along these same lines, Alward and Phelps (2019: 73) also highlight a similar understanding when they point out the existence of great pressure when it comes to attributing not only teachers but also administrators, the responsibility for learning outcomes of the students. Meghji et al. (2020, 312) underline the importance of the challenge of building efficient practices for knowledge and quality management, establishing a direct relationship between these and leadership. Likewise, we must take into account that to raise the educational quality in a higher education institution, an external evaluation, and the consequent classification, is not enough by itself to raise the educational quality. It is necessary to start from the leadership of the positions, the directorial staff, and have the commitment and participation of the rest of the staff, so that effective internal quality management actions can be implemented, which favour self-assessment and improvement (Orozco-Inca et al. 2020).

This review also allows us to observe a tendency to mainly report and publish novel interventions, especially to discover the leadership models that are most effective in improving the quality and results of Higher Education institutions. Vu, Vu and Ngoc (2020) set out to determine the appropriate leadership style in Higher Education institutions and the role of the leader in promoting academic research in Vietnamese universities. The authors highlight how transformational leadership is effective when facilitating autonomy in organizations, as well as in the budget. On the other hand, based on a critical review of existing theoretical concepts and empirical evidence, a new research model was developed by Kantabutra (2010) for future research, in which the attributes of effective vision, particularly in the education sector, are central to prevailing theories of vision-based leadership.

However, the limited number of studies in this line suggest that the research is still insufficient, so it is clear that there is a need to further strengthen this area of research. Research leads which revert to the effectiveness of organizational development and its improvement in all dimensions of the institution.

Conclusions

Pedagogical leadership is becoming a principal factor in improving education in the context of compulsory education, as well as a political priority. Different studies conclude that the exercise of pedagogical leadership in education determines, in an important way, its quality. This systematic review is proof that the research is not widespread in the context of higher education and does not have the same impact compared to the context of compulsory education. We have found both theoretical reviews and a variety of research studies concerning the influence of pedagogical leadership on the performance of students in Higher Education that present leadership as a fundamental element for institutional success as we proposed in the first objective of the study.

Without question, this is a critical factor to maintain and improve the quality and performance of universities (Delner, 2013), and one which highlights the role of Higher Education center in the knowledge economy. In this way, he also states that the knowledge generated by these institutes needs to be collected and disseminated to improve not only student learning and performance, but also educational practices and processes, and society as a whole (Meghji et al. 2020).

Consequently, research must continue to comply with the necessary scientific standards that guarantee the quality of knowledge, in order to understand, as stated in the second and third objectives of this study, if the effects of pedagogical leadership that are observed in the performance of the institutions and performance of the students in compulsory education centres are equally evident in the context of Higher Education and improvement in their quality. This is important as university educational systems play a major role in the development of any country.

The majority of industries generally rely on highly educated people with different skills. Universities are also responsible for training cutting-edge technological skills (Vu, Vu and Ngoc 2020). Regarding the contexts of online Higher Education, it is worth noting how, in the same way, organizational success depends partially on the comprehensive training of virtual leaders, the importance of trust, emotional intelligence, and effective and respectful communication (Alward and Phelps 2019).

Finally, among the main lines of future research that could be inspired by these results, it is worth highlighting investigations about the leadership models are being carried out in the educational institutions and the role of the leader, not only in the promotion of academic research, but also in the increase in student performance, as well as the data collection instruments that are being used to measure the effects. As found in Latif and Marimon (2019), research on leadership has focused mainly on business organizations and we found only few scales to measure leadership behaviour in higher education. Likewise, it would be justified to design, apply, and evaluate leadership programs that have a direct effect on the performance of students in Higher Education.

REFERENCES

- Akhtar, Sadia, Kashif Khan, Shah Hassan, Mohamed Irfan, and Atlas De Fouzia. 2019. "Antecedents of Task Performance: An Examination of Transformation Leadership,

- Team Communication, Team Creativity, and Team Trust". *Journal of Public Affairs* 19. <https://doi.org/10.1002/pa.1927>
- Alenezi, Omeir. 2017. "An Analysis of the Factors that Affect the Effective Implementation of Educational Leadership Practices at the Northern Border University in Saudi Arabia". *International Journal of Educational Sciences* 17: 9-13.
- Alward, Erin and Yvonne Phelps. 2019. "Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education". *Online Learning* 23 (3): 73-93. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113>
- Avolio, Bruce J. and Surinder Kahai. (2003). Adding the "e" to E-Leadership: How it May Impact your Leadership. *Organizational Dynamics*, 31, (4): 325-338.
- Badri, Massod, Hassa Selim, Khaled Alshare, Elizabeth Grandón, Hassan Younies and Mohamed Abdulla. 2006. "The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework". *International Journal of Quality & Reliability Management* 23. 1118-1157. <https://doi.org/10.1108/02656710610704249>
- Banker, Darshna.V. and Kanika T. Bhal. 2020. "Creating World Class Universities: Roles and Responsibilities for Academic Leaders in India". *Educational Management Administration & Leadership* 48 (3): 570-590. <https://doi.org/10.1177/1741143218822776>
- DasGupta, Probal. (2011). Literature review: e-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 4, (1): 1-36.
- Delener, Nejdet. 2013. "Leadership Excellence in Higher Education: Present and future". *Journal of Contemporaroy Issues in Bussiness and Government* 19 (1): 19 - 33.
- Esguerra, Gustavo A., and Françoise Contreras. 2016. "Liderazgo Electrónico, un Reto Ineludible para las Organizaciones de Hoy" [E-leadership, an Unavoidable Challenge for Today's Organizations]. *Estudios gerenciales* [Management studies]. 32 (140): 262-268. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.08.003>
- Fernández-González, Manuel J., Tamara Pígozne, Svetlana Surikova and Lubova Vasečko. 2020. "Students' and Staff Perceptions of Vocational Education Institution Heads' Virtues". *Quality Assurance in Education* 28 (1): 1-18. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2018-0124>
- Hong, Paul C., Josep C. Chennattuserry. Xiyue Deng and Margeret M. Hopkins. 2021. "Purpose-driven Leadership and Organizational Success: a Case of Higher Educational Institutions". *Leadership & Organization Development Journal* 42 (7): 1004-1017.
- Jaime-Cuadros, Pilar, M. Pilar Cáceres-Reche and Francisco J. Hinojo-Lucena. 2016. "Analysis of Leadership Styles Developed by Teachers and Administrators in Technical-technological Programs: the Case of the Cooperative University of Colombia". *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice* 21 (1): 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1172734>
- Kantabutra, Sooksan. 2010. "Vision Effects: A Critical Gap in Educational Leadership Research". *International Journal of Educational Management*, 24 (5): 376-390
- Latif, Khawaja F. and Frédéric Marimon. 2019. "Development and Validation of Servant Leadership Scale in Spanish Higher Education". *Leadership & Organization Development Journal*, 40 (4): 499-519. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2019-0041>
- Lorenzo, Manuel. 2005. "El Liderazgo en las Organizaciones Educativas: Revisión y Perspectivas Actuales" [Leadership in Educational Organizations: a Review and Current Perspectives]. *Revista Española de Pedagogía* [Spanish Journal of Pedagogy]. 63 (232): 367-388.
- Lorenzo, Manuel. And Lucía E. Castro. (1999). "La Complejidad del Liderazgo en las Instituciones" [The Complexity of Leadership in Institutions]. "Revista Historia de la Educación" [Journal of History of Education], 2 (2): 199.

JOURNAL TITLE

- Meghji, Areej, Naeem Mahoto, Mukhtiar Unar and Akram Shaikh. 2020. "The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure". *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology* 39 (2): 310-323. <https://doi.org/10.22581/muet1982.2002.08>
- Migliore, Laura A. 2012. "Leadership, Governance, and Perceptions of Trust in the Higher Education Industry". *Journal Leadership Studies* 5 (4): 30-40. <https://doi.org/10.1002/jls.20241>
- Navarro-Corona, Claudia. 2016. "Consideraciones Teóricas sobre el Concepto de Liderazgo y Su Aplicación en la Investigación Educativa" [Theoretical Considerations on the Concept of Leadership and Its Application in Educational Research]. *Revista Educación* [Education Journal]. 40 (1):53-66. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Nikolou-Walker, Elda and Hugh Curley. 2012. "An Examination, Evaluation and Analysis of Work-based Learning Leadership within a Higher Education Setting". *Higher Education, Skills and Work-Based Learning* 2 (2): 186-200. <https://doi.org/10.1108/20423891211224810>
- Orozco-Inca, Edgar E., Aida I. Jaya-Escobar, Fridel J. Ramos-Azcuy and Rosa M. Guerra-Breña. 2020. "Retos a la Gestión de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior en Ecuador" [Challenges to Quality Management at Higher Education Institutions in Ecuador]. *Educación Médica Superior* [Higher Medical Education]. 34 (2): e2268.
- Page, Matthew, Joanne McKenzie, Patrick Bossuyt et al. 2021. "The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews". *Rev. Española Cardiología* [Spanish Journal of Cardiology]. 74 (9): 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.07.010>
- Smith, Mariana L. 2020. "Transformational Leadership in Higher Education in Panama". *Latitude* 2 (13): 38-75.
- Sutin, Stewart. 2018. "Reforming Higher Education from Within: Lessons Learned from Other Mature Sectors of the Economy". *International Journal of Educational Development, Elsevier*, 58. 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.003>
- Vu, Tuan, Minh Vu, and Hoang Ngoc. 2020. "The Impact of Transformational Leadership on Promoting Academic Research in Higher Educational System in Vietnam". *Management Science Letters* 10 (3): 585-592. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.9.022>
- Waite, Duncan and Sarah Nelson. 2005. "Una Revisión del Liderazgo Educativo" [A Review of Educational Leadership]. *Revista española de pedagogía* [Spanish Journal of Pedagogy] 63 (232), 389-406

ABOUT THE AUTHORS

José Manuel Palomino Fernández: Professor and Academic Coordinator, Faculty of Education, Universidad Internacional de la Rioja [International University of La Rioja], La Rioja, Spain

María Pilar Cáceres Reche: Full Professor, Department of Didactics and School Organization, University of Granada, Granada, Spain

FIRST AUTHOR LAST NAME: ARTICLE TITLE

Lucía Pérez Pérez: Professor, Faculty of Education, Universidad Internacional de la Rioja [International University of La Rioja], La Rioja, Spain

Magdalena Ramos Navas-Parejo: Contracted pre-doctoral, Department of Didactics and School Organization, University of Granada, Granada, Spain

5.4 Cuarta Publicación

Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain.

Este artículo ha sido publicado en la Revista: *Cogent Social Sciences* United Kingdom . Ésta es una revista que cubre las tecnologías/campos/categorías relacionadas con las Ciencias Sociales (varias) (Q2). Está publicada por Cogent OA. La clasificación general de Cogent Social Sciences es 13112. Según el SCImago Journal Rank (SJR Q2), esta revista ocupa el puesto 0,358. SCImago Journal Rank es un indicador que mide la influencia científica de las revistas. Tiene en cuenta el número de citas recibidas por una revista y la importancia de las revistas de las que proceden estas citas. El SJR actúa como una alternativa al Factor de Impacto de la Revista (o número medio de citas recibidas en los últimos 2 años). Esta revista tiene un índice h de 15.

Referencia Bibliográfica:

Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Aznar, I. & Lara, F. (2023) Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain, *Cogent Social Sciences*, 9, (2), 2243720, DOI: 10.1080/23311886.2023.2243720

**Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt
Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the
context of Higher Education in Spain**

Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain

Pedagogical leadership has been widely recognized as an essential factor in improving educational quality. Different studies point to it as the second most influential element in student performance and outcomes after teaching practice. Although the evaluation of principal leadership is an important tool that could help to find ways to improve the effectiveness of principal leadership, the design of such evaluation tools has always been a challenge. On the other hand, when we refer to pedagogical leadership in the context of Higher Education, we find that the limited number of studies suggests that research is still insufficient. Therefore there is a need to continue to deepen this field of research, which will allow us to further explore pedagogical leadership in Higher Education, providing results that will have an impact on the effectiveness of organizational development and its improvement in all dimensions of the institution, as well as on the performance and results of the students. This study aims to translate the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) into Spanish and adapt it to the context of Higher Education so that we can have a reliable and effective evaluation instrument that not only allows us to continue to study pedagogical leadership in this educational stage, but also to be able to find areas for improvement, to improve both the results of the students and the Higher Education educational institutions themselves

Introduction

Pedagogical leadership oriented to the improvement of the student's performance and results, is widely recognized as an important factor in the improvement of educational quality. Indeed, if on the one hand the teaching staff is the principle factor related to student learning, leadership emerges as another factor that will greatly influence the performance of students, since it can create a series of conditions and contexts in which the faculty can better execute their work and students can improve their learning (Anderson, 2010).

In this sense, it is worth noting how numerous investigations have been developed that have studied the relationship between pedagogical leadership and an improvement in the student's performance and results.

Pedagogical or educational leadership will relate its exercise to the academic achievements of students and the results of educational institutions. In this sense, this leadership will influence or move the different educational agents to articulate and achieve the shared objectives and goals of the educational institutions.

We can highlight different studies that have pointed to pedagogical leadership as one of the most important factors that causes a positive impact on student learning (Jaime-Cuadros et al., 2016). Not only that, but in the same way it will increase the success of educational centers (Lorenzo-Delgado, 1994). Leithwood et al. (2006) in their study propose a review of both the theoretical proposals and the evidence found on the nature, causes, and consequences for students and educational centers of effective pedagogical leadership. Robinson et al. (2009) found how when educational leaders engage in teacher professional learning, a great impact on student outcomes is greater than any other leadership activity. Day et al. (2008), as well as Day et al. (2009), also affirm that there is an empirical and significant relationship between the values and qualities of educational leaders as well as the strategic improvement actions they put in place, with the improvement in school conditions that lead to improvements in student outcomes. And Robinson (2007), starts from the premise that politicians have the perception that principals can make a difference in the progress of the students of their centers with their decision-making.

Akhtar et al. (2019), highlight the importance of leadership in stimulating both faculty and students, as well as in creating a collaborative environment. Alward & Phelps (2019), have established a direct relationship between leadership and student

outcomes as well as quality of education; Banker & Bhal, (2020) and Fernández González et al. (2020), have also established a direct relationship between leadership and educational quality; Hong et al. (2021), highlight the relationship between leadership and educational quality and results, while Latif & Marimon (2019), have established a direct relationship between leadership and goal achievement. Meghji et al. (2020), in their research, emphasize the inclusion of leadership and knowledge practices and relate them with institutional management and institutional performance, and Orozco, et al. (2020), state the importance of internal management to reach the educational quality and the achievement of higher standards commensurate with the needs of learners.

Indeed, pedagogical leadership will focus the leader's activity on both organizational and professional aspects that have an impact on the teaching staff and the organization, so that this has an impact on student learning. In this way, we can affirm how educational leadership will focus on the quality of teaching and student outcomes.

For decades, research in education has focused on finding ways to improve the effectiveness of the school's administrative team, valuing the evaluation of administrators as an important tool that could shed light on finding these improvements. However, the design of these assessment tools has always been a challenge due to the different perspectives on the behaviours associated with leadership, as well as the fact that the different evaluation tools vary greatly in terms of content and methodology (Polikoff et al., 2009).

When assessing pedagogical leadership, taking into account that it focuses on student learning, it is necessary to establish the variables that will facilitate the influence of leaders' actions on the improvement of student results.

Obviously, it is necessary to take into account, in the first place, those dimensions that make classroom improvement possible by supporting and stimulating the work of teachers in the classroom, without forgetting other dimensions such as leadership practices and professional development.

As we found in Polikoff et al. (2009), to respond to this need, a team of researchers from Vanderbilt University and the University of Pennsylvania in 2005 designed the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), a theoretically grounded, reliable and valid evaluation model of the director's educational leadership. In the first phase they studied the literature on the effective leadership of directors to build a conceptual framework based on it, so that they could design the tool (Porter et al., 2006). Then, they conducted a series of small-scale psychometric studies to test the validity and reliability of the instrument as well as to improve it (Porter et al., 2010b). Finally, a nationwide study was conducted in the United States in elementary schools, middle schools and high schools (Educational centers with levels equivalent to Primary, Secondary and Baccalaureate in Spain) achieving important support to the conceptual framework (Porter et al., 2011). Subsequently, there have been numerous studies in which the tool has also been validated.

Different research has reviewed the different instruments for assessing the work of school leaders, with the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) standing out as an instrument that has the potential not only to measure educational leadership, but also to detect areas for improvement and measure the effectiveness of the measures implemented.

The Vanderbilt Education Leadership Assessment (VAL-ED)

The Vanderbilt Education Leadership Assessment (VAL-ED) is a multiple assessment tool, with a rating scale based on a series of evidences, which evaluates the behaviours

of managers that are known to directly influence the performance of the teaching team and, through them, the learning of Vanderbilt University students (2011a).

Since leadership focused on effective learning is at the intersection of two dimensions: the main components created through key processes, the VAL-ED has been designed to evaluate both the main components and the key processes. The core components refer to the characteristics of educational institutions that support student learning and improve the ability of the teaching team to teach their students. On the other hand, key processes refer to how leaders create and manage those core components.

Core Components

As we have already highlighted, and as we find in Porter et al. (2008), the VAL-ED framework includes six main components that represent the constructs of Learning-Centered Leadership:

- **High standards for student learning.** These are defined as the degree to which leadership ensures that individuals, teams, and academic goals are aligned to achieve both academically and socially rigorous learning. In the proposed framework, not only the existence of goals for student learning is evaluated, but the quality of academic objectives is specifically emphasized, the extent to which there are high standards and rigorous learning objectives.
- **Rigorous Curriculum** is understood as the content of the instruction, along with the need to be ambitious. In this regard, educational leaders will play a crucial role in setting standards for high student performance in their institutions, which will involve ambitious academic content represented in the curriculum students follow.

- **Quality Instructions.** As Porter et al. (2011) point out, a rigorous curriculum by itself is insufficient to ensure optimal student learning. Quality Instruction is also required, i.e. effective instructional practice that maximizes students' academic performance and social learning. Effective education leaders must find ways to ensure that all students can receive that quality teaching by providing support and feedback to the cloister, so that it can improve its instruction.
- **Culture of learning and professional behaviour.** Another major component of the assessment framework is leadership that ensures that the institution is organized, rather than from a bureaucratic point of view, as a learning community, in which student development from both an academic and social point of view is at the center.
- **Connections to external community.** Leading an institution with high expectations and academic achievement on the part of all students equally requires strong connections with the community.
- **Performance accountability.** There is an individual and collective responsibility among the leader, faculty, students, and community to achieve rigorous academic and social learning goals. Learning-focused leaders integrate internal and external accountability systems by holding their team accountable for implementing strategies that align teaching and learning with performance, set goals and objectives.

Key Processes

Similarly, the conceptual framework presents six key processes which, although interconnected, and are recursive and reactive among them, for the purposes of descriptive evaluation and analysis, are each reviewed individually.

- **Planning**, understood as the articulation of a shared direction, as well as the implementation of coherent policies, practices and procedures, which helps to focus resources, tasks and people.
- **Implementing**, which consists of putting into practice the necessary activities to achieve high standards of performance by students.
- **Supporting**. Leaders must create enabling conditions; ensure and use the financial, political, technological and human resources necessary to promote academic and social learning. Support is a key process that ensures the resources needed to ensure that the main components are available and well used.
- **Advocating**, understood as addressing the diverse needs of students, ensuring that policies in the educational institution do not pose or create barriers for certain students, as well as that students with special educational needs receive content-rich instruction.
- **Communicating**, which consists of the development, use and maintenance of information exchange systems between members of educational institutions and with their external communities. This communication should inform, promote and link institutions being key in supporting the academic and social learning of students.
- **Monitoring**, which involves the collection and analysis of data in a systematic way to make judgments that guide decisions and actions for continuous improvement.

It is important to note that the VAL-ED has been designed to evaluate critical leadership behaviours in order to perform diagnostic analysis, performance feedback, progress tracking, professional development planning, and summative evaluation. In this sense, the results of the evaluation include interpretable behavioural profiles, both from the

reference of the norms, and from the perspective of the standards, and different accumulations of behaviours suggested for improvement (Vanderbilt University, 2011a).

On the other hand, as these authors point out, according to empirical research (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2004), this evaluation model does not foresee the direct effects of leadership behaviors on student success, but those leadership behaviours that will lead to changes in school performance, which in turn will lead to student success. This leadership model also postulates that there are aspects of the context within which leadership takes place that influence the evaluation of leadership (Murphy & Meyers, 2008).

Finally, the fact that it is a 360-degree evaluation tool implies that the different key people who surround the manager (that is, the faculty, the manager himself and the supervisors of the latter) will be the ones who answer the questionnaire to be able to evaluate the leadership.

Validity of the VAL-ED

Apart from the studies mentioned above to test the validity and reliability of this instrument, subsequently, there have been others in which the validity and reliability of the VAL-ED have been tested.

Porter et al. (2010a), studied the validity and reliability of VAL-ED through a nationwide study in the United States. In their work they used data from more than 270 schools in different settings, and the results show that the instrument is valid to measure leadership focused on the learning of principals. In addition, it also follows that the VAL-ED made it possible to distinguish different performance subscales. Together with findings from the development phase of VAL-ED, these results support the conclusion that K-12 schools can use VAL-ED to assess learning-focused leadership.

Polikoff et al. (2009), evaluated the differential operation of VAL-ED elements. Based on data obtained at the national level (United States), they sought evidence of the differential functioning of its different elements at the school, local and regional levels. They found evidence to conclude that the items on The Vanderbilt Education Leadership Assessment are not biased based on these school characteristics, reinforcing their use in schools across the country.

Minor et al. (2014), also wanted to check the validity of VAL-ED in primary and secondary schools in the United States. To do this, they carried out a study in which they analyzed the accuracy with which the VAL-ED scores can identify the belonging to the two groups previously selected by the superintendents, (directors whose performance of their functions were in the top 20% and the bottom 20%). Using a discriminant analysis, the VAL-ED placed principals in the established groups, with a 70% correlation, for both primary and secondary schools. The accuracy was higher for the upper group than for the lower group.

Goldring et al. (2015), investigated the psychometric characteristics of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education, analysing its convergent and divergent validity. The authors hypothesized that VAL-ED is highly correlated with other measures of instructional leadership, but will be weakly correlated with more general measures of leadership that have their roots in personality theories. The sample of centers in this study included 63 educational centers: *47 elementary schools, 7 middle schools and 9 high schools*, of eight districts in six states in the United States. As for the results, the three sets of correlations of teachers' responses about their principals between the three measures of VAL-ED, TEIQue and PIMRS are similar in size and all quite high. However, the picture is different for directors' self-assessments. VAL-ED is more strongly correlated with PIMRS than with TEIQue, providing some evidence of

convergent validity between learning-focused leadership and educational management, and divergent validity when compared to traits of emotional intelligence.

Likewise, in their study, Goff et al. (2015) highlight how numerous researchers have conducted several studies to validate VAL-ED, proving to be a reliable instrument that can be used in multiple contexts.

Subsequently, Minor et al. (2017) evaluated the test-retest validity of the VAL-ED for a sample of seven school districts as part of a series of multiple validity and reliability assessments based on several samples from real VAL-ED users. They administered VAL-ED at two different times and examined correlations and mean differences between the first and second moments. They found that the principal and teacher grades of moment 1 and moment 2 have large, positive, and meaningful correlations.

With these results, we can conclude that the Vanderbilt Evaluation of Leadership in Education (VAL-ED) instrument is, therefore, a reliable and valid instrument to measure the effectiveness of the educational leadership of principals.

On the other hand, since the creation of the European Higher Education Area (EHEA), the development of new teaching models in which the student is responsible for his or her own learning, has been favoured. In this educational context, pedagogical leadership is presented as a response capable of promoting and improving both the quality of Higher Education and the teaching-learning processes (Palomino-Fernández et al., 2021, p. 67).

However, the results of the systematic analysis of the literature studied on the relationship between pedagogical leadership, student outcomes, and quality of Higher Education, shows that, despite the demonstrated importance of the influence of

leadership on the performance of students in these institutions (Yokus, 2022), their integration is not yet sufficiently widespread.

It is convenient to start from the premise that "Higher Education Institutions are complex organizations in which their management is a challenge for leaders" (Smith, 2020, p.39). In fact, universities are expected to not only create knowledge, improve equity and respond to the needs of students, but to do so more efficiently and effectively.

Indeed, Alward and Phelps (2019) point to the existence of increased pressure when it comes to attributing not only to faculty, but also to administrators, responsibility for student learning outcomes. Meghji et al. (2020) underline the importance of the challenge of building efficient practices for knowledge management and quality, establishing a direct relationship between them and leadership.

In this same line, Hong et al. (2021) also manifest themselves, stating that "the sum of the purpose of educational institutions and leadership actions are those that generate the achievement of effective results collaborating in the creation of a social reputation" (p. 1004). We must also bear in mind that in order to raise the educational quality in a higher education institution, an external evaluation and the consequent classification are not enough, by themselves, to raise the educational quality, but it is necessary to start from the leadership of the management positions and have the commitment and participation of the rest of the staff (Orozco et al., 2020).

Similarly, it highlights how the perception of a team's transformational leadership has a positive effect on both communication and team trust. In addition, communication has a positive effect on trust and this, a significant effect on the creativity of the team, which translates into an improvement in performance (Akhtar et al., 2019).

This review also allowed us to observe a tendency to report and publish mainly novel interventions, especially with the intention of discovering the leadership models that are most effective in improving the quality and results of Higher Education Institutions. We found how Kantabutra (2010), based on a critical review of existing theoretical concepts and empirical evidence, developed a new research model for future research. For their part, Vu et al. (2020) set out to determine the appropriate leadership style in higher education institutions and the role of the leader in promoting academic research in Vietnamese universities, highlighting how transformational leadership is actually effective when autonomy is facilitated in organizations as well as in the budget.

That is why leadership is presented "as a fundamental element for institutional success in achieving this transformation as well as a critical factor for the improvement of Universities" (Delener, 2013, pp. 19-20).

However, as already pointed out above, the small number of works in this line suggests that the research is still insufficient, so there is a clear need to further enhance this area of research, where it reverses the effectiveness of an organizational development and its improvement in all dimensions of the institution. Consequently, it is necessary to continue working in compliance with the necessary scientific standards that guarantee the quality of knowledge, in order to be able to know, if the effects of pedagogical leadership that have been observed in the performance and performance of students in compulsory education centers, are equally evident in the context of Higher Education, as well as its influence on improving the quality of them.

At this point, the general objective of this paper is to translate, adapt and validate the VAL-ED questionnaire to the Spanish university context, so that an evaluation tool can be available that allows us to continue deepening pedagogical leadership in the context of Higher Education.

Translation and adaptation of VAL-ED to the context of higher education

Figure 1. Outline of the translation process, adaptation and design of the questionnaires

Literature review

A bibliographic review of the different documents published on the VAL-Ed has been carried out in response to the need to:

- Know the bank of questions from which the questionnaires are nourished.
- Select criteria for the questions included in the questionnaires.
- Interpret the results once the questionnaires are answered.
- Prepare the final report once the different responses provided by each of the "agents" participating in it have been analysed.

Translation of the questionnaire

The first step consisted of the translation from English into Spanish of the different questions that we found in the question bank (FRAMEWORK) at Vanderbilt University (2011b) used for the elaboration of the questionnaires.

After the translation of these, a team of experts formed by: a graduate in translation and interpretation, and a graduate in English Philology and a graduate in Hispanic Philology. They participated in the revision of the translation carried out to ensure, on the one hand, that the translation carried out was as faithful as possible and did not deviate from the original questions as well as that the translation of them was understandable and coherent in Spanish.

Adaptation of the questionnaire to the university context

Since the Val-Ed was originally designed to assess the leadership of school principals

(Porter et al., 2008), the next step was to adapt the questionnaire to the university context. To this end, all those questions that made exclusive reference to areas of Compulsory Education were eliminated, and could not be contextualized in Higher Education.

This version of the questionnaire was reviewed through a content validation by several experts in management and leadership of the Faculty of Education of the International University of La Rioja and the University of Granada.

A questionnaire was sent in which it was explained that the purpose of the questionnaire was to validate the adaptation of the VAL-ED questionnaire to the university context to evaluate the pedagogical leadership.

In this questionnaire, the different experts were asked to validate the relevance of the different questions of the “question bank” in relation to the aspects of leadership that were intended to be evaluated by marking ‘yes’ or ‘no.’ In the event of a negative assessment, they were asked to justify their reply. The questionnaire also included the questions that were eliminated from it as they were considered inappropriate in a higher education context. They were also asked to consider whether the removals made were relevant by answering ‘yes’ or ‘no,’ and in case of a negative answer, they were asked to justify why.

Based on the suggestions and points they provided, the final version of the question bank of the questionnaire was elaborated (table 1):

Generation of questionnaires from the question bank

To assess principal behaviours at the intersection of core components and key processes, the VAL-ED develops a multi-respondent rating scale (supervisors of degree directors, degree directors, and professors teaching in the degree), which requires respondents to make judgments about a manager's leadership behaviours that influence

teacher performance and teacher learning students. Thus, as found at Vanderbilt University (2011a), and the six-by-six, 36-cell conceptual leadership model will provide the framework for selecting elements that describe the behaviours of the leaders represented by the cell. Each group of elements in each cell serves as an indicator of the leadership construct.

Table 1. Conceptual model including the main components and key processes

VAL-ED Construct of core components and key processes						
	Planning	Implementing	Supporting	Advocating	Communicating	Monitoring
High standards for student learning						
Rigorous Curriculum						
Quality Instruction						
Culture of learning and professional behavior						
Connections to external community						
Performance accountability						

Source: Adapted from Vanderbilt University, (2011a)

As stated by Porter et al. (2008), the VAL-ED 360 evaluation will consist of 72

elements in each of questionnaires 1, 2 and 3. Items were randomly assigned to a form within each of the 36 cells. For each group of respondents (manager, supervisor, faculty), The questionnaires were generated by randomly including, in each of them, the questions from the question bank. For each of the 72 items, the respondent rates the effectiveness of the director's behaviour. The effectiveness scale has five options, (1) ineffective, (2) minimally effective, (3) satisfactorily effective, (4) highly effective, and (5) Outstandingly effective.

On the other hand, when rating the effectiveness of each pair of items in each of the cells that make up the 72 main behavioural items, the respondent must verify the sources of evidence on which the effectiveness rating will be based. There are five options for sources of evidence: official documentation, internal documentation, other documentation, personal observation, or no source of evidence.

Table 2. VAL-ED 360 Evaluation

VAL-ED 360 Evaluation						
	Planning	Implementing	Supporting	Advocating	Communicating	Monitoring
High standards for student learning	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1
	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2
	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence
Rigorous Curriculum	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1
	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2
	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence
Quality Instruction	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1
	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2	Question 2
	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence	Evidence
Culture of	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1	Question 1

learning and professional behavior	Question 2 Evidence	Question 2 Evidence	Question 2 Evidence	Question 2 Evidence	Question 2 Evidence	Question 2 Evidence
Connections to external community	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence
Performance accountability	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence	Question 1 Question 2 Evidence

Source: Own elaboration

To create the different questionnaire models, the following were used:

- A spreadsheet to generate the question pairs for each form.
- A Google Scripts to create the forms.

Random order generation. In column J of the spreadsheet (see Figure 2) all the questions were arranged grouped by blocks. In columns C through G, random numbers were generated using a formula. The spreadsheet was refreshed a non-fixed number of times with each insertion of new formulas and several refreshments.

Figure 2. Random order generation.

Selection of questions. In columns P to T (see Figure 3) formulas were written to randomly retrieve two questions from each group. As an example, in cell P2, to obtain the two questions of group 1, the formula was used `=query(A$3:J;"select J where B="&N2&" order by C desc limit 2")`

In this way, we retrieve the statements of the two highest random numbers, which on

the one hand ensures that the questions are chosen randomly and on the other hand avoids a possible repetition of the same statement in a couple of questions.

Figure 3. Selection of questions.

Construction of form models

For the creation of the different form models with the random question pairs for each model and group, an automation was created with Google Apps Script. This automation reads the question pairs of each model and creates the different forms from scratch. The script code is shown below.

```
function CrearFormulario1_36(){
    var FormanityNumber = 1 // Form number
    var FormName="Form "+NumberForm
    var Titleform="e-leadership VAL-ED "+NumberForm
        var Description ="Select the answer that best defines the performance of
the director/coordinator of the degree for each of the questions"
    var StatementQuestion=" "
    const form=FormApp.create(FormName)
    form.setTitle(Titleform)
    form.setDescription(Description)
    Create initial questions
    var item=form.addTextItem();
    item.setTitle("University")
    item.setRequired(true)
    item=form.addTextItem();
    item.setTitle("Faculty")
    item.setRequired(true)
    item=form.addTextItem();
    item.setTitle("Degree /Studies")
    item.setRequired(true)
    Create36Questions
    var form = form
    var ss = SpreadsheetApp.openById("Google Sheet Id");
    var PtjName = ss.getSheetByName("Generated");
    for (var i=1;i<=36;i++)
    {
        var item = form.addGridItem();
        var RowValues = PtjName.getRange(2*i,
15+FormandialNumber,2).getValues();
        var ValuesRow = [];
        ValuesRow[0] = RowValues[0]
```

```

ValuesRow[1] = RowValues[1]

item.setTitle(StatementQuestion)
item.setRows(ValuesRow)
item.setRequired(true)
item.setColumns(['Non-cash', 'Minimally effective', 'Reasonably effective',
'Cash', 'Very effective']);
}
}

```

The questions for each of the questionnaires would have the following structure (table 3):

Table 3. VAL-ED 360 structure with numbered questions

VAL-ED 360 structure with numbered questions						
	Planning	Implementing	Supporting	Advocating	Communicating	Monitoring
High standards for student learning	Question 1	Question 4	Question 7	Question 10	Question 13	Question 16
	Question 2	Question 5	Question 8	Question 11	Question 14	Question 17
	Question 3	Question 6	Question 9	Question 12	Question 15	Question 18
Rigorous Curriculum	Question 19	Question 22	Question 25	Question 28	Question 31	Question 34
	Question 20	Question 23	Question 26	Question 29	Question 32	Question 35
	Question 21	Question 24	Question 27	Question 30	Question 33	Question 36
Quality Instruction	Question 37	Question 40	Question 43	Question 46	Question 49	Question 52
	Question 38	Question 41	Question 44	Question 47	Question 50	Question 53
	Question 39	Question 42	Question 45	Question 48	Question 51	Question 54
Culture of learning and professional behavior	Question 55	Question 58	Question 61	Question 64	Question 67	Question 70
	Question 56	Question 59	Question 62	Question 65	Question 68	Question 71
	Question 57	Question 60	Question 63	Question 66	Question 69	Question 72
Connections to external community	Question 73	Question 76	Question 79	Question 82	Question 85	Question 88
	Question 74	Question 77	Question 80	Question 83	Question 86	Question 89
	Question 75	Question 78	Question 81	Question 84	Question 87	Question 90

Performance accountability	Question 91	Question 94	Question 97	Question 100	Question	Question 106
	Question 92	Question 95	Question 98	Question 101	103	Question 107
	Question 93	Question 96	Question 99	Question 102	Question 104 Question 105	Question 108

In this way, 3 questionnaires were obtained:

- A first questionnaire for the supervisors of the degree directors (Area Directors, Dean, Vice-Dean...)
- A second questionnaire for degree directors.
- A third questionnaire for teachers who teach in the degree.

Psychometric characteristics of the questionnaires

As noted above, after the translation of the questionnaire, a questionnaire was sent to a group of experts with a degree in English philology and in translation and interpretation, who analysed the translation of the questions that made up the question bank from which the questionnaires would be formed. To do this, they were asked to be content with 'yes' or 'no,' if they considered that each of the translations was correct, as well as that they were easy to understand, not giving rise to confusion or equivocation when interpreting them. They were also offered the possibility of justifying their reply, in the event that the translation did not seem appropriate to them.

At the time of validating the content of the questions that were included in the question bank from which the questionnaires would be carried out, a pilot of the instruments has been carried out where six experts in leadership and Higher Education from the universities of Granada and the International University of La Rioja have

participated, in which the questions of the questionnaires were related to the characteristics of the Spanish university context. There was an agreement between the group of experts who analysed the definitive questions of the question bank from which the matrix of intersection between the Main Components and the Key Processes is nourished, affirming that these represent the dimensions of educational leadership that are to be analysed.

A questionnaire was sent in which it was explained that the purpose of the questionnaire was to validate the adaptation of the VAL-ED questionnaire to the university context to evaluate the pedagogical leadership of the directors/coordinators of the degree. It was also highlighted that the validated VAL-ED questionnaire has been taken as a base, proceeding in the first place to its translation into Spanish and the elimination of certain items for its adaptation to the environment and the group to which it is addressed in a second step.

In this questionnaire, the different experts were asked to validate the relevance of the different questions in relation to the aspects of leadership that were intended to be evaluated by marking 'yes' or 'no.' In the event of a negative assessment, they were asked to justify their reply. The questionnaire also included the questions that were eliminated from it as they were considered inappropriate in a higher education context. They were also asked to consider whether the removals made were relevant by answering 'yes' or 'no,' and in case of a negative answer, they were asked to justify why.

In order to verify the reliability of the questionnaires, the Cronbach's alpha value was calculated for each of them, obtaining the following values: 0.896 for the Supervisors questionnaire. 0.948 for the Directors/Coordinators questionnaire, and

0.938 for the teachers' questionnaire. Since all the values obtained are very close to 1, we can conclude that the three questionnaires obtained are reliable.

Conclusions

The main objective of this study was the translation and subsequent adaptation to the Higher Education context of the Educational Leadership Assessment tool Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). We can affirm that the questionnaire includes different items that collect the main components of educational leadership. The translation and adaptation to the context of Spanish Higher Education of the questionnaire for Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) is a valid and reliable instrument to evaluate the leadership of directors/coordinators of degrees in Higher Education.

We can affirm that the questionnaire generated is a valid questionnaire that will allow us to evaluate the pedagogical leadership of directors in the context of Higher Education, allowing us not only to assess the extent to which leadership in universities is focused on student performance and achievement, but also on possible areas of improvement that will undoubtedly improve not only the results of students, but also the results of Higher Education educational institutions.

Among the limitations of the study, it is worth noting the lack of representativeness of the sample. Given that the recruitment of participants was conditioned voluntarily at the time of participating in the study, it has not been possible to guarantee the representativeness of the entire Higher Education as a whole. It should also be noted that the sample size of respondents was not significant enough to statistically validate the questionnaires.

As already pointed out above, the small number of works that analyse the influence of educational leadership in Higher Education on the performance of students

and the quality of institutions, suggests that the research is still insufficient, being manifested the need to further enhance this area of research, where it reverses the effectiveness of organizational development and its improvement in all dimensions of the institution. The translation and adaptation of the VAL-ED to the context of Higher Education is, therefore, a useful tool to analyse the leadership of managers in Higher Education, as well as when it comes to helping to focus on where to direct future areas of improvement in leadership in Higher Education. Consequently, being able to count on this tool will allow us to continue working in compliance with the necessary scientific standards that guarantee the quality of knowledge, in order to be able to know, if the effects of pedagogical leadership that have been observed in the performance and performance of students in compulsory education centers, are also evident in the context of Higher Education, as well as its influence on improving the quality of them.

This study comes from a broader research, derived from a doctoral thesis work in execution entitled: "Analysis of pedagogical e-Leadership in Distance University Education. Implications for educational improvement".

References

- Akhtar, S., Khan, K., Hassan, S., Irfan, M., & Atlas, F. (2019). Antecedents of task performance: An examination of transformation leadership, team communication, team creativity, and team trust. *Journal of Public Affairs*, 19 (2), e1927. <https://doi.org/10.1002/pa.1927>
- Alward, E., & Phelps, Y. (2019). Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education. *Online Learning*, 23(3). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113>.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 34-52. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>

- Banker, D.V., Bhal, K.T. (2020, 05, 01) Creating world class universities: Roles and responsibilities for academic leaders in India *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (3), pp. 570 - 590. ISSN 1741-1432, ISSN 1741-1440
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), 5-25.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800045>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Department for Children, School and Families, DCSF Final Report.* Department for Children, Schools and Families, DCSF, University of Nottingham & The National College for School Leadership. www.e-liderar.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-school-leadershipFinal.pdf
- Delener, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contemporaroy Issues in Bussiness and Government*, 19 (1), 19 - 33.
<https://doi.org/10.7790/CIBG.V19I1.6>
- Fernández González, M.J., Pigozne, T., Surikova, S. & Vasečko, I. (2020), "Students' and staff perceptions of vocational education institution heads' virtues", *Quality Assurance in Education*, Vol. 28 No. 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2018-0124>
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., & Elliott, S. (2015), The convergent and divergent validity of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 177-196. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2013-0067>.
- Goff, P., Salisbury, J. & Blitz, M. (2015). Comparing CALL and VAL-ED: An illustrative application of a decision matrix for selecting among leadership feedback instruments (WCER Working Paper No. 2015-5). Wisconsin Center for Education Research.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, EAQ, 32 (1), 5-44.
<https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>

- Hong, P.C., Chennattuserry, J.C., Deng, X., & Hopkins, M.M. (2021). Purpose-driven leadership and organizational success: a case of higher educational institutions. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2021-0054>
- Lorenzo- Delgado, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla.
- Jaime -Cuadros, M. P., Cáceres- Reche, M^a. P., & Hinojo- Lucena, F.J. (2016). Analysis of leadership styles developed by teachers and administrators in technical- technological programs: the case of the Cooperative University of Colombia. *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice*, 21 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1172734>
- Kantabutra, S. (2010). Vision effects: A critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 376-390. <https://doi.org/10.1108/09513541011055956>
- Latif, K.F. & Marimon, F. (2019). Development and validation of servant leadership scale in Spanish higher education. *Leadership & Organization Development Journal*, 40 (4), 499-519. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2019-0041>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). DfES.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Meghji, A., Mahoto, N., Unar, M., & Shaikh, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39 (2), 310-323. <http://dx.doi.org/10.22581/muet1982.2002.08>
- Minor, E.C., Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., Cravens, X., & Stephen N. Elloitt, S.N. (2014). A known group analysis validity study of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education in US elementary and secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 29–48. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9180-z>
- Minor, E.C., Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., & Elloitt, S.N (2017). A test-retest analysis of the Vanderbilt Assessment for Leadership in Education in the

- USA. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 211–224
<https://doi.org/10.1007/s11092-016-9254-9>
- Murphy, J., & Meyers, C. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press, National Staff Development Council and American Association of School Administrators
- Orozco, I., Edgar E., Jaya E., Aida I., Ramos, A. Fridel J., Guerra B., & Rosa M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-14.
- Palomino -Fernández, J. M., Cáceres- Reche, M. P., & Ramos, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. In J. A. Marín-Marín, J. C. Cruz- Campos, S. Pozo-Sánchez, & G. Gómez-García (Eds.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 67-77). Dykinson.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* [Database record]. APA PsycTests.
- Porter, A.C., Polikoff, M.S., Goldring, E., Murphy, J., Elliot, S.N., & May, H. (2010a). Investigating the validity and reliability of the Vanderbilt assessment of leadership in education. *The Elementary School Journal*, 111 (2), 282-313.
<https://doi.org/10.1086/656301>
- Porter, A.C., Polikoff, M.S., Goldring, E., Murphy, J., Elliot, S.N. & May, H. (2010b). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: The VAL-ED as a case study. *Educational Administration Quarterly*, 46 (2), 135-173. <https://doi.org/10.1177/1094670510361747>
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliot, S.N., Polikoff, M.S., & May, H. (2011). *Vanderbilt assessment of leadership in education: Technical manual*. Discovery Education Assessment.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. <https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2I13.96>

- Vanderbilt University (2011a). *VAL-ED Handbook. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.
- Vanderbilt University (2011b). *VAL-ED Framework. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.
- Vu, T., Vu, M., & Ngoc, H. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam. *Management Science Letters*, 10 (3), 585-592.
<https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.9.022>.
- Yokuş, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: A grounded theory study. *Participatory Educational Research (PER)*, 9 (1), 362-387.
<https://doi.org/10.17275/per.22.20.9.1>

Table 1. Conceptual model including the main components and key processes.

Table 2. VAL-ED 360 Evaluation.

Table 3. VAL-ED 360 structure with numbered questions.

Figure 1. Outline of the translation process, adaptation and design of the questionnaires.

Figure 2. Random order generation.

Figure 3. Selection of questions.

5.5 Quinta Publicación

Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain

La revista explora la aplicación práctica de la teoría del liderazgo y el desarrollo organizacional para identificar su relevancia para la práctica gerencial. *Leadership & Organization Development Journal* se centra en la interpretación de la investigación y en cómo los resultados de la investigación pueden traducirse en la práctica. Aborda una amplia gama de temas que son relevantes para las organizaciones y reflejan la evolución de la sociedad. La revista apoya enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios para el estudio del liderazgo y el desarrollo organizacional y fomenta el pensamiento original que contribuirá al conocimiento y la comprensión en estas áreas. Posee un cuartil Q1, SJR 2022 1.01.

Referencia Bibliográfica:

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Lara, F. & Berral, L. (2023). Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain (Work ID: 78104). *Leadership & Organization Development Journal*. (En prensa)



José Manuel Palomino <scienceinenglish@gmail.com>

**Leadership & Organization Development Journal - Decision on Manuscript ID
LODJ-02-2023-0055.R2**

1 mensaje

Leadership & Organization Development Journal <onbehalf@manuscriptcentral.com>23 de octubre de 2023,
11:05

Responder a: j.mcknight1@ulster.ac.uk

Para: scienceinenglish@gmail.com, caceres@ugr.es, fernandolara@ugr.es, blancaberral@ugr.es

23-Oct-2023

Dear Palomino, José Manuel; CÁCERES RECHE, MARÍA PILAR; Lara Lara, Fernando ; Berral Ortiz, Blanca

It is a pleasure to accept your manuscript LODJ-02-2023-0055.R2, entitled "Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain" in its current form for publication in Leadership & Organization Development Journal. Please note, no further changes can be made to your manuscript.

This email will be followed by a second message containing a copy of your author accepted manuscript (AAM) which is the version that we will typeset and publish in the journal.

Your article will now go through editorial checks by Emerald's editorial team to ensure it meets our publication standards. These checks can take up to five days; we'll be in touch if we have any queries at this stage. Once this step has been completed you will receive an email directing you to Emerald Submit to select your publishing licence and submit your article to production. If you are publishing in one of our subscription journals and wish to make your article open access you can choose this option in Emerald Submit.

If you have not received an email with editorial queries or an invitation to complete licensing on Emerald Submit within 10 working days of acceptance, please do contact the JEO (Journal Editorial Office), you can find their details on the journal homepage:

<https://www.emeraldgroupublishing.com/journal/lodj>

Please note that it is the corresponding author who must sign the publishing licence on behalf of all authors of your article.

Once you have completed licensing on Emerald Submit, your article will enter the production process and you'll be provided with a proof. You will need to approve your proof before your article is published. If you have any queries about the proofing system you can contact the journal's Supplier Project Manager (SPM) whose contact details are on the journal homepage: <https://www.emeraldgroupublishing.com/journal/lodj>.

By publishing in this journal your work will benefit from Emerald EarlyCite. Once the above steps are completed your article will be published online in EarlyCite. EarlyCite is the author proofed, typeset version of record, fully citable by DOI. The EarlyCite article sits outside of a journal issue and is paginated in isolation. The EarlyCite article will later be collated into a journal issue according to the journals' publication schedule.

Thank you for your contribution. On behalf of the Editors of Leadership & Organization Development Journal, we look forward to your continued contributions to the Journal.

Sincerely,
Dr. Judith McKnight
Associate Editor, Leadership & Organization Development Journal
j.mcknight1@ulster.ac.uk

Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain ¹

José Manuel Palomino Fernández, María del Pilar Cáceres Reche^b,
Fernando Lara Lara^b, Blanca Berral Ortiz^{b*}

^bDepartment of Didactics and School Organization, University of Granada, 18071 Granada, Spain.

*e-mail: blancaberral@ugr.es

José Manuel Palomino Fernández. PhD student at the University of Granada. Faculty of Education. Line of research: Curriculum, organisation and training for equity in the knowledge society. Thesis: Analysis of pedagogical e-leadership in Distance University Education. Implications for educational improvement. <https://orcid.org/0000-0001-9753-1470>

María del Pilar Cáceres Reche. Professor in the Department of Didactics and School Organisation at the University of Granada (Spain) and director of the Research Group "Leadership, Development and Educational Research" (LEADER Group, SEJ-604). Her research interests focus on teaching innovation and ICT, leadership and organisational development. <https://orcid.org/0000-0002-6323-8054>.

Fernando Lara Lara. Professor in the Department of Didactics and School Organisation at the University of Granada (Spain) and research group member "Analysis of the Reality of Education" (HUM672). <http://orcid.org/0000-0003-1545-9132>.

Blanca Berral Ortiz. Child School teacher. Predoctoral contract, linked to the Department of Didactics and School Organization (DOE) of the University of Granada (UGR). Currently a doctoral student in Educational Sciences, her research area is focused on migrant students, literacy skills and technological resources. <https://orcid.org/0000-0001-8139-8468>

¹ This study comes from a broader research, derived from a doctoral thesis work entitled: 'Analysis of pedagogical e-Leadership in Distance University Education. Implications for educational improvement'. This research was sponsored by the project 'eLeadership in Training Centres and implementation of a management model for quality and efficiency improvement'. Reference contract/agreement n°: 4683. Publicly funded through competitive bidding.

This study comes from broader research, derived from a doctoral thesis work in progress entitled: “Analysis of e-pedagogical leadership in Distance University Education. Implications for educational improvement”

The authors report there are no competing interests to declare.

Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The case of UNIR, Spain

Educational Leadership is becoming a significant factor in improving education and a political priority since it can positively influence the results of both, institutions, and students. In virtual environments, leadership is called e-leadership or virtual leadership. Indeed, virtual learning has entered the mainstream of Higher Education as an agent of strategic change, and this transformation requires e-learning leaders. But e-leadership research in the university context has not yet been sufficiently developed. This research explores, to what extent, the influence of learning management in Higher Education and specifically in online training contexts, such as the International University of La Rioja, is aimed at increasing and improving the performance of its students, as well as in improving the quality of institutions. There has been an analysis of the pedagogical e-leadership in online Higher Education in Spain through the application of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education at the International University of La Rioja, specifically in the Faculty of Education, identifying the effectiveness of behaviour in the director's leadership, taking the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education competency standards as a reference, and verifying which areas of leadership behaviour represent the greatest strengths, limitations, and main needs for improvement.

Keywords: Educational leadership, e-leadership, university, higher education, students' performance

Introduction

The use of Information and Communication Technologies (ICT) nowadays is standardized in teaching-learning processes. This reality implies that educational organizations must be transformed to become flexible, and innovative structures, open to new teaching methods and didactic resources, putting at the center the individual capable of reflecting and analyzing their environment, highlighting the constructivist methodology in which the student builds his own knowledge through autonomous work processes and the use of different technological tools (Palomino, Cáceres, and Ramos,

2021).

In this context, virtual education is a reality characterized by being a teaching-learning process based on the principles of an active pedagogy, in which the student is responsible for participating frequently and effectively in different virtual environments (Aurangzeb and Mazhar, 2020). Unsurprisingly Chwen-Li et al. (2022) state that we can consider virtual learning as a new paradigm in the learning process, as it does not require face-to-face interaction and can be done without relying on a traditional classroom environment. However, as Cordie and Lin (2018) state, the prevalence of virtual learning leads to unique challenges, including dealing with various stakeholders, providing an effective product to students, and establishing new paradigms on how to provide educational components.

Likewise, a new element stands out as an important part of this process: the reality of leadership. Indeed, leadership has emerged not only as a fundamental element for institutional success in achieving this transformation but also as a key factor in improving student performance. Not surprisingly, leadership in education is becoming a major factor in the improvement of education and a political priority. Indeed, in Marichal-Guevara, Rodríguez-García & Cáceres Reche (2018), we find how various studies conclude that the exercise of leadership in education determines, in an important way, the quality of education.

When it comes to improving the quality and results of students in Higher Education Institutions, different leadership models have been proposed, however, of all of them, it is worth highlighting the role of pedagogical leadership in improving both the performance of students and the quality of universities in an effective way.

That is why in Higher Education Institutions that teach their studies in the online modality, we will refer to pedagogical e-leadership, to refer to that model of

pedagogical leadership that is developed in virtual environments, since this reality will also influence leadership in educational institutions, facilitating the student both to reflect and analyse their environment, from a constructivist approach, in which he himself builds his knowledge through autonomous work processes (Ibarra et al., 2023).

Indeed, in virtual educational environments, the context of traditional leadership changes, since they allow us to develop and carry out a multitude of jobs, projects, and tasks at any time and in any place, both in real and virtual spaces. In fact, some authors define e-leadership not only as an extension of traditional leadership but as a fundamental change in the way in which leaders and people relate to each other within organizations, as well as the way in which different organizations relate to each other (Tintoré & Gairín 2022).

We cannot ignore the fact that e-leadership takes shape in a context where collaboration and interaction, which seek to create and distribute an organizational vision in which goals, organizations, and individuals are united, will be mediated by information and communication technologies (Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou & Beligiannis, 2021).

Along the same lines, Avolio & Kahai (2003) state that, although e-leadership is a concept that emerged relatively early and with continued conceptual ambiguity, there will be significant differences between leading a traditional organization and leading those that have virtual environments mediated by ICTs, since these environments seem to require leaders who can deal with the paradoxes and dilemmas, as well as the complexity of the behaviors associated with the use of ICTs. It is essential to consider this nuance since educational e-leadership is based on the whole theory of leadership, but it does so assuming the characteristics of its nature and content.

Miller & Ives (2020), state how e-learning has entered the mainstream of Higher Education as a strategic change agent, and this transformation requires eLearning leaders to develop the skills to successfully innovate at a time of increased competition and rapid technological change.

On the other hand, when we transfer the concept of leadership to the field of education, the concept of pedagogical leadership stands out, understood as that which is oriented towards improving student performance and results and is widely recognized as an important and effective element in improving educational quality. If, on the one hand, the first factor that has a significant impact on student learning is the teaching staff, the second element that can greatly influence the performance of a faculty, by facilitating a series of conditions and environments to improve the context in which it can better perform its work and students improve their learning, will be leadership (Anderson, 2010).

Not surprisingly, as Harris, Jones, & Ismail (2022) assert, leadership in educational contexts can have a particularly positive influence on both institutional and student outcomes when it is distributed. Indeed, management and quality are related in many ways, and a strong leadership position enables distance education programs to achieve their goals successfully and efficiently while remaining responsive to the needs of their beneficiaries and users (Chang et al., 2022).

However, in a study conducted by Palomino et al. (2022a) in which they analyse the incidence of pedagogical e-leadership in Higher Education institutions from the most current scientific literature, we find how the scarce amount of work in this line, indicates that research is still insufficient, thus evidencing the need to further deepen this area of research, which will revert in the efficiency and effectiveness of organizational development, as well as in the improvement of all dimensions of

educational institutions of Higher Education. So, when it comes to understanding this reality, it is convenient to start from the fact that "Higher Education institutions are complex organizations in which their management is a challenge for leaders" (Smith 2020, p. 39).

That is why, the need arises to continue the research work observing the necessary scientific standards that ensure the quality of knowledge, to understand to what extent, the influence of learning management in Higher Education and specifically in online training contexts, such as The International University of La Rioja (from now on UNIR), is aimed at increasing and improving the performance of its students, as well as in improving the quality of institutions. This, then, is the research problem from where we start this study.

UNIR was created with the intention of allowing access to Higher Education to all people who for different reasons cannot study in person and who need to combine their learning with the different tasks they do every day. To achieve this goal, they have developed a unique methodology, with a strategic plan that seeks to ensure quality education. The features that define this methodology are the following: effective teaching focused individually on each student, adapting the pace of their training to their specific circumstances; UNIR provides a tutor to each student, to make it easy to provide individual tuition. Finally, UNIR ensures the full commitment of faculty and management staff to the success of each student. (UNIR, 2022)

Among the values that UNIR marks as a university, the following stand out: An offer of degrees and programs that meet the needs of society; careful attention to the quality of teaching and resources; commitment to student success; personalization of teaching tasks with the accompaniment of the student throughout their learning process;

Ability to respond to the expectations of stakeholders and constant attention to innovation in teaching and learning methodology (UNIR, 2022)

UNIR has 7 Faculties and Schools, in which 154 Degrees and Official Masters and 95 Own Degrees are taught. The Faculty of Education currently offers 15 Degrees, 23 Official Master's Degrees, 7 own Master's Degrees and 17 Continuing Education Degrees.

The UNIR team is made up of Teaching and Research Staff (PDI) and Management and Administration Staff (PGA). Both work in the same direction so that everything works effectively in each sector of the university.

Objectives

General

Analyze pedagogical e-leadership in online Higher Education in Spain through the application of VAL-ED at the International University of La Rioja. The Vanderbilt Leadership in Education Assessment (VAL-ED) is a multiple assessment tool, with an evidence-based rating scale, that assesses the behaviors of directors known to directly influence faculty performance and, through them, student learning (Vanderbilt University, 2011a, 2011c).

Specific

- Identify the effectiveness of behavior in the leadership of the director taking as reference the competence standards of VAL-ED.
- Determine to what extent the three groups of respondents (faculty, supervisors, and directors) agree on the effective performance of the pedagogical leadership of directors.

- Verify which areas of leadership behavior represent the greatest strengths, limitations, and top needs for improvement

Methodology

The methodology used to achieve our objectives has been a descriptive and quantitative methodology through a cross-sectional study based on the implementation of the questionnaire: Adaptation of the VAL-ED to the university context, developed by Palomino, Cáceres, and Lara (2023).

These authors highlight how for decades, educational research has focused on finding ways to improve leadership effectiveness, valuing managerial evaluations as an important tool that can detect those improvements. However, developing these assessment tools has always been challenging, because they vary greatly from each other in both content and focus, as well as different perspectives on what leadership behaviors should be assessed. In response to this need, in 2005 a team of researchers from Vanderbilt University and the University of Pennsylvania, both in the United States, developed a valid, reliable, and theoretically grounded assessment model of managerial educational leadership that has recently been adapted to the context of higher education. Notably, the VAL-ED assumes that effective student-centered leadership lies at the intersection of two dimensions: the core components built through key processes.

As we find in Palomino et al. (2022b), it is important to note that the VAL-ED has been designed to evaluate critical leadership behaviors to perform diagnostic analysis, performance feedback, progress tracking, professional development planning, and summative evaluation. These authors highlight how there have been different studies in which the validity and reliability of the VAL-ED have been tested:

Polikoff et al. (2009), evaluated the differential operation of VAL-ED elements. Porter et al. (2010a), studied the validity and reliability of VAL-ED through a nationwide study in the United States. Minor et al. (2014), also wanted to check the validity of VAL-ED in primary and secondary schools in the United States. They carried out a study in which they analyzed the accuracy with which the VAL-ED scores can identify the belonging to the two groups previously selected by the superintendents, (directors whose performance of their functions was in the top 20% and the bottom 20%). Goldring et al. (2015), investigated the psychometric characteristics of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education, analyzing its convergent and divergent validity. They hypothesized that VAL-ED is highly correlated with other measures of instructional leadership. Likewise, in their study, Goff et al. (2015) highlight how numerous researchers have conducted several studies to validate VAL-ED, proving to be a reliable instrument that can be used in multiple contexts. Minor et al. (2017) evaluated the test-retest validity of the VAL-ED. They found that the principal and teacher grades of moment 1 and moment 2 have significant, positive, and meaningful correlations. With these results, the Vanderbilt Evaluation of Leadership in Education (VAL-ED) instrument is, therefore, a reliable and valid instrument to measure the effectiveness of educational leadership.

On the other hand, we know that when assessment instruments are used as intended with a sufficiently significant sample for each of the groups that have interacted with a director, these instruments (in our case the adaptation of the VAL-ED to the context of Higher Education) will produce reliable and valid results on key leadership behaviors focused on learning, facilitating interpretations that will allow directors to discover areas for improvement that affect leadership focused on more effective learning (Palomino et al., 2022b).

Data collection tool

The questionnaire used to evaluate the pedagogical leadership of directors has been the translation and adaptation of the VAL-ED adapted to the Spanish university context, developed by Palomino, Cáceres and Lara (2023) considering theoretical and empirical antecedents as well as the judgment of several experts in the subject of the universities of Granada and the International University of La Rioja to validate the adequacy of the questions to the university context, as well as a graduate in Translation and Interpreting, a graduate in English Philology and a graduate in Hispanic Philology to guarantee the correct translation of the same.

Since leadership focused on effective learning is at the intersection of two dimensions: the main components created through key processes, the VAL-ED has been designed to evaluate both the main components and the key processes. The main components refer to the characteristics of educational institutions that support student learning and improve the ability of the teaching staff to teach their students. On the other hand, key processes refer to how leaders create and manage those major components.

Main Components

As we have already highlighted and as we find in Porter et al. (2008), the VAL-ED framework includes six main components that represent the constructs of Learning-Centered Leadership:

- **High standards for student learning.** These are defined as the degree to which leadership ensures that individuals, teams, and academic goals are aligned to achieve rigorous learning academically and socially.

- **Rigorous curriculum**, understood as the content of the instruction and which must be ambitious.
- **Quality Instruction**. As these authors point out, a rigorous curriculum by itself is insufficient to ensure optimal student learning; since quality instruction is also required, that is, an effective instructional practice that maximizes the academic performance and social learning of students.
- **Culture of learning and professional behaviour**. Another major component of the assessment framework is leadership that ensures that the institution is organized, rather than from a bureaucratic point of view, as a learning community, in which student development from both an academic and social point of view is at the center.
- **Connections to external community**. Leading an institution with high expectations and academic achievement on the part of all students also requires strong connections with the community.
- **Performance accountability**. There is an individual and collective responsibility among the leader, faculty, students, and community to achieve rigorous academic and social learning goals.

Key processes

Similarly, the conceptual framework presents six key processes, which although they are interconnected, and are recursive and reactive between them, for the purposes of descriptive evaluation and analysis, are reviewed each individually.

- (1) **Planning**, understood as the articulation of a shared direction, as well as the implementation of coherent policies, practices, and procedures, which helps to focus resources, tasks, and people.

- (2) **Implementation**, it consists of putting into practice the necessary activities to achieve high standards of performance by students.
- (3) **Supporting**. Leaders must create enabling conditions; Ensure and use the financial, political, technological, and human resources necessary to promote academic and social learning. Supporting is a key process that secures the resources needed to make core components available and well utilized.
- (4) **Advocating**, understood as addressing the diverse needs of students, ensuring that policies in the educational institution do not pose or create barriers for certain students, as well as that students with special educational needs receive content-rich instruction.
- (5) **Communicating**, which consists of the development, use and maintenance of information exchange systems between members of educational institutions and with their external communities. This Communicating should inform, promote, and link institutions being key in supporting students' academic and social learning.
- (6) **Monitoring**, which involves the collection and analysis of data in a systematic way to make judgments that guide decisions and actions for continuous improvement.

Table 1. VAL-ED 360 Assessment

Source: own production

According to empirical research (Hallinger and Heck, 1996; Leithwood et al., 2004), this assessment model does not foresee the direct effects of leadership behaviors on student success, but rather those leadership behaviors that will lead to changes in teacher performance that, in turn, will lead to student success (Murphy and Meyers, 2008).

Finally, the fact of being a 360-degree evaluation tool implies that the different key people around the director (that is, faculty, the director himself and the supervisors of the latter) will be the ones who answer the questionnaire to evaluate leadership. In order to verify the reliability of the questionnaires, Cronbach's alpha value was calculated for each of them, obtaining the following values: 0.896 for the Supervisors questionnaire. 0.948 for the Directors/Coordinators questionnaire, and 0.938 for the teachers' questionnaire. Since all the values obtained are very close to 1, we can conclude that the three questionnaires obtained are reliable.

Sample

The sample has been obtained from the Faculty of Education of the International University of La Rioja. Of the 38 official degrees offered at the Faculty of Education of the International University of La Rioja, 11 participated in the study, obtaining the following sample of participants: 11 directors, being 3 degree directors and 8 directors of official master's degrees; 5 supervisors of the directors of the 11 participating degrees, being 2 supervisors of directors of bachelor's degrees and official master's degrees, and 3 supervisors of directors of official master's degrees; Finally, a total of 89 professors from the 11 degrees participated in the study.

In this way, a participant sample was obtained that is formed by 105 people, representing 100% of the directors of the degrees; 100% of the supervisors of these, and more than 75% of the teachers who teach in each degree, considering that neither the directors of the master's dissertation subject, nor the teachers of the practices subject, have participated. In this way, we can affirm that the sample represents in a heterogeneous way the different degrees of the Faculty of Education and the interested parts.

Procedure

To evaluate the leadership evidence of the three agents involved (faculty, directors/coordinators, and supervisors), data collection was carried out between May 2021 and February 2022. 105 questionnaires were collected. The instrument was applied in digital format and the participants in the research were previously informed about the objective of the study; Their participation was voluntary, and responses confidential and anonymous.

To achieve the potential of VAL-ED for its intended purposes and to be managed as designed, as suggested by Vanderbilt University (2011a, 2011b), the following aspects were considered in both the key usage summary and the implementation guide:

- The teachers invited to complete the VAL-ED had to result in a representative and reasonably large sample. In this sense, we obtained 89 responses that, although they do not represent the 100% percentage of faculty members who should have responded to the surveys, we can consider it a sufficient number of responses to carry out the study. On the other hand, it should be noted that, since both the appropriate supervisors were included, together with the directors and the faculty members of the degrees, the result is a 360-degree evaluation.
- Similarly, the evaluation was coordinated by a neutral and objective person who did not complete the VAL-ED.
- It is recommended, on the other hand, that the evaluation should only be carried out, at the earliest, during the end of the second month of the academic year, as this increases the likelihood that respondents have had a reasonable opportunity to interact with the director they are evaluating. In this sense, it should be noted that the questionnaire was collected at the end of the second semester of the 20-

21 academic year. And at the end of the first semester of the 21-22 academic year.

- Teachers were guaranteed that their answers were anonymous and allowed adequate time to read, reflect on the evidence, and rate the director's behavior.

Analysis and interpretation of results

As we found in Vanderbilt University (2011a, 2011c), the VAL-ED behavior inventory provides information on a total score, six subscales for core components, and six subscales for key processes separately for each group of respondents and an overall average among the groups of respondents.

The most important score that results from the VAL-ED is the overall total effectiveness score of the director. This score is based on the average ratings of all respondents, where each group of respondents has the same weighting and is reported on the 5-point effectiveness metric used to rate each of the 72 elements of the instrument. Therefore, the director's overall total effectiveness score and core component and key process subscale scores are reported on a continuous scale from a minimum of 1.0 (non-effective) to a maximum of 5.0 (very effective). The various effectiveness subscale ratings for core component and key process behaviors fall within this same operating range.

Comparison of proficiency standards with cut-off scores

Vanderbilt University (2011a, 2011c) highlights how to have an interpretative framework that allows us to identify the level of competence of the director, it is necessary that we define each of them. For this, a series of cut-off scores will be established, which will establish each of the levels.

- **Lower than basic:** A leader at the sub-core level displays leadership behaviors in key components and processes at levels of effectiveness that over time are unlikely to influence faculty and student performances.
- **Basic.** A leader at the basic level of competency displays leadership behaviors in key components and processes at levels of effectiveness that, over time, are likely to influence and result in acceptable added value for performance for some, but not all, groups of students.
- **Competent.** A competent leader exhibits leadership behaviors in key components and processes at levels of effectiveness that, over time, are likely to influence the faculty and result in acceptable added value for the performance of all students.
- **Distinguished:** A distinguished leader exhibits leadership behaviors in key components and processes at levels of effectiveness that, over time, are sure to influence the faculty and result in strong added value for the performance of all students.

The three cut-off scores used to differentiate the four levels of leadership proficiency are as follows: 3.29 will determine the boundary between the basic and lower levels than basic; 3.60 between basic and competent; and 4.00 between competent and distinguished.

The result of these cut-off scores implies that directors who score in the range of 1.0 to 3.28 will be rated with leadership behavior at the "lower than basic" level. Directors who score average in the range of 3.29 to 3.59 will be described as leadership behavior at the "basic" level. Directors who score an average response in the range of 3.60 to 3.99 will be described as leadership behavior at the "competent" level. Finally,

directors who score average in the range of 4.00 to 5.00 will be described as leadership behavior at the "distinguished" level.

Results

As discussed above, the VAL-ED behavior inventory provides information on a total score, six subscales for core components and six subscales for key processes separately for each group of respondents, and an overall average among the groups of respondents. The core components and key processes are based on the same information, so while their information is redundant, the two separate profiles offer diagnostic information on how a director's behavior can be improved to achieve a more effective institution and, in turn, improve student performance.

Table 2. VAL-ED 360 results by groups and totals of the intersection of each Main Component and Key Processes.

Source: own production

The data obtained allow us to analyze the pedagogical e-leadership in the Faculty of Education of the UNIR, as well as identify the effectiveness of behavior in the leadership of the directors taking as reference the competence standards of VAL-ED, as well as verify which areas of leadership behavior represent the greatest strengths, limitations, and main needs for improvement.

As can be seen from Tables 2 and 3, scores obtained at the intersection of the "high standards for student learning" core component with each of the key processes, result in distinguished performance by directors in each of them. The scores obtained at the intersection of the "rigorous curriculum" core component with each of the key

processes results in a *distinguished* performance in all these, except for the key component "planning", in which the performance would be: *competent*.

Regarding the scores obtained at the intersection of the main component "quality instruction" with each of the key processes, it is worth noting how we find a *distinguished* performance in all of these, apart from the key component "Monitoring", in which the performance would be: *competent*. In addition, scores obtained at the intersection of the main component "culture of learning and professional behavior" with each of the key processes result in *distinguished* performance by directors in all of them.

It is noteworthy, however, how the scores obtained at the intersection of the main component "Connections to external community" with each of the key processes results in: *competent* performance in each of them, except for the key component: "Supporting", in which the performance would be *basic*. Finally, the scores obtained at the intersection of the main component "performance accountability" with each of the key processes again result in *distinguished* performance by directors in all of these.

Table 3. Results total VAL-ED 360 scores on the intersection matrix of each Major Component and Key Processes.

Source: own production

When we compare the performance results obtained by each of the groups of respondents: directors, supervisors and faculty (tables 4, 5 and 6), to determine to what extent the three groups of respondents (faculty, supervisors and directors) agree on the effective performance of the pedagogical e-leadership of the directors, as we proposed in the second specific objective, we observe how the results of the interaction of the main components "Standards for learning of high students" and "rigorous curriculum", coincide in all of them obtaining a *distinguished* assessment in the performance of the directors.

In the case of the main component "Quality Instruction", the level of performance obtained in four of the key processes coincides, finding differences in the key processes of: planning and monitoring, in the case of the group of respondents of teachers; and Advocating and Monitoring in the group of respondents of supervisors, who rate them with a performance as *competent*, compared to the *distinguished* with which directors are evaluated in all of them.

When we analyze the results of the main component "culture of learning and professional behavior", the level of performance obtained in the six key processes coincides when we compare the responses of the groups of directors and teachers, being qualified in both groups with the level of *distinguished*. However, when comparing the scores of the group of directors with that of supervisors, we find differences in the key process of Monitoring, since while directors rate performance with the level of *distinguished*, the group of supervisors qualifies it as *competent*.

It is in the results of the main component: "Connections to external community", in which we find greater differences in the performance scores of each of the key processes. The first thing that stands out is that it is the component in which the lowest scores have been obtained in all groups of respondents. On the other hand, it highlights how it is *the supervisors of the directors, and the directors group of* respondents that gives the lowest scores to the performance of the key processes of this component, since the highest level of performance obtained is that of *competent* in the Communicating process, having being valued with the *lower than basic* level. The teachers value a *competent* performance in four of the processes evaluated: implementing, Supporting, Communicating and Monitoring, compared to the three that we find in the group of directors: implementing, Supporting and Advocating.

It should be noted how in the main component "responsibility for performance" it is the group of teachers that gives the lowest score to the planning process, qualifying it with a *competent* performance, compared to *distinguished* that the groups of directors and supervisors grant. In the rest of the processes of this component, all groups of respondents agree in their evaluation, evaluating the performance of directors with a *distinguished* level.

Table 4. Results VAL-ED 360 scores of directors in the intersection matrix of each Main Component and Key Processes.

Source: own production

Table 5. Results VAL-ED 360 scores of supervisors in the intersection matrix of each Main Component and Key Processes.

Source: own production

Table 6. Results scores VAL-ED 360 of the Teachers in the intersection matrix of each Main Component and the Key Processes.

Source: own production

As we have discussed before, while it is true that the core components and key processes are based on the same information, studying the two separate profiles offers diagnostic information on how a director's behavior can be improved to achieve a more effective institution and, in turn, improve student performance. From the results obtained (Table 7) it can be seen that the level of performance of directors in the main components is *distinguished*, except for the component "Connections to external community" that obtains a level of performance of *competent*.

On the other hand, when analyzing the performance level of the key processes (Table 8), we observe how the level of competence obtained is *distinguished* in all of them.

Table 7. Results VAL-ED 360 scores in the performance of the Principal Components.

Source: own production

Table 8. Results scores VAL-ED 360 in the performance of Key Processes.

Source: own production

Conclusions

The evolution of virtual learning environments underlines the importance of the role of leaders in improving both the development of institutions and the achievement of proposed goals and objectives. Indeed, the success of these institutions is closely linked to meeting the needs of students and the demands of a society in permanent change. In this regard, it is essential that leaders understand these needs, so that they can provide opportunities to develop effective programs focused on both the student and the mission and academic culture of the institution.

In this research, through the application of the adaptation and translation of the VAL-ED for the university context, we have been able to advance a better understanding of the effectiveness of e-leadership behaviours focused on the learning of the managers of the Faculty of Education of the International University of La Rioja. Likewise, we have also been able to identify those areas of e-leadership behaviour that represent areas of relative strength, and which represent areas of possible improvement on which further work is needed.

The main objective was to analyze the pedagogical e-leadership in online Higher Education in Spain through the application of the VAL-ED at the International University of La Rioja, specifically in the Faculty of Education. To do this, first we

have sought, as we set out in the first objective, to identify the effectiveness of behavior in the director's leadership, taking the VAL-ED competency standards as a reference. Likewise, it has been possible to verify which areas of leadership behavior represent the greatest strengths, limitations, and main needs for improvement.

Indeed, the data obtained allow us to affirm how both directors and supervisors, as well as faculty, have been able to evaluate the e-leadership behaviours exercised in a virtual teaching environment by managers in comparison with the VAL-ED competency standards, having obtained very positive results that show us how their leadership is, without a doubt, oriented to students. Given the fact that in the second specific objective we set out to determine to what extent the three groups of respondents (faculty, supervisors and directors) coincide in the effective performance of the pedagogical leadership of the directors, it can be highlighted that no great differences have been found in the responses of effectiveness obtained from directors, supervisors and teachers, since the results of the resulting scores among these three groups of respondents were reasonably similar, this allows us to affirm that the data obtained are valid and in line with the reality of the e-leadership of directors.

Among the limitations that we find in this study, the first one that we should highlight is the sample size of the group of teachers, as although a response rate of 75% or more is considered high and therefore desirable by increasing the likelihood that the resulting assessment data will be representative of the interacting respondents with the director, the ideal would have been to have a 100% response rate, as it has happened with the rest of the groups (directors and supervisors).

On the other hand, it should also be noted that, when determining the level of effectiveness and performance of directors, we have worked with average scores. These,

like any test score, are observed scores and are likely to have some associated error, although, it should be added that the possible error in the VAL-ED is very low.

Likewise, we know that one of the characteristics that the VAL-ED has when applied in contexts of Compulsory Education (Primary and Secondary), is that it evaluates to what extent the leadership behavior of the director is effective compared to a national sample of principals. In this sense, as this study is the first in which the questionnaire is applied in a context of Higher Education, added to the fact that as noted above, we do not have a sufficiently significant sample of results at the national level, we have not been able to make this comparison.

Lastly, and as we find in Palomino et al. (2022a), Given the small number of works in this line, and in view of the results obtained, it is worth highlighting the need to go deeper into this area of research, that will revert in the efficiency and effectiveness of organizational development, as well as in the improvement of all dimensions of educational institutions of Higher Education. Therefore, the research work must continue observing the necessary scientific standards that ensure the quality of knowledge, in order to understand to what extent, the influence of learning management in Higher Education is aimed at increasing and improving the performance of its students, as well as in the improvement of the quality of the institutions.

Among the main future lines of research that could be inspired by these results, on the one hand, is the investigation of the leadership models that are being carried out in educational institutions. On the other hand, it would also be necessary to analyze the role of the leader both in the promotion of student performance and in the increase of quality in higher education institutions.

References

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 34-52.
- Antonopoulou, H., C. Halkiopoulos, O. Barlou, and G. Beligiannis. 2021. "Digital Leader and transforational leadership in higher Education." *Proceedings of INTED2021 Conference*: 9616-9624. Doi:10.21125/inted.2021.2005
- Aurangzeb, W., and U. Mazhar. 2020. "Analysis of E-Leadership Practices in Ameliorating Learning Environment of Higher Education Institutions." *Pakistan Journal of Distance & Online Learning* 5 (2): 1-16.
- Avolio, B.J., and S. Kahai. 2003. "Adding the "e" to e-Leadership: How it may impact your leadership." *Organizational Dynamics* 31 (4): 325–338. Doi:10.1016/S0090-2616(02)00133-X
- Chang, C. L., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education. *TEM Journal* 11 (2), 932-938
- Chwen-Li, C., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education. *TEM Journal*, 11(2), 932.
- Cordie, L., and X. Lin. 2018. The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies* 12 (3): 76-78.
- Goff, P., Salisbury, J. & Blitz, M. (2015). Comparing CALL and VAL-ED: An illustrative application of a decision matrix for selecting among leadership feedback instruments (WCER Working Paper No. 2015-5). Wisconsin Center for Education Research.
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., & Elliott, S. (2015), The convergent and divergent validity of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 177-196. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2013-0067>.
- Hallinger, P. and R. H. Heck. 1996. "Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995." *Educational Administration Quarterly* 32 (1): 5-44.

- Harris, A., M. Jones, and N. Ismail. 2022. "Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*: 1-19. doi: 10.1080/13632434.2022.2109620
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Lukas-Mujika, J.F., & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21-45.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>
- Leithwood, K., K. Seashore-Louis, S. Anderson and K. Wahlstrom. 2004. "*How leadership influences student learning.*" Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Available in:
<http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>
- Marichal-Guevara, O.C., A.M. Rodríguez-García and M^a. P. Cáceres-Reche. 2018. "Impact of the focus group on managerial leadership and its inclusive "praxis" in the Cuban educational context". In *Book of Proceedings of the _XV International Congress and XXXV Conference on Universities and Inclusive Education*, edited by M^a. J. León y T, 177-186. Granada.
- Miller, G. E., and K. S. Ives. 2020. *Leading the eLearning transformation of higher education: Leadership strategies for the next generation*. Stylus Publishing.
- Minor, E.C., Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., Cravens, X., & Stephen N. Elloitt, S.N. (2014). A known group analysis validity study of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education in US elementary and secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 29–48.
<https://doi.org/10.1007/s11092-013-9180-z>
- Minor, E.C., Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., & Elloitt, S.N (2017). A test-retest analysis of the Vanderbilt Assessment for Leadership in Education in the USA. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 211–224
<https://doi.org/10.1007/s11092-016-9254-9>
- Murphy, J. and C. Meyers. 2008. *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. California: Corwin Press, National Staff Development Council and American Association of School Administrators.

- Palomino, J. M., M. P. Cáceres and F. Lara. 2023. Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain. *Cogent Social Sciences* (OASS). (Taylor & Francis Online Group), 9 (2). Pp. 1-17. DOI: 10.1080/23311886.2023.2243720.
- Palomino, J. M., M. P. Cáceres, L. Pérez, and M. Ramos. 2022a. "Incidence Of Pedagogical Leadership In The Students' Performance In Higher Education". *The International Journal of Educational Organization and Leadership* 29 (2), 103-116. doi: 10.18848/2329-1656/CGP/v29i02/103-116.
- Palomino, J.M., M^a. P. Cáceres and M. Ramos. 2021. "E-leadership and distance learning in Higher Education. Main keys." In *Educational research and innovation in the face of the challenges of sustainable development*, edited by J.A Marin-Marin, J. De la Cruz Campos, S. Pozo-Sanchez, and G. Gómez-García, 67-77. Dykinson.
- Palomino, J.M., M^a. P. Cáceres, F.J. Hinojo, and I. Aznar. 2022b. "Towards a pedagogical leadership in Higher Education". In *Research contributions derived from the Ibero-American Network for Research in Leadership and Educational Practices*, edited by F. J. Hinojo, C. A. A. Marichal, M^a. P. Cáceres and Barrientos, O., 65-78. Dykinson.
- Polikoff, M., May, H., Porter, A., Elliot, S., Goldring, E., & Murphy, J. (2009). An examination of differential item functioning on the Vanderbilt assessment of leadership in education. *Journal of School Leadership*, 19 (6), 661-669. <https://doi.org/10.1177/105268460901900602>
- Porter, A. C., J. Murphy, E. B. Goldring, S. N. Elliott, M. S. Polikoff, and H. May. 2008. "Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED" [Database record]. APA PsycTests.
- Smith, M. L. 2020. "Transformational Leadership in Higher Education in Panama." *Latitude 2* (13): 38-75. Doi: 10.55946/LATITUDE.V2I13.96
- Tintoré, M. & Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- UNIR. 2022. "Misión y Visión." <https://www.unir.net/universidad-online/>

- Vanderbilt University. 2011a. "VAL-ED Handbook. *Vanderbilt assessment of Leadership in Education.*" Discovery Education Assessment,
- Vanderbilt University. 2011b. "VAL-ED Framework. *Vanderbilt assessment of Leadership in Education.*" Discovery Education Assessment.
- Vanderbilt University. 2011c. "VAL-ED Performance Rubric. *Vanderbilt assessment of Leadership in Education.*" Discovery Education Assessment.

5.6 Sexta Publicación

Análisis de evidencias evaluativas ante la efectividad del e-liderazgo en Educación Superior

Este artículo se encuentra publicado en la Revista *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia* es una revista cuatrimestral, revisada por pares, de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Minas Gerais (Brasil) desde 2008. Su objetivo es fomentar la producción académica en el campo interdisciplinario entre Lenguajes y Tecnologías, permitiendo a los investigadores difundir sus investigaciones y contribuir al debate en el área. Posee un cuartil Q2, SJR 2022 0.2.

Referencia Bibliográfica:

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Ramos, M. & Berral, B. (2022). Análisis de evidencias evaluativas ante la efectividad del e-liderazgo en Educación Superior. *Texto Livre*, 16, e41988. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.419>

Análisis de evidencias evaluativas ante la efectividad del e-liderazgo en Educación Superior

José Manuel Palomino Fernández^{*1}, M^a Pilar Cáceres Reche^{§2}, Magdalena Ramos Navas-Parejo^{‡2} y Blanca Berral Ortiz^{†2}

¹Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar, La Rioja, España.

²Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Granada, España.

Resumen

La evolución de los entornos de aprendizaje virtuales destaca la importancia del rol de los líderes para la mejora tanto del desarrollo de las instituciones, como el logro de las metas y objetivos que estas se marcan. En esta investigación, utilizando una metodología descriptiva y de corte cuantitativo mediante un estudio transversal basado en la aplicación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario, hemos podido estudiar las principales evidencias que se utilizan para evaluar el e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en España, lo que permitirá avanzar tanto en una mejor comprensión de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje, así como en qué medida, las diferentes evidencias con las que cuentan las personas que interactúan con los directivos, son determinantes a la hora de valorar el desempeño de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior en contextos formativos on-line.

Palabras-chave: Liderazgo, Educación Superior, evidencias, evaluación.

Abstract

The evolution of virtual learning environments highlights the importance of the role of leaders in enhancing both the development of institutions and the achievement of their goals and objectives. In this research In this research, using a descriptive and quantitative methodology through a cross-sectional study based on the application of the questionnaire: Adaptation of the VAL-ED to the university context, we have been able to study the main evidence used to evaluate pedagogical e-leadership in on-line Higher Education in Spain, which will allow us to advance both in a better understanding of the effectiveness of leadership behaviors focused on learning, as well as to what extent, the different evidences available to the people who interact with managers, are determinants when assessing the performance of learning management in Higher Education in on-line formative contexts.

Keywords: Leadership, Higher Education, evidence, evaluation.

Este estudio procede de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral en ejecución titulado: "Análisis del e-Liderazgo pedagógico en la Enseñanza Universitaria a Distancia. Implicaciones para la mejora educativa"

1 Introdução

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (LOPEZ et al. 2019). Esta realidad está derivando en que las organizaciones educativas se estén transformando en estructuras flexibles, abiertas e innovadoras dando cabida a nuevos métodos y recursos de enseñanza (PALOMINO et al. 2021).

De igual modo, el liderazgo educativo se está convirtiendo en un factor importante y una prioridad política para mejorar la educación (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ et al. 2020). Efectivamente, tal y como argumentan Harris et al. (2022), el liderazgo en los contextos educativos puede tener un impacto particularmente positivo en los resultados institucionales y de los estudiantes.

En esta misma línea ciertos autores afirman que el liderazgo pedagógico influye en la gestión de los recursos, selección y evaluación de metas educativas, apoyo a la calidad docente, distribución de las labores pedagógicas y colaboración con el entorno que, en definitiva, mejoran la labor del profesorado teniendo un impacto indirecto en los aprendizajes del alumnado (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ et al., 2020).

En un entorno virtual, el liderazgo se conoce como e-leadership o liderazgo virtual, y también empieza a destacar como una parte importante del liderazgo educativo (EHLERS, 2020). De hecho, el e-liderazgo y el liderazgo virtual están representados por una serie de procesos que, a su vez, influyen a individuos, grupos y organizaciones, a través de la aplicación de las TIC avanzadas (JONES, 2017).

Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje virtual ha entrado en la corriente principal de la Educación Superior como un agente de cambio estratégico (MILLER e IVES, 2020), la investigación del e-liderazgo en el contexto universitario no está completamente desarrollada. En efecto, investigadores señalan cómo el escaso número de trabajos en esta línea sugiere que esta área de investigación aún está poco desarrollada, por lo que debe ser estudiada en profundidad, lo que revertirá en una mejora de la eficacia y eficiencia del desarrollo organizacional (PALOMINO et al., 2023b).

Y es que se puede afirmar que el desempeño del liderazgo, a menudo, es difícil de medir porque su impacto puede no ser observable de inmediato. Por otro lado, la forma en que se utilicen las fuentes de evidencia de calidad también dependerá de la estructura organizacional, sus recursos y de los procesos que respaldan la investigación. Sin embargo, dentro del campo específico de la Educación, estos autores confirman que este es un tema generalmente poco investigado (RICKINSON et al., 2022).

Es por ello que, el trabajo de investigación debe continuar, con el fin de comprender en qué medida, las diferentes evidencias con las que cuentan las personas que interactúan con los directivos, son determinantes a la hora de valorar la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior, concretamente en contextos formativos on-line. Este es pues, el problema de investigación del que partimos en este estudio.

*Email:

†Email: caceres@ugr.es

§Email:

‡Email: blancaberral@ugr.es

2 Marco Teórico

Tal y como encontramos en MIRAS et al. (2020, p.288) "cuando la sociedad se ve afectada por nuevas tendencias y cambios irreversibles que se encadenan entre sí, el Sistema Educativo también se ve afectado, por lo que necesita redefinirse, reubicarse y replantearse". Es por ello por lo que debemos tener en cuenta los nuevos contextos de la educación virtual, que se va a caracterizar por implicar un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los principios de la pedagogía activa, en la que los estudiantes son responsables a la hora de participar de forma frecuente y efectiva en diferentes entornos virtuales (AURANGZEB & MAZAR, 2020). De igual modo se manifiestan Ibarra et al. (2023), cuando resaltan la importancia de centrarse en un enfoque constructivista que permita al alumno a través del trabajo autónomo, construir su conocimiento. Si bien, tal y como encontramos en Leslie Cordie y Xi Lin (2018), el aprendizaje virtual, va a presentar unos desafíos únicos, sobre todo en el contexto de la Educación Superior.

Diversos estudios han concluido que el liderazgo en educación determina, en gran medida, la calidad de la educación (MARICHAL-GUEVARA et al., 2018). En esta misma línea se manifiestan Leiva-Guerrero et al., (2019). Como resultado de esto, en los últimos años, se está descubriendo cómo incluso en diferentes documentos normativos se empieza a evidenciar cómo el rol del directivo se va dirigiendo hacia el liderazgo pedagógico (CAMPOS et al., 2019).

Esta realidad demanda directivos que sean capaces de dirigir diferentes procesos, no sólo administrativos, sino también aquellos dirigidos hacia el logro de los objetivos estratégicos definidos que garanticen el mejor desempeño de los estudiantes, así como la calidad de las organizaciones (LEIVA-GERRERO et al., 2019). Y para tales efectos, resulta fundamental la evaluación sistemática del liderazgo de los directivos en los contextos de la Educación Superior (MORENO-SOCORRO, et al., 2020).

En el entorno cada vez más complejo de las organizaciones actuales, el uso de fuentes de evidencia fiables puede ayudar a reducir la incertidumbre asociada a la toma de decisiones y acciones organizacionales (JEPSEN y ROUSSEAU, 2022). En general, estas atribuciones son una explicación causal relacionada con un efecto o resultado observado, habiéndose prestado atención al comportamiento y efectividad del directivo en diferentes situaciones. Por lo tanto, para evaluar el papel del uso de la evidencia en las percepciones sobre el liderazgo y el lugar de trabajo, se debe verificar el uso que se hace de la evidencia.

Y es que las opiniones de los diferentes grupos con los que interactúan los líderes son producto de sus relaciones e interacciones de trabajo, y reflejan las interpretaciones o atribuciones de esos individuos sobre el comportamiento del directivo y su efectividad (JEPSEN y ROUSSEAU, 2022). Por otro lado, y aunque tal y como encontramos en Rickinson et al. (2022), la forma en que se utilicen las fuentes de evidencia de calidad también dependerá de la estructura organizacional, sus recursos y de los procesos que respaldan la investigación; dentro del campo específico de la Educación, estos autores confirman que este es un tema generalmente poco investigado.

3 Metodología

El objetivo general del presente estudio se centra en estudiar las principales evidencias que se utilizan para evaluar el e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la Universidad Internacional de la Rioja (en adelante, UNIR).

En relación a los objetivos específicos, se destacan los siguientes:

- Identificar las principales evidencias seleccionadas para comprobar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED.
- Determinar en qué medida los agentes educativos de la UNIR (claustro, supervisores y directivos) coinciden en la selección de evidencias a la hora de evaluar el desempeño efectivo del liderazgo pedagógico de los directivos.

La metodología utilizada para lograr los objetivos ha sido descriptiva y de corte cuantitativo mediante un estudio transversal basado en la implementación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario, desarrollado por Palomino et al. (2023a).

Cuando las herramientas de evaluación se utilizan según lo previsto con una muestra suficientemente significativa para cada grupo con el que interactúan los líderes, estos instrumentos proporcionarán resultados fiables y válidos a cerca de los comportamientos clave en la gestión del aprendizaje, y facilitarán las interpretaciones que van a permitir a los gerentes identificar áreas de mejora que incidan en liderazgo centrado en el aprendizaje más eficaz (PALOMINO et al., 2022). La investigación ha contado con la aprobación del decanato de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Todas las titulaciones y personas que han participado en la investigación lo han hecho de manera voluntaria, habiendo sido informados previamente de las características y objetivos de la misma.

4 Instrumento de Recogida de Datos

El cuestionario utilizado ha sido la traducción y adaptación del VAL-ED al contexto universitario español, desarrollado por Palomino et al. (2023a). Este cuestionario es una herramienta de evaluación múltiple, con una escala de calificación basada en una serie de evidencias, que evalúa los comportamientos de los directivos que se sabe que influyen directamente en el desempeño del equipo docente y, a través de ellos, en el aprendizaje de los estudiantes, así como las fuentes de evidencia que cada uno de los grupos de encuestados ha utilizado para evaluar dichos comportamientos (VANDERBILT UNIVERSITY 2011a).

4.1 Componentes principales

Como ya hemos destacado y tal y como encontramos en Porter et al. (2008), el marco conceptual del cuestionario incluye seis componentes principales:

1. Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados.
2. Plan de estudios riguroso.
3. Enseñanza de calidad.
4. Cultura de aprendizaje y conducta profesional.
5. Relación con la comunidad.
6. Responsabilidad por los resultados.

4.2 Procesos clave

De igual modo, presenta seis procesos clave:

1. Planificación.
2. Implementación.
3. Apoyo.
4. Inclusión.
5. Comunicación.
6. Supervisión.

Tal y como plantean Porter et al. (2008), la evaluación 360 constará de 72 elementos en cada uno de los cuestionarios 1, 2 y 3 que contestarán tres grupos de encuestados. Para cada uno de los 72 ítems, el encuestado califica la efectividad del comportamiento del directivo. La escala de eficacia tiene cinco opciones, (1) no efectivo, (2) mínimamente efectivo, (3) razonablemente efectivo, (4) efectivo y (5) muy efectivo.

Por otro lado, con el fin de calificar la efectividad de cada par de ítems de cada una de las celdas que conforman los 72 ítems principales de comportamiento, el encuestado debe verificar las fuentes de evidencia en las que se basará la calificación de efectividad. Hay cinco opciones para fuentes de evidencia: (1) documentación oficial, (2) documentación interna, (3) otra documentación, (4) observación personal o (5) no hay fuente de evidencia. El hecho de ser una herramienta de evaluación de 360 grados, implica que las diferentes personas clave que rodean al directivo (es decir, claustro, el propio directivo y los supervisores de este último) serán las que respondan al cuestionario para poder evaluar el liderazgo. Con el fin de comprobar la fiabilidad de los cuestionarios, se calculó el valor alfa de Cronbach para cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes valores: 0,896 para el cuestionario de Supervisores. 0,948 para el cuestionario de los directores, y 0,938 para el cuestionario de los profesores. Dado que todos los valores obtenidos están muy próximos a 1, podemos concluir que los tres cuestionarios obtenidos son fiables.

5 Población y muestra

La muestra se obtuvo de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja. De las 38 titulaciones oficiales que oferta la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, 11 participaron en el estudio, obteniéndose la siguiente muestra de participantes: 11 directores, incluidos 3 directores de grado y 8 directores de másteres oficiales; 5 supervisores de los directivos de las 11 titulaciones participantes, siendo 2 supervisores de directores de grado y másteres oficiales, y 3 supervisores de directores de másteres oficiales; finalmente, participaron del estudio un total de 89 profesores.

Esto obtuvo como resultado una muestra participante de 105 personas que representaban el 100 % de los directores de las titulaciones; el 100 % de los supervisores y más del 75 % del personal docente en cada titulación. De este modo, podemos afirmar que la muestra representa de modo heterogéneo las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación y las partes interesadas.

6 Procedimiento

Para lograr el potencial de VAL-ED para los fines previstos y administrarse según lo diseñado, tal y como sugieren Vanderbilt University (2011b), éste se aplicó con integridad, teniéndose en cuenta los siguientes aspectos presentes en la guía de implementación:

- Dado que la evaluación debe realizarse, como muy pronto, durante el final del segundo mes del curso, ya que aumenta la probabilidad de que los encuestados hayan tenido una oportunidad razonable de interactuar con el director de titulación que están evaluando, la recogida de datos tuvo lugar entre mayo de 2021 y febrero de 2022. Se recogieron 105 cuestionarios.
- El instrumento se aplicó en formato digital y los participantes de la encuesta fueron informados previamente sobre los objetivos de ésta; su participación fue voluntaria y las respuestas tratadas de forma anónima y confidencial. De igual modo se les permitió disponer del tiempo adecuado para leer, reflexionar sobre la evidencia y calificar el comportamiento del director.
- Los docentes invitados a completar el VAL-ED debían resultar en una muestra representativa y razonablemente grande. En este sentido obtuvimos 89 respuestas, que es un número suficiente para llevar a cabo el estudio. Este hecho, sumado a que también participaron todos los supervisores, junto con los directores de titulación, da como resultado una evaluación de 360 grados.
- De igual modo, la evaluación fue coordinada por una persona neutral, objetiva y que no completó el cuestionario para ninguno de los directivos de las titulaciones que participaron.

7 Análisis e interpretación de resultados

Los datos fueron analizados a partir del cálculo de porcentajes de los valores estadístico-descriptivos de media y desviación típica por cada dimensión y el contraste entre los factores para detectar la posible existencia de diferencias significativas. El programa estadístico utilizado fue IBM SPSS. La puntuación más importante que resulta del VAL-ED es la puntuación de efectividad total general del directivo. Vanderbilt University (2011a) de cara a identificar el nivel de competencia de los directivos, estableció una serie de puntuaciones de corte, que establecerán cada uno de los niveles: Inferior al básico, básico, competente y distinguido.

7.1. Evidencias en las que se basan las puntuaciones

A la hora de completar el cuestionario, se le pide a cada uno de los encuestados que reflexione en el elemento que describe el comportamiento del director y que identifique en qué fuentes de evidencia se basa para hacer su calificación de efectividad. Las alternativas entre las que pueden seleccionar son: (a) documentación oficial, (b) documentación interna, (c) otra documentación, (d) observación personal y (e) no hay fuente de evidencia. Si bien en Vanderbilt University, (2011c) se sugiere que cuando un supervisor o maestro marca "no hay fuente de evidencia", la calificación de efectividad del director tenía que ser "ineficaz", en nuestro caso, en todos aquellos casos en los que los comportamientos del directivo fueron marcados con "no hay fuente de evidencia", éstos no se tuvieron en cuenta de cara al cálculo de la efectividad de esos ítems en cada uno de los grupos de encuestados.

7.2. Resultados

Los datos obtenidos nos permiten tanto analizar el e-liderazgo pedagógico en la Facultad de Educación de la UNIR identificando la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo, como verificar qué evidencias han utilizado a la hora de justificar la puntuación de efectividad del desempeño de los directivos, tal y como nos planteábamos en el objetivo principal de este trabajo.

La Tablas 1, 2 y 3 informan del resultado de los promedios de los 72 ítems, para directivos, supervisores y directores respectivamente, así como el porcentaje de veces que los encuestados indicaron cada tipo de fuente de evidencia, o aquellos casos en los que no utilizaron ninguna evidencia. Al no haber restricciones en la cantidad de fuentes de evidencia que se podían verificar para cualquier elemento, los porcentajes no suman 100 % entre los tipos de evidencia dentro de un grupo de encuestados. De este modo, con los datos obtenidos en estas tablas, podremos tal y como nos planteábamos en el objetivos específicos 1, identificar tanto las principales evidencias, de la efectividad del liderazgo.

Tabla 1. Resultados VAL-ED 360 de los directivos de la intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

los Procesos Clave.					
CP*	PC**	Puntuaciones Directivos y desempeño	Fuentes de evidencia	% de uso	Desempeño Media Direct. Sup. y Prof.
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial	63,6%	Distinguido 4,38
			Documentación Interna	72,7%	
			Otra Documentación	18,2%	
			Observación Personal	45,5%	
			No hay fuente de evidencia	0,0%	
	Implementación	Distinguido 4,50	Documentación Oficial	27,3%	Distinguido 4,34
			Documentación Interna	72,7%	
			Otra Documentación	45,5%	
			Observación Personal	54,5%	
			No hay fuente de evidencia	9,1%	
	Apoyo	Distinguido 4,54	Documentación Oficial	18,2%	Distinguido 4,43
			Documentación Interna	63,6%	
			Otra Documentación	45,5%	
			Observación Personal	54,5%	
	Inclusión	Distinguido 4,18	No hay fuente de evidencia	9,1%	Distinguido 4,19
Documentación Oficial			45,5%		
Documentación Interna			63,6%		
Otra Documentación			45,5%		
Comunicación	Distinguido 4,86	Observación Personal	27,3%	Distinguido 4,43	
		No hay fuente de evidencia	9,1%		
		Documentación Oficial	36,4%		
		Documentación Interna	63,6%		
Supervisión	Distinguido 4,13	Otra Documentación	45,5%	Distinguido 4,62	
		Observación Personal	90,9%		
		No hay fuente de evidencia	0,0%		
		Documentación Oficial	45,5%		
		Documentación Interna	90,9%		
Plan de Estudios riguroso	Planificación	Básico 3,59	Otra Documentación	36,4%	Competente 3,92
			Observación Personal	54,5%	
			No hay fuente de evidencia	0,0%	
			Documentación Oficial	81,8%	
	Implementación	Distinguido 4,45	Documentación Interna	81,8%	Distinguido 4,03
			Otra Documentación	18,2%	
			Observación Personal	45,5%	
			No hay fuente de evidencia	0,0%	
			Documentación Oficial	45,5%	
			Documentación Interna	63,6%	
Otra Documentación	45,5%				
Observación Personal	45,5%				
No hay fuente de evidencia	0,0%				

Enseñanza de Calidad	Apoyo	Distinguido 4,77	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,6% 81,8% 45,5% 63,6% 0,0%	Distinguido 4,28
	Inclusión	Distinguido 4,40	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 72,7% 27,3% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,41
	Comunicación	Distinguido 4,68	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 63,6% 72,7% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,35
	Supervisión	Distinguido 4,36	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 81,8% 27,3% 63,6% 0,0%	Distinguido 4,24
	Planificación	Distinguido 4,40	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 90,9% 45,5% 36,4% 0,0%	Distinguido 4,17
	Implementación	Distinguido 4,72	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 72,7% 27,3% 54,5% 0,0%	Distinguido 4,39
	Apoyo	Distinguido 4,68	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 81,8% 36,4% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,59
	Inclusión	Distinguido 4,59	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 63,6% 36,4% 54,5% 9,1%	Distinguido 4,33
	Comunicación	Distinguido 4,27	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 81,8% 45,5% 63,6% 9,1%	Distinguido 4,32
	Supervisión	Distinguido 4,68	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 72,7% 45,5% 63,6% 9,1%	Competente 3,94
	Planificación	Distinguido 4,86	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 63,6% 27,3% 54,5% 9,1%	Distinguido 4,41
	Implementación	Distinguido 4,68	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 81,8% 27,3% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,43

Relación con la Comunidad	Apoyo	Distinguido 4,54	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 81,8% 45,5% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,59
	Inclusión	Distinguido 4,45	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 54,5% 36,4% 63,6% 0,0%	Distinguido 4,32
	Comunicación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 54,5% 36,4% 45,5% 18,2%	Distinguido 4,46
	Supervisión	Distinguido 4,13	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 72,2% 27,3% 63,6% 9,1%	Distinguido 4,09
	Planificación	Distinguido 4,27	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	54,5% 45,5% 45,5% 63,6% 9,1%	Competente 3,80
	Implementación	Competente 3,90	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 54,5% 36,4% 54,5% 9,1%	Competente 3,72
	Apoyo	Competente 3,95	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 54,5% 45,5% 45,5% 9,1%	Básico 3,52
	Inclusión	Competente 3,95	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 45,5% 36,4% 27,3% 18,2%	Competente 3,61
	Comunicación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	5,5% 2,7% 6,4% 5,5% 3,1%	Competente 3,89
	Supervisión	Distinguido 4,50	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 54,5% 27,3% 36,4% 9,1%	Competente 3,80
	Planificación	Competente 3,90	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 72,7% 45,5% 54,5% 9,1%	Distinguido 4,20
	Implementación	Distinguido 4,54	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 63,6% 36,4% 63,6% 9,1%	Distinguido 4,25

Apoyo	Distinguido 4,63	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 72,7% 36,4% 63,6% 9,1%	Distinguido 4,36
Inclusión	Distinguido 4,50	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 63,6% 36,4% 45,5% 9,1%	Distinguido 4,42
Comunicación	Distinguido 4,90	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	54,5% 90,9% 27,3% 54,5% 9,1%	Distinguido 4,58
Supervisión	Distinguido 4,77	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	54,5% 81,8% 27,3% 54,5% 9,1%	Distinguido 4,30
Puntuación Media Total				Distinguido 4,21

Fuente: elaboración propia

En los resultados ilustrados en la tabla 1, el grupo de los directores tuvo una tendencia a utilizar una buena combinación de tipos de evidencia. La frecuencia y el porcentaje de respuestas en las que este grupo no tenía ninguna evidencia a la hora de justificar la calificación de los diferentes elementos, no ha sido muy elevado (inferior al 19%). Cabe resaltar que, con esta información, los directores podrían, para evaluaciones futuras, trabajar para garantizar que las evidencias estén disponibles o sean más obvias para todos los grupos de encuestados.

Tal y como se desprende de esta misma tabla, la fuente de evidencia más común utilizada por todos los encuestados fue la documentación interna, seguido de la observación personal. Cuando hacemos referencia a la documentación interna, cabe destacar que estas fuentes de evidencia consisten en los siguientes documentos:

- Resultados de Encuestas:
 - PDI (Personal Docente e Investigador).
 - PGA (Personal de Gestión y Administración).
 - Acredita SA (Satisfacción Asignatura).
 - Acredita SG (Satisfacción Global).
- Actas de las Reuniones de Facultad.
- Actas de las Reuniones de Área.
- Actas de los claustros de la titulación.
- Actas de las reuniones de la UCT (Unidad de Calidad de la Titulación)
- Actas de los claustros de coordinación horizontal de las asignaturas.
- Actas de reuniones con los departamentos transversales.
- Informes de seguimiento interno de UNIR.
- Informe anual de la titulación.
- Informe de propuestas de mejora de la titulación.
- Informe de egresados y empleabilidad.
- Informe del Defensor Universitario.

- Guías Docentes donde se encuentra la presentación, competencias, contenidos, metodología, bibliografía, evaluación y calificación, profesorado y orientaciones para el estudio de cada asignatura.

Esta documentación está disponible en su totalidad tanto para los directores como para los supervisores, si bien, no siempre está disponible para los profesores, aunque los resultados de éstos se trasladan al profesorado en los diferentes claustros.

Cabe destacar igualmente cómo la observación personal es, en prácticamente todos los ítems, la segunda fuente de evidencia más utilizada por los directivos. En este caso, ésta consiste en la percepción que los directores tienen de su propio desempeño teniendo en cuenta su actitud y posicionamiento respecto cada uno de los ítems evaluados.

Por otro lado, la documentación oficial, en este grupo de encuestados ha sido igualmente una fuente de evidencia que se ha utilizado en muchos de los elementos evaluados. Ésta, está disponible para todo el personal de la Universidad, así como para los estudiantes, e incluye los siguientes documentos:

- Memoria de la titulación. Documento en el que se detalla el diseño de los títulos oficiales impartidos en la Universidad.
- Informe favorable de ANECA.
- Resolución de verificación del Consejo de Universidades.
- Plan de Estudios publicado en el BOR.
- Informe Monitor: Informe de seguimiento sobre la implantación del título. Realizado por una Comisión de Evaluación formada por expertos.
- Informe de Modificación Favorable (MODIFICA). Informe en el que ANECA permite modificaciones puntuales de diferentes elementos en una Memoria que ya ha obtenido el informe favorable de ANECA.
- Principales Resultados de la titulación que incluye: Número de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico, tasas de graduación, abandono, eficiencia y rendimiento, el grado de satisfacción de los estudiantes, el profesorado y el personal de gestión y administración con el título.

Tabla 2. Resultados VAL-ED 360 de los supervisores de la intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

CP*	PC**	Puntuaciones Supervisores	Fuentes de evidencia	% de uso	Desempeño
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial	45,5%	Distinguido 4,38
			Documentación Interna	81,8%	
			Otra Documentación	9,1%	
			Observación Personal	81,8%	
			No hay fuente de evidencia	0,0%	
	Implementación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial	36,4%	Distinguido 4,34
			Documentación Interna	72,7%	
			Otra Documentación	18,2%	
			Observación Personal	72,7%	
			No hay fuente de evidencia	0,0%	
	Apoyo	Distinguido 4,13	Documentación Oficial	18,2%	Distinguido 4,43
			Documentación Interna	54,5%	
			Otra Documentación	9,1%	
			Observación Personal	72,7%	
			No hay fuente de evidencia	18,2%	
	Inclusión	Distinguido 4,36	Documentación Oficial	45,5%	Distinguido 4,19
			Documentación Interna	81,8%	
			Otra Documentación	0,0%	
			Observación Personal	63,6%	
			No hay fuente de evidencia	9,1%	

Plan de Estudios riguroso	Comunicación	Distinguido 4,40	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	63,6% 81,8% 0,0% 54,5% 18,2%	Distinguido 4,43
	Supervisión	Distinguido 4,72	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	54,5% 100% 0,0% 45,5% 0,0%	Distinguido 4,62
	Planificación	Competente 3,72	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	54,4% 90,9% 0,0% 36,4% 9,1%	Competente 3,92
	Implementación	Distinguido 4,40	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	63,6% 90,9% 0,0% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,03
	Apoyo	Distinguido 4,27	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 90,9% 0,0% 72,7% 9,1%	Distinguido 4,28
	Inclusión	Distinguido 4,45	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	63,6% 81,8% 9,1% 72,7% 18,2%	Distinguido 4,41
	Comunicación	Distinguido 4,31	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 81,8% 27,3% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,35
	Supervisión	Distinguido 4,22	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	45,5% 100% 9,1% 36,4% 0,0%	Distinguido 4,24
	Planificación	Competente 3,95	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 81,8% 9,1% 54,5% 18,2%	Distinguido 4,17
	Implementación	Distinguido 4,68	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 90,9% 9,1% 45,5% 0,0%	Distinguido 4,39
	Apoyo	Distinguido 4,72	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 90,9% 9,1% 90,9% 0,0%	Distinguido 4,59
	Inclusión	Distinguido 4,36	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 72,7% 9,1% 100% 0,0%	Distinguido 4,33
Enseñanza de Calidad					

Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Comunicación	Distinguido 4,13	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 63,6% 9,1% 100% 0,0%	Distinguido 4,32
	Supervisión	Competente 3,81	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 81,8% 9,1% 81,8% 0,0%	Competente 3,94
	Planificación	Distinguido 4,50	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 54,5% 9,1% 100% 0,0%	Distinguido 4,41
	Implementación	Distinguido 4,40	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 72,7% 9,1% 90,9% 9,1%	Distinguido 4,43
	Apoyo	Distinguido 4,77	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 72,7% 9,1% 100% 0,0%	Distinguido 4,59
	Inclusión	Distinguido 4,31	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 90,9% 0,0% 90,9% 9,1%	Distinguido 4,32
	Comunicación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 72,7% 0,0% 81,8% 18,2%	Distinguido 4,46
	Supervisión	Competente 3,72	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 45,5% 9,1% 90,9% 9,1%	Distinguido 4,09
	Planificación	Inferior al Básico 3,27	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 45,5% 0,0% 54,5% 18,2%	Competente 3,80
	Implementación	Inferior al Básico 3,27	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 54,5% 9,1% 63,6% 18,2%	Competente 3,72
	Apoyo	Inferior al Básico 2,81	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 45,5% 9,1% 63,6% 18,2%	Básico 3,52
	Inclusión	Inferior al Básico 3,04	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 63,6% 9,1% 54,5% 9,1%	Competente 3,61
Relación con la Comunidad					

Responsabilidad por el desempeño	Comunicación	Competente 3,63	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	5,5% 2,7% 0,0% 3,6% 8,2%	Competente 3,89
	Supervisión	Inferior al Básico 3,13	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 72,7% 0,0% 72,7% 18,2%	Competente 3,80
	Planificación	Distinguido 4,18	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 81,8% 0,0% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,20
	Implementación	Distinguido 4,13	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 81,8% 0,0% 81,8% 0,0%	Distinguido 4,25
	Apoyo	Distinguido 4,18	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	27,3% 81,8% 9,1% 54,5% 9,1%	Distinguido 4,36
	Inclusión	Distinguido 4,04	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	9,1% 45,5% 0,0% 72,7% 9,1%	Distinguido 4,42
	Comunicación	Distinguido 4,45	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	18,2% 100% 9,1% 72,7% 0,0%	Distinguido 4,58
	Supervisión	Distinguido 4,09	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	36,4% 63,6% 0,0% 63,6% 18,2%	Distinguido 4,30
	Puntuación Media Total				Distinguido 4,21

Fuente: elaboración propia

En los resultados ilustrados en la tabla 2, los supervisores tendieron a utilizar una buena combinación de tipos de evidencia. En este caso, también encontramos cómo tanto la frecuencia como el porcentaje de respuestas en las que el grupo de supervisores no tenía ninguna evidencia a la hora de justificar la calificación de los diferentes elementos, no ha sido muy elevado.

Por otro lado, las fuentes de evidencia más utilizadas, fueron la documentación interna y la observación personal. Estos resultados, no son de extrañar teniendo en cuenta que los supervisores van a tener acceso a la misma documentación tanto oficial como interna con la que cuentan los directores.

A la hora de analizar la observación personal, hemos de tener en cuenta que el grupo de supervisores se basa en la percepción que éstos tienen del desempeño de los directores en cada elemento, en su observación del intercambio de información tanto a nivel presencial, como por medios electrónicos como pueden ser el correo electrónico, las reuniones por Teams, llamadas telefónicas, etc.

Tabla 3. Resultados VAL-ED 360 de los profesores de la intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

CP*	PC**	Puntuaciones Profesores	Fuentes de evidencia	% de uso	Desempeño
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	Distinguido 4,26	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	43,8% 48,3% 1,8% 88,7% 0,0%	Distinguido 4,38
	Implementación	Distinguido 4,08	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	35,9% 40,4% 4,4% 82,0% 4,4%	Distinguido 4,34
	Apoyo	Distinguido 4,62	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	48,3% 64,0% 12,3% 84,2% 0,0%	Distinguido 4,43
	Inclusión	Distinguido 4,04	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	40,4% 40,4% 12,3% 79,7% 7,8%	Distinguido 4,19
	Comunicación	Distinguido 4,18	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	43,8% 43,8% 7,8% 79,7% 7,8%	Distinguido 4,43
	Supervisión	Distinguido 4,28	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	40,4% 48,3% 12,3% 82,0% 0,0%	Distinguido 4,62
	Planificación	Competente 3,90	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	48,3% 43,8% 7,8% 71,9% 7,8%	Competente 3,92
	Implementación	Distinguido 4,10	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	48,3% 51,6% 12,3% 88,7% 4,4%	Distinguido 4,03
	Apoyo	Distinguido 4,14	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	40,4% 40,4% 4,4% 79,7% 4,4%	Distinguido 4,28
	Inclusión	Distinguido 4,02	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	43,8% 35,9% 4,4% 92,1% 0,0%	Distinguido 4,41
Plan de Estudios riguroso	Comunicación	Distinguido 4,34	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	40,4% 48,3% 15,7% 88,7% 0,0%	Distinguido 4,35

Enseñanza de Calidad	Supervisión	Distinguido 4,16	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	40,4% 28,0% 7,8% 92,1% 0,0%	Distinguido 4,24
	Planificación	Distinguido 4,22	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	35,9% 28,0% 12,3% 82,0% 4,4%	Distinguido 4,17
	Implementación	Distinguido 4,08	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	28,0% 23,6% 7,8% 82,0% 7,8%	Distinguido 4,39
	Apoyo	Distinguido 4,32	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 31,4% 12,3% 88,7% 0,0%	Distinguido 4,59
	Inclusión	Competente 3,96	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	28,0% 28,0% 15,7% 76,4% 7,8%	Distinguido 4,33
	Comunicación	Distinguido 4,24	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	40,4% 40,4% 12,3% 92,1% 0,0%	Distinguido 4,32
	Supervisión	Competente 3,80	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	31,4% 20,2% 15,7% 76,4% 7,8%	Competente 3,94
	Planificación	Distinguido 4,06	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 35,9% 7,8% 82,0% 7,8%	Distinguido 4,41
	Implementación	Distinguido 4,02	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 31,4% 12,3% 82,0% 4,4%	Distinguido 4,43
	Apoyo	Distinguido 4,34	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	28,0% 23,6% 12,3% 88,7% 0,0%	Distinguido 4,59
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Inclusión	Distinguido 4,12	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 23,6% 7,8% 88,7% 0,0%	Distinguido 4,32
	Comunicación	Distinguido 4,48	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 31,4% 7,8% 92,1% 0,0%	Distinguido 4,46

Relación con la Comunidad	Supervisión	Distinguido 4,10	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 35,9% 12,3% 92,1% 0,0%	Distinguido 4,09
	Planificación	Distinguido 4,00	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	20,2% 23,6% 7,8% 82,0% 4,4%	Competente 3,80
	Implementación	Competente 3,62	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 31,4% 7,8% 68,5% 15,7%	Competente 3,72
	Apoyo	Competente 3,84	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 31,4% 15,7% 71,9% 7,8%	Básico 3,52
	Inclusión	Distinguido 4,08	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	15,7% 23,6% 12,3% 79,7% 7,8%	Competente 3,61
	Comunicación	Competente 3,82	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	0,2% 31,4% 12,3% 82,0% 3,0%	Competente 3,89
	Supervisión	Competente 3,94	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	20,2% 35,9% 12,3% 68,5% 12,3%	Competente 3,80
	Planificación	Distinguido 4,08	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	28,0% 43,8% 15,7% 82,0% 0,0%	Distinguido 4,20
	Implementación	Distinguido 4,28	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 31,4% 20,2% 79,7% 0,0%	Distinguido 4,25
	Apoyo	Distinguido 4,14	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	28,0% 40,4% 15,7% 76,4% 7,8%	Distinguido 4,36
	Inclusión	Distinguido 4,10	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	23,6% 40,4% 20,2% 88,7% 4,4%	Distinguido 4,42
	Comunicación	Distinguido 4,38	Documentación Oficial Documentación Interna Otra Documentación Observación Personal No hay fuente de evidencia	31,4% 51,6% 15,7% 82,0% 0,0%	Distinguido 4,58
Responsabilidad por el desempeño					

Supervisión	Distinguido 4,06	Documentación Oficial	23,6%	Distinguido 4,30
		Documentación Interna	35,9%	
		Otra Documentación	20,2%	
		Observación Personal	82,0%	
		No hay fuente de evidencia	4,4%	
Puntuación Media Total				Distinguido 4,21

Fuente: elaboración Propia

En los resultados ilustrados en la tabla 3, encontramos cómo el grupo de encuestados de los profesores utilizaron igualmente una buena combinación de tipos de evidencia. La fuente de evidencia más utilizada fue la observación personal. Estos, aunque tienen acceso a la documentación oficial, tienen un acceso mucho más limitado a la documentación interna que los directores como los supervisores.

Cabe destacar cómo a la hora de analizar la observación personal, el grupo de profesores también se basa en su percepción del intercambio de información tanto a nivel presencial, como por medios electrónicos.

Por último, de las tablas 1, 2 y 3 se desprende cómo todas las opciones de fuentes de evidencia fueron seleccionadas con frecuencia por cada grupo de encuestados. Estos resultados de evidencia distribuidos, se consideran como positivos y es probable que revelen comportamientos en diferentes entornos o condiciones, lo que aumenta la generalización de las calificaciones.

8 Discusión

A la hora de determinar en qué medida las Instituciones de Educación Superior están buscando formas de mejorar la efectividad del liderazgo de los directivos, surge la evaluación de éstos como una herramienta efectiva, que puede ser significativa a la hora de determinar estas mejoras (ESGUERRA Y CONTRERAS, 2016). El hecho de evaluar el liderazgo de los directivos con una herramienta fiable y válida como la que han adaptado Palomino et al. (2023a), nos va a permitir avanzar en este sentido (PALOMINO et AL 2022).

Dado que a la hora de realizar la evaluación, ésta se basa en las percepciones que cada grupo de interés tiene del liderazgo ejercido por parte de los directores de titulación, hemos de tener en cuenta que cada una de las opiniones sobre la gestión del liderazgo no van a ser sino el producto de las relaciones e interacciones de trabajo entre éstos y los directivos.

Efectivamente, tal y como plantean Jespen y Rousseau (2022), las percepciones que las personas que interactúan con los líderes tienen de ellos, reflejan las interpretaciones o atribuciones de esos individuos sobre el comportamiento del directivo y su efectividad. Es por ello por lo que, debemos interpretar las diferentes atribuciones percibidas como una explicación causal relacionada con un efecto o resultado observado, habiéndose prestado atención al comportamiento y efectividad del directivo en diferentes situaciones. Esto nos lleva a resaltar que evaluar el papel del uso de la evidencia en las percepciones sobre el liderazgo, va a ser también esencial a la hora de evaluarlo.

9 Conclusiones

La evolución de los entornos de aprendizaje virtuales destaca la importancia del rol de los líderes para la mejora tanto del desarrollo de las instituciones como el logro de las metas y objetivos que estas se marcan. En este sentido, el hecho de que los líderes entiendan estas necesidades va a ser un aspecto esencial. Es por ello que van a ser clave a la hora de desarrollar programas efectivos centrados tanto en el alumno, como en la misión y cultura académica de la institución.

Así pues, en esta investigación, el principal objetivo que se planteaba era estudiar las principales evidencias que se utilizan para evaluar el e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la Universidad Internacional de la Rioja. Para ello en primer lugar hemos identificado, las principales evidencias que han utilizado los tres grupos de encuestados a la hora de evaluar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo, tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED.

Los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en

comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, basándose en evidencias sólidas, de modo que las puntuaciones dadas a la efectividad de los directivos en los diferentes elementos estarían suficientemente justificadas.

Este punto nos ha permitido tal y como nos planteábamos en el segundo objetivo específico, determinar en qué medida los agentes educativos de la UNIR coinciden en la selección de evidencias a la hora de evaluar el desempeño efectivo del liderazgo pedagógico de los directivos, resaltando que las diferencias encontradas en las respuestas obtenidas tanto de los directivos, como de los supervisores y profesores: Los profesores se basan sobre todo en la observación personal, los supervisores también lo hacen en muchos elementos, si bien, también lo combinan con la documentación interna, mientras que los directores han recurrido, sobre todo a ésta última. Esto se debe, en gran medida, a la accesibilidad de dichas fuentes de evidencia por parte de cada uno de los grupos de encuestados. Por tanto, podemos tanto justificar como dar como válidas las diferencias que hemos encontrado en los tres grupos a la hora de seleccionar las evidencias en las que se han basado en el momento de evaluar el desempeño efectivo del liderazgo pedagógico de los directores.

Por último y tal y como encontramos en Palomino (2022), dada la escasa cantidad de trabajos en esta línea, y a la vista de los resultados obtenidos, cabe destacar la necesidad de profundizar más este ámbito de investigación, que revertirá en la eficacia y efectividad del desarrollo organizacional, así como en la mejora de todas las dimensiones de las instituciones educativas de Educación Superior.

Dentro de las limitaciones que encontramos en este estudio, la primera que debíamos destacar es el tamaño de la muestra del grupo de profesores, ya que aunque una tasa de respuesta del 75 % o más se considera alta y, por lo tanto, deseable al aumentar la probabilidad de que los datos de evaluación resultantes sean representativos de los encuestados que interactúan con el directivo, lo ideal hubiera sido contar con una tasa de respuesta del 100% tal y como ha sucedido con el resto de grupos (profesores y supervisores).

De igual modo, hubiese sido deseable que todas y cada una de las respuestas que se han obtenido se hubiesen basado en alguna de las fuentes de evidencia que se han facilitado, no habiéndose obtenido ninguna respuesta de “no hay fuente de evidencia”. Esta es sin duda una de las principales propuestas de mejora, que se desprenden de este estudio para incidir en una verificación más exhaustiva de la efectividad del liderazgo directivo y las evidencias seleccionadas para su evaluación. Sabiendo las limitaciones que han encontrado algunos encuestados a la hora de justificar las puntuaciones que otorgaban, y resaltándose cómo los directores podrían, para evaluaciones futuras, trabajar para garantizar que las evidencias estén disponibles o sean más obvias para todos los grupos de encuestados.

Sin embargo, y tal y como hemos destacado anteriormente, la frecuencia y el porcentaje de respuestas en las que los tres grupos de encuestados no tenían ninguna evidencia a la hora de justificar la calificación de los diferentes elementos no ha sido muy elevado.

Asimismo, merece la pena resaltar que, a la hora de determinar el nivel de efectividad y desempeño de los directivos hemos trabajado con puntuaciones medias. Estas, como cualquier puntuación de prueba, son puntuaciones observadas y es probable que tengan algún error asociado, si bien, cabe añadir que el posible error en el VAL-ED es muy bajo.

Igualmente, sabemos que una de las características que tiene el VAL-ED cuando se aplica en contextos de Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria), es que este se evalúa en comparación con una muestra nacional de directores. En este sentido, al ser este estudio el primero en el que se aplica el cuestionario en un contexto de Educación Superior, añadido al hecho de que tal y como se apuntaba anteriormente, no contamos con una muestra de resultados a nivel nacional lo suficientemente significativa, no hemos podido realizar dicha comparación.

10 Referencias

AURANGZEB, W.; MAZHAR, U. Analysis of E-Leadership Practices in Ameliorating Learning Environment of Higher Education Institutions. **Pakistan Journal of Distance & Online Learning**, v.5, n.2, p. 1-16, 2020.

CAMPOS, F; VALDÉS, R; ASCORRA, P.¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. **Calidad en la educación**, N. 51, 53-84. 2019

CORDIE, L; LIN, X. The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. **Journal**

- of **Leadership Studies**, v.12, n.3, p. 76-78, 2018.
- EHLERS, U.D. Digital leadership in higher education. **Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies**, v.1, n.3, p. 6-14, 2020.
- ESGUERRA, G.; CONTRERAS, F. Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy. **Estudios Gerenciales**, v.32, n.140, p. 262-268, 2016
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, R.; KHAMPIRAT, B.; LÓPEZ-GÓMEZ, E.; SILFA-SENCIÓN, H. O. La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. **Estudios Sobre Educación**, n.39, p. 207-228, 2020.
- HARRIS, A.; JONES, M.; ISMAIL, N. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. **School Leadership & Management**, v. 42, n.5, p. 438- 456, 2022.
- IBARRA, M.S.; RODRÍGUEZ, G.; LUKAS-MÚJICA, J.F.; SANTOS-BERRONDO, A. Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. **Educación XXI**, vol.26. nº1, p. 21-45, 2023.
- JEPSEN, D.M.; ROUSSEAU, D.M. Perceived evidence use: Measurement and construct validation of managerial evidence use as perceived by subordinates. **PLoS ONE**, v.17, n.4, p. 1-24, 2022.
- JONES, M; MASSIAH, P.; SOUNDERRAJ, M. E-leadership: Operationalising an empirical research agenda for future theoretical generation and assessment. In: EUROPEAN CONFERENCE ON MANAGEMENT, LEADERSHIP AND GOVERNANCE (ECMLG), 13th, 2017, p. 201, 2017.
- LEIVA-GERRERO, M.V.; VÁSQUEZ, C. Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. **Calidad en la educación**, n. 51, Pp. 225-251, 2019.
- LÓPEZ, J.; POZO, S.; FUENTES, A.; Romero, JM. Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España). **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, n.9, v.2, p. 194-223, 2019.
- MARICHAL-GUEVERA, O.C., RODRÍGUEZ-GARCÍA, A.M.; CÁCERES-RECHE, M^a.P. Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su "praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano. In: LIBRO DE ACTAS DEL XV CONGRESO INTERNACIONAL Y XXXV JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVAS. LIDERANDO INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS, 2018, Granada: EUG. Pp. 177-186. ISBN: 978-84-338-6231-0, 2018.
- MILLER, G. E.; IVES, K. S. **Leading the eLearning transformation of higher education: Leadership strategies for the next generation**. Herndon: Stylus Publishing, 2020.
- MIRAS, J.; LONGÁS, J. Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. **Revista de estudios y experiencias en educación**, N. 19, vol. 41, Pp. 287-305. 2020
- MORENO, S; ELIA, C; URQUIZA, R. Evaluación del liderazgo de los directivos de la educación superior cubana: un procedimiento metodológico. **Revista Cubana de Educación Superior**, n. 39, vol. 1, 2020.
- PALOMINO, J.M.; CÁCERES, M^a. P.; RAMOS, M. E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. In: MARIN-MARIN, J.A.; DE LA CRUZ-CAMPOS, J.; POZO-SÁNCHEZ, S.; GÓMEZ-GARCÍA, G. **Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible**. España: Dykinson, 2021. p. 67-77.
- PALOMINO, J.M.; CÁCERES, M^a. P.; HINOJO, F.J.; AZNAR, I. Hacia un liderazgo pedagógico en la Educación Superior. En **Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas. RILPE**. España: Dykinson, 2022. p.65-78.
- PALOMINO, J.M.; CÁCERES, M^a. P.; LARA, F. Evaluation of pedagogical leadership through the

- VAL-ED. Adaptation to the context of Higher Education in Spain. **Cogent Social Sciences**, 2023a (En prensa)
- PALOMINO, J.M.; CÁCERES, M^a. P.; PÉREZ, L.; RAMOS, M. Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education (Work ID: 78104). **The International Journal of Educational Organization and Leadership**, 2023b (En prensa)
- PORTER, A. C.; MURPHY, J.; GOLDRING E. B.; ELLIOTT, S. N.; POLIKOFF, M. S.; MAY, H. Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). **APA PsycTests**, 2008.
- RICKINSON, M.; CIRKONY, C.; WALSH, L.; GLEESON, J.; CUTLER, B.; SALISBURY, M. A framework for understanding the quality of evidence use in education. **Educational Research**, v. 64, n. 2, p. 133-158, 2022.
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. Misión y Visión. **UNIR**. 28 oct. 2022. Disponible en: <https://www.unir.net/universidad-online/>
- VANDERBILT UNIVERSITY. **VAL-ED Handbook**. Vanderbilt assessment of Leadership in Education. Discovery Education Assessment, 2011a.
- VANDERBILT UNIVERSITY. **VAL-ED Framework**. Vanderbilt assessment of Leadership in Education. Discovery Education Assessment, 2011b.
- VANDERBILT UNIVERSITY. **VAL-ED Performance Rubric**. Vanderbilt assessment of Leadership in Education. Discovery Education Assessment, 2011c.
-

5.7 Séptima Publicación

Percepciones del liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line. Grupos de interés y evidencias aportadas.

Este trabajo ha sido publicado como capítulo del libro de la editorial Octaedro. Esta editorial se encuentra entre las seis mejores editoriales españolas, ocupando la posición número 1 en el ranking SPI educación desde enero 2023. Cuartil Q1

Referencia bibliográfica:

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Berral, B. & Martínez, J.A. (2023). Percepciones del Liderazgo Pedagógico en la Educación Superior Online. Grupos de Interés y Evidencias Aportadas. En Alonso, S., Canto, P., Romero, J.M., Reyes, W. *Desafíos de la Investigación Educativa ante el desarrollo de la sociedad digital*. Horizontes Universidad. Octaedro. Pp. 153-167.

PERCEPCIONES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ON-LINE. GRUPOS DE INTERÉS Y EVIDENCIAS APORTADAS

José Manuel Palomino Fernández, M^a Pilar Cáceres Reche, Blanca Berral Ortiz y José Antonio Martínez Domingo

1. INTRODUCCIÓN¹

La inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una realidad que se suma al hecho de que hoy en día, se comienza a situar al individuo en el centro de este proceso. De este modo y tal y como encontramos en Ibarra et al. (2023), al estudiante se le permite reflexionar y analizar su entorno, desde un enfoque constructivista, en el que él mismo construye su conocimiento a través de procesos de trabajo autónomo.

Cabe destacar cómo a esta realidad, hemos de sumarle el hecho de que diversos estudios han concluido que el liderazgo en educación determina, en gran medida, la calidad de la educación (Marichal-Guevara, Rodríguez-García y Cáceres Reche, 2018), no siendo la Educación Superior una excepción a esta realidad. Efectivamente, Robinson (2010) también apuntaba este aspecto, señalando que el liderazgo educativo tiene un gran impacto en el rendimiento de los estudiantes.

El hecho de que la utilización de herramientas tecnológicas sea uno de los cambios más importantes a los que estamos asistiendo en el contexto de la Educación Superior (Palomino, Cáceres & Ramos, 2021), facilita que el e-liderazgo surja en un contexto en el que la cooperación y la interacción son facilitadas por la tecnología, hasta el punto que algunos autores lo definen no sólo como una extensión del liderazgo tradicional, sino también como un cambio fundamental en la relación entre los líderes, en cómo las personas de la organización se relacionan entre ellas, así como en la forma en que las organizaciones se relacionan entre sí (Antonopoulos, Halkiopoulos, Barlou y Beligiannis, 2021). En este sentido, cabe

¹ Este estudio procede de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral en ejecución titulado: “Análisis del e-Liderazgo pedagógico en la Enseñanza Universitaria a Distancia. Implicaciones para la mejora educativa”

resaltar que el e-liderazgo en educación se va a basar en todas las teorías de gestión, pero adoptando una esencia y unas características de contenido propias.

No obstante, a pesar de que el aprendizaje virtual ha entrado en la corriente principal de la Educación Superior como un agente de cambio estratégico tal y como señalan Miller e Ives (2020), y que este cambio requiere que los líderes del aprendizaje electrónico desarrollen las habilidades necesarias para innovar con éxito en un momento en el que van a encontrar mayor competencia y rápidos cambios tecnológicos, la investigación del e-liderazgo en el contexto universitario aún no está completamente desarrollada. Del mismo modo, cabe destacar cómo para comprender esta realidad, es necesario partir del hecho de que “las instituciones de educación superior son organizaciones complejas en las que su gestión es un desafío para los líderes” (Smith 2020, p. 39).

Cabe, por tanto, continuar el trabajo de investigación con aquellos estándares científicos necesarios que garanticen la calidad del conocimiento, de modo que se pueda comprender en qué medida, las diferentes evidencias en las que se basan las personas que interactúan con los directivos a la hora de evaluarles de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior, son determinantes. Es por ello, por lo que nos hemos centrado en contextos formativos on-line como los que ofrece la Universidad Internacional de la Rioja (en adelante, UNIR), que están orientados a incrementar y mejorar el rendimiento y desempeño de sus estudiantes, así como la mejora de la calidad de la institución.

La UNIR nace con la intención de permitir el acceso a la Educación Superior a todas las personas que, por diferentes motivos, no pueden cursar sus estudios de forma presencial y necesitan compaginar su aprendizaje con las distintas labores que realizan cada día. Para lograr este objetivo, han desarrollado una metodología única, con un plan estratégico que busca garantizar una educación de calidad. Los rasgos que definen esta metodología son los siguientes: una enseñanza eficaz centrada individualmente en cada estudiante, adaptando el ritmo de su formación a sus circunstancias específicas; UNIR proporciona un tutor a cada estudiante, lo que facilita la individualización. Por último, esta institución asegura el pleno compromiso del profesorado y del personal de gestión con el éxito de cada estudiante. (UNIR, 2022).

De modo que con este estudio pretendemos analizar la cómo se percibe la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja por

cada uno de los grupos de interés (los propios directivos, los supervisores de éstos y el profesorado de cada uno de los claustros) de cada una de las titulaciones que han participado en el estudio, así como las fuentes de evidencias en las que se basa cada uno de estos grupos a la hora de justificar la evaluación del desempeño de sus directivos.

2. MÉTODO

La metodología utilizada para lograr los objetivos ha sido descriptiva y de corte cuantitativo. Para ello se ha planteado un estudio transversal basado en la implementación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario, desarrollado por Palomino et al. (2023a).

2.1. Instrumento de evaluación

Dado que el liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje eficaz está en la intersección de dos dimensiones: los componentes principales creados a través de los procesos clave, utilizamos como instrumento de evaluación la adaptación del VAL –ED anteriormente señalada, ya que éste, ha sido diseñado para evaluar tanto los componentes principales, como cada uno de los procesos clave que intervendrán en éstos. Los componentes principales se refieren a las características de las instituciones educativas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran las habilidades docentes del claustro. Los procesos clave, por otro lado, se refieren a cómo los líderes crean y administran los componentes clave.

Tal y como plantean Porter, Murphy, Goldring, Elliott, Polikoff & May (2008), la evaluación VAL-ED 360 consta de 72 elementos en cada uno de los cuestionarios 1, 2 y 3 (un cuestionario para cada uno de los grupos de interés: Directores, Supervisores de éstos y claustro). Las dos preguntas de cada uno de los 36 elementos fruto de la intersección de los componentes principales con los procesos clave, fueron asignaron al azar en cada uno de los formularios. Para cada uno de estos 72 ítems de cada cuestionario, el encuestado califica la efectividad del comportamiento del directivo. La escala de eficacia tiene cinco opciones, (1) no efectivo, (2) mínimamente efectivo, (3) razonablemente efectivo, (4) efectivo y (5) muy efectivo.

Por otro lado, el encuestado debe verificar las fuentes de evidencia en las que se basará la calificación de efectividad. Hay cinco opciones de evidencia para cada par de preguntas de cada uno de los 36 elementos anteriormente mencionados: (1) documentación oficial, (2) documentación interna, (3) otra documentación, (4) observación personal o (5) no hay fuente de evidencia.

Con el fin de comprobar la fiabilidad de los cuestionarios, se calculó el valor alfa de Cronbach para cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes valores: 0,896 para el cuestionario de Supervisores, 0,948 para el cuestionario de los directores, y 0,938 para el cuestionario de los profesores. Dado que todos los valores obtenidos están muy próximos a 1, podemos concluir que los tres cuestionarios obtenidos son fiables.

2.2. Población y muestra

La muestra se obtuvo de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja. Un total de 11 de las 38 titulaciones oficiales participaron en el estudio. Se obtuvo la siguiente muestra de participantes: los 11 directores de las titulaciones que accedieron a participar en el estudio, entre los que se incluyen a 3 directores de grado y 8 directores de másteres oficiales; 5 supervisores de los directivos de las 11 titulaciones participantes, siendo 2 supervisores de directores de grado y másteres oficiales, y 3 supervisores de directores de másteres oficiales; y finalmente, participaron del estudio un total de 89 profesores de estas 11 titulaciones.

Esto dio como resultado una muestra participante de 105 personas que representaban el 100 % de los directores de las titulaciones; el 100 % de los supervisores y más del 75 % del personal docente de estas titulaciones, teniendo en cuenta que no participaron ni los directores de la asignatura de trabajo de fin de estudios, ni los profesores de la asignatura de prácticas. De este modo, podemos garantizar que la muestra representa de modo heterogéneo las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación, así como las partes interesadas.

3. RESULTADOS

Tal y como encontramos en Vanderbilt University (2011a), el VAL-ED proporciona información sobre las seis subescalas para componentes centrales y seis

subescalas para procesos clave por separado para cada grupo de encuestados y un promedio general entre los grupos de encuestados.

Para diferenciar los cuatro niveles de competencia en liderazgo Vanderbilt University (2011a) estableció tres puntuaciones de corte: 3.29 que determina la frontera entre los niveles básico e inferior al básico; 3.60 entre básico y competente; y 4.00 entre competente y distinguido.

El resultado de estos puntajes de corte implica que los directivos que obtengan una puntuación en el rango de 1.0 a 3.28 serán calificados con un comportamiento de liderazgo en el nivel “inferior al básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 3,29 a 3,59 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media de respuesta en el rango de 3,60 a 3,99 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “competente”. Finalmente, los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 4.00 a 5.00 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “distinguido”.

Tabla 1

Resultados puntuaciones VAL-ED 360 de los directivos en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Plan de estudios Riguroso	Competente	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Enseñanza de Calidad	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Relación con la comunidad	Distinguido	Competente	Competente	Competente	Distinguido	Distinguido
Responsabilidad por el desempeño	Competente	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido

Fuente: Adaptado de Palomino et al. (2023b)

Tal y como se desprende de las tablas 1, 2 y 3 cuando comparamos los resultados de desempeño obtenidos por cada uno de los grupos de encuestados: directivos, supervisores y directores observamos cómo los resultados de la interacción de los

componentes principales “estándares para el aprendizaje de los alumnos elevados” y “plan de estudios riguroso”, coinciden en todos ellos obteniendo una valoración de distinguido en el desempeño de los directivos.

En el caso del componente principal “enseñanza de calidad”, el nivel de desempeño obtenido en cuatro de los procesos clave coincide, encontrándose diferencias en los procesos clave de: planificación y supervisión, en el caso del grupo de encuestados de los profesores; e inclusión y supervisión en el grupo de encuestados de los supervisores, que califican éstos con un desempeño como competente, frente al de distinguido con el que se evalúan los directivos en todos ellos.

De los resultados del componente principal “cultura de aprendizaje y comportamiento profesional”, se desprende que el nivel de desempeño obtenido en los seis procesos clave coincide en las respuestas de los grupos de los directivos y los profesores, siendo calificado en ambos grupos con el nivel de distinguido. Sin embargo, en el grupo de los supervisores lo califica como competente.

Es en los resultados de la evaluación del componente: “relación con la comunidad”, en el que encontramos mayores diferencias en las puntuaciones del desempeño de cada uno de los procesos clave. Lo primero que llama la atención es que es el componente en el que se han obtenido puntuaciones más bajas en todos los grupos de encuestados. Por otro lado, destaca cómo son los supervisores de los directivos el grupo de encuestados el que otorga las menores puntuaciones al desempeño de los procesos clave de dicho componente, puesto que el mayor nivel de desempeño obtenido es el de competente en el proceso de comunicación, habiéndose valorado con el nivel inferior al básico los demás. Los profesores valoran un desempeño de competente cuatro de los procesos evaluados: el de implementación, apoyo, comunicación y supervisión, frente a los tres que encontramos en el grupo de directivos: implementación, apoyo e inclusión.

Cabe resaltar cómo en el componente principal “responsabilidad por el desempeño” es el grupo de profesores el que otorga menor puntuación al proceso de planificación, calificándolo con un desempeño competente, frente a distinguido que otorgan los grupos de profesores y supervisores. En el resto de procesos de este componente, todos los grupos de encuestados coinciden en su evaluación, evaluando el desempeño de los directivos con un nivel de distinguido.

Tabla 2

Resultados puntuaciones VAL-ED 360 de los supervisores en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Plan de estudios Riguroso	Competente	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Enseñanza de Calidad	Competente	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Competente
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Competente
Relación con la comunidad	Inferior a básico	Inferior a básico	Inferior a básico	Inferior a básico	Competente	Inferior a básico
Responsabilidad por el desempeño	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido

Fuente: Adaptado de Palomino et al. (2023b)

Tabla 3

Evidencia más utilizada por los profesores en el VAL-ED 360 en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Plan de estudios Riguroso	Competente	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Enseñanza de Calidad	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Competente	Distinguido	Competente
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido
Relación con la comunidad	Distinguido	Competente	Competente	Distinguido	Competente	Competente
Responsabilidad por el desempeño	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido	Distinguido

Fuente: Adaptado de Palomino et al. (2023b)

Por otro lado, al analizar las fuentes de evidencia que los encuestados utilizaron a la hora de justificar las calificaciones sobre la efectividad del liderazgo de los directivos evaluados, los resultados muestran el porcentaje de utilización de cada uno de los tipos de evidencia, para cada uno de los elementos evaluados ya que se pueden usar múltiples fuentes de evidencia para cada uno de los elementos evaluados, si bien, vamos a

centrarnos en cuál o cuáles han sido las fuentes de evidencia más utilizadas por parte de cada uno de los grupos de encuestados (tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4

Evidencia más utilizada por los directivos en el VAL-ED 360 en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Observación Personal	Documentación Interna
Plan de estudios Riguroso	Documentación Oficial e Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna y Observación Personal	Otra documentación y Observación Personal	Documentación Interna
Enseñanza de Calidad	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Observación Personal	Documentación Interna	Documentación Interna
Relación con la comunidad	Observación Personal	Documentación Interna y Observación Personal	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna
Responsabilidad por el desempeño	Documentación Interna	Documentación Interna y Observación Personal	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna

Fuente: elaboración Propia

Tal y como se desprende de la Tabla 4, la fuente de evidencia más común utilizada por el grupo de encuestados de los directivos fue la documentación interna, seguido de la observación personal. Cuando hacemos referencia a la documentación interna, cabe destacar que estas fuentes de evidencia consisten en los siguientes documentos: resultados de encuestas; actas de las reuniones de facultad, actas de las reuniones de área, actas de los claustros de la titulación, actas de las reuniones de la UCT (Unidad de Calidad de la Titulación), actas de los claustros de coordinación horizontal de las asignaturas, actas de reuniones con los departamentos transversales, informes de

seguimiento interno de UNIR, informe anual de la titulación, informe de propuestas de mejora de la titulación, informe de egresados y empleabilidad, informe del defensor universitario y las guías docentes

Tabla 5

Evidencias más utilizadas por los supervisores en el VAL-ED 360 en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Documentación Interna y Observación Personal	Documentación Interna y Observación Personal	Observación Personal	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna
Plan de estudios Riguroso	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna
Enseñanza de Calidad	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna y Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Documentación Interna y Observación Personal
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Documentación Interna y Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal
Relación con la comunidad	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Documentación Interna	Documentación Interna	Documentación Interna y Observación Personal
Responsabilidad por el desempeño	Documentación Interna	Documentación Interna y Observación Personal	Documentación Interna	Observación Personal	Documentación Interna	Documentación Interna y Observación Personal

Fuente: elaboración Propia

Por otro lado, tal y como encontramos en la tabla 5 las fuentes de evidencia más comunes utilizada por el grupo de encuestados de los supervisores, fue la documentación interna y la observación personal, que en numerosas ocasiones tiene el mismo porcentaje de utilización. Estos resultados, no son de extrañar teniendo en cuenta que los supervisores van a tener acceso a la misma documentación tanto oficial como interna con la que cuentan los directores.

Sin embargo, a la hora de analizar la observación personal, hemos de tener en cuenta que el grupo de supervisores se basa en la percepción que éstos tienen del desempeño de los directores en cada elemento, en su observación del intercambio de información tanto a nivel presencial, como por medios electrónicos como pueden ser el correo electrónico, las reuniones por Teams, llamadas telefónicas...

Tabla 6

Evidencia más utilizada por los profesores en el VAL-ED 360 en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave

	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal
Plan de estudios Riguroso	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal
Enseñanza de Calidad	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal
Relación con la comunidad	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal
Responsabilidad por el desempeño	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal	Observación Personal

Fuente: elaboración Propia

En la tabla 6 encontramos cómo la fuente de evidencia más utilizada el grupo de los profesores fue la observación personal. Estos resultados, no son de extrañar teniendo en cuenta que, aunque los profesores tienen acceso a toda la documentación oficial, tienen un acceso mucho más limitado a la documentación interna que el que tienen tanto los directores como los supervisores, aspecto que implica que van a hacer un uso mucho menor de estas fuentes de evidencia tal y como se ha podido comprobar a la luz de los resultados obtenidos.

De igual modo, y tal y como ocurría en el caso de los supervisores, a la hora de analizar la observación personal, el grupo de profesores también se basan en la percepción que tienen del desempeño de los directores en cada elemento, en su

observación en el intercambio de información tanto a nivel presencial, como por medios electrónicos como pueden ser el correo electrónico, las reuniones por Teams, las llamadas telefónicas, etcétera.

Es por ello que, tal y como hemos planteado anteriormente, la accesibilidad a cada una de las fuentes de evidencia por parte de cada uno de los grupos de encuestados es uno de los factores que determina en qué medida éstos van a utilizarlas a la hora de evaluar el liderazgo pedagógico de los directores.

4. DISCUSIÓN

El determinar en qué medida las Instituciones de Educación Superior están atribuyendo al liderazgo pedagógico la importancia que éste tiene a la hora de lograr un mayor desempeño en sus estudiantes, así como en la mejora de la calidad, es una necesidad que no se debe descuidarse, ya que éstas, son organizaciones complejas en las que su gestión es un desafío para los líderes, y deben ser conscientes de la importancia desempeño de sus estudiantes.

De manera similar, la investigación educativa se ha centrado, durante décadas, en encontrar formas de mejorar la efectividad del liderazgo de los directivos, considerando la evaluación de éstos como una herramienta importante que puede ser significativa a la hora de determinar estas mejoras. Sin embargo, el desarrollo de estas herramientas de evaluación ha sido un desafío debido principalmente a las diferentes percepciones de los comportamientos de liderazgo que deben evaluarse así como a que las diferentes herramientas de evaluación varían ampliamente tanto en contenido como en metodología. (Polikoff, 2009). El contar con una herramienta fiable y válida que nos permita evaluar el liderazgo de los directivos como la que han adaptado Palomino et al. (2022b), nos va a permitir avanzar en este sentido.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que las opiniones sobre la gestión del liderazgo que dibujan cada uno de grupos con los que interactúan los líderes no van a ser sino el producto de sus relaciones e interacciones de trabajo. De este modo, éstas van a reflejar las interpretaciones o atribuciones de esos individuos sobre el comportamiento del directivo y su efectividad (Jespen y Russ, 2022). Así que las diferentes atribuciones debemos interpretarlas como una explicación causal relacionada con un efecto o resultado observado, habiéndose prestado atención al comportamiento y efectividad del directivo en diferentes situaciones. Es por ello

que, va a ser también esencial evaluar el papel del uso de la evidencia en las percepciones sobre el liderazgo.

5. CONCLUSIONES

La evolución de los entornos de aprendizaje virtuales destaca la importancia del rol de los líderes para la mejora tanto del desarrollo de las instituciones como el logro de las metas y objetivos que éstas se marcan.

Mediante la aplicación de la adaptación y traducción del VAL-ED para el contexto universitario, hemos podido avanzar en una mejor comprensión no sólo de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, sino en las fuentes de evidencias en las que se basan tanto los directivos como sus supervisores y los profesores que trabajan con ellos, respecto a la evaluación de su desempeño.

Los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, basándose en evidencias sólidas, de modo que las puntuaciones dadas a la efectividad de los directivos en los diferentes elementos estarían suficientemente justificadas.

De igual modo hemos podido determinar en qué medida los agentes educativos de la UNIR (claustro, supervisores y directivos) coinciden en la selección de evidencias a la hora de evaluar el desempeño efectivo del liderazgo pedagógico de los directivos, resaltando que las diferencias encontradas en las respuestas obtenidas tanto de los directivos, como de los supervisores y profesores, se deben, en gran medida, a la accesibilidad de dichas fuentes de evidencia por parte de cada uno de los grupos de encuestados. Aún así, y pese a que en algunos elementos haya diferencias en las fuentes utilizadas, en muchas de ellas los resultados obtenidos entre los grupos de encuestados fueron razonablemente similares. Por tanto, podemos tanto justificar como dar como válidas las diferencias que hemos encontrado en los tres grupos de encuestados a la hora de seleccionar las evidencias en las que se han basado a la hora de evaluar el desempeño efectivo del liderazgo pedagógico de los directores.

Por último y tal y como encontramos en Palomino, Cáceres, Hinojo, & Aznar (2022b), la escasa cantidad de trabajos en esta línea, y teniendo en cuenta los que se han obtenidos, cabe destacar la importancia de seguir profundizando en ámbito de investigación, que indudablemente tendrá un impacto positivo tanto en la eficacia como en la efectividad del desarrollo organizacional, así como en la mejora de todas las dimensiones de las instituciones educativas de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, Barlou, O. & Beligiannis, G. (2021). *Digital Leader and transformational leadership in higher Education*. 9616-9624. 10.21125/inted.2021.2005
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Lukas-Mujika, J.F., & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21-45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>
- Jepsen, D.M. & Rousseau D.M. (2022) Perceived evidence use: Measurement and construct validation of managerial evidence use as perceived by subordinates. *PLoS ONE*, 17(4): e0266894. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266894>
- Miras, J. & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 287-305. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- Marichal, O.C., Rodríguez, A.M. y Cáceres, M^a. P. (2018). "Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su "praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano". En M^a. J. León y T. Sola (Coords.). Libro de Actas del XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Liderando investigación y prácticas inclusivas. Pp. 177-186.
- Miller, G. E., & Ives, K. S. (2020). *Leading the eLearning transformation of higher education: Leadership strategies for the next generation*. Stylus Publishing, LLC. VA 20172-0605.
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P. & Ramos, M. (2021). *E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves*. En J.A. Marin-Marin, J. De la Cruz, S. Pozo-Sanchez & G. Gómez. Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible. (pp.67-77) Dykinson.
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P. & Lara, F. (2023a). Evaluation of pedagogical leadership through the VAL-ED. Adaptation to the context of Higher Education in Spain. *Cogent Social Sciences*. (En prensa)
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2023b). Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain (Work ID: 78104). *Leadership & Organization Development Journal*. (En prensa)

- Polikoff, M., May, H., Porter, A., Elliot, S., Goldring, E., & Murphy, J. (2009). An examination of differential item functioning on the Vanderbilt assessment of leadership in education. *Journal of School Leadership*, 19 (6), 661-669.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* [Database record]. APA PsycTests.
- Robinson, V. (2010) From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26, DOI: [10.1080/15700760903026748](https://doi.org/10.1080/15700760903026748)
- Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. <https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2I13.96>
- UNIR. (2022). *Misión y Visión*. <https://www.unir.net/universidad-online/>
- Vanderbilt University, (2011a). *VAL-ED Handbook. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment

5.8 Octava Publicación

Influencia del e-liderazgo pedagógico en la mejora del rendimiento académico universitario.

Este artículo ha sido aceptado en la revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP). La Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) aparece indexada en las siguientes bases de datos, plataformas de evaluación de revistas y directorios nacionales e internacionales: SCOPUS (2020), Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics - Web of Science Core Collection), FECYT quality seal (Q2 - Education), Dialnet Métricas (Q1 Education, 0,533 impact factor, journal 42/205), ERHIPlus, DOAJ, MIAR (ICDS: 10.0), CIRC (B), CARHUS Plus 2018 (B), IRESIE, EBSCO (Fuente Academica Plus), Latindex (33/33 criteria met)

Referencia Bibliográfica:

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Alonso, S. & Lara, F. (2023). Influencia del e-liderazgo pedagógico en la mejora del rendimiento académico universitario. RIFOP

D. Tomás Izquierdo Rus, Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia y Secretario del Comité Editorial de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (ISSN: 0213-8646)

CERTIFICA

Que el artículo titulado “Influencia del e-liderazgo pedagógico en la mejora del rendimiento académico universitario”, elaborado y presentado por D. José Manuel Fernández Palomino, Dña. María del Pilar Cáceres Reche, D. Santiago Alonso García y D. Fernando Lara Lara, ha sido aceptado y se encuentra próximo a su publicación en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP>).

La Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) aparece indexada en las siguientes bases de datos, plataformas de evaluación de revistas y directorios nacionales e internacionales: SCOPUS (2020), Emerging Sources Citation Index (Clarivate Analytics - Web of Science Core Collection), FECYT quality seal (Q2 - Education), Dialnet Métricas (Q1 Education, 0,533 impact factor, journal 42/205), ERHIPlus, DOAJ, MIAR (ICDS: 10.0), CIRC (B), CARHUS Plus 2018 (B), IRESIE, EBSCO (Fuente Academica Plus), Latindex (33/33 criteria met), Psycodoc...

Para que así conste, a los efectos oportunos, firmo el presente certificado en Murcia a 13 de octubre de 2023.

Firmado con certificado electrónico reconocido

**Revista Interuniversitaria de
Formación del Profesorado**
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

Fdo. Tomás Izquierdo Rus

Influencia del e-liderazgo pedagógico en la mejora del rendimiento académico universitario¹

Nombre APELLIDOS DEL AUTOR

Nombre APELLIDOS DEL AUTOR

Nombre APELLIDOS DEL AUTOR

Nombre APELLIDOS DEL AUTOR

¹ Este estudio parte de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral titulado: 'Análisis del e-liderazgo pedagógico en la Educación Universitaria a Distancia. Implicaciones para la mejora educativa'. Esta investigación fue patrocinada por el proyecto 'e-Leadership en Centros de Formación e implantación de un modelo de gestión para la mejora de la calidad y la eficiencia'. Contrato/convenio de referencia nº: 4683. Financiado públicamente mediante concurso.

Datos de contacto:

Nombre y apellidos
Filiación profesional
Correo electrónico

Nombre y apellidos
Filiación profesional
Correo electrónico

Nombre y apellidos
Filiación profesional
Correo electrónico

Nombre y apellidos
Filiación profesional
Correo electrónico

Recibido: --/--/----
Aceptado: --/--/----

RESUMEN

Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior EEES se ha favorecido el desarrollo de unos nuevos modelos de enseñanza, en los que se sitúa al estudiante en el centro y éste se responsabiliza de su propio aprendizaje. Paralelamente, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han ido cobrando protagonismo hasta el punto de que se han convertido en un instrumento que ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo y favoreciendo las situaciones de educación a distancia. En este contexto educativo, el liderazgo pedagógico, entendido como aquel orientado a la mejora del rendimiento y desempeño de los estudiantes, se presenta como una respuesta capaz de promover y mejorar tanto la calidad de la Educación Superior como los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con este trabajo, se pretende analizar la incidencia del liderazgo pedagógico en los resultados académicos de los estudiantes de Educación Superior. Para ello, partiendo del desempeño del liderazgo educativo de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, se relacionó éste con los principales indicadores de rendimiento académico, de modo que se ha podido establecer una la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño o rendimiento de los estudiantes en Educación Superior de las titulaciones de la Facultad de Educación de la UNIR que participaron en el estudio.

PALABRAS CLAVE: e-liderazgo; liderazgo pedagógico; rendimiento de los estudiantes; resultados académicos; enseñanza superior.

The influence of pedagogical e-leadership on improving university academic performance

ABSTRACT

Since the creation of the European Higher Education Area (EHEA), the development of new teaching models has been favored, in which the student is placed at the center and takes responsibility for his or her own learning. At the same time, Information and Communication Technologies (ICT) have been gaining prominence to the point that they have become an instrument that has favored the teaching-learning process, allowing, and favoring distance education situations. In this educational context, pedagogical leadership, understood as that oriented to the improvement of students' performance and performance, is presented as a response capable of promoting and improving both the quality of Higher Education and the teaching-learning processes. The purpose of this work is to analyze the incidence of pedagogical leadership on the academic results of Higher Education students. To this end, based on the educational leadership performance of the directors of the Faculty of Education of the International University of La Rioja, this was related to the main indicators of academic performance, so it has been possible to establish a relationship between pedagogical leadership and the performance or performance of students in Higher Education of the degrees of the Faculty of Education of the UNIR who participated in the study.

KEYWORDS: e-Leadership; liderazgo pedagógico; rendimiento de los estudiantes; resultados académicos; enseñanza superior.

Introducción

El proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgieron para favorecer, en materia de educación, la convergencia europea (AUTOCITA, 2022b). Esto implicó, la equiparación y la cualificación de la educación universitaria en los diferentes países miembros a través de numerosas iniciativas y programas. De igual modo, se hizo necesaria, una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, al igual que una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativas, a través de una serie de herramientas que contribuyen a la creación de este nuevo modelo formativo (AUTOCITA).

Cabe resaltar cómo las instituciones de educación superior son organizaciones complejas en las que su gestión es un desafío para los líderes (Smith, 2020). No en vano, se espera que las universidades no sólo creen conocimiento, mejoren la equidad y respondan a las necesidades de los estudiantes, sino que lo hagan de manera más eficiente y eficaz. En este sentido, el liderazgo se presenta como un elemento fundamental para el éxito institucional en el logro de esta

transformación, así como un factor crítico para la mejora de las universidades. (Delener, 2013).

Tal y como afirman Moreno et al. (2021), a la hora de gestionar las instituciones educativas que tienen que cumplir con indicadores de calidad, el liderazgo va a ser un elemento esencial tanto para cumplir con sus metas, como para desarrollar su misión de manera eficiente, ya que el directivo a través del liderazgo va a ser clave a la hora de dinamizar, apoyar, motivar y transformar los procesos y estrategias institucionales. De igual modo afirman que no solo el liderazgo, sino también el estilo de liderazgo va a tener una influencia en la calidad y el éxito de los programas e instituciones, lo que nos hace plantearnos, cuál va a ser el estilo de liderazgo más efectivo en las instituciones educativas.

La revisión que hacen estos autores se desprende que hay una dispersión el propio concepto de liderazgo cuando éste se enmarca en el contexto educativo, hasta el punto de que en ocasiones se habla indistintamente de liderazgo educativo y pedagógico e incluso escolar. En este sentido, tal y como se desprende de diferentes estudios internacionales, el liderazgo educativo debería estar ligado a una mejora en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, sí que afirman que el liderazgo en los contextos educativos se asocia en un logro de la gestión de las instituciones educativas de una forma eficiente, de modo que los estudiantes logren aprendizajes y mejoren sus competencias. Es por ello por lo que ponemos el foco en el liderazgo pedagógico, ya que éste va a estar ligado a los directivos y a la influencia que van a tener en el desarrollo y mejora de las instituciones.

Estos mismos autores, afirman que el liderazgo pedagógico va a tener una doble incidencia sobre el rendimiento de los estudiantes. La primera va a ser una incidencia directa en cuanto a la influencia que éste va a tener sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda, será indirecta, ya que se basa en la influencia que el liderazgo va a tener con la práctica docente.

De modo que tal y como afirman Fernández et al. (2016), el liderazgo educativo puede entenderse como todo liderazgo ejercido dentro de una institución educativa, si bien de las diferentes formas de ejercerlo, una de ellas sería el liderazgo pedagógico, que estaría centrado en los resultados de aprendizaje, así como en la calidad de las instituciones.

Efectivamente, Waite & Nelson (2005) afirman que, la dirección puede orientarse a mejorar la labor docente del profesorado en su ejercicio docente y, por consiguiente, el aprendizaje del alumnado. En esta línea, en su estudio, Alenezi (2017) analiza la importancia de las prácticas de liderazgo educativo en la educación superior, identificando diferentes estilos de liderazgo educativo, así como los factores que inciden en la implementación efectiva de prácticas de liderazgo educativo.

Efectivamente, en este nuevo contexto, encontramos cómo la realidad del liderazgo empieza a destacar también como una parte importante en este proceso (AUTOCITA, 2018). Hong et al. (2021) afirman que “la suma de la finalidad de las instituciones educativas y las acciones de liderazgo son las que generan el logro de resultados efectivos colaborando en la creación de una reputación social” (p. 1004). En esta misma línea, también se manifiestan Alward & Phelps (2019) cuando señalan la existencia de una mayor presión a la hora de atribuir también a los

administradores, la responsabilidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Meghji et al. (2020) subrayan por su parte “la importancia del desafío de construir prácticas eficientes para la gestión del conocimiento y la calidad, estableciendo una relación directa entre éstas y el liderazgo” (p. 312). Asimismo, para elevar la calidad educativa en una institución de educación superior, no son suficientes, por sí solas, una evaluación externa y la consiguiente clasificación para elevar la calidad educativa (Orozco et al., 2020). Y es que, también hay que partir del liderazgo de los cargos directivos y contar con el compromiso y la participación del resto del personal, de modo que se puedan implementar acciones internas de gestión de la calidad eficaces (Chang et al., 2022).

En este sentido, de los diferentes modelos de liderazgo que resultan más efectivos a la hora de mejorar la calidad y los resultados de las instituciones de educación superior, cabe resaltar el papel que tiene el liderazgo pedagógico, que se está constituyendo como un factor de primer orden en la mejora de la educación y en una prioridad política, y es que diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo pedagógico en educación determina, de manera importante, la calidad de ésta. De igual modo, cabe destacar cómo el liderazgo pedagógico se apoya en toda la teoría del liderazgo, pero asumiendo las características propias de su naturaleza y contenido (AUTOCITA).

Por otro lado, tal y como encontramos en Miguel & Arias (1999), el rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye uno de los temas más controvertidos de la Enseñanza Superior. Y es que no podemos olvidar que éste, constituye un constructo que puede ser interpretado de distintas maneras en función del significado que cada sujeto le atribuya, dependiendo de su percepción personal (Antonopoulou et al., 2021). Sin embargo, tal y como destacan Miguel & Arias (1999), desde un punto de vista práctico, la tendencia más habitual es identificar rendimiento con resultados.

Vu, Vu & Ngoc (2020) se plantearon determinar el estilo de liderazgo apropiado en las instituciones de educación superior y el papel del líder en la promoción de la investigación académica en las universidades. Kantabutra (2010) con base en una revisión crítica de los conceptos teóricos existentes y la evidencia empírica, desarrolla un nuevo modelo de investigación para futuras investigaciones, en el que los atributos de las visiones efectivas, particularmente en el sector educativo son fundamentales para las teorías predominantes de liderazgo basado en la visión. Sin embargo, el escaso número de trabajos en esta línea sugiere que la investigación se muestra aún insuficiente, por lo que quedaría manifiesta la necesidad de potenciar más esta área de investigación, donde revierte la eficacia de un desarrollo organizacional y su mejora en todas las dimensiones de la institución.

A la realidad anteriormente expuesta en la que el estudiante se ha situado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, hemos de añadir el hecho de que la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en dicho proceso, es una realidad hoy en día (López et al., 2019). Esta realidad, también influirá en el liderazgo en las instituciones educativas, facilitando al estudiante tanto reflexionar como analizar su entorno, desde un enfoque constructivista, en el que él mismo construye su conocimiento a través de procesos de trabajo autónomo (Ibarra

et al., 2023).

Efectivamente, tal y como encontramos en Carreño (2014), la educación virtual es un proceso de enseñanza-aprendizaje que integra una pedagogía activa con las características de la educación a distancia a las que hemos de incorporar la posibilidad de interacción sincrónica o asincrónica. De este modo, la incorporación y el uso de las TIC en los entornos educativos deberá examinarse en relación con las nuevas funciones y papeles de los tanto los directivos como los profesores en los entornos universitarios a distancia. Es por ello por lo que en el liderazgo virtual o e-liderazgo, la integración de los diferentes procesos y elementos va a desempeñar un papel clave en todo el proceso educativo para que se puedan alcanzar las metas, objetivos y programas de las instituciones educativas. Es por ello que estos mismos autores, afirman que el e-liderazgo es un nuevo paradigma de liderazgo que el líder debe alcanzar sus objetivos en un contexto en el que las TIC van a mediar y facilitar la comunicación, ofreciendo una nueva serie de oportunidades así como retos.

En esta misma línea, en su estudio, Ausebaa (2023), explora la relación entre la disponibilidad de recursos y la práctica del e-Leadership en instituciones de educación superior. Los resultados indicaron una correlación positiva y significativa entre la gestión de recursos y el e-Leadership, así como la importancia del liderazgo electrónico de cara a que haya una mayor eficacia por parte de los equipos en entornos virtuales. Efectivamente, tal y como encontramos en Sathithada (2018), Los nuevos procesos de trabajo basados en la tecnología son necesarios para que los equipos virtuales tengan éxito, de modo que los administradores necesitarán desarrollar de manera efectiva sus habilidades de liderazgo en estos contextos.

La manera más habitual de definir el rendimiento académico, es hacerlo en términos de éxito; o lo que es lo mismo, en qué medida se superan las exigencias que se establecen para superar una asignatura, curso o titulación. Dado que los contenidos académicos están programados dentro de un marco temporal: créditos, cursos... la evaluación de los resultados debe establecerse en función de su ajuste a un determinado período temporal. De este modo, se establece que cuando encontramos una concordancia entre el tiempo teórico previsto para desarrollar cada unidad y el tiempo que debería emplear el estudiante en superarla, se entiende que el rendimiento es positivo por lo que hay una situación de éxito. Sin embargo, si el desarrollo temporal del alumno no se ajusta al establecido, el rendimiento se considerará negativo (Miguel & Arias, 1999).

En este marco, con este trabajo se pretende revisar cuál es el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora del desempeño de los estudiantes en Educación Superior en entornos on-line. En concreto se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Determinar desempeño del liderazgo educativo de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.
- 2) Determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño o rendimiento de los estudiantes en Educación Superior de las titulaciones que participaron en el estudio.

Método

La metodología utilizada para lograr nuestros objetivos ha sido en primer lugar una metodología descriptiva y de corte cuantitativo mediante un estudio transversal basado en la implementación del cuestionario: Adaptación del VAL-ED al contexto universitario, desarrollado por AUTOCITA (2023) en las titulaciones de la Facultad de Educación de UNIR que participaron en el estudio. Igualmente, se ha realizado un estudio correlacional para poder relacionar el papel o influencia del e-liderazgo pedagógico en los resultados o rendimiento del alumnado de dichas titulaciones.

La investigación ha contado tanto con el visto bueno del decanato de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja como con la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad. Todas las titulaciones y personas que han participado en la investigación lo han hecho de manera voluntaria, habiendo sido informados previamente de las características y objetivos de ésta.

Instrumento de recogida de datos

El cuestionario utilizado para evaluar el liderazgo pedagógico de los directivos ha sido la traducción y adaptación del VAL-ED adaptada al contexto universitario español, desarrollado por AUTOCITA (2023b) considerando antecedentes teóricos y empíricos, así como el juicio de varios expertos en la temática de las universidades de Granada y de la Universidad Internacional de la Rioja para validar la adecuación de las preguntas del cuestionario.

Tal y como encontramos en Palomino et al. (2023b), a la hora de validar el contenido, se ha realizado un pilotaje de los instrumentos donde han participado expertos en liderazgo y Educación Superior de las de las universidades de Granada y la Universidad Internacional de la Rioja, habiendo acuerdo entre el grupo de expertos que analizó las preguntas definitivas del banco de preguntas desde los que se nutre la matriz de intersección entre los Componentes Principales y los Procesos Clave, al afirmar que éstas representan las dimensiones de liderazgo educativo que se quieren analizar. Igualmente, estos autores señalan cómo a la hora de comprobar la fiabilidad de los cuestionarios, se calculó el valor alfa de Cronbach para cada uno de ellos, obteniéndose los siguientes valores: 0,896 para el cuestionario de Supervisores. 0,948 para el cuestionario de los Directores/Coordinadores, y 0,938 para el cuestionario de los profesores. Dado que todos los valores obtenidos están muy próximos a 1, podemos concluir que los cuestionarios obtenidos son fiables.

Dado que el liderazgo centrado en el aprendizaje eficaz está en la intersección de dos dimensiones: los componentes principales creados a través de procesos clave, el VAL -ED ha sido diseñado para evaluar tanto los componentes principales como los procesos clave. Los componentes principales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que sustentan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran

la capacidad del claustro docente a la hora de enseñar a sus estudiantes. Por otro lado, los procesos clave se refieren a cómo los líderes crean y administrar esos componentes principales.

Muestra

La muestra la hemos obtenido de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Esta universidad es la mayor universidad on-line de España. Cuenta con 7 Facultades y Escuelas, en la que se imparten 154 grados y másteres oficiales y 95 títulos propios. Como se ha apuntado anteriormente, la muestra obtenida pertenece a la Facultad de Educación, que en la actualidad cuenta con 70.000 alumnos egresados y más de 42.000 alumnos en activo que están cursando alguna de las 15 titulaciones de grado, 23 másteres oficiales, 7 másteres propios y 17 titulaciones de Formación Continua que se ofrecen en la misma (UNIR, 2022).

De las 38 titulaciones oficiales que se ofrecen en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, 11 participaron en el estudio, obteniéndose la siguiente muestra de participantes: 11 directivos, siendo 3 directores de grado y 8 directores de másteres oficiales; 5 supervisores de los directivos de las 11 titulaciones participantes, siendo 2 supervisores de directores de grado y másteres oficiales, y 3 supervisores de directores de másteres oficiales; por último, un total de 89 profesores de las 11 titulaciones participaron en el estudio.

De este modo, se obtuvo una muestra participante que está formada por 105 personas, representando el 100% de los directivos de las titulaciones; el 100% de los supervisores de éstos, y más de un 75% de los docentes que imparten docencia en dichas titulaciones, teniendo en cuenta que no han participado ni los directores de la asignatura de trabajo de fin de estudios, ni los profesores de la asignatura de prácticas. De este modo, podemos afirmar que la muestra representa de modo heterogéneo las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación y las partes interesadas.

A la hora de evaluar en qué medida el e-liderazgo pedagógico en la Facultad de educación ha tenido una influencia positiva en el rendimiento de los alumnos hay que destacar que se han analizado los datos de rendimiento académico de cada una de las titulaciones que participaron en el estudio, en las que en el curso 21-22 estaban matriculados los números de estudiantes que encontramos tanto en la tabla 1 como en la figura 1.

Tabla 1

Tipo de estudio y número de estudiantes matriculados en cada una de las titulaciones y que participaron en el estudio en el curso académico 21-22

Titulaciones	Tipo de Estudio	nº Alumnos matriculados en el curso 21-22
Titulación 1	Grado	4449
Titulación 2	Grado	3999
Titulación 3	Grado	3902

Titulación 4	Posgrado	1342
Titulación 5	Posgrado	52
Titulación 6	Posgrado	352
Titulación 7	Posgrado	348
Titulación 8	Posgrado	466
Titulación 9	Posgrado	218
Titulación 10	Posgrado	431
Titulación 11	Posgrado	76

Fuente: Elaboración Propia.

Figura 1

Número de estudiantes matriculados en cada una de las titulaciones que participaron en el estudio en el curso académico 21-22



Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Para evaluar la evidencia de liderazgo de los tres agentes implicados (claustro, directivos y supervisores) la recogida de datos se llevó a cabo entre mayo de 2021 y febrero de 2022. Se recogieron 41 cuestionarios. El instrumento fue aplicado en soporte digital y los participantes en la investigación fueron previamente informados sobre el objetivo del estudio; su participación fue voluntaria, y las respuestas confidenciales y anónimas.

Para lograr el potencial de VAL-ED para los fines previstos y administrarse según lo diseñado, tal y como sugieren Vanderbilt University (2011), se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos presentes tanto en el resumen uso clave como en la guía de

implementación:

- Los docentes invitados a completar el VAL-ED debían resultar en una muestra representativa y razonablemente grande. En este sentido obtuvimos un número suficiente de respuestas para llevar a cabo el estudio. Por otro lado, cabe destacar que, dado que se incluyeron tanto los supervisores apropiados, junto con el director y miembros del claustro de las titulaciones, el resultado fue una evaluación de 360 grados.
- De igual modo, la evaluación fue coordinada por una persona neutral y objetiva y que no completó el VAL-ED para el directivo.
- Se recomienda, por otro lado, que la evaluación solo debe realizarse, como muy pronto, durante el final del segundo mes del curso escolar, ya que esto aumenta la probabilidad de que los encuestados hayan tenido una oportunidad razonable de interactuar con el director que están evaluando.
- Se garantizó a los docentes que sus respuestas fueran anónimas y se les permitió tener el tiempo adecuado para leer, reflexionar sobre la evidencia y calificar el comportamiento del director.

Resultados

Tal y como encontramos en Vanderbilt University (2011b) y Vanderbilt University (2011c), el inventario de comportamiento VAL-ED proporciona información sobre una puntuación total, seis subescalas para componentes centrales y seis subescalas para procesos clave por separado para cada grupo de encuestados y un promedio general entre los grupos de encuestados.

La puntuación más importante que resulta del VAL-ED es la puntuación de efectividad total general del directivo. Esta puntuación, se basa en las calificaciones promedio de todos los encuestados, donde cada grupo de encuestados tiene la misma ponderación y se informa en la métrica de efectividad de 5 puntos utilizada para calificar cada uno de los 72 elementos del instrumento (Porter et al., 2008). Por lo tanto, la puntuación de eficacia total general del directivo y las puntuaciones de las subescalas del componente central y del proceso clave se informan en una escala continua desde un mínimo de 1,0 (no efectivo) hasta un máximo de 5,0 (muy efectivo). Las diversas clasificaciones de subescala de efectividad para los comportamientos de los componentes centrales y del proceso clave se encuentran dentro de este mismo rango de funcionamiento.

Vanderbilt University (2011a) destaca cómo de cara a contar con un marco interpretativo que nos permita identificar el nivel de competencia de los directivos, es necesario que definamos cada uno de ellos. Para ello se establecen una serie de puntuaciones de corte, que sitúan cada uno de los niveles.

- **Inferior al básico.** Un líder en el nivel por debajo del básico muestra comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos

clave en niveles de efectividad que con el tiempo es poco probable que influyeran en el desempeño del claustro y en el rendimiento de los estudiantes.

- **Básico.** Un líder en el nivel básico de competencia muestra comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, es probable que influyan y resulten en un valor agregado aceptable para el rendimiento para algunos grupos de estudiantes, pero no todos.
- **Competente.** Un líder competente exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, probablemente influyan en el claustro y que resulte en un valor agregado aceptable para el rendimiento de todos los estudiantes.
- **Distinguido.** Un líder distinguido exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, con el tiempo, seguramente influirán en el claustro y resultarán en un fuerte valor agregado para el rendimiento de todos los estudiantes.

Las tres puntuaciones de corte utilizadas para diferenciar los cuatro niveles de competencia en liderazgo son las siguientes: 3.29 determinará la frontera entre los niveles básico e inferior al básico; 3.60 entre básico y competente; y 4.00 entre competente y distinguido.

El resultado de estos puntajes de corte implica que los directivos que obtengan una puntuación en el rango de 1.0 a 3.28 serán calificados con un comportamiento de liderazgo en el nivel “inferior al básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 3,29 a 3,59 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media de respuesta en el rango de 3,60 a 3,99 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “competente”. Finalmente, los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 4.00 a 5.00 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “distinguido”.

Tabla 2

Resultados VAL-ED 360 por grupos y totales de la intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave

Componentes Principales	Procesos Clave	Media Total D, S y P	Desempeño
Estándares par	Planificación	4,38	Distinguido

	Implementación	4,34	Distinguido
	Apoyo	4,43	Distinguido
	Inclusión	4,19	Distinguido
	Comunicación	4,43	Distinguido
	Supervisión	4,62	Distinguido
Plan de Estudios riguroso	Planificación	3,92	Competente
	Implementación	4,03	Distinguido
	Apoyo	4,28	Distinguido
	Inclusión	4,41	Distinguido
	Comunicación	4,35	Distinguido
	Supervisión	4,24	Distinguido
Enseñanza de Calidad	Planificación	4,17	Distinguido
	Implementación	4,39	Distinguido
	Apoyo	4,59	Distinguido
	Inclusión	4,33	Distinguido
	Comunicación	4,32	Distinguido
	Supervisión	3,94	Competente
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Planificación	4,41	Distinguido
	Implementación	4,43	Distinguido
	Apoyo	4,59	Distinguido

	Inclusión	4,32	Distinguido
	Comunicación	4,46	Distinguido
	Supervisión	4,09	Distinguido
Relación con la Comunidad	Planificación	3,80	Competente
	Implementación	3,72	Competente
	Apoyo	3,52	Básico
	Inclusión	3,61	Competente
	Comunicación	3,89	Competente
	Supervisión	3,80	Competente
Responsabilidad por el desempeño	Planificación	4,20	Distinguido
	Implementación	4,25	Distinguido
	Apoyo	4,36	Distinguido
	Inclusión	4,22	Distinguido
	Comunicación	4,58	Distinguido
	Supervisión	4,30	Distinguido
Puntuación Media Total		4,21	Distinguido

Fuente: Adaptado de AUTOCITA (2023a)

Los datos obtenidos nos permiten analizar el e-liderazgo pedagógico en la Facultad de Educación de la UNIR, así como identificar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED y verificar qué áreas del comportamiento de liderazgo representan las mayores fortalezas, limitaciones y principales necesidades de mejora.

De los resultados obtenidos (tabla 2) se desprende que el nivel de desempeño

##

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, ##(##.#)(#####), ##-##

de los directivos a nivel global es de distinguido, ya que la puntuación media total es de 4,21 si bien en algunos elementos, se obtiene un nivel de desempeño de competente, y únicamente en uno de ellos el nivel de desempeño de básico. De modo que los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, habiéndose obtenido unos resultados muy positivos que nos muestran cómo el liderazgo de éstos está, sin lugar a duda, orientado a los alumnos.

A la hora de analizar el rendimiento de los alumnos, vamos a hacerlo mediante los indicadores de rendimiento académico (tabla 3), así como mediante la tasa de eficiencia (figura 6). Los Indicadores de Rendimiento Académico constituyen una operación estadística conformada por una colección de indicadores que nos van a permitir analizar la evolución de los estudiantes de las titulaciones de la Facultad de Educación que han participado en el estudio, basándose principalmente en la información sobre matrícula y créditos de los estudiantes matriculados y que está compuesta por las tasas de evaluación, rendimiento y éxito. La tasa de eficiencia es, por otra parte, la relación porcentual entre el número de créditos superados a lo largo de la titulación por los estudiantes egresados (excluyendo créditos reconocidos y transferidos) y el número total de créditos matriculados. En nuestro caso, y dado el período de tiempo en el que evaluamos el liderazgo pedagógico de los directivos de las titulaciones, hemos analizado los datos de rendimiento del curso académico 2021-22, tiempo que incluye tanto los periodos de docencia como los de evaluación.

Tabla 3

Resultados de las tasas Académicas de las titulaciones que participaron en el estudio

Titulación	Tasas Académicas		
	Tasa Evaluación	Tasa de Rendimiento	Tasa de Éxito
T1	92,60%	89,00%	96,10%
T2	90,50%	86,90%	95,90%
T3	95,90%	95,40%	99,20%
T4	91,70%	88,40%	96,50%
T5	88,50%	83,20%	94%
T6	90,20%	86,70%	96,10%
T7	95,20%	93,70%	98,40%
T8	94,10%	93,50%	99,30%
T9	92,80%	91,20%	98,30%
T10	93,10%	92,00%	98,80%
T11	94,70%	92,20%	97,30%

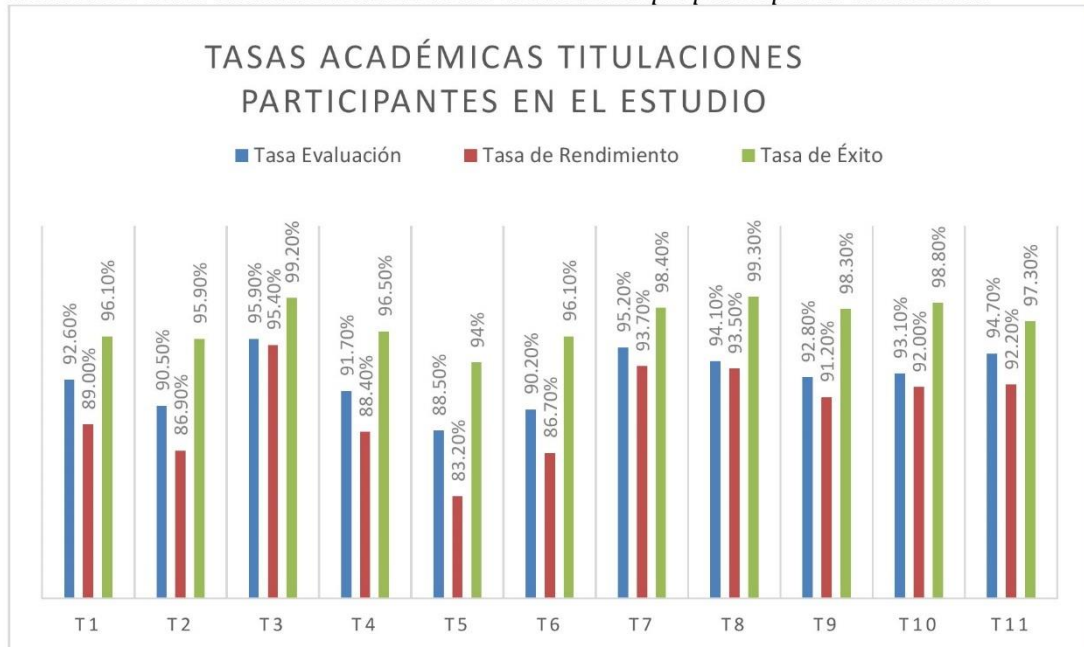
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, ###(##.#)(#####), ##-##

##

Resultados de las tasas Académicas de las titulaciones que participaron en el estudio

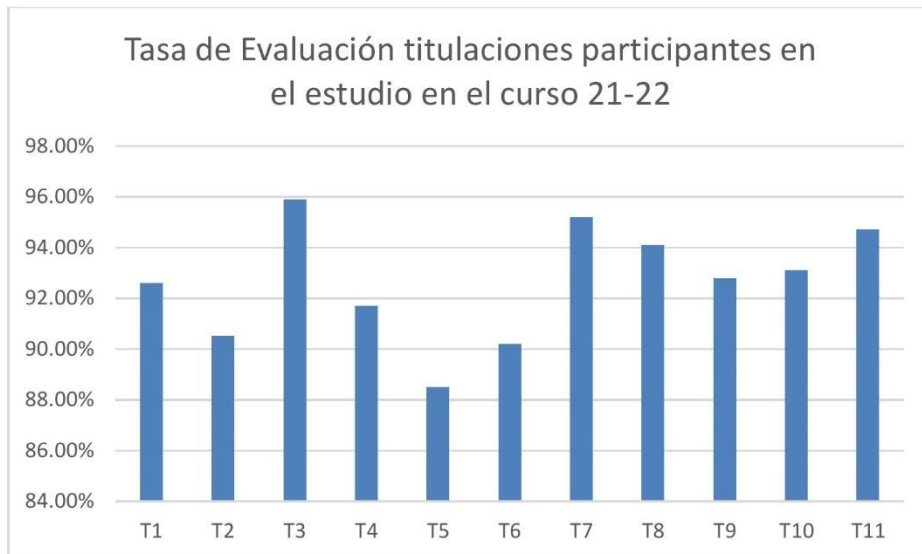


Fuente: Elaboración propia.

El primer indicador académico que vamos a tener en cuenta es la tasa de evaluación, entendida como la relación porcentual entre el número de créditos presentados a examen por los estudiantes en un curso académico y el número total de créditos matriculados en dicho curso académico. De los datos que se desprenden tanto de la tabla 3 como de las figuras 2 y 3, podemos afirmar que la tasa de evaluación de las titulaciones evaluadas es positiva situándose entre los 88,5 y los 95,7 puntos porcentuales.

Figura 3

Resultados de la Tasa de Evaluación de las titulaciones participantes en el estudio en el curso 2021-22

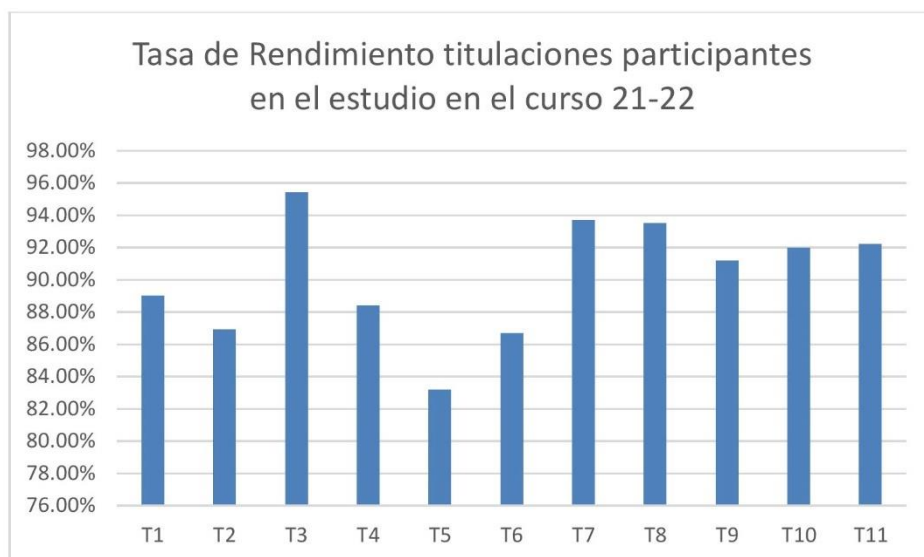


Fuente: Elaboración Propia

El segundo indicador de rendimiento académico que hemos analizado es la tasa de rendimiento. Ésta es la relación porcentual entre el número de créditos superados por los estudiantes matriculados en un curso académico (excluyendo créditos reconocidos y transferidos) y el número total de créditos matriculados en dicho curso académico. De los resultados obtenidos y que están representados tanto en la tabla 2 como en las figuras 2 y 4, se desprende que el resultado de las titulaciones en estas tasas, son también muy positivos situándose entre los 83,2 y 95,4 puntos porcentuales.

Figura 4

Resultados de la Tasa de rendimiento de las titulaciones participantes en el estudio en el curso 2021-22

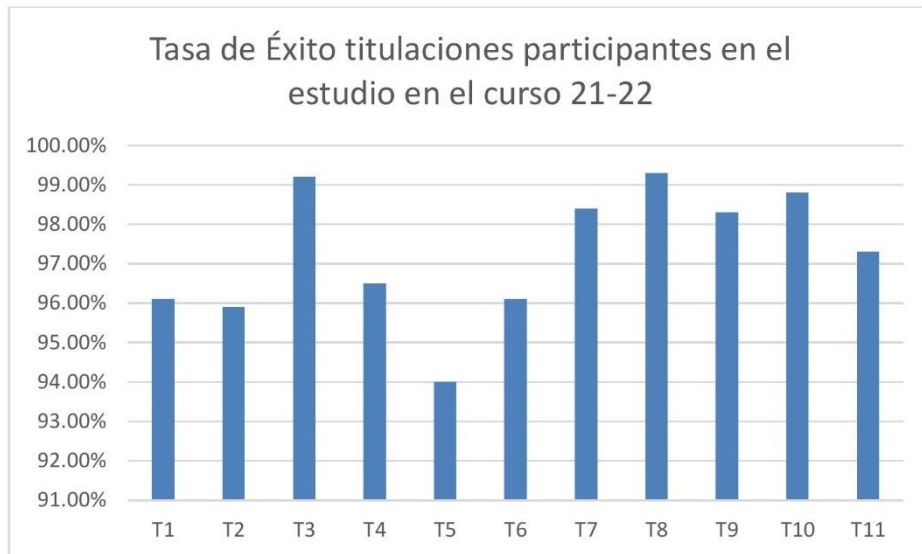


Fuente: Elaboración Propia.

El tercer indicador académico perteneciente a las tasas académicas analizadas es la Tasa de éxito, ésta es la Relación porcentual entre el número de créditos superados a lo largo de la titulación por los estudiantes egresados (excluyendo créditos reconocidos y transferidos) y el número total de créditos presentados a examen. De los datos que se desprenden de la tabla 2 y de las figuras 2 y 5, podemos afirmar que los resultados de la tasa de éxito son realmente positivos al situarse entre los 94 y los 99,3 puntos porcentuales.

Figura 5

Resultados de la Tasa de éxito de las titulaciones participantes en el estudio en el curso 2021-22

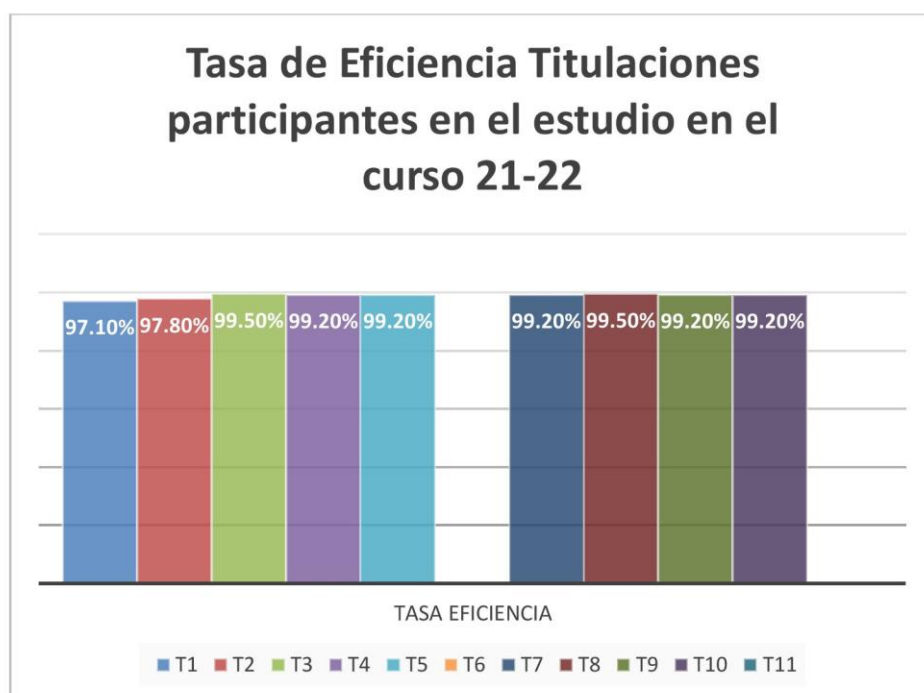


Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, del análisis comparativo entre las variables tasa de rendimiento y tasa de éxito, se desprende que la tasa de éxito supera a la de rendimiento. En cifras, la primera variable (aprobados / presentados) ofrece valores entre el 94% y el 99,3%, mientras que la segunda (aprobados / matriculados) se mantiene entre el 83 y el 95%.

Figura 6

Resultados de la Tasa de eficiencia de las titulaciones participantes en el estudio en el curso 2021-22



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La evolución de los entornos de aprendizaje virtuales subraya la importancia del rol de los líderes de cara a mejorar tanto el desarrollo de las instituciones educativas como el logro de las metas y objetivos propuestos, entre los que lógicamente encontramos el rendimiento de los estudiantes como uno de los más importantes y significativos (Aurangzeb & Mazhar, 2020). Efectivamente, el éxito de las instituciones educativas está estrechamente ligado a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y de las demandas de una sociedad en permanente cambio (Cordie & Lin, 2018). En este sentido, es esencial que los líderes entiendan estas necesidades, de modo que puedan brindar oportunidades para desarrollar programas efectivos centrados tanto en el alumno, como en la misión y cultura académica de la institución (AUTOCITA, 2023a)

Es por ello que, tal y como encontramos en Miller & Ives (2020), señalan cómo los líderes educativos de las instituciones educativas de Enseñanza Superior que imparten sus estudios en la modad on-line, deben actuar dentro de sus instituciones no sólo como gerentes de herramientas tecnológicas, sino que va a ser fundamental que asuman el papel de facilitar que las instituciones identifiquen las oportunidades que la enseñanza virtual presenta para los profesores, los estudiantes y las organizaciones.

Así pues, en esta investigación, mediante la aplicación de la adaptación y

traducción del VAL-ED para el contexto universitario, hemos podido avanzar en una mejor comprensión de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Igualmente, también hemos podido relacionar el efecto de liderazgo pedagógico de los directivos de la Facultad de Educación de la UNIR con los indicadores de rendimiento académico que han obtenido los alumnos matriculados durante el curso 2021-22 en dichas titulaciones.

El principal objetivo que se planteaba era analizar el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora del desempeño de los estudiantes en la Educación Superior en entornos on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la Universidad Internacional de la Rioja, en concreto en la Facultad de Educación y con un posterior análisis de los indicadores de rendimiento de los alumnos. Para ello en primer lugar hemos buscado, tal y como nos planteábamos en el primer objetivo específico, identificar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED a través de la traducción y adaptación de este instrumento realizada por Palomino et al. (2023)

Efectivamente, los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, habiéndose obtenido unos resultados muy positivos que nos muestran cómo el liderazgo de éstos está, sin lugar a duda, orientado a los alumnos, ya que en la intersección de los componentes principales con los procesos clave, el desempeño de los directivos es distinguido en prácticamente todos ellos, habiéndose obtenido únicamente un desempeño básico en uno de ellos.

Dado que en segundo objetivo específico nos planteábamos determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño o rendimiento de los estudiantes en Educación Superior de las titulaciones que participaron en el estudio, se puede destacar que los resultados de las tasas académicas analizadas han sido muy positivos y apuntan a que efectivamente, cuando el liderazgo de los directivos está orientado a los alumnos, los resultados de éstos son positivos.

Dentro de las limitaciones que encontramos en este estudio, la primera que debíamos destacar es el tamaño de la muestra. Si bien en un primer momento el estudio pretendía abarcar la enseñanza virtual en España a través de diferentes universidades que imparten sus estudios en modalidad online, han sido muchas las dificultades encontradas en cuanto al acceso y participación de éstas, lo que limitaron que se tuviera acceso y garantías de aplicabilidad únicamente en UNIR. Igualmente, hubiera sido deseable obtener un mayor tamaño de la muestra del grupo de profesores, ya que aunque una tasa de respuesta del 75 % o más se considera alta y, por lo tanto, deseable al aumentar la probabilidad de que los datos de evaluación resultantes sean representativos de los encuestados que interactúan con el directivo, lo ideal hubiera sido contar con una tasa de respuesta del 100% tal y como ha sucedido con el resto de grupos (profesores y supervisores).

Por otro lado, también cabe destacar que, a la hora de determinar el nivel de efectividad y desempeño de los directivos hemos trabajado con puntuaciones medias.

Éstas, como cualquier puntuación de prueba, son puntuaciones observadas y es probable que tengan algún error asociado, si bien, cabe añadir que el posible error en el VAL-ED es muy bajo.

Igualmente, tal y como encontramos en Miguel & Arias (1999), a la hora de evaluar el rendimiento académico podemos hacerlo tomando como referencia los indicadores inmediatos, como son las tasas de rendimiento académico que hemos utilizado en nuestra investigación, así como los indicadores relativos al rendimiento diferido, que tratan de estimar las relaciones entre la calidad de la formación recibida durante los estudios universitarios y el tipo de trabajo laboral que desarrollan los sujetos. Para ello se necesitaría tener acceso a los informes de egresados de cada titulación, documentación que no estaba disponible en el momento de elaboración de esta investigación.

Asimismo, el hecho de que no haya sido posible tener acceso ni a los indicadores de rendimiento de los estudiantes, ni a las evaluaciones del liderazgo de otras universidades en el mismo periodo académico, impide realizar un análisis comparativo para encontrar similitudes o diferencias con otros centros educativos de Educación Superior.

Por último y tal y como encontramos tanto en AUTOCITA (2022), como en Jameson et al. (2022), dada la escasa cantidad de trabajos en esta línea, y a la vista de los resultados obtenidos, cabe destacar la necesidad de profundizar más este ámbito de investigación, que revertirá en la eficacia y efectividad del desarrollo organizacional, así como en la mejora de todas las dimensiones de las instituciones educativas de Educación Superior. Por tanto, se debe continuar la labor de investigación observando los estándares científicos necesarios que aseguren la calidad del conocimiento, a fin de comprender en qué medida, la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación Superior está orientada a incrementar y mejorar el rendimiento y desempeño de sus estudiantes, así como en la mejora de la calidad de las instituciones.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Los artículos de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: Conceptualización, X.X. e Y.Y. ; metodología, X.X. ; software, X.X. ; validación, X.X., Y.Y. y Z.Z. ; análisis formal, X.X. ; investigación, X.X. ; recursos, X.X. ; análisis de datos, X.X. ; redacción del borrador original, X.X. ; redacción, revisión y edición, X.X. ; supervisión, X.X. ; administración de proyectos, X.X. ; adquisición de financiación, Y.Y., etc.

La autoría debe limitarse a aquellos que hayan contribuido sustancialmente al trabajo informado y todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Alenezi, O. (2017). An Analysis of the Factors that Affect the Effective Implementation of Educational Leadership Practices at the Northern Border University in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences*, 17, 9-13.
- Alward, E., & Phelps, Y. (2019). Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education. *Online Learning*, 23(3). doi:http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113
- Antonopoulou, H., Halkiopoulou, Barlou, O. & Beligiannis, G. (2021). Digital Leader and transforational leadership in higher Education. 9616-9624. 10.21125/inted.2021.2005
- Aurangzeb, W., & Mazhar, U. (2020). Analysis of E-Leadership Practices in Ameliorating Learning Environment of Higher Education Institutions. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning Volume: V*, Issue II, 1-16
- Abusebaa, M.G. (2023). E-Leadership in West Bank Palestinian Higher Education Institutions During Crises [Tesis de doctorado, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing
- Carreño, I. (2014). Emergent leadership: E-leadership implications for virtual education. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, (10), 309-324.
- Chang, C. L., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). *E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education*.
- Cordie, L., & Lin, X. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 76-78.
- Cuesta-Moreno, O. J., & Moreno-Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 84-99. https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010
- Delener, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contemporaroy Issues in Bussiness and Government*. 19 (1), 19 - 33.
- Fernández, R. G., Palacios, S. G., & Gutiérrez, V. J. O. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educação*, 70, pp131-144
- Hong, P.C., Chennattuserry, J.C., Deng, X., & Hopkins, M.M. (2021). Purpose-driven leadership and organizational success: a case of higher educational institutions. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (7), 1004-1017. https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2021-0054
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Lukas-Mujika, J.F., & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21-45. https://doi.org/10.5944/educxx1.33443
- Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R. & McNay, I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. *Computers and Education Open*, 3. ISSN 2666-5573. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115.

- Kantabutra, S. (2010). Vision effects: A critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24, 376-390
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., y Romero, JM. (2019). Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España). *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 194-223. doi: 10.4471/remie.2019.4149
- Meghji, A., Mahoto, N., Unar, M. & Shaikh, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39, 310-323.
- Miguel, M. & Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Educación*. 320, pp. 353-377
- Miller, G. E., & Ives, K. S. (2020). *Liderando la transformación del eLearning de la educación superior: estrategias de liderazgo para la próxima generación*. Stylus Publishing, LLC. PO Box 605, Herndon, VA 20172-0605.
- Orozco, I., Edgar E., Jaya E., Aida I., Ramos A. Fridel J., Guerra B. & Rosa M. (2020, junio 1). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), e2268. Recuperado el 29 de octubre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=.
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Aznar, I. & Lara, F. (2023b) Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain, *Cogent Social Sciences*, 9:2, 2243720, DOI: 10.1080/23311886.2023.2243720
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* [Database record]. APA PsycTests.
- Sathithada, K. (2018). Liderazgo electrónico de los líderes de educación superior de Tailandia en 2027. En *Administración Educativa Innovación para el Desarrollo Sostenible* (págs. 263-268). Prensa CRC.
- Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. <https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2I13.96>
- UNIR. (2022). *Educación*. <https://www.unir.net/Educacion/>
- Vanderbilt University, (2011a). *VAL-ED Handbook. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment
- Vanderbilt University (2011b). *VAL-ED Framework. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.
- Vanderbilt University, (2011c). *VAL-ED Performance Rubric. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.
- Vu, T., Vu, M. & Ngoc, H. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam. *Management Science Letters*, 10, 585-592. 10.5267/j.msl.2019.9.022.
- Waite, D. & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 389-406.

5.9 Novena aportación en proceso de revisión

El liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad educativa. Principales evidencias en Educación Superior

Este artículo se ha enviado y está en el proceso de evaluación por pares en la revista EDUCAR que es una revista semestral (Enero y Julio) y de acceso abierto, publicada por el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). El objetivo de esta revista es promover, compartir y discutir nuevos aspectos y avances en la investigación educativa entre la comunidad educativa, los profesionales de la educación, los científicos y académicos, y el público especializado en temas generales de carácter educativo. Posee un cuartil Scopus Q2, JCI Q3, REDIB Q1; Sello FECYT.

Referencia Bibliográfica

Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Aznar, I. & González, R. (2023). El liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad educativa. Principales evidencias en Educación Superior. EDUCAR (en prensa)

El liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad educativa. Principales evidencias en Educación Superior

José Manuel Palomino Fernández. M^a Pilar Cáceres Reche. Inmaculada Aznar Díaz.
Raúl González Fernández.

Introducción².

Cuando en 1999 surge el proceso de Bolonia, a partir de la Declaración de Bolonia y se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) su objetivo no era otro que, promover, en materia de educación, la convergencia europea (Palomino et al., 2022b). Esto implicó, que se equiparara, a través de numerosas iniciativas y programas, la cualificación de la educación universitaria en los diferentes países miembros. Para poder atender a esta nueva realidad, se hizo necesario el planear una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno. Paralelamente también se hizo necesaria, una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentivara su motivación, así como que reconociera todos los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativas, a través de una serie de herramientas que contribuirían a la creación de este nuevo modelo formativo (Palomino, Cáceres & Ramos, 2021).

De este modo y tal y como encontramos en UNIR (2021), la aprobación del Real Decreto 1125/2003, por el que se reguló el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las Titulaciones Universitarias, así como los posteriores Reales Decretos 55/2005, 56/2005 y 1509/2005, por los que se definió la estructura de las enseñanzas universitarias y que regulan los estudios oficiales de Grado y Postgrado, supusieron la integración definitiva del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Asimismo, el marco normativo para la ordenación, verificación y acreditación de las enseñanzas universitarias en España, vienen establecido en el Real Decreto 1393/2007 de conformidad con el artículo 37 de la Ley 4/2007. Cabe resaltar cómo el R.D. 1393/2007, en su preámbulo, destaca la importancia de los sistemas de garantía de calidad en el nuevo marco de enseñanza superior. Asimismo, encontramos en el artículo 2 de este Real Decreto, cómo el ámbito de aplicación de los Sistemas de Aseguramiento Interno de Calidad son las enseñanzas oficiales de Grado, Máster y Doctorado (UNIR, 2021)

Y es que actualmente de las Universidades no se espera únicamente que creen conocimiento, sino también se espera que sean capaces de responder a las necesidades de sus estudiantes, así como que lo hagan de la manera más eficiente y eficaz, lo que implica

² Este estudio procede de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral en ejecución titulado: "Análisis del e-Liderazgo pedagógico en la Enseñanza Universitaria a Distancia. Implicaciones para la mejora educativa"

que, a la hora de estudiarlas debe hacerse desde un enfoque que tenga en cuenta que éstas son organizaciones completas cuya gestión va a ser un desafío para sus líderes (Smith, 2020, p.39). En esta línea, merece la pena destacar, tal y como encontramos en Orozco et al. (2020) cómo, para elevar la calidad educativa en una institución de educación superior, no son suficientes, por sí solas, una evaluación externa y la consiguiente clasificación para elevar la calidad educativa. En esta misma línea se manifiestan, Hong et al. (2021), afirman que “la suma de la finalidad de las instituciones educativas y las acciones de liderazgo son las que generan el logro de resultados efectivos colaborando en la creación de una reputación social” (p. 1004).

Es por ello por lo que, en este nuevo contexto, va a destacar un nuevo elemento como una parte importante en este proceso: la realidad del liderazgo (Marichal-Guevara, Rodríguez-García & Cáceres Reche, 2018). Efectivamente, el liderazgo ha surgido no sólo como un elemento fundamental para el éxito institucional en el logro de esta transformación, sino también como un factor fundamental para la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Delener, 2013). Martínez, Armengol & Muñoz (2019), afirman que el impulsar los proyectos que mejoren la eficiencia de una institución y que promuevan una potenciación del desarrollo de las mismas, va a ser responsabilidad de los equipos que la gestionan. En esta misma línea se manifiestan Rosales Yepes, Montes Miranda & Gamboa Suárez (2023), cuando afirman que de la investigación sobre liderazgo educativo se desprende que la acreditación de las instituciones de Educación Superior demanda el fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

A la hora de mejorar la calidad y los resultados en las Instituciones de Educación Superior, se han planteado diferentes modelos de liderazgo, sin embargo, de todos ellos, merece la pena resaltar el papel que tiene el liderazgo pedagógico a la hora de mejorar la calidad de las universidades de forma efectiva, hasta el punto, de que éste, se está constituyendo como un factor de primer orden en la mejora de la educación y en una prioridad política.

Efectivamente, diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo pedagógico en educación va a determinar, de manera importante, la calidad de ésta. Vu, Vu & Ngoc (2020), en su estudio buscaron determinar el estilo de liderazgo apropiado en las instituciones de educación superior, así como el papel del líder en la promoción de la investigación académica en las universidades. En esta misma línea, en su estudio, Alenezi (2017) realizó un análisis en el que se centraba en las prácticas de liderazgo educativo en la Educación Superior, identificando diferentes estilos de liderazgo educativo, así como los factores que inciden en la implementación efectiva de prácticas de liderazgo educativo. Meghji et al. (2020), por su parte, establecen una relación directa entre las prácticas eficientes de liderazgo y la gestión del conocimiento y la calidad, subrayando la importancia y el desafío de construir prácticas eficientes de liderazgo para incrementar la calidad de las instituciones (p. 312).

Kantabutra, S. (2010) realizaron una revisión crítica de los conceptos teóricos existentes y la evidencia empírica, para desarrollar un nuevo modelo de investigación sobre el liderazgo, en el que los atributos de las visiones efectivas, particularmente en el sector

educativo son fundamentales para las teorías predominantes de liderazgo basado en la visión. Sin embargo, el escaso número de trabajos en esta línea sugiere que la investigación se muestra aún insuficiente, por lo que quedaría manifiesta la necesidad de potenciar más esta área de investigación, donde revierte la eficacia de un desarrollo organizacional y su mejora en todas las dimensiones de la institución.

De igual modo, cabe destacar cómo el liderazgo pedagógico se apoya en la teoría del liderazgo, pero eso sí, lo hace asumiendo las características propias de su naturaleza y contenido (Palomino et al., 2022a). Por otro lado, es importante resaltar cómo el liderazgo de los cargos directivos no son el único factor para llevar a cabo todas las acciones orientadas a implementar acciones internas de gestión de la calidad eficaces, sino que vamos a tener también que contar con el compromiso y la participación del resto del personal (Chang et al., 2022). Efectivamente, tal y como encontramos en Rodríguez & Garín (2017), la influencia del liderazgo pedagógico está determinado no por las propias prácticas de liderazgo en sí, sino en cómo éstas afectan a las habilidades del claustro, al trabajo que se desarrolla en las aulas, así como en el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que el situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje no es un cambio aislado al que hemos asistido en los últimos años, puesto que, a esta realidad, debemos añadir la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (López et al., 2019). Una realidad que hace que tal y como encontramos en Tintoré & Garín (2022) se esté desarrollando el concepto de e-liderazgo, cuando éste se desarrolla en contextos virtuales. Un liderazgo que tal y como afirma Lorenzo-Delgado (2005) debe ser capaz de movilizar ideas y valores que permitan en cualquier momento y lugar del mundo, impulsar a las personas de las organizaciones a conseguir sus objetivos. Este hecho, también influirá en el liderazgo en las instituciones de Educación Superior puesto que éstas se están transformando en estructuras flexibles, abiertas e innovadoras donde se están desarrollando nuevos métodos y recursos de enseñanza, y entre las que se encuentra la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) (Palomino et al. 2021). Y es que no podemos olvidar que el liderazgo debe tener en cuenta el papel que pueden tener las TIC como un medio que permita mejorar las instituciones (Tintoré et al, 2021).

Tal y como encontramos en UNIR (2021) los valores de ésta son los siguientes: compromiso con el éxito de los estudiantes; personalización de la acción docente acompañamiento a los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; atención a la innovación metodológica; respuesta a las expectativas de los grupos de interés como estudiantes, personal docente e investigador (PDI), personal de gestión y administración (PGA), administraciones públicas y sociedad en general; oferta de títulos y programas capaces de dar respuesta a las necesidades de la sociedad; atención a la calidad tanto de las enseñanzas como de los recursos y apuesta decidida por la transparencia a todos los grupos de interés.

Para poder cumplir con su misión y poder llevar a cabo los valores de la universidad, se define la política de calidad. Tal y como encontramos en Marciniak & Garirín (2018),

cuando la educación es llevada a cabo a través de una modalidad virtual, cabe preguntarse si a la hora de evaluarla, debemos hacerlo a través de las mismas dimensiones que se utilizarían para evaluar la calidad de la educación presencial. En este sentido, en la UNIR, el despliegue de la política de calidad se evidencia en la implantación de un Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC), que se aplica en cada Centro y Departamento responsables de los títulos, teniendo éstos últimos no sólo un papel importante a la hora de analizar los diferentes indicadores de calidad, sino también a la hora de plantear propuestas de mejora que reviertan en la mejora de los títulos.

Objetivos

Como objetivo general nos centramos en conocer el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en entornos on-line. Para ello, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Verificar el desempeño del liderazgo educativo de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.
- 2) Determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y la mejora de la calidad de las titulaciones que participaron en el estudio.

Metodología

Para lograr los objetivos planteados en la investigación se ha seguido en primer lugar una metodología descriptiva y de corte cuantitativo mediante un estudio transversal basado en la implementación del cuestionario VAL-ED traducido al español y adaptado al contexto universitario, desarrollado por Palomino et al. (2023) en las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación de UNIR que participaron en el estudio.

Una vez se obtuvieron los resultados del cuestionario que permitieron definir el e-liderazgo pedagógico, se ha realizado un estudio correlacional para poder relacionar el papel o influencia de éste en los indicadores de calidad de dichas titulaciones.

La presente investigación contó tanto con la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la UNIR, como con el visto bueno del Decanato de la Facultad de Educación. Tanto las titulaciones como las personas que han participado en la investigación lo han hecho de manera voluntaria, habiendo sido informados previamente de las características y objetivos de ésta.

Instrumento de recogida de datos

El cuestionario utilizado para evaluar el liderazgo pedagógico de los directivos ha sido la traducción y adaptación del VAL-ED adaptada al contexto universitario español, desarrollado por Palomino et al. (2023b) considerando antecedentes teóricos y empíricos, así como el juicio de varios expertos en la temática de las Universidades de Granada y de UNIR para validar la adecuación de los ítems del cuestionario.

Puesto que dependiendo de la herramienta de evaluación que utilicemos vamos a encontrar variaciones tanto en el contenido y enfoque, así como en los diferentes puntos de vista sobre qué comportamientos de liderazgo deben evaluarse, cabe destacar que el VAL-ED concibe que el liderazgo centrado en el aprendizaje eficaz está en la intersección de dos dimensiones: los componentes principales creados a través de procesos clave. Es por ello por lo que el cuestionario ha sido diseñado para evaluar tanto los componentes principales como los procesos clave. Los componentes principales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que sustentan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran la capacidad del claustro docente a la hora de enseñar a sus estudiantes. Por otro lado, los procesos clave se refieren a cómo los líderes crean y administran esos componentes principales.

Muestra.

La muestra de participantes se obtuvo de la Facultad de Educación de la UNIR. Esta universidad, es actualmente la mayor universidad on-line de España. En el curso 21-22 cuenta con 7 Facultades y Escuelas. En éstas se imparten 154 grados y Másteres Oficiales y 95 Títulos Propios. En el curso 21-22, La Facultad de Educación, cuenta con 70.000 alumnos egresados y más de 42.000 alumnos en activo que están cursando alguna de las 15 titulaciones de grado, 23 Másteres Oficiales, 7 Másteres propios y 17 titulaciones de Formación Continua que se ofrecen en ésta (UNIR, 2022).

En la Facultad de Educación de la esta Universidad se ofrecen 38 titulaciones oficiales, 11 de ellas participaron en el estudio, obteniéndose la siguiente muestra de participantes: 11 directivos, siendo 3 de ellos directores de grado y los 8 restantes directores de másteres oficiales; los 5 supervisores de los 11 directivos de las titulaciones participantes, siendo 2 de ellos, supervisores de directores de grado y másteres oficiales, y los 3 restantes supervisores de directores de másteres oficiales; por último, un total de 89 profesores de los claustros de las 11 titulaciones participaron en el estudio.

De modo que se obtuvo una muestra participante formada por 105 personas. En esta muestra queda representando el 100% de los directivos de las titulaciones; el 100% de los supervisores de éstos, y más de un 75% de los docentes que imparten docencia en dichas titulaciones. Cabe destacar que en el estudio no han participado ni los directores de la asignatura de trabajo de fin de estudios, ni los profesores de la asignatura de prácticas. Por tanto, podemos afirmar que la muestra es una representación heterogénea las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación, así como de las partes interesadas.

Para evaluar en qué medida el e-liderazgo pedagógico en la Facultad de Educación ha tenido una influencia positiva en la calidad de las titulaciones, se han tenido en cuenta los indicadores del Sistema de Calidad. Tal y como encontramos en UNIR (2021), estos indicadores tienen que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada una de las titulaciones. En éstos, se miden, analizan y comparan con las estimaciones realizadas en la memoria de cada título para poder tomar decisiones para la mejora de la calidad. La herramienta que se utiliza para obtener los datos con los que se elaborarán los informes

anuales de cada titulación, es Tableau, una herramienta informática para plataformas de análisis e inteligencia de negocios. En dichos informes se pueden ver los resultados por cursos académicos, que permitirán a los responsables de las titulaciones hacer un gran número de análisis, que derivarán en el informe anual que cada responsable de título hace al finalizar cada curso académico, y posteriormente envía a calidad; asimismo, éstos también se tienen en cuenta en los procesos de evaluación externa de seguimiento y control, los programas MONITOR y ACREDITA que realiza ANECA (UNIR, 2021)

Para realizar esta investigación, se han analizado los siguientes datos obtenidos de las encuestas de satisfacción tanto de alumnos como de PDI y PGA de cada una de las titulaciones que participaron en el estudio:

- Encuesta satisfacción Alumnado
 - Global
 - Asignaturas
 - Plan de Estudios
- Datos de satisfacción del profesorado
 - Organización General
 - Plan de Estudios
- Datos de satisfacción PGA
 - Coordinación

En el curso 21-22 estaban matriculados en cada una de las titulaciones los estudiantes que encontramos en la tabla 1.

Tabla 1. Tipo de estudio y número de estudiantes matriculados en cada una de las titulaciones y que participaron en el estudio en el curso académico 21-22

Titulaciones	Tipo de Estudio	nº Alumnos matriculados en el curso 21-22
Titulación 1	Grado	4449
Titulación 2	Grado	3999
Titulación 3	Grado	3902
Titulación 4	Posgrado	1342
Titulación 5	Posgrado	52
Titulación 6	Posgrado	352
Titulación 7	Posgrado	348
Titulación 8	Posgrado	466
Titulación 9	Posgrado	218
Titulación 10	Posgrado	431
Titulación 11	Posgrado	76

Fuente: Elaboración Propia.

Resultados

Tanto en Vanderbilt University (2011b) como Vanderbilt University (2011c), encontramos cómo el inventario de comportamiento VAL-ED proporcionará por separado y para uno de los grupos de encuestados, información sobre una puntuación total, seis subescalas para componentes centrales y seis subescalas para procesos clave por separado. De igual modo, proporcionará un promedio general entre los grupos de encuestados.

La puntuación más importante que se desprende del VAL-ED es la puntuación de efectividad total general del directivo. Esta puntuación, está basada en las calificaciones promedio de todos los encuestados. Cabe destacar que a la hora de realizar la calificación promedio, cada grupo de encuestados tiene la misma ponderación y se basa en la métrica de efectividad de 5 puntos utilizada para calificar cada uno de los 72 elementos del instrumento (Porter et al., 2008). De este modo, tanto la puntuación de eficacia total general del directivo, como las puntuaciones de las subescalas de los componentes centrales y de los procesos claves se representan en una escala continua desde un mínimo de 1,0 (no efectivo) hasta un máximo de 5,0 (muy efectivo). Las diferentes clasificaciones de subescala de efectividad para los comportamientos de los componentes centrales y del proceso clave se encuentran dentro de este mismo rango de funcionamiento.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que Vanderbilt University, (2011a) señala cómo de cara a contar con un marco interpretativo que nos permita identificar el nivel de competencia de los directivos, va a ser necesario definir claramente cada uno de ellos. Es por ello que se establecieron una serie de puntuaciones de corte, que determinarán cada uno de los niveles.

- **Inferior al básico:** Los líderes que obtienen unas puntuaciones que les sitúan en el nivel inferior al básico, muestran comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que es poco probable que tengan una influencia en el desempeño del profesorado, así como y en el rendimiento de los estudiantes.
- **Básico.** Un líder cuyo nivel de competencia se sitúa en el básico, mostrará comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, es probable tengan una influencia y resulten en un valor agregado aceptable para el rendimiento para algunos grupos de estudiantes y para parte del claustro, pero no para todos.
- **Competente.** Un líder competente exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, van a tener con gran probabilidad una influencia en el claustro y que resultarán en un valor agregado para el rendimiento de todos los estudiantes.
- **Distinto:** Un líder distinguido exhibe comportamientos de liderazgo en los componentes principales y procesos clave en niveles de efectividad que, seguramente influirán en el claustro y muy probablemente resultarán en un fuerte valor agregado para el rendimiento de todos los estudiantes.

Una vez definidos los niveles de competencia, es importante tener en cuenta cuáles van a ser las tres puntuaciones de corte utilizadas para diferenciar los cuatro niveles de competencia en liderazgo. Éstas vienen determinadas por la propia herramienta y son las siguientes: 3.29 determinará el límite entre los niveles básico e inferior al básico; 3.60 entre básico y competente; y 4.00 entre competente y distinguido.

El resultado de estas puntuaciones de corte determinará que los directivos que obtengan una puntuación en el rango de 1.0 a 3.28 serán calificados con un comportamiento de liderazgo en el nivel “inferior al básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 3,29 a 3,59 mostrarán un comportamiento de liderazgo en el nivel “básico”. Los directivos que obtengan una puntuación media de respuesta en el rango de 3,60 a 3,99 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “competente”. Finalmente, los directivos que obtengan una puntuación media en el rango de 4.00 a 5.00 se describirán como un comportamiento de liderazgo en el nivel “distinguido”.

Tabla 2. Resultados VAL-ED 360 por grupos y totales de la intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

CP*	PC**	Puntuaciones D, S y P		Desempeño
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,45 4,45 4,26	Distinguido 4,38
	Implementación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,50 4,45 4,08	Distinguido 4,34
	Apoyo	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,54 4,13 4,62	Distinguido 4,43
	Inclusión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,18 4,36 4,04	Distinguido 4,19
	Comunicación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,86 4,40 4,18	Distinguido 4,43
	Supervisión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,13 4,72 4,28	Distinguido 4,62
Plan de Estudios riguroso	Planificación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	3,59 3,72 3,90	Competente 3,29
	Implementación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,45 4,40 4,10	Distinguido 4,03

	Apoyo	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,77 4,27 4,14	Distinguido 4,28
	Inclusión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,40 4,45 4,02	Distinguido 4,41
	Comunicación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,68 4,31 4,34	Distinguido 4,35
	Supervisión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,36 4,22 4,16	Distinguido 4,24
Enseñanza de Calidad	Planificación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,40 3,95 4,22	Distinguido 4,17
	Implementación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,72 4,68 4,08	Distinguido 4,39
	Apoyo	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,68 4,72 4,32	Distinguido 4,59
	Inclusión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,59 4,36 3,96	Distinguido 4,33
	Comunicación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,27 4,13 4,24	Distinguido 4,32
	Supervisión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,68 3,81 3,80	Competente 3,94
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Planificación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,86 4,50 4,06	Distinguido 4,41
	Implementación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,68 4,40 4,02	Distinguido 4,43
	Apoyo	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,54 4,77 4,34	Distinguido 4,59
	Inclusión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,45 4,31 4,12	Distinguido 4,32
	Comunicación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,45 4,45 4,48	Distinguido 4,46
	Supervisión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,13 3,72 4,10	Distinguido 4,09

Relación con la Comunidad	Planificación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,27 3,27 4,00	Competente 3,80
	Implementación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	3,90 3,27 3,62	Competente 3,72
	Apoyo	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	3,95 2,81 3,84	Básico 3,52
	Inclusión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	3,95 3,04 4,08	Competente 3,61
	Comunicación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,45 3,63 3,82	Competente 3,89
	Supervisión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,50 3,13 3,94	Competente 3,80
Responsabilidad por el desempeño	Planificación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	3,90 4,18 4,08	Distinguido 4,20
	Implementación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,54 4,13 4,28	Distinguido 4,25
	Apoyo	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,63 4,18 4,14	Distinguido 4,36
	Inclusión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,50 4,04 4,10	Distinguido 4,22
	Comunicación	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,90 4,45 4,38	Distinguido 4,58
	Supervisión	1. Directivos 2. Supervisores 3. Profesores	4,77 4,09 4,06	Distinguido 4,30
Puntuación Media Total				Distinguido 4,21

Fuente: Adaptado de Palomino et al. (2023a)

Los datos obtenidos han permitido tanto analizar el e-liderazgo pedagógico en la Facultad de Educación de la UNIR, como identificar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED y verificar aquellas áreas del comportamiento de liderazgo que representan las

mayores fortalezas y limitaciones en los directivos de las titulaciones que participaron en el estudio.

De los resultados obtenidos (tabla 2) se desprende que el nivel de desempeño de los directivos a nivel global es de distinguido, ya que la puntuación media total es de 4,21 si bien en algunos elementos, se obtienen niveles de desempeño de competente, y únicamente en uno de ellos el nivel de desempeño de básico. De modo que los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, habiéndose obtenido unos resultados muy positivos que nos muestran cómo el liderazgo de éstos está, sin lugar a duda, orientado tanto a la mejora de los resultados de los alumnos, como a mejorar la calidad de las titulaciones.

Tabla 3. Resultados puntuaciones VAL-ED 360 de los Profesores en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.

Resultados puntuaciones VAL-ED 360 de los Profesores en la matriz de intersección de cada Componente Principal y los Procesos Clave.						
	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Distinguido 4,26	Distinguido 4,08	Distinguido 4,62	Distinguido 4,04	Distinguido 4,18	Distinguido 4,28
Plan de estudios Riguroso	Competente 3,90	Distinguido 4,10	Distinguido 4,14	Distinguido 4,02	Distinguido 4,34	Distinguido 4,16
Enseñanza de Calidad	Distinguido 4,22	Distinguido 4,08	Distinguido 4,32	Competente 3,96	Distinguido 4,24	Competente 3,80
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Distinguido 4,06	Distinguido 4,02	Distinguido 4,34	Distinguido 4,12	Distinguido 4,48	Distinguido 4,10
Relación con la comunidad	Distinguido 4,00	Competente 3,62	Competente 3,84	Distinguido 4,08	Competente 3,82	Competente 3,94
Responsabilidad por el desempeño	Distinguido 4,08	Distinguido 4,28	Distinguido 4,14	Distinguido 4,10	Distinguido 4,38	Distinguido 4,06

Fuente: Adaptado de Palomino et al. (2023a)

En las tablas 4, 5 y 6 encontramos los resultados de las encuestas de satisfacción tanto de los alumnos como del PDI y del PGA sobre aquellos aspectos en los que el liderazgo pedagógico tiene una incidencia directa, y que tal y como señalamos anteriormente serían los siguientes:

- Encuesta satisfacción Alumnado
 - Global
 - Asignaturas
 - Satisfacción asignatura

- Carga teórica y práctica
- Secuencia temporal
- Contenidos
- Materiales didácticos
- Actividades
 - Plan de Estudios
- Encuesta de satisfacción PDI
 - Organización General
 - Estoy globalmente satisfecho con la organización y funcionamiento de la Universidad
 - La Comunicación con el Coordinador de la titulación ha sido la necesaria
 - Plan de Estudios
 - El plan de estudios de la titulación está bien estructurado
 - Los contenidos de las materias son adecuados y están bien organizados.
- Datos de satisfacción PGA
 - Coordinación
 - La relación con el director del título es adecuada.

Tabla 4. Resultados de los indicadores de las encuestas de satisfacción de Alumnos.

Encuesta Satisfacción Alumnos		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Satisfacción Global	Satisfacción global.	7,36	7,41	6,62	7,19	6,93	7,49	7,54	7,14	7,36	7,82	7,41
Satisfacción Asignatura	Satisfacción asignatura	8,17	8,21	8,06	8,69	8,18	8,42	9,11	8,53	8,77	8,96	8,3
	Carga Teórica y Práctica	7,51	7,54	7,29	8,07	6,86	7,68	8,84	7,76	8,34	8,47	7,78
	Secuencia Temporal	7,75	7,79	7,54	8,27	7,69	7,93	8,95	8,02	8,35	8,62	7,74
	Contenidos	8,07	8,11	8,11	8,78	8,27	8,37	9,19	8,58	8,79	9	8,36
	Materiales Didácticos.	7,83	7,81	7,77	8,25	7,6	8,05	8,88	8,25	8,45	8,51	8,02
	Actividades.	8,1	8,18	8,04	8,79	8,42	8,41	9,21	8,5	8,74	9,04	8,29
Plan de Estudios	Valoración del Plan de Estudios.	7,71	7,7	6,49	7,57	7,64	7,85	8,13	7,43	7,85	8,44	7,47

Fuente: Elaboración Propia.

De los resultados de la tabla 4, se desprende que la satisfacción global de los alumnos con las titulaciones es de notable, habiéndose obtenido una media de 7,30. La satisfacción general con las asignaturas obtendría una calificación de notable alto, al haberse obtenido una puntuación media de 8,49. Cuando profundizamos en los diferentes elementos que determinan el porqué de la puntuación obtenida, encontramos como la valoración que hacen los alumnos del equilibrio entre la carga teórica y práctica en las diferentes asignaturas y titulaciones obtenemos una puntuación media de 7,8; la valoración que hacen los alumnos respecto a la secuencia temporal en la que están distribuidas tanto la secuenciación de contenidos como las actividades de evaluación continua ha resultado en una puntuación media de 8,05; respecto a la puntuación obtenida en la satisfacción del

alumnado con los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas de las titulaciones, encontramos que la media es de notable alto: 8,51; respecto a la satisfacción del alumnado con los materiales didácticos de nuevo obtenemos una puntuación de notable: 8,12; y la valoración que hacen respecto a las actividades de evaluación continua planteadas en las asignaturas de las titulaciones, la puntuación obtenida es la mayor en la encuesta, siendo de 8,52. A la hora de valorar el plan de estudios de las titulaciones la puntuación media obtenida por todas ellas ha sido de 7,66 también notable. Con estos datos podemos afirmar que el nivel de satisfacción que se desprende de los resultados de estas encuestas pone de manifiesto que el nivel de satisfacción del alumnado es de notable, con lo que el liderazgo pedagógico sí que tendría una influencia positiva sobre éste.

Tabla 5. Resultados de los indicadores de las encuestas de satisfacción del PDI.

Encuesta Satisfacción PDI		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Organización General	Estoy globalmente satisfecho con la organización y funcionamiento de la Universidad.	7,92	8,07	8,35	7,49	7,5	8,21	8,11	8,33	7,18	8,41	7,94
	La comunicación con el Coordinador de la titulación ha sido la necesaria.	8,75	8,93	9	8,83	9,63	9,07	9,68	8,92	8,18	9,32	8,31
Plan de Estudios	El plan de estudios de la titulación está bien Estructurado.	8,1	8,03	8,2	8,09	6,63	8,7	8,56	8,33	7,64	8,86	8
	Los contenidos de las materias son adecuados y están bien organizados.	7,39	7,39	7,8	7,43	5,38	8,19	7,88	8	7,18	8,18	7,12

Fuente: Elaboración Propia.

De los resultados de la tabla 5, se desprende que la satisfacción global del personal docente e investigador con las titulaciones es de notable, ya en todos los aspectos evaluados se ha obtenido una puntuación superior a 7,4. La satisfacción general global con la organización y el funcionamiento de la universidad ha obtenido una calificación media de notable, ya que la media obtenida de todas las titulaciones es de 7,9; cuando profundizamos en la valoración que hace el PDI sobre la comunicación con los coordinadores de las titulaciones que participaron en el estudio encontramos como la valoración es de prácticamente sobresaliente, habiéndose obtenido una puntuación media de 8,97; A la hora de valorar los aspectos relacionados con el plan de estudios de las diferentes titulaciones, la valoración que hace el PDI de éstas respecto a la estructura del plan de estudios ha resultado en una puntuación media de 8,10; respecto a la puntuación obtenida en la satisfacción del profesorado con los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas de las titulaciones valorando si éstos son adecuados y están bien organizados, encontramos que la media es también de notable: 7,44. Tal y como ocurría con los datos obtenidos en la encuesta de satisfacción de alumnos, en el caso de los datos obtenidos de la encuesta de satisfacción del PDI podemos afirmar que el nivel de satisfacción de los diferentes indicadores presentes en esta encuesta, pone de manifiesto que el nivel de satisfacción del PDI es de notable, con lo que el liderazgo pedagógico sí que tendría una influencia positiva sobre éste.

Tabla 6. Resultados de los indicadores de las encuestas de satisfacción del PGA.

Encuesta Satisfacción PGA		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
Coordinación	La relación con el director del título es adecuada	7,82	7,81	7,77	8,21	8,33	8,75	9,17	8,75	8,93	8,75	7,5

Fuente: Elaboración Propia.

De los resultados de la tabla 6, se desprende que la satisfacción global del personal de gestión y administración e investigador con las titulaciones es de notable, ya que en el único indicador de satisfacción en que se evalúa la relación de éstos con los directores de las titulaciones, se ha obtenido una puntuación media de notable alto, al haber sido de 8,34. Por lo tanto al igual que ocurría con las encuestas de satisfacción tanto de alumnos como de PDI, podemos afirmar que el liderazgo pedagógico tendrá, igualmente una influencia positiva en la percepción y satisfacción del PGA.

Conclusiones.

En esta investigación, mediante la aplicación de la adaptación y traducción del VAL-ED para el contexto universitario, hemos podido obtener una mejor comprensión de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje de los directivos de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Igualmente, también hemos podido relacionar el efecto de liderazgo pedagógico de los directivos de la Facultad de Educación de la UNIR con los indicadores de calidad que se han obtenido de las encuestas de satisfacción de los matriculados, así como del PDI y PGA que han trabajado durante el curso 2021-22 en dichas titulaciones.

Y es que tal y como encontramos en Álvarez, Chaparro & Reyes (2014), a la hora de evaluar la calidad de las instituciones educativas, uno de los aspectos más importantes va a ser evaluar la satisfacción de los usuarios, que son los estudiantes, así como otros grupos de interés: PDI y PGA. Dado que los estudiantes son los principales usuarios de los centros de Educación Superior, va a haber un interés por conocer las expectativas que éstos tienen sobre los diferentes servicios que éstas les brindan no sólo sobre la universidad en general, sino también sobre los diferentes aspectos que van a incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los que se incluirán la metodología, recursos, planificación... En este mismo sentido, también Marciniak y Gairín (2018) afirman que las condiciones y expectativas de los estudiantes que cursan sus estudios en contextos virtuales exigirán que haya un enfoque hacia la calidad de la educación, que tenga en cuenta las peculiaridades de este modelo formativo.

En este sentido, como ya hemos apuntado anteriormente, dada la evolución de los entornos de aprendizaje virtuales, el papel de los líderes de las instituciones de Educación Superior va a ser un factor determinante no sólo con el propósito de mejorar tanto el desarrollo de las instituciones educativas, sino también a facilitar el logro de las metas y objetivos propuestos, entre los que lógicamente encontramos la calidad de las instituciones como uno de los más significativas. Efectivamente, tal y como subrayan Álvarez, Chaparro & Reyes (2014), la calidad es un elemento esencial a la hora de que

una institución sea competitiva, lo que justifica que las universidades cuenten con un sistema de acreditación y evaluación que permita que éstas tengan unos estándares de calidad adecuados al contexto actual.

En esta misma línea se posicionan Cordie & Lin (2018) y Burgos-Videla et al. (2022), cuando afirman que el éxito de las instituciones educativas está estrechamente ligado a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y de las demandas de una sociedad en permanente cambio. En este sentido, es esencial que los líderes entiendan estas necesidades, de modo que puedan brindar oportunidades para desarrollar programas efectivos centrados tanto en el alumno, como en la misión y cultura académica de la institución (Palomino et al. 2023a)

El principal objetivo que se planteaba era analizar, conocer el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en entornos on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la UNIR, en concreto en la Facultad de Educación y con un posterior análisis de los indicadores de calidad para las titulaciones que han participado en el estudio. Para ello en primer lugar hemos buscado, tal y como nos planteábamos en el primer objetivo específico, identificar y verificar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED.

Efectivamente, los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, habiéndose obtenido unos resultados muy positivos que nos muestran cómo el liderazgo de éstos está, sin lugar a duda, orientado a los alumnos.

Dado que en segundo objetivo específico nos planteábamos determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y la calidad de las titulaciones que participaron en el estudio, se puede destacar que los resultados de los indicadores analizados de las encuestas de satisfacción de alumnos, PDI y PGA han sido también muy positivos y apuntan a que efectivamente, el liderazgo pedagógico de los directivos incide en la calidad de la institución y las percepciones que tienen de la misma los principales grupos de interés.

Dentro de las limitaciones que encontramos en este estudio, la primera que debíamos destacar es el tamaño de la muestra del grupo de profesores, ya que aunque una tasa de respuesta del 75 % o más se considera alta y, por lo tanto, deseable al aumentar la probabilidad de que los datos de evaluación resultantes sean representativos de los encuestados que interactúan con el directivo, lo ideal hubiera sido contar con una tasa de respuesta del 100% tal y como ha sucedido con el resto de grupos (profesores y supervisores).

Por otro lado, también cabe destacar que, a la hora de determinar el nivel de efectividad y desempeño de los directivos hemos trabajado con puntuaciones medias. Éstas, como cualquier puntuación de prueba, son puntuaciones observadas y es probable que tengan algún error asociado, si bien, cabe añadir que el posible error en el VAL-ED es muy bajo.

Por último, merece la pena señalar que entre las principales líneas futuras de investigación que podrían inspirarse en estos resultados, destaca, por un lado, la indagación acerca de los modelos de liderazgo que se están llevando a cabo en las instituciones de Educación y el papel del líder no sólo en la promoción de la investigación académica, sino también en el incremento de la calidad en las instituciones. Y es que tal y como encontramos en Lorenzo-Delgado (2005), el liderazgo debemos plantearlo como una propuesta de mejora para las instituciones y su estudio no debería quedar únicamente como un elemento necesario, sino también ilusionante para las diferentes personas que forman parte de una institución educativa. Asimismo, de forma paralela quedaría justificado diseñar, aplicar y evaluar programas de liderazgo que tengan un efecto directo tanto en el rendimiento de los estudiantes, como en la calidad de las Universidades.

Referencias.

- Alenezi, O. (2017). An Analysis of the Factors that Affect the Effective Implementation of Educational Leadership Practices at the Northern Border University in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences*, 17, 9-13.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>
- Burgos-Videla C., Aliaga-Prieto, V., Tesmer-Orellana, V. & Pavez-Bravo, K. (2022). Causales del abandono estudiantil, dónde, cómo y cuántos: el caso de la Universidad de Atacama. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 18, 1-17.
- Chang, C. L., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). *E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education*.
- Cordie, L., & Lin, X. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 76-78.
- Delener, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*. 19 (1), 19 - 33.
- Hong, P.C., Chennatuserry, J.C., Deng, X., & Hopkins, M.M. (2021). Purpose-driven leadership and organizational success: a case of higher educational institutions. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2021-0054>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Lukas-Mujika, J.F., & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21-45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>

- Kantabutra, S. (2010). Vision effects: A critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24. 376-390
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., y Romero, JM. (2019). Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España). *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 194-223. doi: 10.4471/remie.2019.4149
- Lorenzo-Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 232(63), págs. 367-388
- Marciniak, R. & Gairín, J. (2018). Dimensiones de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 217-238. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Marichal-Guevara, O.C., Rodríguez-García, A.M. y CÁCERES RECHE, M^a. P. (2018). "Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su "praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano". En M^a. J. LEÓN y T. SOLA (Coords.). Libro de Actas del _XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Liderando investigación y prácticas inclusivas_. Granada: EUG. Pp. 177-186. ISBN: 978-84-338-6231-0.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J.L. (2019). Interactions in the classroom from effective pedagogical practices. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Meghji, A., Mahoto, N., Unar, M. & Shaikh, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39. 310-323.
- Orozco, I., Edgar E., Jaya E., Aida I., Ramos A. Fridel J., Guerra B. & Rosa M. (2020, junio 1). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2), e2268. Recuperado el 29 de octubre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=.
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P. & Ramos, M. (2021). *E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves*. En Marin-Marin, J.A., De la Cruz Campos, J., Pozo-Sanchez, S. & Gómez García, G. Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible. Dykinson. Pp. 67-77. ISBN: 978-84-1122-022-4.
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Hinojo, F.J., & Aznar, I. (2022a). *Hacia un liderazgo pedagógico en la Educación Superior*. En Aportes de investigación derivados de

- la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas. RILPE. Dykinson. Pp. 65-78
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2023a). Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain (Work ID: 78104). *Leadership & Organization Development Journal*. (En prensa)
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2022b). Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 29 (2), 103-116.
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Aznar, I. & Lara, F. (2023b) Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain, *Cogent Social Sciences*, 9:2, 2243720, DOI: 10.1080/23311886.2023.2243720
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P. & Ramos, M. (2021). *E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves*. En Marin-Marin, J.A., De la Cruz Campos, J., Pozo-Sanchez, S. & Gómez García, G. Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible. Dykinson. Pp. 67-77. ISBN: 978-84-1122-022-4.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* [Database record]. APA PsycTests.
- Rodríguez, G., & Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29.
- Rosales Yepes , A. ., Montes Miranda, A., & Gamboa Suárez, A. A. (2023). Liderazgo eficaz para la calidad educativa y la acreditación universitaria en el caribe colombiano. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98213>
- Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. <https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2I13.96>
- Tintoré, M., Cantón, Quiroga, M. [et al.]. (2021) Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), p. 17-36.
- Tintoré, M. & Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad,

Eficacia y Cambio en Educación, 20(3), 5-24.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>

UNIR (2021). *Manual de Calidad de la Universidad Internacional de la Rioja*.
https://static.unir.net/calidad/Manual_calidad.pdf

UNIR. (2022). *Educación*. <https://www.unir.net/Educacion/>

Vanderbilt University, (2011a). *VAL-ED Handbook. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment

Vanderbilt University (2011b). *VAL-ED Framework. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.

Vanderbilt University, (2011c). *VAL-ED Performance Rubric. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.

Vu, T., Vu, M. & Ngoc, H. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam. *Management Science Letters*, 10. 585-592. 10.5267/j.msl.2019.9.022.

6. CONCLUSIONES

6.1 Objetivo general: Analizar el papel del e-liderazgo pedagógico en la enseñanza universitaria virtual en el contexto español a través de la UNIR y su impacto en la gestión eficaz de los grupos virtuales, en el rendimiento académico de sus estudiantes, y en la calidad de las instituciones, para poder definir el modo en que los directivos de estos centros puedan promover tanto la mejora de la formación de los estudiantes, como la calidad de sus títulos

En esta investigación, mediante la aplicación de la adaptación y traducción del VAL-ED para el contexto universitario, y su posterior aplicación en 11 titulaciones oficiales de la Facultad de Educación de la UNIR se ha podido avanzar en una mejor comprensión no sólo de la efectividad de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje de los directivos, sino en las fuentes de evidencias en las que se basan tanto los directivos como sus supervisores y los profesores que trabajan con ellos, a la hora de evaluar su desempeño.

Igualmente, se ha podido analizar el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora del desempeño de los estudiantes en la Educación Superior en entornos on-line en España. Tras haber analizado los resultados obtenidos por los alumnos de las diferentes titulaciones, se puede destacar que los resultados de las tasas académicas analizadas han sido muy positivos y apuntan a que efectivamente, cuando el liderazgo de los directivos está orientado a los alumnos, los resultados de éstos son positivos.

Asimismo, los resultados de los indicadores analizados de las encuestas de satisfacción de alumnos, PDI (Personal docente e investigador) y PGA (Personal de gestión y administración) de las titulaciones participantes en el estudio han sido muy positivos y apuntan a que efectivamente, el liderazgo pedagógico de los directivos incide en la calidad de la institución y las percepciones que tienen de la misma los principales grupos de interés. De modo que de los resultados obtenidos tanto de las tasas académicas analizadas, como de los indicadores de calidad de las titulaciones que participaron en el estudio, podemos afirmar que cuando el liderazgo de los directivos está orientado a los estudiantes, tanto el rendimiento académico de éstos, como la calidad de las instituciones, aumenta, obteniendo unos resultados positivos.

6.2 Objetivo Específico 1: Identificar la producción científica sobre la inclusión del e-liderazgo pedagógico y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes en la Educación Superior, y determinar su implicación en la Educación Superior a virtual, a distancia, y on-line.

El liderazgo pedagógico se perfila como uno de los principales factores de mejora de la educación en el contexto de la enseñanza obligatoria, así como una prioridad política. Diferentes estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo pedagógico en la educación determina significativamente su calidad. De igual modo, el liderazgo pedagógico se presenta como una respuesta que facilita y mejora la calidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tras una revisión sistemática de la literatura sobre

la implementación del liderazgo educativo en la Educación Superior, hemos encontrado tanto revisiones teóricas como diversos estudios de investigación relativos a la influencia del liderazgo pedagógico en el rendimiento de los estudiantes de educación superior que presentan el liderazgo como un elemento fundamental para el éxito institucional, tal y como nos propusimos en el primer objetivo del estudio. Sin embargo, el escaso número de estudios encontrados mostraron que, aunque el impacto del liderazgo educativo en el desempeño de los estudiantes en estas instituciones ha demostrado ser significativo, su estudio aún no está lo suficientemente extendido.

En consecuencia, la investigación debe seguir cumpliendo con los estándares científicos necesarios que garanticen la calidad del conocimiento para entender, como se plantea en el segundo y tercer objetivo de este estudio, si los efectos del liderazgo pedagógico que se observan en el rendimiento de las instituciones y el de los estudiantes en los centros de educación obligatoria son igualmente evidentes en el contexto de la educación superior y la mejora de su calidad.

6.3 Objetivo específico 2: Evaluar el liderazgo pedagógico de los directivos de instituciones de Educación Superior a través de la traducción, adaptación y validación del cuestionario VAL-ED al contexto universitario español.

El segundo objetivo específico que nos planteábamos consistía en la evaluación del liderazgo pedagógico a través de la traducción y posterior adaptación al contexto de la Educación Superior de la herramienta de Evaluación del Liderazgo Educativo *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) para. Podemos afirmar que los cuestionarios generados incluyen diferentes ítems que recogen los principales componentes del liderazgo educativo. Igualmente podemos afirmar que la traducción y adaptación al contexto de la Educación Superior española del cuestionario para la Evaluación del Liderazgo Educativo de Vanderbilt (VAL-ED) es un instrumento válido y fiable para evaluar el liderazgo de los directores/coordinadores de titulaciones de Educación Superior.

Este instrumento nos permitirá evaluar el liderazgo pedagógico de los directores en el contexto de la Educación Superior, permitiéndonos no sólo valorar en qué medida el liderazgo en las universidades está centrado en el rendimiento y logro de los estudiantes, sino también en posibles áreas de intervención que sin duda mejorarán no sólo los resultados de los estudiantes, sino también los resultados de las instituciones educativas de Educación Superior.

El poder contar con esta herramienta nos permitirá seguir trabajando, cumpliendo con los estándares científicos necesarios que garanticen la calidad del conocimiento, para poder conocer, si los efectos del liderazgo pedagógico que se han observado en el rendimiento y desempeño de los alumnos en los centros de enseñanza obligatoria, se manifiestan también en el contexto de la Educación Superior, así como su influencia en la mejora de la calidad de los mismos.

6.4 Objetivo específico 3: Determinar la efectividad del comportamiento en el liderazgo de los directivos en la Facultad de Educación de UNIR, tomando como

referencia los estándares de competencia de VAL-ED, determinando qué áreas del comportamiento de liderazgo representan las mayores fortalezas, limitaciones y principales necesidades de mejora

Tal y como nos planteábamos en el tercer objetivo específico, hemos podido analizar el e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en la Facultad de Educación de la UNIR, identificando la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED, así como verificar qué áreas del comportamiento de liderazgo representan las mayores fortalezas, limitaciones y principales necesidades de mejora.

Efectivamente, los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, habiéndose obtenido unos resultados muy positivos que nos muestran cómo el liderazgo de éstos está, orientado a los alumnos. Igualmente, podemos destacar que no se han encontrado grandes diferencias en las respuestas de efectividad obtenidas tanto de los directivos, como de los supervisores y profesores, puesto que los resultados de las puntuaciones resultantes entre estos tres grupos de encuestados fueron razonablemente similares.

6.5 Objetivo específico 4: Identificar las principales evidencias que se utilizan a la hora de evaluar e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la UNIR.

En el cuarto objetivo específico nos propusimos analizar las principales evidencias que se utilizan a la hora de evaluar e-liderazgo pedagógico en la Educación Superior on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en la Facultad de Educación de la UNIR. Para ello en primer lugar hemos identificado las principales evidencias que han utilizado los tres grupos de encuestados a la hora de evaluar la efectividad del comportamiento en el liderazgo del directivo, tomando como referencia los estándares de competencia de VAL-ED.

Así pues, los datos obtenidos permiten afirmar cómo tanto los directivos como los supervisores, así como los profesores, han podido evaluar el comportamiento de liderazgo de los directivos, en comparación con los estándares de competencia de VAL-ED, basándose en evidencias sólidas, de modo que podemos afirmar que las puntuaciones dadas a la efectividad de los directivos en los diferentes elementos estarían suficientemente justificadas.

Este dato es muy significativo, ya que no se han encontrado grandes diferencias en las respuestas de efectividad obtenidas tanto de los directivos, como de los supervisores y profesores, puesto que los resultados de las puntuaciones resultantes entre estos tres grupos de encuestados fueron razonablemente similares. Por tanto, podemos tanto justificar como dar como válidas las diferencias que hemos encontrado en los tres grupos de encuestados a la hora de seleccionar las evidencias en las que se han para evaluar el desempeño efectivo del liderazgo pedagógico de los directores.

6.6 Objetivo específico 5: Verificar cuál es el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora del desempeño de los estudiantes en la Educación Superior en entornos virtuales, a distancia, y on-line

Se ha podido analizar el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora del desempeño de los estudiantes en la Educación Superior en entornos on-line en España mediante la aplicación del VAL-ED en UNIR, en concreto en la Facultad de Educación y con un posterior análisis de los indicadores de rendimiento de los alumnos.

Dado que nos planteábamos determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño o rendimiento de los estudiantes en Educación Superior de las titulaciones que participaron en el estudio, se puede destacar que los resultados de las tasas académicas analizadas han sido muy positivos y apuntan a que efectivamente, cuando el liderazgo de los directivos está orientado a los alumnos, los resultados de éstos son positivos.

De todas formas, tal y como encontramos en Miguel y Arias (1999), con el fin de evaluar el rendimiento académico podemos hacerlo tomando como referencia los indicadores inmediatos, como son las tasas de rendimiento académico que hemos utilizado en nuestra investigación, así como los indicadores relativos al rendimiento diferido, que tratan de estimar las relaciones entre la calidad de la formación recibida durante los estudios universitarios y el tipo de trabajo laboral que desarrollan los sujetos. Para ello se necesitaría tener acceso a los informes de egresados de cada titulación, documentación que no estaba disponible en el momento de elaboración de esta investigación.

6.7 Objetivo específico 6: Profundizar el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en entornos virtuales, a distancia, y on-line, planteando implicaciones educativas viables.

En este trabajo de tesis doctoral, hemos podido relacionar el efecto de liderazgo pedagógico de los directivos de la Facultad de Educación de la UNIR con los indicadores de calidad que se han obtenido de las encuestas de satisfacción de los matriculados, así como del PDI y PGA que han trabajado durante el curso 2021-22 en dichas titulaciones.

Y es que tal y como encontramos en Álvarez, Chaparro y Reyes (2014), en el momento de evaluar la calidad de las instituciones educativas, uno de los aspectos más importantes va a ser evaluar la satisfacción de los usuarios, que son los estudiantes, así como otros grupos de interés: PDI y PGA.

Con los resultados obtenidos hemos podido conocer el grado de influencia real que presenta el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en entornos on-line en España. En efecto, los resultados de los indicadores analizados de las encuestas de satisfacción de alumnos, PDI y PGA han sido muy positivos y apuntan a que por tanto, el liderazgo pedagógico de los directivos incide en la calidad de la institución y las percepciones que tienen de la misma los principales grupos de interés.

6.8 Limitaciones

Dentro de las limitaciones que encontramos en este estudio, la primera que debiéramos destacar es el tamaño de la muestra, ya que en un primer momento el estudio pretendía abarcar la enseñanza virtual en España a través de diferentes universidades, pero han sido muchas las dificultades encontradas en estos años, desde la crisis sanitaria, el acceso y participación de diferentes universidades, donde no se tenía relación directa con equipos de gobierno, etc. que hicieron que se tuviera acceso y garantías de aplicabilidad únicamente en UNIR.

Igualmente, el tamaño de la muestra del grupo de profesores que participaron finalmente en el estudio supone igualmente, ya que aunque una tasa de respuesta del 75% o más se considera alta y, por lo tanto, deseable al aumentar la probabilidad de que los datos de evaluación resultantes sean representativos de los encuestados que interactúan con el directivo, lo ideal hubiera sido contar con una tasa de respuesta del 100% tal y como ha sucedido con el resto de grupos (profesores y supervisores).

Por otro lado, también cabe destacar que, a la hora de determinar el nivel de efectividad y desempeño de los directivos hemos trabajado con puntuaciones medias. Éstas, como cualquier puntuación de prueba, son puntuaciones observadas y es probable que tengan algún error asociado, si bien, cabe añadir que el posible error en el VAL-ED es muy bajo.

Igualmente, sabemos que una de las características que tiene el VAL-ED cuando se aplica en contextos de Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria), es que se evalúa en qué medida es efectivo el comportamiento de liderazgo del director en comparación con una muestra nacional de directores. En este sentido, al ser este estudio el primero en el que se aplica el cuestionario en un contexto de Educación Superior, añadido al hecho de que tal y como se apuntaba anteriormente, no contamos con una muestra de resultados a nivel nacional lo suficientemente significativa, no hemos podido realizar dicha comparación.

Por último y tal y como encontramos en Palomino, Cáceres, Hinojo, & Aznar (2022b), dada la escasa cantidad de trabajos en esta línea, y a la vista de los resultados obtenidos, cabe destacar la necesidad de profundizar más este ámbito de investigación, donde hubiera sido recomendable además hacer uso de una metodología mixta con la aplicación de otros instrumentos de corte cualitativo, tipo grupos focales, entrevista semiestructurada para complementar, contrastar y/o obtener un conocimiento más profundo y detallado de la realidad, que revertirá en la eficacia y efectividad del desarrollo organizacional, así como en la mejora de todas las dimensiones de las instituciones educativas de Educación Superior. Por tanto, se debe continuar la labor de investigación observando los estándares científicos necesarios que aseguren la calidad del conocimiento, a fin de comprender en qué medida, la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación superior está orientada a incrementar y mejorar el rendimiento y desempeño de sus estudiantes, así como en la mejora de la calidad de las instituciones.

6.9 Prospectiva

En cuanto a las principales líneas de investigación futura que podrían inspirarse en estos resultados, cabe destacar las investigaciones sobre los modelos de liderazgo que se están llevando a cabo en las instituciones educativas y el papel del líder no solo en la promoción de la investigación académica, sino también en el aumento del rendimiento de los

estudiantes, así como los instrumentos de recolección de datos que se están utilizando para evaluar los efectos. Como encontraron Latif y Marimon (2019), la investigación sobre el liderazgo se ha centrado principalmente en las organizaciones empresariales, y encontramos sólo unas pocas escalas para medir el comportamiento de liderazgo en la Educación Superior. Sería conveniente, igualmente, diseñar, implementar y evaluar programas de liderazgo que tengan un efecto directo en el rendimiento de los estudiantes en la Universidad, teniendo en cuenta diferentes indicadores a los ya utilizados. Asimismo, sería muy positivo el aplicar instrumentos cualitativos para identificar perfiles de estudiantes, supervisores así como el tipo de políticas educativas.

Por último, es digno de mencionar como futura líneas de estudio, la indagación acerca de los modelos de liderazgo que se están llevando a cabo en las instituciones de Educación y el papel del líder no sólo en la promoción de la investigación académica, sino también en el incremento de la calidad en las instituciones. Es por ello que otra línea de investigación podría ser la replicabilidad del instrumento en otras universidades para realizar posteriormente estudios comparativos profundizando en la idiosincrasia de los centros, contexto, cultura y clima organizacional. Y es que tal y como encontramos en Lorenzo (2005), el liderazgo debemos plantearlo como una propuesta de mejora para las instituciones y su estudio no debería quedar únicamente como un elemento necesario, sino también ilusionante para las diferentes personas que forman parte de una institución educativa. Asimismo, de forma paralela quedaría justificado diseñar, aplicar y evaluar programas de liderazgo que tengan un efecto directo tanto en el rendimiento de los estudiantes, como en la calidad de las Universidades

REFERENCIAS

- Abusebaa, M.G. (2023). E-Leadership in West Bank Palestinian Higher Education Institutions During Crises [*Tesis de doctorado, Indiana University of Pennsylvania*]. ProQuest Dissertations Publishing
- Akhtar, S., Khan, K., Hassan, S., Irfan, M., & Atlas, F. (2019). Antecedents of task performance: An examination of transformation leadership, team communication, team creativity, and team trust. *Journal of Public Affairs*, 19(2)
- Alenezi, O. (2017). An Analysis of the Factors that Affect the Effective Implementation of Educational Leadership Practices at the Northern Border University in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences*, 17, 9-13.
- Almarashdeh, I. (2016). Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior*, 63. 249-255
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>
- Alward, E., & Phelps, Y. (2019). Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education. *Online Learning*, 23(3). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 34-52.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulou, Barlou, O. & Beligiannis, G. (2021). Digital Leader and transformational leadership in higher Education. *INTED2021 Conference Proceedings*. 9616-9624. <http://10.21125/inted.2021.2005>
- Antonopoulou, H., Halkiopoulou, C., Barlou, O., & Beligiannis, G.N. (2020). Leadership Types and Digital Leadership in Higher Education: Behavioural Data Analysis from University of Patras in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19.
- Armengol, C., & Castro, D. (2013). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (6), 137–158. <https://doi.org/10.18172/con.532>
- Arnold, D., Sangrà, A. (2018). Dawn or dusk of the 5th age of research in educational technology? A literature review on (e-)leadership for technology-enhanced learning in higher education (2013-2017). *Int J Educ Technol High Educ* 15, 24. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0104-3>
- Aurangzeb, W., & Mazhar, U. (2020). Analysis of E-Leadership Practices in Ameliorating Learning Environment of Higher Education Institutions. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning* 5 (2), 1-16
- Avolio, B.J., & Kahai, S. (2003). Adding the “e” to e-Leadership: How it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31, (4).

- Avolio, Dodge, G.E. & B.J, Kahai, S. (2000). E-Leadership: Implications for theory, research and practice. *The Leadership Quarterly*, 11, (4), 615-668.
- Aznar, I., Cáceres, M^a. P., Trujillo, J.M., Campos, A., Leiva, J.J., Romero, J.M., López, J., Fuentes, A. & Soler, R. (2018). Experiencias consolidadas del liderazgo en las organizaciones de la sociedad de la información. En J. Gairín y C. Mercader (Eds.). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Wolters Kluwer. pp.155-183.
- Badri, M., Selim, H., Alshare, K., Grandón, E., Younies, H. & Abdulla, M. (2006). The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework. *International Journal of Quality & Reliability Management*. 23. <http://10.1108/02656710610704249>.
- Banker, D.V., Bhal, K.T. (2020, 05, 01) Creating world class universities: Roles and responsibilities for academic leaders in India *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (3), 570 - 590.
- Basilotta, V., García-Valcárcel, A., Casillas, S. y Cabezas, M. (2020). Evaluación de competencias informacionales en escolares y estudio de algunas variables influyentes. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 517-528. <https://doi.org/10.5209/uced.65835>
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1996). *The four imperatives of a successful school*. Corwin.
- Buendía Eisman, Colas Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Burgos-Videla C., Aliaga-Prieto, V., Tesmer-Orellana, V. & Pavez-Bravo, K. (2022). Causales del abandono estudiantil, dónde, cómo y cuántos: el caso de la Universidad de Atacama. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 18, 1-17.
- Cáceres Reche, M^a P. & Aznar Díaz, I. (2005). “The Formative Role of Instructional Leadership in the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)”. *The International Journal of Learning*. 12, (3)). 203-212.
- Cacheiro, M. L., Medina, A., Domínguez, M. C. & Medina, M. (2019). The Learning Platform in Distance Higher Education: Student’s Perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (1). 71-95.
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*, 51, 53-84. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Cantón, I. & Arias, A. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de educación*, 345. 229-254.
- Cantón, I. (2016). Introducción a los Procesos de Calidad. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(5).
- Carreño, I. (2014). Emergent leadership: E-leadership implications for virtual education. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, (10), 309-324.
- Castro, D., & Tomás, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: El caso de decanos y directores de departamento. *Educación XXI*, 13(2), 217-239.

- Chang, C. L., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education. *TEM Journal*, 11 (2), 932-938.
- Chaucono, J.C. (2022). Liderazgo pedagógico para el aprendizaje: estudio de las representaciones, prácticas y desafíos formativos de directivos escolares. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura].
- Chaves, E., & Sola, T. (2018). Personal Learning Environments (PLE) in the Bachelor's Degree in Elementary Education at the University of Granada. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.12>
- Chua, Y.P. & Oh, S.P. (2018). An Explorative Review of E-Leadership Studies. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2, 1, 4-20.
- Chwen-Li, C., Arisanti, I., Octoyuda, E., & Insan, I. (2022). E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education. *TEM Journal*, 11(2), 932.
- Cordie, L., & Lin, X. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 76-78.
- DasGupta, P. (2011). Literature review: e-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 4, (1), 1-36.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13632430701800045>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Department for Children, School and Families, DCSF Final Report.* Department for Children, Schools and Families, DCSF, University of Nottingham & The National College for School Leadership. www.e-leader.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-school-leadershipFinal.pdf
- Delener, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 19 (1), 19 - 33.
- Ehlers, U. D. (2020). Digital leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 1(3), 6-14. <https://dx.doi.org/10.29252/johepal.1.3.6>
- Esguerra, G. & Contreras, F. (2016). Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy. *Estudios Gerenciales*, 32, 262-268.
- Fernández González, M.J., Pięgozne, T., Surikova, S. & Vasečko, Ľ. (2020), "Students' and staff perceptions of vocational education institution heads' virtues". *Quality Assurance in Education*, 28 (1). 1-18. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2018-0124>
- Gairín, J. (2007). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educare*, 37, 41-64.
- Gairín, J., Rodríguez, D., & Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión de conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 55-68.

- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25
- García, S., & Cantón, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. [Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes]. *Comunicar*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- García Carreño, I. (2020). e-Leadership: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 13, 19-34. <https://doi.org/10.3991/ijac.v13i1.12341>.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159
- García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. *Estudios Sobre Educación*, 34, 155-175. <https://doi.org/10.15581/004.34.155-175>
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Octaedro.
- Gento, S. (2012). Leaderships and impact on the quality Education. Paper. ECER, Cádiz,
- Gento, S., González, R. y López, E. (2022). Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 193-209. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-07>
- Gento, S. & Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12 (2)
- Goff, P., Salisbury, J. & Blitz, M. (2015). *Comparing CALL and VAL-ED: An illustrative application of a decision matrix for selecting among leadership feedback instruments (WCER Working Paper No. 2015-5)*. Wisconsin Center for Education Research.
- Goldring, E., Cravens, X., Porter, A., Murphy, J., & Elliott, S. (2015), The convergent and divergent validity of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 177-196. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2013-0067>.
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González, I., & Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 415–433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González, R., Gento, S., & Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 131-144. <https://doi.org/10.35362/rie70091>

- González, R., López, E., Khampirat, B., & Gento, S. (2021). Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluadores. *Revista De Educación*, (394)
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. & Silfa-Sención, H.-O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación*, 39. 207-228. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- González, R., Palomares , A., López , E., & Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (24), 9–25. <https://doi.org/10.18172/con.3936>
- Guedez, M. M., & Navea, L. C. (2014). La interaccion comunicativa en los foros de discusión de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. *Accion Pedagogica*, 23(1), 48-58.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, EAQ*, 32 (1), 5-44.
- Harris, A., Jones, M. & Ismail, N. (2022) Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hinojo, F. J., Aznar, I. y Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *En Comunicar. “Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles”*. *Revista Científica de Educomunicación* nº 33. 165-174.
- Hong, P.C., Chennattuserry, J.C., Deng, X., & Hopkins, M.M. (2021). Purpose-driven leadership and organizational success: a case of higher educational institutions. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2021-0054>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J.F., & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21-45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>
- Ivanova, V., & Arenas, A. (2014). E-leadership skills FOR smes-challenges to the Universities. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, pp.256-264
- Jaime -Cuadros, M. P., Cáceres- Reche, Mª. P., & Hinojo- Lucena, F.J. (2016). Analysis of leadership styles developed by teachers and administrators in technical-technological programs: the case of the Cooperative University of Colombia. *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice*, 21 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1172734>
- Jameson, J. (2013). E-Leadership in higher education: The fifth “age” of educational technology research. *British Journal of Educational Technology*, 44, (6), 889-915.

- Jameson, J., Rumyantseva, N., Cai, M., Markowski, M., Essex, R. & McNay, I. (2022). A systematic review and framework for digital leadership research maturity in higher education. *Computers and Education Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100115>.
- Jepsen, D.M. & Rousseau D.M. (2022) Perceived evidence use: Measurement and construct validation of managerial evidence use as perceived by subordinates. *PLoS ONE*, 17(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266894>
- Jones, M., Massiah, P., & Sounderraj, M. (2017, December). E-leadership: Operationalising an empirical research agenda for future theoretical generation and assessment. In *ECMLG 2017 13th European Conference on Management, Leadership and Governance: ECMLG* (p. 201).
- Kantabutra, S. (2010). Vision effects: A critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24, 376-390
- Latif, K.F. & Marimon, F. (2019). Development and validation of servant leadership scale in Spanish higher education. *Leadership & Organization Development Journal*, 40 (4), 499-519. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2019-0041>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). DfES.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>
- Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Lopez, E. & Camilli, C. (2014). Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y Comunicación Social*, 19, 403-415.
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., y Romero, JM. (2019). Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España). *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 194-223. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4149>
- Lorenzo, M. & Castro, E. (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones. *Revista Historia de la Educación*, 2, 199.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 232(63), 367-388
- Lovelace, K.J. (2015). A case study of E-Leadership constructs: An assessment of leadership in a healthcare organization. *Doctoral Dissertations*. 294.

- Marciniak, R. & Gairín, J. (2018). Dimensiones de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Marichal-Guevara, O.C., Rodríguez-García, A.M. y Cáceres-Reche, M^a. P. (2018). "Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su "praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano". En M^a. J. León y T. Sol (Coords.). *Libro de Actas del XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Liderando investigación y prácticas inclusivas*. EUG. pp. 177-186.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J.L. (2019). Interactions in the classroom from effective pedagogical practices. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 55-74. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Medina, C. (2013). *Formación de líderes, inteligencia emocional y formación del talento*. Universitas.
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2012). La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria. Paper, Congreso Internacional de Organización Educativa, Universidad de Granada, 18-20 de diciembre.
- Medina, A., & Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Meghji, A., Mahoto, N., Unar, M. & Shaikh, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39. 310-323.
- Migliore, L.A. (2012), Leadership, governance, and perceptions of trust in the higher education industry. *J Ldrship Studies*, 5. 30-40. <https://doi.org/10.1002/jls.20241>
- Miguel, M. & Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Educación*. 320. 353-377
- Miller, G. E., & Ives, K. S. (2020). *Leading the eLearning transformation of higher education: Leadership strategies for the next generation*. Stylus Publishing, LLC.
- Minor, E.C., Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., Cravens, X., & Stephen N. Elloitt, S.N. (2014). A known group analysis validity study of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education in US elementary and secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9180-z>
- Minor, E.C., Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B., & Elloitt, S.N (2017). A test-retest analysis of the Vanderbilt Assessment for Leadership in Education in the USA.

Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 29, 211–224
<https://doi.org/10.1007/s11092-016-9254-9>

- Miras, J., & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación y Periodismo.
- Moreno-Socorro, E., & Urquiza, R. (2020). Evaluación del liderazgo de los directivos de la educación superior cubana: un procedimiento metodológico. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), e8. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100008&lng=es&tlng=es.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). The characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 176-181.
- Murphy, Joseph & Meyers, Coby. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press, National Staff Development Council and American Association of School Administrators
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66.
- Nikolou-Walker, E. and Curley, H. (2012), An examination, evaluation and analysis of work-based learning leadership within a higher education setting, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2 (2), 186-200. <https://doi.org/10.1108/20423891211224810>
- Orozco, I., Edgar E., Jaya E., Aida I., Ramos A. Fridel J., Guerra B. & Rosa M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, 34(2)
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P. & Ramos, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En J.A. Marin-Marin, . J. De la Cruz Campos, S. Pozo-Sanchez, & G. Gómez García, . *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible*. Dykinson. pp. 67-77.
- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Hinojo, F.J., & Aznar, I. (2022). Hacia un liderazgo pedagógico en la Educación Superior. En F.J. Hinojo, O. C. Marichal, M^a. P. Cáceres, & C.A. Barrientos. *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas*. RILPE. Dykinson. pp. 65-78.
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2023a). Effectiveness of Educational Leadership through directors' performance in online Higher Education. The biggest online university in Spain (Work ID: 78104). *Leadership & Organization Development Journal*. (En prensa)
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2022b). Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education. *The*

International Journal of Educational Organization and Leadership, 29 (2), 103-116.

- Palomino, J.M., Cáceres, M^a. P., Aznar, I. & Lara, F. (2023) Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain, *Cogent Social Sciences (OASS)*. 9 (2).1-17. <https://10.1080/23311886.2023.2243720>.
- Polikoff, M., May, H., Porter, A., Elliot, S., Goldring, E., & Murphy, J. (2009). An examination of differential item functioning on the Vanderbilt assessment of leadership in education. *Journal of School Leadership*, 19 (6), 661-669. <https://doi.org/10.1177/105268460901900602>
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* [Database record]. APA PsycTests.
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E. & Elliot, S.N. (2009). *Vanderbilt assessment of leadership in education: Handbook*. Discovery Education Assessment
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliot, S.N., Polikoff, M.S. & May, H. (2011). *Vanderbilt assessment of leadership in education: Technical manual*. Discovery Education Assessment
- Rickinson, M., Cirkony, C., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler B. & Salisbury, M. (2022) A framework for understanding the quality of evidence use in education, *Educational Research*, 64, (2), 133-158, <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054452>
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential impact of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rodríguez, L., Cacheiro, M.L. & Medina, A. (2015). Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación médica continuada. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 18 (4). 283-291
- Rosales Yepes , A. ., Montes Miranda, A., & Gamboa Suárez, A. A. (2023). Liderazgo eficaz para la calidad educativa y la acreditación universitaria en el caribe colombiano. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.98213>
- Ruiz, M. & López, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior (RESU)*. 48. 1-19.

- Sathithada, K. (2018). Liderazgo electrónico de los líderes de educación superior de Tailandia en 2027. *Administración Educativa Innovación para el Desarrollo Sostenible* . 263-268
- Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. <https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2I13.96>
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J. M., & Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del método flipped classroom en la universidad: Meta-análisis de la producción científica de impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38.
- Sola, T., Cáceres, M. P., Romero, J. M., & Ramos, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.418611>
- Sutin, S. (2018). Reforming higher education from within: Lessons learned from other mature sectors of the economy. *International Journal of Educational Development, Elsevier*. 58(C), 18-25.
- Tintoré, M. & Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20 (3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D. & Fuentes, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Octaedro
- Torre T. & Sarti, D. (2020). The “Way” Toward E-leadership: Some Evidence From the Field. *Frontiers in Psychology*. 11, 1-14
- Torres, C. (2019). El liderazgo virtual en los ecosistemas educativos. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12004>
- UNIR. (2022). *Educación*. <https://www.unir.net/Educacion/>
- UNIR. (2022). *Misión y Visión*. <https://www.unir.net/universidad-online/>
- Vanderbilt University, (2011a). *VAL-ED Handbook. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment
- Vanderbilt University (2011b). *VAL-ED Framework. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.
- Vanderbilt University, (2011c). *VAL-ED Performance Rubric. Vanderbilt assessment of Leadership in Education*. Discovery Education Assessment.
- Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2019). Operationalizing the definition of e-leadership: identifying the elements of e-leadership. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/0020852316681446>
- Vu, T., Vu, M., & Ngoc, H. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam. *Management Science Letters*, 10 (3), 585-592. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.9.022>.

- Waite, D. & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232), 389-406
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Yepes-Núñez, J.J.; Urrútia, G.; Romero-García, M.; Alonso-Fernández, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española Cardiología*, 74.
- Yokuş, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: A grounded theory study. *Participatory Educational Research (PER)*, 9 (1), 362-387. <https://doi.org/10.17275/per.22.20.9.1>

ANEXOS

ANEXO 1. Banco de preguntas traducidas y adaptadas

Banco de preguntas traducidas y adaptadas		
CP*	PC*	Preguntas del Cuestionario
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	1. Planifica para lograr unos objetivos de aprendizaje rigurosos tanto académicos como sociales 2. Desarrolla un plan para obtener estándares de desempeño elevados para los alumnos que sean evaluables 3. Planifica los estándares de desempeño utilizando los datos de evaluación del aprendizaje 4. Planifica objetivos de crecimiento de aprendizaje rigurosos para todos los estudiantes 5. Planifica objetivos de desempeño docente que enfatizan la mejora en el aprendizaje de los estudiantes 6. Desarrolla planes para utilizar una variedad de fuentes de datos que permitan establecer los objetivos de aprendizaje 7. Desarrolla un plan para recopilar datos de modo que se pueda revisar el aprendizaje de los estudiantes en comparación con los estándares de aprendizaje elevados
	Implementación	4. Alcanza consenso entre el profesorado a la hora de lograr las acciones necesarias para promover estándares de aprendizaje elevados 5. Coordina tareas y recursos para cumplir con los estándares de aprendizaje elevados 6. Implementa actividades y procedimientos para cumplir con los estándares de aprendizaje elevados 7. Contrata profesores altamente cualificados para cumplir con las metas de desempeño del aprendizaje académico y social 8. Crea y mantiene expectativas en el profesorado a la hora de lograr estándares de aprendizaje elevados para los estudiantes 9. Utiliza la información que le proporciona el claustro para crear estándares de aprendizaje elevados para los estudiantes
	Apoyo	4. Alienta a los estudiantes a alcanzar con éxito metas rigurosas en su aprendizaje 5. Apoya al claustro para ayudar a los estudiantes a alcanzar estándares de aprendizaje elevados 6. Crea condiciones que ayudan a los profesores y estudiantes a alcanzar objetivos de aprendizaje ambiciosos 7. Motiva al claustro a comprometerse para que los estudiantes alcancen estándares de desempeño elevados 8. Asigna recursos sobre todo para alcanzar las metas académicas y de aprendizaje social 9. Asigna tiempo de manera que refleja un compromiso con estándares de aprendizaje elevados 10. Apoya al profesorado en el cumplimiento de las metas académicas 11. Proporciona redes de apoyo para que todos los estudiantes puedan alcanzar estándares de aprendizaje elevados 12. Promueve el reconocimiento y las recompensas para aquellos estudiantes que logran estándares de aprendizaje elevados
	Inclusión	4. Aboga por los estudiantes con necesidades especiales al tomar decisiones sobre los estándares de aprendizaje elevados 5. Aboga por atender las diversas necesidades de los estudiantes en todas las decisiones relacionadas con las metas sociales y de aprendizaje de la facultad 6. Plantea desafíos al claustro para mantener estándares de aprendizaje elevados para estudiantes con necesidades especiales 7. Desafía las bajas expectativas que puedan darse sobre los estudiantes con necesidades especiales 8. Desafía las bajas expectativas que puedan generarse sobre los estudiantes en riesgo de suspender/fracasas 9. Aboga por altos estándares para el aprendizaje de los estudiantes al diseñar e implementar planes de educación individualizada

	Comunicación	4. Comunica a los diferentes miembros de la comunidad educativa las metas para un aprendizaje riguroso de los estudiantes 5. Comunica al claustro las metas para un aprendizaje riguroso de los estudiantes 6. Escucha a los profesores sobre cómo lograr estándares de aprendizaje elevados para los estudiantes 7. Define los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con los profesores 8. Comunica al profesorado el grado en que se cumplen los estándares de aprendizaje 9. Analiza con el profesorado la información sobre el progreso de las metas académicas y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes
	Supervisión	4. Utiliza datos para guiar acciones destinadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes 5. Evalúa el progreso del cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los estudiantes 6. Utiliza datos de diversas fuentes para supervisar el aprendizaje de los estudiantes 7. Supervisa el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta estándares de rendimiento elevados 8. Utiliza datos de las evaluaciones de los estudiantes en sus propuestas de mejora 9. Utiliza datos para evaluar el comportamiento de los estudiantes 10. Supervisa los resultados de las pruebas desglosadas
Plan de Estudios riguroso	Planificación	4. Planifica el plan de estudios para maximizar las oportunidades de los estudiantes de aprender habilidades y conocimientos esenciales 5. Desarrolla un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes 6. Planifica el horario para apoyar un plan de estudios riguroso 7. Planifica los planes de estudios basados en estándares estatales 8. Desarrolla un plan de estudios riguroso para los estudiantes con necesidades especiales 9. Desarrolla metas de instrucción para estudiantes con necesidades especiales que mejoren el acceso a un plan de estudios riguroso 10. Desarrolla procedimientos para revisar el trabajo de los estudiantes a fin de evaluar el rigor del plan de estudios 11. Planifica un plan de estudios desafiante para estudiantes en riesgo de suspender/fracasar 12. Organiza el acceso a planes de estudio rigurosos para estudiantes con necesidades especiales
	Implementación	4. Crea secuencias de experiencias / cursos de aprendizaje rigurosos 5. Implementa un plan de estudios riguroso en todas las asignaturas 6. Implementa un plan de estudios riguroso en programas para estudiantes con necesidades especiales 7. Coordina la colaboración de los miembros del claustro para implementar un plan de estudios riguroso 8. Crea horarios para que los estudiantes con necesidades especiales no pierdan el trabajo académico básico en las clases 9. Contrata profesores con la experiencia necesaria para implementar un plan de estudios riguroso
	Apoyo	4. Apoya la participación en el desarrollo profesional que permite al claustro profundizar en la comprensión de un plan de estudios riguroso 5. Garantiza los materiales didácticos necesarios para desarrollar un plan de estudios riguroso 6. Facilita a los profesores tiempo para trabajar en el desarrollo y fortalecimiento del plan de estudios 7. Asegura los recursos adicionales para que los estudiantes en riesgo tengan éxito 8. Brinda oportunidades para que los profesores trabajen juntos en la oferta de un plan de estudios riguroso 9. Apoya a los profesores para impartir un plan de estudios coherente con los estándares de contenido
	Inclusión	4. Alienta a todos los estudiantes a completar un programa de estudio riguroso y enfocado desde un punto de académico 5. Alienta a los profesores a impartir un plan de estudios riguroso a los estudiantes en riesgo de suspender/fracasar 6. Aboga por que todos los programas para estudiantes con necesidades especiales ofrezcan un plan de estudios riguroso 7. Promueve la importancia de un plan de estudios riguroso para los estudiantes

	Comunicación	4. Se comunica regularmente con los profesores para tratar un plan de estudios riguroso 5. Escucha a los profesores sobre cómo fortalecer el plan de estudios 6. Analiza los planes de estudios de otras universidades 7. Trata durante las reuniones de la facultad cómo mejorar el rigor del plan de estudios 8. Analiza la importancia de abordar el mismo contenido académico en programas especiales y ordinarios
	Supervisión	4. Supervisa el plan de estudios a través de visitas frecuentes a las clases 5. Evalúa el rigor del plan de estudios 6. Evalúa hasta qué punto todos los estudiantes completan un plan de estudios riguroso 7. Evalúa el grado en que el trabajo en el aula se enfoca con un contenido académico riguroso 8. Utiliza datos de rendimiento desglosados para monitorizar el rigor de todos los programas del plan de estudios 9. Supervisa los productos del trabajo de los estudiantes para evaluar el rigor del plan de estudios
Enseñanza de Calidad	Planificación	4. Planifica que los profesores tengan oportunidades para mejorar su instrucción mediante la observación de las sesiones de otros compañeros 5. Planifica políticas de contratación del profesorado con un enfoque en las prácticas de instrucción eficaz 6. Desarrolla planes para mejorar la instrucción en todas las asignaturas 7. Facilita en la planificación oportunidades para que los profesores mejoren su instrucción a través del desarrollo profesional 8. Planifica un horario que permite una instrucción de calidad 9. Planifica instrucción de alta calidad que se enfoca específicamente en el aprendizaje de los estudiantes 10. Planifica servicios de instrucción para estudiantes con necesidades especiales utilizando datos que se desprenden de la evaluación
	Implementación	4. Implementa un programa de mentores para nuevos profesores enfocado en prácticas de instrucción eficaces 5. Coordina los esfuerzos para mejorar la instrucción en todas las clases 6. Implementa el uso de estrategias de instrucción basadas en la investigación 7. Implementa procedimientos para proteger el tiempo de instrucción 8. Crea oportunidades integradas en el trabajo para que los profesores aprendan y apliquen prácticas de instrucción efectivas 9. Confía en los profesores más eficaces para instruir a los estudiantes en riesgo de fracasar 10. Implementa estrategias de instrucción que maximizan la participación de los estudiantes 11. Contrata profesores con la experiencia necesaria para brindar instrucción que maximice el aprendizaje de los estudiantes 12. Asigna a los profesores responsabilidades de instrucción en base a las necesidades de los estudiantes 13. Crea condiciones que promueven la reflexión del profesorado sobre las prácticas de instrucción
	Apoyo	4. Ayuda a los profesores a garantizar el tiempo de instrucción en sus clases 5. Apoya las oportunidades que les surgen a los profesores para mejorar sus prácticas de instrucción 6. Garantiza los recursos necesarios para brindar una instrucción de alta calidad 7. Asigna recursos educativos para maximizar la calidad de la instrucción 8. Proporciona desarrollo profesional para que todos los profesores tengan conocimientos y habilidades para impartir una instrucción de calidad 9. Apoya la colaboración entre profesores para mejorar la instrucción que maximiza el aprendizaje de los estudiantes
	Inclusión	4. Aboga por generar oportunidades para una instrucción de alta calidad más allá del plan de estudios 5. Alienta al profesorado a comprometerse a impartir una instrucción de gran calidad para cada estudiante 6. Aboga por ofrecer oportunidades de instrucción adicionales a los estudiantes que más lo necesitan 7. Alienta al claustro a proporcionar recursos educativos adicionales 8. Aboga por que todos los estudiantes experimenten una instrucción efectiva de forma regular

	Comunicación	4. Examina y revisa las prácticas de instrucción durante las reuniones de la facultad 5. Escucha las ideas de los profesores sobre la enseñanza de calidad 6. Examina y revisa las prácticas de instrucción con el profesorado 7. Dialoga con el profesorado sobre cómo eliminar las barreras que impiden que los estudiantes reciban una instrucción de calidad 8. Se comunica con profesores de forma individual para tratar la calidad de su instrucción 9. Aporta <i>feedback</i> a los profesores sobre su instrucción
	Supervisión	4. Observa las prácticas de instrucción de cada profesor de forma rutinaria para proporcionar <i>feedback</i> 5. Analiza los datos de rendimiento de los estudiantes para determinar la calidad de la instrucción 6. Evalúa cómo se usa el tiempo de instrucción 7. Utiliza datos para supervisar la monitorización de la instrucción 8. Evalúa las prácticas de instrucción de los profesores 9. Supervisa la instrucción de los estudiantes con necesidades especiales para garantizar un buen nivel de calidad 10. Supervisa la instrucción de los estudiantes en riesgo de fracaso para garantizar buen nivel de calidad
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Planificación	4. Planifica para lograr un entorno positivo en el que el aprendizaje de los estudiantes sea el foco central 5. Planifica para generar una cultura de aprendizaje que sirva a todos los estudiantes 6. Planifica para generar una cultura que promueva el crecimiento profesional continuo 7. Planifica para generar una cultura de la que se espera estándares de comportamiento profesional altos 8. Planifica estrategias para desarrollar creencias compartidas sobre la práctica profesional 9. Planifica procedimientos para tratar a todos los profesores de manera justa y con respeto 10. Planifica para generar una cultura de responsabilidad compartida a favor del aprendizaje social y académico de los estudiantes 11. Planifica procedimientos para tratar a todos los estudiantes de manera justa y con respeto
	Implementación	4. Implementa un entorno de aprendizaje en el que se conoce a todos los estudiantes 5. Construye una cultura que honra el rendimiento académico 6. Construye una cultura de mejora continua 7. Construye una cultura comprometida con la diversidad 8. Utiliza la experiencia y el conocimiento del profesorado para tomar decisiones 9. Crea una cultura de confianza 10. Genera oportunidades para que los profesores trabajen juntos con objetivos y valores compartidos 11. Crea una cultura que alienta a los estudiantes a asistir y participar con regularidad y no abandonar
	Apoyo	4. Construye una cultura en la que los estudiantes valoran el aprendizaje permanente 5. Construye una cultura donde todos los miembros del claustro son tratados con respeto 6. Asigna recursos para construir una cultura enfocada al aprendizaje de los estudiantes 7. Apoya a los equipos que colaboran entre sí para mejorar la instrucción 8. Anima a los profesores a aprender de sus compañeros más eficaces 9. Fomenta la colaboración entre profesores que crea una cultura de aprendizaje 10. Proporciona un entorno positivo en el que el aprendizaje de los estudiantes es el foco central
	Inclusión	4. Aboga por una cultura de aprendizaje que respete la diversidad de los estudiantes 5. Defiende en nombre de todos los estudiantes durante las discusiones sobre la cultura institucional 6. Promueve que el comportamiento del profesorado sea respetuoso con la diversidad de los estudiantes 7. Aboga por la participación activa de estudiantes mediante sus representantes en todas las actividades y programas 8. Reconoce las contribuciones de diversos estudiantes al desarrollar la cultura institucional 9. Fomenta una cultura de respeto y equidad hacia los estudiantes

	Comunicación	4. Se comunica con los profesores sobre los aspectos de un entorno positivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes 5. Escucha a los estudiantes cuando sugieren formas de crear una cultura de aprendizaje 6. Escucha a los profesores cuando sugieren formas de crear una cultura de aprendizaje 7. Trata los estándares de comportamiento profesional con el profesorado 8. Se comunica con los estudiantes sobre los aspectos de una cultura positiva centrada en el aprendizaje 9. Proporciona <i>feedback</i> a los profesores sobre el desempeño profesional
	Supervisión	4. Evalúa los comportamientos del profesorado al supervisar la cultura de aprendizaje 5. Evalúa los comportamientos de los estudiantes al supervisar el entorno de aprendizaje 6. Supervisa la cultura institucional 7. Supervisa la participación de cada estudiante en actividades académicas 8. Evalúa la cultura de la institución desde la perspectiva de los estudiantes
Relación con la Comunidad	Planificación	4. Planifica el uso de recursos comunitarios externos para promover metas de aprendizaje a nivel académico y social 5. Desarrolla un plan para programas de alcance comunitario coherente con los objetivos académicos 6. Desarrolla un plan para fomentar las relaciones entre la institución y la comunidad que gira en torno a la misión académica
	Implementación	4. Crea lazos comerciales para apoyar el aprendizaje social y académico 5. Implementa programas que ayudan a abordar las necesidades de la comunidad 6. Construye una relación positiva y abierta con la comunidad 7. Coordina el acceso a agencias de servicios sociales para apoyar a los estudiantes 8. Coordina las contribuciones de individuos y grupos en la comunidad al servicio del aprendizaje de los estudiantes 9. Establece relaciones con personas clave en la comunidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes
	Apoyo	4. Apoya a los profesores para trabajar con asociaciones comunitarias en beneficio de los estudiantes. 5. Asegura recursos adicionales mediante la asociación con agencias externas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje 6. Asegura los recursos tecnológicos locales o comunitarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje 7. Asegura recursos para apoyar las relaciones institución-comunidad. 8. Asigna recursos que posibiliten crear lazos con asociaciones comunitarias para promover el aprendizaje de los estudiantes
	Inclusión	4. Aboga por los estudiantes que necesitan servicios especiales de la comunidad externa 5. Motiva a los profesores a trabajar con agencias comunitarias para apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento. 6. Promueve las relaciones con los líderes de la comunidad para apoyar a los estudiantes
	Comunicación	4. Comunica metas, necesidades y logros a los grupos comunitarios 5. Se comunica con los medios de comunicación para publicitar eventos y logros importantes 6. Se comunica con agencias externas 7. Escucha los comentarios de la comunidad
	Supervisión	4. Utiliza datos para tomar decisiones sobre la participación de la comunidad 5. Supervisa la eficacia de las conexiones entre la comunidad y la institución 6. Evalúa la efectividad de sus asociaciones con la comunidad para promover el aprendizaje académico y social 7. Recopila información para conocer los recursos y activos de la comunidad

Responsabilidad por el desempeño	Planificación	4. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los profesores del aprendizaje de los estudiantes 5. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje 6. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los profesores para que las relaciones que establezcan con los alumnos sean positivas 7. Articula planes que identifican responsabilidades específicas para el profesorado para que los estudiantes alcancen estándares altos. 8. Desarrolla un plan de responsabilidad individual y colectiva entre los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes.
	Implementación	4. Implementa programas y prácticas para corresponsabilizar a los profesores del logro de los más altos niveles de desempeño. 5. Implementa programas y prácticas para corresponsabilizar a los profesores del aprendizaje de los estudiantes. 6. Desarrolla medidas de responsabilidad académica teniendo en cuenta las aportaciones de los profesores 7. Implementa prácticas que corresponsabilizan a los líderes del aprendizaje de los estudiantes 8. Implementa la responsabilidad social y académica de manera equitativa para todos los estudiantes. 9. Utiliza las aportaciones del profesorado para generar métodos que favorezcan la responsabilidad del profesorado
	Apoyo	4. Proporciona procedimientos para evaluar a los profesores según el aprendizaje de los estudiantes 5. Proporciona procedimientos que corresponsabilizan a los estudiantes de su aprendizaje 6. Asigna tiempo para evaluar a los profesores según el aprendizaje de los estudiantes 7. Asigna tiempo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. 8. Proporciona conocimiento para tomar decisiones sobre cómo corresponsabilizar a los estudiantes de su aprendizaje 9. Brinda reconocimiento a los profesores cuyos estudiantes logran estándares de desempeño académico altos
	Inclusión	4. Promueve que los líderes sean responsables de satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes. 5. Promueve que todos los estudiantes sean corresponsables de lograr altos niveles de rendimiento académicos 6. Defiende que la facultad sea responsable de satisfacer las necesidades de los estudiantes 7. Defiende una responsabilidad compartida por parte del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes
	Comunicación	4. Informa al profesorado de su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes. 5. Escucha los comentarios del claustro sobre sus programas de evaluación 6. Comunica al profesorado el propósito y la naturaleza de los programas de evaluación 7. Comunica al profesorado cómo se utilizarán los resultados de la evaluación para mejorar la facultad. 8. Comunica los resultados de los logros de los estudiantes al claustro 9. Analiza los resultados de las pruebas de evaluación con los equipos y departamentos.
	Supervisión	4. Supervisa la precisión y adecuación de los datos utilizados para evaluar el grado de responsabilidad del profesorado. 5. Supervisa la precisión y adecuación de los datos utilizados para evaluar el grado de responsabilidad de los estudiantes. 6. Supervisa el impacto de las evaluaciones del profesorado en las prácticas de instrucción. 7. Analiza la influencia de las evaluaciones del profesorado en el rigor del plan de estudios. 8. Analiza la influencia de las evaluaciones del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes. 9. Analiza la influencia de la responsabilidad de los estudiantes en el logro de estándares de aprendizaje altos.

* Componentes Principales

** Procesos Clave

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Cuestionario 1

Cuestionario 1		
EP	PC	
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	1. Desarrolla un plan para recopilar datos de modo que se pueda revisar el aprendizaje de los estudiantes en comparación con los estándares de aprendizaje altos 2. Planifica los estándares de desempeño utilizando los datos de evaluación del aprendizaje 3. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	4. Alcanza consenso entre el profesorado a la hora de lograr las acciones necesarias para promover estándares de aprendizaje altos 5. Contrata profesores altamente cualificados para cumplir con las metas de desempeño del aprendizaje académico y social 6. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	7. Asigna tiempo de manera que refleja un compromiso con estándares de aprendizaje altos 8. Promueve el reconocimiento y las recompensas para aquellos estudiantes que logran estándares de aprendizaje altos 9. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	10. Aboga por altos estándares para el aprendizaje de los estudiantes al diseñar e implementar planes de educación individualizada 11. Desafía las bajas expectativas que puedan darse sobre los estudiantes con necesidades especiales 12. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	13. Comunica al profesorado el grado en que se cumplen los estándares de aprendizaje 14. Define los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con los profesores 15. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	16. Supervisa los resultados de las pruebas desglosadas 17. Utiliza datos para guiar acciones destinadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes 18. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Plan de Estudios riguroso	Planificación	19. Planifica el horario para apoyar un plan de estudios riguroso 20. Planifica el plan de estudios para maximizar las oportunidades de los estudiantes de aprender habilidades y conocimientos esenciales 21. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	22. Crea secuencias de experiencias / cursos de aprendizaje rigurosos 23. Implementa un plan de estudios riguroso en todas las asignaturas 24. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	25. Asegura los recursos adicionales para que los estudiantes en riesgo tengan éxito 26. Brinda oportunidades para que los profesores trabajen juntos en la oferta de un plan de estudios riguroso 27. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	28. Promueve la importancia de un plan de estudios riguroso para los estudiantes 29. Aboga por que todos los programas para estudiantes con necesidades especiales ofrezcan un plan de estudios riguroso 30. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Comunicación	31. Analiza la importancia de abordar el mismo contenido académico en programas especiales y ordinarios 32. Trata durante las reuniones de la facultad cómo mejorar el rigor del plan de estudios 33. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	34. Utiliza datos de rendimiento desglosados para monitorizar el rigor de todos los programas del plan de estudios 35. Evalúa hasta qué punto todos los estudiantes completan un plan de estudios riguroso 36. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Enseñanza de Calidad	Planificación	37. Planifica instrucción de alta calidad que se enfoca específicamente en el aprendizaje de los estudiantes 38. Planifica políticas de contratación del profesorado con un enfoque en las prácticas de instrucción eficaces 39. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	40. Implementa un programa de mentores para nuevos profesores enfocado en prácticas de instrucción eficaces 41. Implementa estrategias de instrucción que maximizan la participación de los estudiantes 42. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	43. Apoya las oportunidades que les surgen a los profesores para mejorar sus prácticas de instrucción 44. Apoya la colaboración entre profesores para mejorar la instrucción que maximiza el aprendizaje de los estudiantes 45. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	46. Alienta al profesorado a comprometerse a impartir una instrucción de gran calidad para cada estudiante 47. Aboga por generar oportunidades para una instrucción de alta calidad más allá del plan de estudios 48. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	49. Aporta feedback a los profesores sobre su instrucción 50. Examina y revisa las prácticas de instrucción durante las reuniones de la facultad 51. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	52. Observa las prácticas de instrucción de cada profesor de forma rutinaria para proporcionar feedback 53. Analiza los datos de rendimiento de los estudiantes para determinar la calidad de la instrucción 54. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Cultura de aprendizaje y comportamiento	Planificación	55. Planifica para generar una cultura de la que se espera estándares de comportamiento profesional altos 56. Planifica para generar una cultura que promueva el crecimiento profesional continuo 57. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	58. Crea una cultura que alienta a los estudiantes a asistir y participar con regularidad y no abandonar 59. Construye una cultura comprometida con la diversidad 60. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Apoyo	61. Proporciona un entorno positivo en el que el aprendizaje de los estudiantes es el foco central 62. Construye una cultura donde todos los miembros del claustro son tratados con respeto 63. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	64. Reconoce las contribuciones de diversos estudiantes al desarrollar la cultura institucional 65. Fomenta una cultura de respeto y equidad hacia los estudiantes 66. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	67. Escucha a los profesores cuando sugieren formas de crear una cultura de aprendizaje 68. Escucha a los estudiantes cuando sugieren formas de crear una cultura de aprendizaje 69. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	70. Evalúa la cultura de la institución desde la perspectiva de los estudiantes 71. Supervisa la cultura institucional 72. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Relación con la Comunidad	Planificación	73. Desarrolla un plan para programas de alcance comunitario coherente con los objetivos académicos 74. Planifica el uso de recursos comunitarios externos para promover metas de aprendizaje a nivel académico y social 75. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	76. Coordina las contribuciones de individuos y grupos en la comunidad al servicio del aprendizaje de los estudiantes 77. Crea lazos comerciales para apoyar el aprendizaje social y académico 78. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	79. Apoya a los profesores para trabajar con asociaciones comunitarias en beneficio de los estudiantes. 80. Asegura recursos adicionales mediante la asociación con agencias externas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje 81. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	82. Promueve las relaciones con los líderes de la comunidad para apoyar a los estudiantes 83. Motiva a los profesores a trabajar con agencias comunitarias para apoyar a los estudiantes con bajo rendimiento. 84. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	85. Se comunica con agencias externas 86. Se comunica con los medios de comunicación para publicitar eventos y logros importantes 87. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	88. Supervisa la eficacia de las conexiones entre la comunidad y la institución 89. Evalúa la efectividad de sus asociaciones con la comunidad para promover el aprendizaje académico y social 90. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Responsabilidad	
Planificación		91. Articula planes que identifican responsabilidades específicas para el profesorado para que los estudiantes alcancen estándares altos. 92. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje 93. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Implementación	94. Implementa programas y prácticas para corresponsabilizar a los profesores del aprendizaje de los estudiantes. 95. Utiliza las aportaciones del profesorado para generar métodos que favorezcan la responsabilidad del profesorado 96. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	97. Proporciona conocimiento para tomar decisiones sobre cómo corresponsabilizar a los estudiantes de su aprendizaje 98. Asigna tiempo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. 99. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	100. Promueve que los líderes sean responsables de satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes. 101. Promueve que todos los estudiantes sean corresponsables de lograr altos niveles de rendimiento académicos 102. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	103. Comunica los resultados de los logros de los estudiantes al claustro 104. Comunica al profesorado cómo se utilizarán los resultados de la evaluación para mejorar la facultad 105. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	106. Utiliza datos para dar reconocimiento a los estudiantes que cumplen con las metas de rendimiento 107. Analiza la influencia de la responsabilidad de los estudiantes en el logro de estándares de aprendizaje altos 108. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3. Cuestionario 2

Cuestionario 2		
EP	PC	
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	1. Planifica para lograr unos objetivos de aprendizaje rigurosos tanto académicos como sociales 2. Desarrolla un plan para obtener estándares de desempeño altos para los alumnos que sean evaluables 3. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	4. Utiliza la información que le proporciona el claustro para crear estándares de aprendizaje altos para los estudiantes 5. Coordina tareas y recursos para cumplir con los estándares de aprendizaje altos 6. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	7. Asigna tiempo de manera que refleja un compromiso con estándares de aprendizaje altos 8. Apoya al claustro para ayudar a los estudiantes a alcanzar estándares de aprendizaje altos 9. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	10. Aboga por altos estándares para el aprendizaje de los estudiantes al diseñar e implementar planes de educación individualizada 11. Aboga por los estudiantes con necesidades especiales al tomar decisiones sobre los estándares de aprendizaje alto 12. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	13. Escucha a los profesores sobre cómo lograr estándares de aprendizaje altos para los estudiantes 14. Analiza con el profesorado la información sobre el progreso de las metas académicas y los objetivos de aprendizaje de los estudiantes 15. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	16. Supervisa el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta estándares de rendimiento altos 17. Utiliza datos de las evaluaciones de los estudiantes en sus propuestas de mejora 18. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Plan de Estudios riguroso	Planificación	19. Desarrolla un plan de estudios riguroso para los estudiantes con necesidades especiales 20. Desarrolla procedimientos para revisar el trabajo de los estudiantes a fin de evaluar el rigor del plan de estudios 21. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	22. Crea horarios para que los estudiantes con necesidades especiales no pierdan el trabajo académico básico en las clases 23. Contrata profesores con la experiencia necesaria para implementar un plan de estudios riguroso 24. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	25. Brinda oportunidades para que los profesores trabajen juntos en la oferta de un plan de estudios riguroso 26. Apoya la participación en el desarrollo profesional que permite al claustro profundizar en la comprensión de un plan de estudios riguroso 27. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	28. Promueve la importancia de un plan de estudios riguroso para los estudiantes 29. Alienta a todos los estudiantes a completar un programa de estudio riguroso y enfocado desde un punto de académico 30. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Comunicación	31. Analiza la importancia de abordar el mismo contenido académico en programas especiales y ordinarios 32. Analiza los planes de estudios de otras universidades 33. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	34. Supervisa los productos del trabajo de los estudiantes para evaluar el rigor del plan de estudios 35. Utiliza datos de rendimiento desglosados para monitorizar el rigor de todos los programas del plan de estudios 36. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Enseñanza de Calidad	Planificación	37. Facilita en la planificación oportunidades para que los profesores mejoren su instrucción a través del desarrollo profesional 38. Planifica servicios de instrucción para estudiantes con necesidades especiales utilizando datos que se desprenden de la evaluación 39. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	40. Implementa el uso de estrategias de instrucción basadas en la investigación 41. Crea oportunidades integradas en el trabajo para que los profesores aprendan y apliquen prácticas de instrucción efectivas 42. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	43. Proporciona desarrollo profesional para que todos los profesores tengan conocimientos y habilidades para impartir una instrucción de calidad 44. Apoya la colaboración entre profesores para mejorar la instrucción que maximiza el aprendizaje de los estudiantes 45. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	46. Aboga por generar oportunidades para una instrucción de alta calidad más allá del plan de estudios 47. Alienta al profesorado a comprometerse a impartir una instrucción de gran calidad para cada estudiante 48. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	49. Examina y revisa las prácticas de instrucción con el profesorado 50. Dialoga con el profesorado sobre cómo eliminar las barreras que impiden que los estudiantes reciban una instrucción de calidad 51. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	52. Evalúa las prácticas de instrucción de los profesores 53. Observa las prácticas de instrucción de cada profesor de forma rutinaria para proporcionar feedback 54. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Planificación	55. Planifica para lograr un entorno positivo en el que el aprendizaje de los estudiantes sea el foco central 56. Planifica para generar una cultura de responsabilidad compartida a favor del aprendizaje social y académico de los estudiantes 57. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	58. Construye una cultura de mejora continua 59. Utiliza la experiencia y el conocimiento del profesorado para tomar decisiones 60. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	61. Asigna recursos para construir una cultura enfocada al aprendizaje de los estudiantes 62. Construye una cultura donde todos los miembros del claustro son tratados con respeto 63. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Inclusión	64. Reconoce las contribuciones de diversos estudiantes al desarrollar la cultura institucional 65. Aboga por una cultura de aprendizaje que respete la diversidad de los estudiantes 66. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	67. Trata los estándares de comportamiento profesional con el profesorado 68. Se comunica con los estudiantes sobre los aspectos de una cultura positiva centrada en el aprendizaje 69. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	70. Evalúa los comportamientos del profesorado al supervisar la cultura de aprendizaje 71. Evalúa los comportamientos de los estudiantes al supervisar el entorno de aprendizaje 72. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Relación con la Comunidad	Planificación	73. Desarrolla un plan para fomentar las relaciones entre la institución y la comunidad que gira en torno a la misión académica 74. Planifica el uso de recursos comunitarios externos para promover metas de aprendizaje a nivel académico y social 75. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	76. Crea lazos comerciales para apoyar el aprendizaje social y académico 77. Construye una relación positiva y abierta con la comunidad 78. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	79. Asegura recursos para apoyar las relaciones institución-comunidad. 80. Asegura recursos adicionales mediante la asociación con agencias externas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje 81. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	82. Aboga por los estudiantes que necesitan servicios especiales de la comunidad externa 83. Promueve las relaciones con los líderes de la comunidad para apoyar a los estudiantes 84. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	85. Se comunica con agencias externas 86. Escucha los comentarios de la comunidad 87. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	88. Utiliza datos para tomar decisiones sobre la participación de la comunidad 89. Recopila información para conocer los recursos y activos de la comunidad 90. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Responsabilidad por el desempeño	Planificación	91. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los estudiantes de su propio aprendizaje 92. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los profesores para que las relaciones que establezcan con los alumnos sean positivas 93. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	94. Implementa la responsabilidad social y académica de manera equitativa para todos los estudiantes. 95. Utiliza las aportaciones del profesorado para generar métodos que favorezcan la responsabilidad del profesorado 96. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	97. Proporciona procedimientos para evaluar a los profesores según el aprendizaje de los estudiantes 98. Brinda reconocimiento a los profesores cuyos estudiantes logran estándares de desempeño académico altos 99. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Inclusión	100. Promueve que los líderes sean responsables de satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes. 101. Defiende una responsabilidad compartida por parte del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes 102. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	103. Comunica al profesorado el propósito y la naturaleza de los programas de evaluación 104. Analiza los resultados de las pruebas de evaluación con los equipos y departamentos. 105. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	106. Supervisa la precisión y adecuación de los datos utilizados para evaluar el grado de responsabilidad del profesorado. 107. Supervisa el impacto de las evaluaciones del profesorado en las prácticas de instrucción. 108. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 4. Cuestionario 3

Cuestionario 3		
EP	PC	
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados	Planificación	1. Planifica los estándares de desempeño utilizando los datos de evaluación del aprendizaje 2. Planifica para lograr unos objetivos de aprendizaje rigurosos tanto académicos como sociales 3. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	4. Contrata profesores altamente cualificados para cumplir con las metas de desempeño del aprendizaje académico y social 5. Utiliza la información que le proporciona el claustro para crear estándares de aprendizaje altos para los estudiantes 6. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	7. Apoya al profesorado en el cumplimiento de las metas académicas 8. Asigna recursos sobre todo para alcanzar las metas académicas y de aprendizaje social 9. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	10. Desafía las bajas expectativas que puedan generarse sobre los estudiantes en riesgo de suspender/fracasar 11. Aboga por los estudiantes con necesidades especiales al tomar decisiones sobre los estándares de aprendizaje alto 12. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	13. Define los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con los profesores 14. Comunica a los diferentes miembros de la comunidad educativa las metas para un aprendizaje riguroso de los estudiantes 15. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	16. Supervisa los resultados de las pruebas desglosadas 17. Utiliza datos para guiar acciones destinadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes 18. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Plan de Estudios riguroso	Planificación	19. Organiza el acceso a planes de estudio rigurosos para estudiantes con necesidades especiales 20. Desarrolla procedimientos para revisar el trabajo de los estudiantes a fin de evaluar el rigor del plan de estudios 21. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	22. Crea horarios para que los estudiantes con necesidades especiales no pierdan el trabajo académico básico en las clases 23. Implementa un plan de estudios riguroso en todas las asignaturas 24. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	25. Brinda oportunidades para que los profesores trabajen juntos en la oferta de un plan de estudios riguroso 26. Facilita a los profesores tiempo para trabajar en el desarrollo y fortalecimiento del plan de estudios 27. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	28. Alienta a los profesores a impartir un plan de estudios riguroso a los estudiantes en riesgo de suspender/fracasar 29. Alienta a todos los estudiantes a completar un programa de estudio riguroso y enfocado desde un punto de académico 30. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Comunicación	31. Se comunica regularmente con los profesores para tratar un plan de estudios riguroso 32. Analiza la importancia de abordar el mismo contenido académico en programas especiales y ordinarios 33. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	34. Evalúa el grado en que el trabajo en el aula se enfoca con un contenido académico riguroso 35. Supervisa los productos del trabajo de los estudiantes para evaluar el rigor del plan de estudios 36. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Enseñanza de Calidad	Planificación	37. Planifica instrucción de alta calidad que se enfoca específicamente en el aprendizaje de los estudiantes 38. Desarrolla planes para mejorar la instrucción en todas las asignaturas 39. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	40. Confía en los profesores más eficaces para instruir a los estudiantes en riesgo de fracasar 41. Implementa procedimientos para proteger el tiempo de instrucción 42. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	43. Ayuda a los profesores a garantizar el tiempo de instrucción en sus clases 44. Asigna recursos educativos para maximizar la calidad de la instrucción 45. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	46. Aboga por que todos los estudiantes experimenten una instrucción efectiva de forma regular 47. Aboga por ofrecer oportunidades de instrucción adicionales a los estudiantes que más lo necesitan 48. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	49. Aporta feedback a los profesores sobre su instrucción 50. Examina y revisa las prácticas de instrucción durante las reuniones de la facultad 51. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	52. Evalúa cómo se usa el tiempo de instrucción 53. Supervisa la instrucción de los estudiantes en riesgo de fracaso para garantizar buen nivel de calidad 54. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional	Planificación	55. Planifica estrategias para desarrollar creencias compartidas sobre la práctica profesional 56. Planifica para generar una cultura de la que se espera estándares de comportamiento profesional altos 57. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implementación	58. Implementa un entorno de aprendizaje en el que se conoce a todos los estudiantes 59. Crea una cultura que alienta a los estudiantes a asistir y participar con regularidad y no abandonar 60. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	61. Proporciona un entorno positivo en el que el aprendizaje de los estudiantes es el foco central 62. Construye una cultura donde todos los miembros del claustro son tratados con respeto 63. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	64. Reconoce las contribuciones de diversos estudiantes al desarrollar la cultura institucional 65. Aboga por una cultura de aprendizaje que respete la diversidad de los estudiantes 66. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Comunica ción	67. Se comunica con los profesores sobre los aspectos de un entorno positivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes 68. Escucha a los profesores cuando sugieren formas de crear una cultura de aprendizaje 69. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisi ón	70. Evalúa la cultura de la institución desde la perspectiva de los estudiantes 71. Evalúa los comportamientos del profesorado al supervisar la cultura de aprendizaje 72. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Relación con la Comunidad	Planificac ión	73. Desarrolla un plan para fomentar las relaciones entre la institución y la comunidad que gira en torno a la misión académica 74. Desarrolla un plan para programas de alcance comunitario coherente con los objetivos académicos 75. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implemen tación	76. Crea lazos comerciales para apoyar el aprendizaje social y académico 77. Coordina las contribuciones de individuos y grupos en la comunidad al servicio del aprendizaje de los estudiantes 78. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	79. Asegura recursos para apoyar las relaciones institución-comunidad. 80. Asigna recursos que posibiliten crear lazos con asociaciones comunitarias para promover el aprendizaje de los estudiantes 81. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Inclusión	82. Promueve las relaciones con los líderes de la comunidad para apoyar a los estudiantes 83. Aboga por los estudiantes que necesitan servicios especiales de la comunidad externa 84. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunica ción	85. Comunica metas, necesidades y logros a los grupos comunitarios 86. Escucha los comentarios de la comunidad 87. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisi ón	88. Evalúa la efectividad de sus asociaciones con la comunidad para promover el aprendizaje académico y social 89. Utiliza datos para tomar decisiones sobre la participación de la comunidad 90. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
Responsabilidad por el desempeño	Planificac ión	91. Desarrolla un plan de responsabilidad individual y colectiva entre los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes. 92. Desarrolla un plan para corresponsabilizar a los profesores del aprendizaje de los estudiantes 93. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Implemen tación	94. Implementa la responsabilidad social y académica de manera equitativa para todos los estudiantes. 95. Implementa programas y prácticas para corresponsabilizar a los profesores del logro de los más altos niveles de desempeño. 96. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Apoyo	97. Brinda reconocimiento a los profesores cuyos estudiantes logran estándares de desempeño altos 98. Proporciona procedimientos que corresponsabilizan a los estudiantes de su aprendizaje 99. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

	Inclusión	100. Promueve que los líderes sean responsables de satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes. 101. Promueve que todos los estudiantes sean corresponsables de lograr altos niveles de rendimiento académicos 102. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Comunicación	103. Analiza los resultados de las pruebas de evaluación con los equipos y departamentos. 104. Informa al profesorado de su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes. 105. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores
	Supervisión	106. Supervisa la precisión y adecuación de los datos utilizados para evaluar el grado de responsabilidad del profesorado. 107. Utiliza los datos de rendimiento de los estudiantes para determinar la responsabilidad del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes. 108. Señala las fuentes de evidencia en las que te has basado para contestar las dos preguntas anteriores

Fuente: Elaboración propia