



El profesorado como líder en situaciones de crisis: el caso de la pandemia por COVID-19

Hernández-Carrera, Rafael M.

Prof. Universidad Internacional de la Rioja

Bautista-Vallejo, José M.

Prof. Universidad de Huelva

Vieira Fernández, Ignacio

Prof. Universidad de Sevilla

Resumen

Conforme se han ido extendiendo los estados de alarma en este marco de emergencia sanitaria, se ve con más claridad el impacto, lleno aún de grandes incógnitas, de esta situación sobre la enseñanza y el aprendizaje. En particular, el profesorado está viviendo situaciones diversas que van desde la pérdida de control de la situación, entre otros por falta de medios para enseñar y aprender, hasta situaciones en donde su capacidad de liderazgo está haciendo posible convertir esta situación de cierre de la institución en una oportunidad de futuro. Este trabajo pretende reflexionar y reunir información actualizada sobre la capacidad de liderazgo del profesorado, algo que se presenta como necesario y es extremadamente importante en estos tiempos de cambios profundos y llenos de incertidumbre. Se concluye afirmando algunas de las competencias para el afianzamiento de este liderazgo transformacional.

Palabras clave

Profesorado, liderazgo, transformacional, pandemia, COVID-19, competencias.

Title

Teachers as leaders in crisis situations: the case of the COVID-19 pandemic.

Abstract

As the states of alarm in this health emergency have become more widespread, the impact on teaching and learning of this situation, still full of great uncertainties, is becoming clearer. In particular, teachers are experiencing diverse situations that range from loss of control of the situation, among others due to lack of means to teach and learn, to situations where their leadership capacity is making it possible to turn this situation of closure of the institution into an opportunity for the future. This work aims to reflect and gather updated information on the leadership capacity of teachers, something that is presented as necessary and extremely important in these times of profound change and full of uncertainty. It concludes by affirming some of the competencies for the strengthening of this transformational leadership.

Keywords

Teachers, leadership, transformational, pandemic, COVID-19, competencies.

1. Introducción

Un siglo después de la pandemia por gripe debido a la Influenzavirus A subtipo H1N1, ocurrida entre 1918 y 1920, que produjo en el mundo no menos 500 millones de casos confirmados y 50 millones de muertos, una nueva pandemia, esta vez por coronavirus SARS-CoV-2, que ocasiona la enfermedad conocida como COVID-19, asola un número importante de países del mundo.

Sus consecuencias se están apreciando en prácticamente todos los terrenos, el sanitario, el económico y laboral, el que tiene que ver con las formas de vivir en el marco de cada cultura y, también, en cómo se entiende hoy la enseñanza y el aprendizaje.

Ya en plena pandemia, estado declarado así por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo 2020, las instituciones educativas y otras instituciones sociales fueron sorprendidas por la declaración de estados de alarma en los distintos países. En España ha implicado el cierre de estas instituciones, la cancelación de la libertad de movimientos y reunión en lugares públicos y, como consecuencia de ello, la imposibilidad de continuar con la presencialidad de la enseñanza tal como estaba concebida hasta hoy.

Por mucho que pueda predecirse, el efecto que todas estas medidas van a tener en el aprendizaje está, ciertamente, lleno de incógnitas. Si bien esto, el impacto más inmediato en las distintas formas de enseñanza es cada día más visible, buena parte de ellas se tornaron virtuales gracias a diferentes tecnologías educativas.

Sin embargo, tanto la enseñanza como el aprendizaje conservan una parte de incertidumbre en relación a sus consecuencias. Estas dependen de múltiples circunstancias, entre las que están el acceso a la tecnología y la competencia en su manejo, la distancia transaccional entre profesorado y alumnado, y, también, la capacidad de liderazgo de docentes y gestores de los

centros educativos. En este último punto, la investigación prueba que el liderazgo transformacional permite, en una cultura de colaboración y responsabilidad, gestionar de manera decisiva la institución con la capacidad científica y técnica y las habilidades necesarias de acuerdo a los objetivos y misión de la institución.

El objetivo de este trabajo es reflexionar y reunir información actualizada sobre esta capacidad de liderazgo del profesorado, tan necesaria habitualmente y extremadamente importante en estos tiempos de cambios profundos.

2. Transformación de la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia

En 2013, Wallerstein predijo que a partir de 2020 tres elementos podrían afectar nuestro sistema-mundo y sus instituciones: el cambio climático, las pandemias y la guerra mundial. A lo largo de 2020 dos de éstos se han convertido en realidad.

El discurso sobre el cambio climático se ha hecho global. Si se quiere, son muchos los años de permanente debate sobre la cuestión, con términos distintos, con liderazgos diferenciados. La escuela se vio involucrada de manera decisiva en esta cuestión desde la aparición de los ejes transversales, en los noventa, en donde se le dio más peso a la acción del ser humano sobre la naturaleza, tratando desde lo formal de corregir ciertos comportamientos invasivos.

A pesar de esto, las medidas tomadas desde entonces parecen dudosas a la luz del momento actual, movidas las instituciones educativas por actos simbólicos antes que por actos de eficacia; en esta situación debe incluirse, incluso, la institución universitaria (De la Rosa Ruiz, Giménez Armentia y Maldonado, 2019).

Por otro lado, como si pareciera el segundo acto del mismo movimiento, la pandemia ocasionada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2, que ocasionó la enfermedad conocida como COVID-19, recorre el planeta entero. Los informes

relatan millones de infectados por el virus y cifras de muertos que a mitad de junio de 2020 ya estaban en más de 400 mil muertos (Sohrabi et al., 2020), cifras sobre las que hay, por otro lado, una enorme controversia. La aparición de esta pandemia ha producido una crisis sanitaria mundial, además de una serie de cambios socio-económicos no vistos hasta ahora, entre los que están los relacionados con las formas de enseñar y aprender en buena parte de las instituciones educativas del mundo, las cuales tuvieron que incorporar un nuevo *modus operandi* casi de la noche a la mañana, con las repercusiones que esto tiene sobre procesos que ya estaban consolidados.

En el caso de las instituciones educativas chinas, país donde se originó el foco, millones de estudiantes del ámbito educativo, en general, y del universitario, en particular, se vieron afectados (Wang et al., 2020a). Sin embargo, la extensión paulatina de las medidas extraordinarias por el impacto de la pandemia llevó a situaciones casi idénticas en muchos otros países del mundo (Sund, 2020).

Las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje pasaron de lo presencial a lo virtual. En este sentido, la crisis actual de la pandemia por COVID-19 ha puesto de manifiesto la fragilidad de nuestro sistema educativo y su forma de entender el aprendizaje. Este punto debe valorarse, desde luego, más allá de considerar la eficacia o no del cierre de las instituciones educativas para el control de la epidemia, algo que se ha puesto en entredicho o, incluso, ha sido calificado como equívoco (Viner et al., 2020).

Por un lado, la situación sobrevenida ha llevado a miles de instituciones en todo el mundo a una aceleración en las medidas de virtualización de la enseñanza y aprendizaje (Bouza Mora, 2020; Wang et al., 2020b). La respuesta, desigual en el contexto mundial, presenta todo tipo de situaciones, desde aquellas instituciones que han cumplido con una reconversión más o menos completa y rápida, con casos de baja respuesta de profesorado

y alumnado de forma residual, hasta aquellos que, por su contexto o por factores relativos a la falta de iniciativa, medios u otros, han quedado rezagados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje habituales (Sintema, 2020). Mientras aparece un análisis más amplio de la cuestión, una cosa sí parece cierta, el impacto que esto va a tener sobre la manera de aprender y el mismo aprendizaje está, ciertamente, lleno de incógnitas.

Por otra parte, la nueva situación ha podido generar no solo una diversidad de aprendizajes más allá de los previstos en los programas. Sin entrar en valoraciones a esta posible nueva circunstancia, lo cierto es que cuestiones como la capacidad para resolver problemas, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional han podido sufrir un impacto (Brítez, 2020; Grupo Banco Mundial, 2020; Sandín et al., 2020). En uno de estos documentos se afirma, incluso, que ya antes de la pandemia de la COVID-19 el mundo enfrentaba una crisis de aprendizajes (Grupo Banco Mundial, 2020), algo que presenta un campo aún más complejo si cabe para estudiar qué ha cambiado durante y tras la pandemia.

Así pues, la acelerada virtualización de las instituciones educativas ha podido afectar a cuatro elementos fundamentales: el tecnológico, el administrativo, el pedagógico y el comunicativo (Sá, & Serpa, 2020). Esto quiere decir, entonces, que los más que probables mensajes lanzados desde las instituciones durante los últimos tiempos de que esta pandemia va a suponer un cambio profundo en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje, fundamentalmente por la tecnologización de ambas, de una forma acelerada además, pueden ser un hecho irreversible (Ting et al., 2020; Van Lancker, & Parolin, 2020).

En este marco, durante los últimos años, aspectos tales como el desarrollo de la creatividad, la capacidad de adaptación al cambio, aprender a aprender, la resolución de problemas en el contexto

STEM u otros contextos más abiertos, nuevas formas de desempeño del alumnado, cambios de paradigma en las respectivas disciplinas considerando cuestiones como la interdisciplinariedad, etc., se incorporaron con cierto interés en las instituciones educativas, incluidas las universitarias. Todas ellas, gracias a la naturaleza del modelo por competencias introducido en las instituciones educativas, tuvieron un vehículo de entendimiento que permitió su manejo como cuestiones de la agenda educativa actual. Sin embargo, tal vez estas iniciativas quedaron fundamentalmente en el plano teórico más que en el práctico, cuya manera de proceder pareció cambiar poco (Bautista-Vallejo, Espigares-Pinazo, & Hernández-Carrera, 2019).

Así, la complejidad de la situación educativa en medio de la crisis sanitaria y su impacto en educación y, sobre todo, en tiempos de postpandemia, tendrá que promover y garantizar la formación en medio de la incertidumbre. Lo que llama la atención es que en el mayor experimento a nivel mundial jamás realizado en educación, en donde se estima que un 80% de las escuelas del mundo se vieron afectadas por las medidas adoptadas (Van Lancker, & Parolin, 2020), las nuevas formas de enseñar y aprender se verán mediadas por nuevas formas de transacción, como ya predijo Moore (2013), cuya revisión teórica (Shearer y Park, 2019) ha definido esta transacción como un hecho inmutable. En ello, el rol docente y sus formas de liderazgo son fundamentales.

Estas nuevas formas de transacción traen beneficios interesantes en relación a la comprensión, ciertos descubrimientos personales, nuevas formas de reflexión crítica, etc., siempre y cuando cuenten con un rol docente que desde el acompañamiento pedagógico contribuya a este desarrollo madurativo del alumnado. Es decir, la esencia de este tipo de formación es la independencia y la autonomía del alumnado cuando hay menor diálogo y más distancia transaccional (Shearer

y Park, 2019), aspectos que dependen no solo de éste, sino de un profesorado implicado activamente en esta tarea de acompañamiento (Flack et al., 2020).

En este sentido, la teoría de la distancia transaccional de Moore (2013) depende de dos cuestiones fundamentales: diálogo y estructura. Es decir, cuando hay un menor diálogo profesor-alumno y más estructura de un determinado curso o programa, hay más distancia transaccional y, por consiguiente, mayor autonomía. Según Moore, este es el ideal de maduración del alumnado hacia el que hay que moverse y, ciertamente, depende del rol y liderazgo del profesorado. En la situación actual, esto podría explicar que buena parte del alumnado no esté aprendiendo estrictamente lo que viene en los programas y sí adquiriendo grados de autonomía, determinados niveles de comprensión, flexibilización de sus estructuras cognitivas, etc., efectos que dependen de las nuevas formas de interacción (Reimers, & Schleicher, 2020; Sintema, 2020), en donde, además, según Zhang, & Lin (2020), desde el punto de vista del estudiante el factor predictor de satisfacción más importante es la relación estudiante-contenido, mientras que desde el punto de vista del profesorado es la adopción de un determinado rol pedagógico.

Por tanto, esta nueva situación ha requerido una rápida toma de decisiones que ha influido notablemente en el discurrir de la propia crisis y de la repercusión que esta ha tenido en las organizaciones educativas. Se ha puesto de manifiesto, más que nunca anteriormente, cómo en esta situación el liderazgo, no solo el organizativo, también el pedagógico que explica la relación profesorado-alumnado, se ha erigido en un importante recurso. Así, las organizaciones educativas que cuentan con verdaderos líderes capaces de ver más allá del corto plazo y entender la naturaleza profunda de los procesos de cambio de las formas de enseñanza-aprendizaje, comunicativos y de transacción entre profesorado y alumnado,

han sido capaces de adaptarse mejor a esta situación, de salir con éxito de la crisis y, sobre todo, contribuir mejor a la maduración del alumnado en relación a su aprendizaje.

3. El docente como líder ante la pandemia

En el marco anteriormente descrito, el rol del docente como líder que indica el camino por el que transitar en momentos de incertidumbre cobra, si cabe, una mayor importancia. Las transformaciones sin precedentes mencionadas, y las que de seguro se van a producir en la postpandemia, afectan al sector educativo desde una perspectiva social, económica, política y legislativa, como poco. Afrontarlos no requiere únicamente de una voz de mando sino más bien la construcción de un camino compartido.

Igualmente ocurre con los equipos directivos de los centros educativos en todos sus niveles, Primaria, Secundaria y Universidad. En ellos deben ser los líderes quienes conduzcan, muestren el camino y guíen a los demás miembros de la comunidad educativa por dónde transitar. Hace ya algún tiempo que en los países más desarrollados la dirección de centros educativos está abriendo el camino a nuevos enfoques que propicien poder afrontar nuevos retos y desafíos. La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la modificación de las pirámides poblacionales, los movimientos migratorios, la formación continuada, la lucha entre los nuevos y viejos valores, y el enfoque de la calidad en entornos cada vez más competitivos, hace necesario que los equipos directivos sean capaces de gestionar escenarios cambiantes, inciertos y movibles, donde hace falta algo más que el "orden y mando", es decir, una verdadera dirección estratégica basada en el liderazgo educativo (Northouse, 2016).

A todo ello habría que sumar la nueva realidad ante la que nos sitúa la pandemia ocasionada por la COVID-19, de la cual se esperan nuevos rebrotes en el futuro.

La idea fundamental en los sistemas más modernos de dirección de centros educativos se basa en el establecimiento de una cultura de colaboración y responsabilidad, tanto para protegernos como para proteger a los demás de nuevas infecciones por el SARS-COV-2 u otros patógenos que pudiesen emerger (Fernández, & Shaw, 2020). En este sentido resulta crucial recordar que no es lo mismo dirigir que liderar. El líder educativo es alguien que alza la vista y mira al horizonte, es decir, que se adelanta al futuro. Contrario sensu, el simple director tiende a centrar la vista sólo en lo inmediato, lo cual no coincide con el verdadero sentido de la dirección estratégica.

Desde la perspectiva de lo organizacional, esto implica la necesidad de un modelo de gestión y dirección basado en un liderazgo real que se apoye en el concepto de Liderazgo Transformacional (Bass, 1985). Este concepto recoge, en cierto modo, la esencia del liderazgo, el cambio y la transformación. También es el que responde mejor a las exigencias y demandas de los centros educativos en el contexto actual, contemplados éstos como organizaciones (Gaviria, & Souza, 2017). Planteamos, así, una visión del líder educativo como alguien que "crea futuros", ya que en el momento que imaginamos futuros los estamos creando en nuestra mente y nos activamos hacia ellos. En este sentido, proponemos un modelo de dirección educativa basado en líderes que se adelantan a lo que puede suceder, como ha ocurrido con la reciente pandemia, y lo hacen con el convencimiento de servicio a la comunidad.

En este marco, por tanto, deben plantearse una serie de capacidades mínimas que deberían exigirse para afrontar el liderazgo y la dirección de los centros educativos, como son las que se exponen a continuación (Rolón, Cabrera, & Ruffinelli, 2016; Jiménez Chaves, 2018; Hernández-Carrera, & Bautista-Vallejo, 2019; Tarker, 2019; Stein, 2020):

- **Capacidades técnicas y científicas:** el líder tiene que saber resolver problemas, para lo cual es necesario que cuente con una sólida base teórica y experiencia profesional. Igualmente debe tener una formación científica suficiente para tomar decisiones óptimas, no sustentadas en opiniones o creencias.
- **Habilidades comunicativas:** debe dominar la comunicación personal e institucional, haciendo uso de instrumentos convencionales o emergentes, como el uso de las TIC.
- **Gestionar conflictos:** no solamente la colaboración, también el conflicto es la esencia de la vida en sociedad, enfrentarse a ellos de forma proactiva e integradora es un requisito para un buen líder educativo.
- **Entrega total a la misión:** se hace necesario tener un compromiso vital con la misión de la organización educativa y los objetivos y valores institucionales, lo cual trasciende el corto plazo.

4. Conclusiones

El análisis anterior nos lleva a establecer un escenario concreto en el que el docente tendrá que desempeñar sus funciones en condiciones cada vez más cambiantes, movibles y llenas de incertidumbre.

Los cambios que se han venido produciendo en los últimos años, si bien previsible en una parte, en la otra se han tornado impredecibles y llenos de incógnitas. Estos cambios, además, se han producido en ocasiones de forma exponencial y han contribuido a generar resultados que no eran esperados como efectos secundarios de los actos de enseñar y aprender. Entre ellos están capacidad para resolver problemas, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional del alumnado. Pero, incluso en relación a estos efectos la institución no debe perder el control.

En este entorno, la profesión docente puede entrar en crisis si la institución educativa no es capaz introducir la

suficiente capacidad interna para convertir los problemas, que acarrearán estos cambios y la velocidad con la que ocurren, en oportunidades de futuro. Es ahí donde el liderazgo del profesorado cobra sentido.

Independientemente del nivel en el que se establezca el análisis del liderazgo del profesorado, ya sea Primaria, Secundaria, Universidad u otros, el liderazgo educativo del profesional de la docencia, cuando éste posee una naturaleza transformacional, puede resultar decisivo. Lo que los planteamientos más recientes muestran, algo que se ha visto ya con claridad tras la irrupción de este tiempo de pandemia, es que la capacidad de liderazgo del profesorado debe nutrirse en su formación de una serie de competencias que contribuirán en su capacidad de transformar y favorecer la organización de la institución educativa y de los procesos que en ella se dan, fundamentalmente aquellos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

Las competencias referidas deben ser propuestas si se pretende dotar al profesorado del suficiente liderazgo y capacidad transformacional en tiempos cambiantes y llenos de incertidumbre. Estas competencias se concretan, al menos, en los siguientes campos: capacidades científicas y técnicas, habilidades comunicativas, capacidad para gestionar conflictos y una disposición de entrega total a la misión de la organización.

5. Bibliografía

- BASS, Bernard M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- BAUTISTA-VALLEJO, José Manuel; ESPIGARES-PINAZO, Manuel Jesús; HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael Manuel (2019). El EEES en la Universidad española como innovación y el papel del alumnado veinte años después. En: Francisco Javier Hinojo-Lucena; Inmaculada Aznar-Díaz; María Pilar Cáceres Reche (2019), *Avances en recursos TIC e innovación educativa*.

Madrid: Dykinson, p. 139-151. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bcf5.15> (8-junio-2020).

- BOUZA MORA, Laura (2020). Instrucción: UNA-VD-DISC-003-2020. Modificación de las actividades académicas durante la situación de emergencia por COVID-19 en la Universidad Nacional. San José, Costa Rica: Universidad Nacional.
- BRÍTEZ, Mirta (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. En: Preprint Scielo. São Paulo. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22> (15-junio-2020).
- CASTAÑO GAVIRIA, Ricardo; SOUZA, Rodrigo Matos de (2017). De la organización de la escuela a la escuela como organización. Cambios, Retos y Horizontes de posibilidad en el marco de los cambios en la política educativa latinoamericana. En: Gladys Julieta Guerrero Walker; Eloísa Alcocer Vázquez; Pascal Lafont (2017), Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos. Mérida: Editorial UADY, p. 27-42.
- DE LA ROSA RUIZ, Daniel; GIMÉNEZ ARMENTIA, Pilar; MALDONADO, Carmen (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. En: Revista Prisma Social, n° 25, 2° trimestre, abril. Madrid, p. 179-202. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10641/1691> (10-junio-2020).
- FERNÁNDEZ, Antonio Arturo; SHAW, Graham Paul (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. En: Journal of Leadership Studies, vol. 14, n° 1. USA: University of Phoenix, p. 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684> (20-junio-2020).
- FLACK, Clare Buckley; WALKER, Lyndon; BICKERSTAFF, Amanda; EARLE, Hester; MARGETTS, Cara (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia

and New Zealand. Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.

- GRUPO BANCO MUNDIAL (2020). COVID-19: impacto en la educación y propuestas de política pública. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/804001590734163932/pdf/The-COVID-19-Pandemic-Shocks-to-Education-and-Policy-Responses.pdf> (13-junio-2020).
- HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael Manuel; BAUTISTA-VALLEJO, José Manuel (2019). Liderazgo en la educación. Conceptos, modelos y estilos en el marco actual. En: José Antonio Marín Marín, Gerardo Gómez García, Magdalena Ramos Navas Parejo, & Natalia Campos Soto (eds), Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación. Madrid: Dykinson, p. 2061-2070. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Desktop/JMBV/CONFERENCIAS-CONGRESOS/Congresos%202019/Congreso%20Granada-dic2019/INCLUSI%C3%93N_TECNOLOG%C3%8DA_Y_SOCIEDAD-libro.pdf (8-junio-2020).
- JIMÉNEZ CHAVES, Viviana Elizabeth (2018). La formación de investigadores en la Universidad. En: ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 5, n° 1. Paraguay: Universidad Americana. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.1> (15-junio-2020).
- MOORE, Michael Grahame (2013). The theory of transactional distance. En: G. Moore (ed), Handbook of distance education, 3ª ed. New York: Routledge, p. 66-85.
- NORTHOUSE, Peter (2016). Leadership: Theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD.
- ROLÓN, Violeta; CABRERA, César; RUFFINELLI, Rosa (2016). Gestión

del conocimiento y la investigación científica en los cursos de Doctorado. En: *Revista ScientiAmericana*, vol. 3, n° 2. Paraguay: Universidad Americana. Recuperado de <http://www.uamericana.edu.py/revistacientifica/index.php/scientiamericana/article/view/230> (8-junio-2020).

• SÁ, Maria José; SERPA, Sandro (2020). The Global Crisis Brought about by SARS-CoV-2 and Its Impacts on Education: An Overview of the Portuguese Panorama. En: *Science Insights Education Frontiers*, vol. 5, n° 2. The BASE, p. 525-530. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar039> (20-junio-2020).

• SANDÍN, Bonifacio; VALIENTE, Rosa M.; GARCÍA-ESCALERA, Julia; CHOROT, Paloma (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. En: *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 25, n° 1. Madrid: UNED, p. 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569> (13-junio-2020).

• SHEARER, Rick L.; PARK, Eunsung (2019). The Theory of Transactional Distance. En: Insung Jung (ed), *Open and Distance Education Theory Revisited*. SpringerBriefs in Education (pp. 31-38). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_4 (15-junio-2020).

• SINTEMA, Edgar John (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. En: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 16, n° 7. UK: Hilton Derbyshire, p. em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893> (13-junio-2020).

• SOHRABI, Catrin; ALSAFI, Zaid; O'NEILL, Niamh; KHAN, Mehdi; KERWAN, Ahmed; AL-JABIR, Ahmed; IOSIFIDIS, Christos; AGHA, Riaz (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus

(COVID-19). En: *International Journal of Surgery*, 76, April. Amsterdam: Elsevier, p. 71-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.02.034> (10-junio-2020).

• STEIN, Les (2020). Teacher Leadership: The Missing Factor in America's Classrooms. En: *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 93, n° 2. UK: Taylor & Francis, p. 78-84. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2020.1716671> (15-junio-2020).

• SUND, Kristian J. (2020). Suggestions for Moving Teaching Rapidly Online in the Face of the Corona Crisis. Roskilde: Roskilde University. Recuperado de https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/67024853/Moving_Teaching_Online.pdf (13-junio-2020).

• TARKER, Daniel (2019). Transformational Leadership and the Proliferation of Community College Leadership Frameworks: A Systematic Review of the Literature. En: *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 43, n° 10-11. UK: Taylor & Francis Online, p. 672-689. <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2019.1600610> (20-junio-2020).

• TING, Daniel Shu Wei; CARIN, Lawrence; DZAU, Victor; WONG, Tien Y. (2020). Digital technology and COVID-19. En: *Nature medicine*, vol. 26, n° 4. London: Springer Nature, p. 459-461. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0824-5> (10-junio-2020).

• VAN LANCKER, Wim; PAROLIN, Zachary (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. En: *The Lancet Public Health*, vol. 5, n° 5. London, p. e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0) (15-junio-2020).

• VINER, Russell M.; RUSSELL, Simon J.; CROKER, Helen; PACKER, Jessica; WARD, Joseph; STANSFIELD, Claire; MYTTON, Oliver; BONELL, Chris; BOOY, Robert (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks

including COVID-19: a rapid systematic review. En: *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, n° 5. London, p. 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X) (13-junio-2020).

- WALLERSTEIN, Immanuel (2013). *Structural Crisis, or Why Capitalists May no Longer Find Capitalism Rewarding*. En: Immanuel Wallerstein, Randall Collins, Michael Mann, Georgi Derluguian; Graig Calhoun (eds), *Does Capitalism Have a Future?* New York: Oxford University Press, p. 9-35.
- WANG, Chuanyi; CHENG, Zhe; YUE, Xiao-Guang; MCALEER, Michael (2020a). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. En: *Journal of Risk and Financial Management*, vol. 13, n° 2. Basel: MDPI, p. 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13020036> (20-junio-2020).
- WANG, Guanghai; ZHANG, Yunting; ZHAO, Jin; ZHANG, Jun; JIANG, Fan (2020b). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. En: *The Lancet*, March, 4th. London, p. 1-2. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X) (10-junio-2020).
- ZHANG, Yining; LIN, Chin-Hsi (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: what predicts online learning satisfaction? En: *Technology, Pedagogy & Education*, vol. 29, n° 1. UK: Taylor & Francis Online, p. 57-71. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1694061> (15-junio-2020).