

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Gestión y Alta Dirección



La gestión del cambio y la adaptación docente a la educación a distancia en tiempos de pandemia: Estudio de casos de la Universidad San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Andina del Cusco en el periodo 2020 - 2022 a partir del modelo de Kotter

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en Gestión Empresarial que presenta:

Flor Harvi Cano Alatrística

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Gestión con mención en Gestión Empresarial que presenta:

Jean Piero Gonzalo Chambi Apaza

Asesora:

Monica Patricia Bonifaz Chirinos

Lima, 2023

La tesis:

La gestión del cambio y la adaptación docente a la educación a distancia en tiempos de pandemia: Estudio de casos de la Universidad San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Andina del Cusco en el periodo 2020 - 2022 a partir del modelo de Kotter.

ha sido aprobada por:

Mgtr. Daniel Mc Bride González
[Presidente del Jurado]

Mgtr. Monica Patricia Bonifaz Chirinos
[Asesor Jurado]

Mgtr. Regina Mariella Soriano Rivera
[Tercer Jurado]



Informe de similitud

Yo, Monica Patricia Bonifaz Chirinos, docente de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado La gestión del cambio y la adaptación docente a la educación a distancia en tiempos de pandemia: Estudio de casos de la Universidad San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Andina del Cusco en el periodo 2020 - 2022 a partir del modelo de Kotter, de los(as) autores(as): Flor Harvi Cano Alatriza y Jean Piero Gonzalo Chambi Apaza, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 06/ 11 /2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 06 de noviembre de 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	Bonifaz Chirinos, Monica Patricia
DNI: 07706739	Firma 
ORCID: 0000-0003-4718-2721	

A mi hermana y a mis padres por el apoyo incondicional y su preocupación por mi desarrollo personal y profesional. A mi asombrosa compañera y amiga, Flor, por ser mi soporte y complemento en esta investigación y, a lo largo de toda la carrera. A nuestra querida asesora, Mónica Bonifaz, por siempre confiar en nosotros y por su increíble acompañamiento desde que empezamos esta tesis.

Gonzalo Chambi

A mi hermano, mis padres por su apoyo incondicional y la confianza depositada en mi persona, a mi abuelito, que es paz descanse. A nuestra asesora, Mónica Bonifaz por su tiempo y dedicación en este proceso; y a mi compañero y amigo, Gonzalo, por hacer esta investigación realidad.

Harvi Cano



RESUMEN

La educación universitaria sufrió grandes repercusiones debido a la pandemia global del COVID 19; por ello, fue necesario adaptar la educación a un entorno de distancia en respuesta a la emergencia sanitaria. No obstante, para lograr este objetivo, las universidades tuvieron que gestionar adecuadamente el cambio.

El propósito principal de esta investigación es analizar factores que afectan la percepción y disposición de cambio de los profesores universitarios a procesos de cambio en sus universidades a través del modelo de gestión de cambio de Kotter. Para ello, la investigación se apoya en dos casos de estudio: Universidad Andina del Cusco y Universidad San Antonio Abad del Cusco.

En cuanto al alcance y enfoque metodológico. El estudio es descriptivo-correlacional y se desarrolló a través de encuestas realizadas a docentes de cada universidad. Además, se utilizaron herramientas descriptivas como gráficos de barra y tablas de frecuencia y, herramientas de correlación como Chi Cuadrado y el Coeficiente de Correlación de Spearman.

De esta manera, se puede observar que las diferencias, aunque pequeñas, están relacionadas con el tipo de universidad y el perfil docente. Cabe señalar que los profesores de la muestra de la universidad privada mostraron una mayor disposición a la adaptación que sus pares de la muestra de la universidad estatal.

Palabras clave: gestión del cambio, adaptación al cambio, factores, universidad privada, universidad estatal, pandemia, COVID 19.

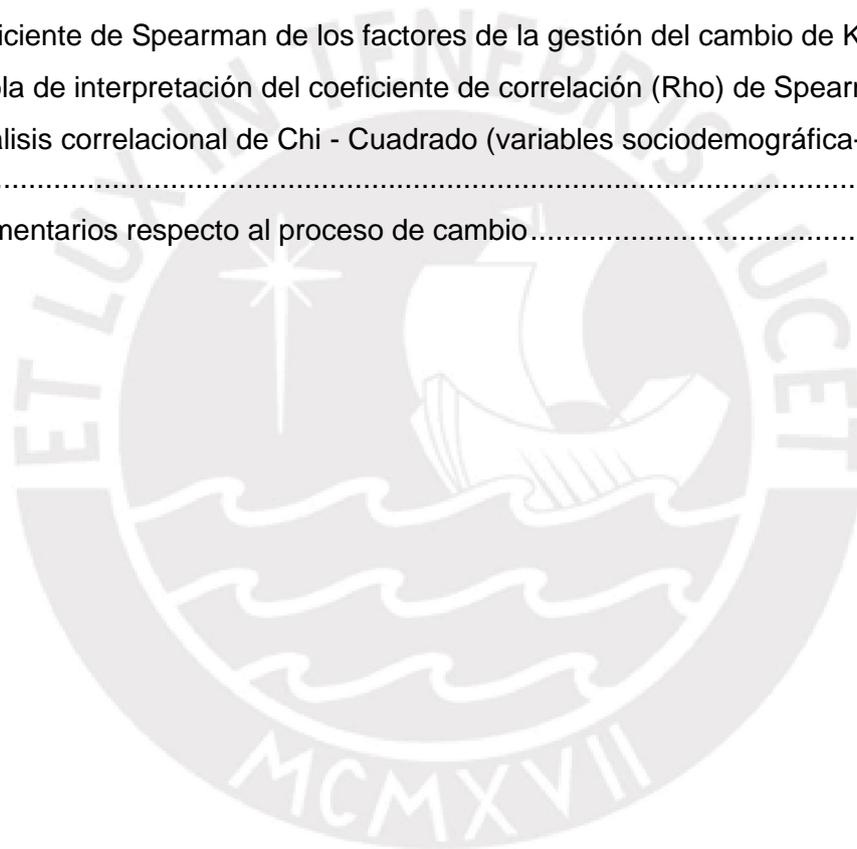
ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.Plantear el problema	3
2.Objetivos	5
2.1.Objetivo general.....	5
2.2.Objetivos específicos	5
3.Preguntas de investigación.....	6
3.1.Pregunta general	6
4.Justificación.....	6
5.Alcances y limitaciones.....	6
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	9
1.La Gestión del cambio en las organizaciones.....	9
1.1.Modelos de la gestión del cambio	10
1.2.Modelo de la gestión del cambio de Kotter.....	15
2.La gestión del cambio de instituciones universitarias en condiciones de emergencia sanitaria.....	18
3.Las condiciones de la docencia universitaria.....	19
4.La educación universitaria a distancia	21
5.Definición de las dimensiones de análisis.....	22
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
1.Enfoque.....	27
2.Diseño y métodos de análisis	27
3.Selección muestral y unidad de análisis	27
4.Técnicas de recolección de datos.....	29
5.Técnicas de análisis	30
6.Evaluación de validez y confiabilidad.....	32
7.Ética de la investigación	32
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y/O HALLAZGOS.....	34
1.Resultados descriptivos sociodemográficos de la muestra	34
2.Análisis descriptivo por factores del modelo de Kotter según las variables estudiadas.....	36
2.1 Sentido de Urgencia.....	37
2.2 Soporte	39
2.3 Motivación.....	40
2.4 Estrategia institucional	40

2.5Comunicación interna	42
2.6Adecuación de procesos	43
2.7Disposición de recursos	44
2.8Reconocimientos y recompensas a docentes	45
2.9Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia	47
2.10Anclaje del cambio en la educación a distancia	48
3.Análisis descriptivo de la adaptación al cambio según lo estudiado	49
4.Análisis correlacional entre los factores de gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio	52
5.Análisis correlacional entre las variables sociodemográficas y la adaptación al cambio	56
6.Hallazgos respecto a la pregunta abierta sobre la opinión de los docentes respecto al proceso de cambio en pandemia	57
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	59
REFERENCIAS	64
ANEXOS	73
ANEXO A:Extracto de la matriz de operacionalización de variable	73
ANEXO B:Encuesta de percepción de la gestión del cambio y adaptación docente a la educación a distancia en contexto de emergencia sanitaria.....	74
ANEXO C:Alpha de Cronbach	79
ANEXO D:Protocolo y consentimiento de la investigación	81
ANEXO E:Tabla de análisis y estadísticos descriptivos de los factores de la Gestión del cambio de Kotter y las fases de adaptación al cambio	82
ANEXO F:Análisis descriptivo factor Sentido de urgencia	83
ANEXO G:Análisis descriptivo factor Soporte	86
ANEXO H:Análisis descriptivo factor Motivación	87
ANEXO I:Análisis descriptivo factor Estrategia institucional	88
ANEXO J:Análisis descriptivo factor Comunicación interna	90
ANEXO K:Análisis descriptivo factor Adecuación de procesos	92
ANEXO L:Análisis descriptivo factor Disposición de recursos	93
ANEXO M:Análisis descriptivo factor Reconocimientos y recompensas a docentes	95
ANEXO N:Análisis descriptivo factor Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia.....	98
ANEXO Ñ:Análisis descriptivo factor Anclaje del cambio en la educación a distancia.....	101
ANEXO O:Reporte bibliométrico	104

LISTA DE TABLAS

Tabla 1:Modelo de Kotter	14
Tabla 2:Modelos adicionales de la gestión del cambio.....	15
Tabla 3:Factores del modelo de Kotter	23
Tabla 4:Dimensión adaptación.....	24
Tabla 5:Casos de estudio	28
Tabla 6:Número de docentes encuestados en la prueba piloto	29
Tabla 7:Escala de Likert de 5 niveles para los factores de la gestión del cambio.....	30
Tabla 8:Análisis correlacional entre los factores de la gestión del cambio de Kotter-adaptación al cambio	53
Tabla 9:Coeficiente de Spearman de los factores de la gestión del cambio de Kotter.....	54
Tabla 10:Tabla de interpretación del coeficiente de correlación (Rho) de Spearman	56
Tabla 11:Análisis correlacional de Chi - Cuadrado (variables sociodemográfica-adaptación al cambio).....	57
Tabla 12:Comentarios respecto al proceso de cambio.....	58



LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Modelo de las fuerzas de Lewin	13
Figura 2:Modelo de las 8 etapas de Kotter para transformar una organización	16
Figura 3:Muestra según escuela profesional y sexo.....	34
Figura 4:Muestra según tipo de contrato y detalle en caso sea nombrado	35
Figura 5:Muestra según dedicación	35
Figura 6:Muestra según rango de edad	36
Figura 7:Frecuencia de adaptación al cambio.....	50
Figura 8:Adaptación al cambio según ítems de medición y sexo	51
Figura 9:Adaptación al cambio según ítems de medición y rango de edad	51
Figura 10:Adaptación al cambio según ítems de medición y variable universidad.....	52



INTRODUCCIÓN

El sector educativo ha experimentado dificultades debido a las restricciones sanitarias impuestas por la COVID-19 en el periodo correspondiente a los años 2020 - 2022. Esto ha llevado a las instituciones de educación superior a adaptarse a la modalidad de educación a distancia. En este contexto, surge la necesidad de comprender cómo los docentes han gestionado este cambio y se han adaptado a través de los procesos y factores relacionados con las teorías de gestión del cambio implementadas por las universidades en el contexto de la pandemia. Con este propósito, se llevará a cabo una investigación que se centrará en dos casos de estudio: una universidad estatal y una privada ubicadas en la provincia de Cusco.

El primer capítulo abordará la introducción del problema, que incluirá una explicación del contexto de la pandemia y su vínculo con la educación a distancia. A continuación, se establecerán el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, seguidos de la justificación y los alcances y limitaciones del estudio.

En el segundo capítulo se desarrollará el marco teórico. Se definirá la gestión del cambio y se presentarán diferentes modelos de gestión del cambio, como los propuestos por Nadler, Lewin y Kotter. Además, se analizarán las condiciones de la docencia universitaria, especialmente en el contexto de la pandemia. Se seleccionarán y explicarán las dimensiones de estudio pertinentes para analizar la adaptación de los docentes a la educación a distancia en el contexto de la pandemia desde la perspectiva de la gestión del cambio en los casos de estudio.

El tercer capítulo se centrará en los alcances y limitaciones de la investigación, así como en el enfoque, diseño y métodos de análisis utilizados. Se describe el proceso de selección de la muestra, las técnicas de recolección de información y el análisis de los datos, junto con la evaluación de la validez y confiabilidad de los resultados. Además, se proporcionará información sobre la validez y confiabilidad del instrumento utilizado y se describirán los principios éticos seguidos durante la investigación.

En el cuarto capítulo se presentarán los resultados y hallazgos de la investigación, utilizando gráficos, tablas estadísticas y análisis correlacionales. También se discutirán las reflexiones sobre las hipótesis planteadas en la investigación.

Finalmente, se detallarán los resultados sociodemográficos descriptivos de la muestra, los resultados descriptivos relacionados con el modelo de Kotter y la adaptación al cambio. Además, se realizará un análisis correlacional entre las dimensiones estudiadas. Se presentarán y analizarán los comentarios realizados por los docentes sobre su proceso de

cambio y adaptación en condiciones de pandemia. Y, por último, en el quinto capítulo se presentarán las conclusiones y recomendaciones para investigaciones futuras.



CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación se enfoca en el estudio de los factores asociados a la adaptación del personal docente de las instituciones universitarias a la educación a distancia: estudio desde la perspectiva de la gestión del cambio en condiciones de pandemia. En este sentido, el presente capítulo expone la problemática, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del estudio.

1. Planteamiento del problema

Frente al riesgo de la alta propagación del COVID-19 en el territorio nacional, el Decreto Legislativo N° 1495, de marzo 2020, dictó disposiciones normativas para que las instituciones educativas estatales y privadas garanticen la continuidad del servicio educativo utilizando medios y mecanismos para la educación a distancia o remota, o bajo cualquier otra modalidad (2020). Dado este contexto, los estudiantes tuvieron que enfrentar el reto de adecuar su aprendizaje vía online, los profesores adaptar sus estrategias docentes a la modalidad remota y, sobre todo, las instituciones educativas enfrentaron el reto de gestionar el cambio hacia un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje (Britez, 2020, pp. 8-14). Las nuevas condiciones plantearon grandes desafíos institucionales que, como señala Mishra et al. (2020, pp. 1-2) obligaron a las instituciones educativas a repensar, renovar y rediseñar seriamente el sistema educativo bajo condiciones de urgencia y en una situación sin precedentes debido a la necesidad de los estudiantes de continuar con su formación profesional a pesar de las condiciones impuestas por la pandemia.

Desde la perspectiva de las instituciones de educación superior universitaria, en menos de dos años el paradigma de la educación ha cambiado y, con ello, se ha complejizado su principal función: la función docente. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las restricciones de distanciamiento social generaron un entorno en el que fue necesario adoptar rápidamente la digitalización, lo cual planteó un desafío para las universidades al tener que replantear los métodos de enseñanza tradicional y adaptarlos a la educación a distancia, asegurando así su operatividad y continuidad (2020).

El BID señala que fueron pocos los profesores preparados para la educación remota o virtual; ello se evidenció en estudiantes sobrecargados debido a la poca experiencia o familiaridad en el manejo de la nueva modalidad y por la forma en la que las universidades gestionaron el cambio (2020).

En el Perú, se implementaron planes de contingencia que establecieron nuevas exigencias en la gestión educativa, que incluyeron imperativos de innovación tanto para directivos como docentes. Las instituciones universitarias, tal como señalan Arboleda & Rama (2013, pp. 115-116), atravesaron por un proceso de cambio que demandó adaptarse a nuevos sistemas de producción, generación de conocimiento y de necesidades de formación, para atender nuevos retos [...], y de proporcionar cambios en el rol del docente y de los estudiantes, apoyados en cambios de metodología y en los medios.

En el caso peruano, específicamente, los docentes de 52 universidades públicas realizaron un gran esfuerzo para virtualizar un total de 1144 cursos modelo, los cuales debían garantizar estándares de calidad internacional (Ministerio de Educación, 2021, p. 57). En el contexto de la pandemia por el COVID 19, estos cambios y exigencias representaron para los docentes dificultades y desafíos para adaptarse a las nuevas condiciones y resultados esperados. A esta situación, se sumaron las limitaciones en la disponibilidad de recursos para establecer los espacios apropiados y eficientes de la educación a distancia (Araujo & Bermúdez, 2009, p. 9).

Descrita la situación, resulta relevante señalar que para atender de manera adecuada las condiciones del cambio se requiere de un alto nivel de compromiso y capacidades. Desde la perspectiva de Zimmermann, en un contexto como el vivido en 2020-2021, resulta imperativo distinguir y reconocer la necesidad del cambio y de las posibles resistencias al mismo por parte de las personas involucradas en dicho proceso (2000, p. 73).

En particular, en el contexto de la docencia en la educación universitaria, la urgencia para rediseñar contenidos y aprender a utilizar nuevas plataformas virtuales (Portillo et al., 2020, pp. 3-4), demandó a las universidades preparar a sus docentes, con poca formación pedagógica y tecnológica, para asumir nuevas funciones y procesos formativos en entornos virtuales, situación que complejizó su adaptación a esta nueva realidad (Mas, 2011, p. 12).

Al respecto, los estudios realizados en distintos países coincidieron en destacar que las universidades no contaban con una infraestructura adecuada para la virtualidad, adolecían de experiencia en este tipo de formación, y que gran parte de sus docentes no se encontraban preparados para enfrentar las dificultades en el acceso a la información; además, de los ambientes de trabajo o aprendizaje (en su mayoría improvisados) y la persistente incertidumbre representan desafíos muy complejos. (Vilela et al., 2021, p. 6).

En este contexto, y dada la necesidad de garantizar la educación universitaria de calidad bajo nuevas condiciones de formación a través de medios virtuales, las universidades enfrentan dificultades y desafíos para gestionar los cambios que demanda esta modalidad educativa y, con ello, facilitar la adaptación de los docentes a la misma; puesto que una adecuada gestión del cambio permitirá, de acuerdo a Kotter (2005) reducir las resistencias, lograr una rápida adaptación a la misma y su institucionalización. Por lo expuesto, el problema que aborda la presente investigación es el estudio de la relación entre la percepción de los docentes de la gestión del cambio por parte de sus universidades y su adaptación a las nuevas condiciones de la docencia a distancia.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Estudiar la percepción de los docentes en relación a los factores relativos a la gestión del cambio a cargo de sus universidades y su adaptación a la educación a distancia en el contexto de pandemia, desde la perspectiva del modelo de Kotter. Para ello, la investigación se apoya en dos casos de estudio, una universidad estatal y una privada: la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Andina del Cusco.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las dimensiones y los factores de la gestión del cambio asociados a la adaptación de los docentes a la educación a distancia en contexto de pandemia por el COVID 19.
- Estudiar, de manera comparada, la percepción docente respecto de los factores asociados a su adaptación a la educación a distancia en los casos de estudio: la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y Andina del Cusco.
- Identificar, desde la perspectiva de los docentes, si existe una relación entre los factores de la gestión del cambio y la adaptación a la educación a distancia.
- Analizar, a partir de las características sociodemográficas de la muestra de docentes de ambos casos de estudio, de qué manera la edad, el sexo, la escuela profesional a la que pertenece el tipo de contrato que tiene, influyen en su adaptación a una educación a distancia.

3. Preguntas de investigación

3.1. Pregunta general

¿Cuál es la percepción de los docentes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Andina del Cusco en relación a los factores de gestión del cambio implementados por sus respectivas instituciones, y su adaptación a la educación a distancia durante la pandemia, desde la perspectiva del modelo de Kotter?

4. Justificación

El presente estudio reconoce la relevancia de conducir adecuados procesos de gestión del cambio para lograr la aceptación, adaptación e institucionalización de las nuevas condiciones que el entorno demanda a las organizaciones. Por ello, es clave que todo gestor esté informado y capacitado para poder gestionar procesos de cambio exitosos. Adicionalmente, dado el impacto que ha tenido la pandemia en el Perú, se ha hecho evidente la urgencia de implementar nuevos modelos de educación de calidad que faciliten el acceso a la misma. Es fundamental que, para que las instituciones universitarias sean sostenibles y capaces de adaptarse a las nuevas demandas del entorno, puedan diseñar, planificar y gestionar adecuados procesos de gestión del cambio que permitan la adaptación de sus miembros a la misma y su adecuada institucionalización. Por ello, los hallazgos de la presente investigación permitirán identificar las dimensiones y factores claves de estos procesos.

5. Alcances y limitaciones

El trabajo presenta como objetivo principal la descripción y comparación de los factores asociados a la adaptación de los docentes universitarios a la educación a distancia en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Andina del Cusco. A partir del modelo de Kotter la investigación tiene un alcance descriptivo, el cual busca especificar y describir los factores asociados a la adaptación de los docentes a una educación a distancia. En este sentido, se trata de analizar si las percepciones son favorables o no a cómo se gestionó el cambio en las instituciones educativas y cómo esto contribuye a dar respuesta a la interrogante de si los docentes sienten que forman parte del cambio o no. En ese sentido, se trata de identificar tendencias o características específicas de la población en estudio (docentes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad

Andina del Cusco) a través de estadística descriptiva para un claro entendimiento de los resultados obtenidos.

Debido al contexto de desarrollo de la investigación, es posible lograr un alcance correlacional, dado que se busca encontrar asociación de los factores en estudio que permitan plantear un patrón predecible en la muestra. Por ejemplo, a mayor sentido de urgencia reconocido es mayor la adaptación al cambio o viceversa. Al realizar la correlación se puede identificar qué es lo que pasa con la adaptación al cambio cuando los factores en estudio cambian.

Esta investigación se enfoca de manera primordial en la exploración de la relación existente entre los factores de gestión del cambio propuestos por Kotter y la disposición al cambio de los docentes universitarios en las Universidades Andina del Cusco y San Antonio Abad del Cusco durante el periodo 2020-2022. En ese sentido, es fundamental destacar que no se toman en cuenta variables exógenas, tales como las condiciones políticas, económicas o socioculturales que pudieran influir en la muestra de estudio. Asimismo, no considera variables endógenas, incluyendo los sistemas de gobernanza específicos de cada institución, su grado de autonomía o su acceso a recursos financieros a fin de centrarse exclusivamente en el impacto de los factores propuestos por Kotter en el ámbito universitario.

Durante la investigación, se presentaron diversas limitaciones que se detallan a continuación. En primer lugar, la investigación se realizó en contexto de pandemia en la ciudad de Cusco, motivo por el cual la aplicación de encuestas tuvo que ser de manera virtual. En adición, para el acceso a los correos institucionales de los docentes de ambas universidades se tuvo que presentar cartas de presentación, autorizaciones y solicitudes, documentos que prolongaron el tiempo de recolección de datos. De este modo, se requirió un mayor seguimiento y control para que el recojo de la información sea afectivo. Además, se buscó que la cantidad de encuestas permita que las muestras sean de tamaño similar, motivo por el cual, se optó por una recolección por conveniencia para obtener como mínimo 110 encuestas para cada caso de estudio.

Finalmente, la muestra de la investigación dado el contexto de estudio durante una etapa de pandemia y post pandemia no es estadísticamente representativa, motivo por el cual no es posible extrapolar los resultados obtenidos; esto quiere decir que, los resultados no representan las percepciones de la gestión de cambio de las universidades y la adaptación de los docentes a la educación a distancia tanto públicas como privadas a nivel nacional. Sin

embargo, la muestra permite identificar las dimensiones y factores de la gestión del cambio vinculadas a la adaptación docente y con ello, presentar hallazgos e inferencias respecto de la muestra, plantear preguntas y responder hipótesis.



CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se exponen las definiciones de la gestión del cambio, y se presentan los diferentes modelos de la gestión del cambio, incluyendo el modelo de Nadler (1982), Lewin (1947) y Kotter (2007). En segundo lugar, se definen las condiciones de la docencia universitaria en particular en la coyuntura de pandemia, para concluir el capítulo con las dimensiones de estudio seleccionadas de acuerdo a su pertinencia, esto con el objetivo de analizar la adaptación docente a la educación a distancia en el contexto de la gestión del cambio en los casos de estudio.

1. La Gestión del cambio en las organizaciones

La teoría organizacional define la gestión del cambio como la capacidad de las organizaciones de adaptarse a las influencias o presiones del entorno (Zimmermann, 2000). Al respecto, autores como De Faria Mello (1995) y Stephen y Coutler (2000), definen el cambio como la alteración o transformación de las características y dimensiones significativas de las organizaciones, que constituyen alteraciones que se pueden suscitar en el comportamiento de las personas, estructura o tecnología. Mientras French & Bell (1995) definen el “cambio” como un estado nuevo de las cosas, Pina (2004) señala que el cambio está vinculado a la transformación de diversos aspectos que tengan como propósito influenciar en los integrantes de las organizaciones para adoptar nuevos comportamientos (como se citó en Negrete, 2012, p. 4).. Entonces, la transformación no se limita a realizar cambios en la estructura de las organizaciones o desarrollar nuevas estrategias, sino que implica desafiar y modificar las tradiciones, hábitos y costumbres arraigados en la forma en que cada organización percibe y opera en la realidad (Negrete, 2012).

Otro aspecto relevante en las definiciones de la gestión del cambio es el reconocimiento de las fuerzas que originan dicho cambio. Al respecto, Stewart define el cambio como “un proceso influenciado por fuerzas externas, a las cuales se les agregan las fuerzas internas de la organización y en conjunto influyen sobre las personas a cambiar o, a llevar a cabo un proceso de cambio (1992). También, Ruiz et al. consideran que para que el cambio en las organizaciones se produzca, se deben considerar diversos factores, debido a que las organizaciones presentan distintos motivos para detectar la necesidad de implementar el cambio (1999). Para ello, el impacto de este proceso ha de ser estudiado en toda la organización y no solo en una de sus partes (McCalman & Paton, 1992, p. 14).

Desde la perspectiva de Barroso y Delgado: “el cambio se define como un conjunto de transformaciones que sufren las organizaciones, que se expresan en un nuevo comportamiento organizacional” (2007, p. 43). En este contexto, los procesos llevados a cabo en el cambio organizacional involucran transformar y modificar la cultura organizacional y el comportamiento de los individuos; además, requiere vencer resistencias o temores que se puedan presentar en dicho proceso frente a la necesidad de ser más eficientes, maximizar el impacto y ser sostenibles. Por este motivo, el cambio se convierte en una parte integral de las organizaciones, sobre todo de la cultura organizacional, además de la autocrítica que es definida por Franklin (1997) como “la capacidad de mantener principal concentración en los procesos de cambio más que en problemas específicos” (como se citó en Negrete, 2012, p. 5).

En adición, Acosta (2022) afirma que “el cambio organizacional consiste en el conjunto de transformaciones que se realizan en las distintas dimensiones de las organizaciones, y es producido tanto por fuerzas naturales como por la voluntad de quienes las crean y las impulsan” (p. 22). Desde esta perspectiva, autores como Segredo (2013) y Cardona et al., (2017) sostienen que se identifican como fuerzas externas aquellas que ejercen presión desde el entorno, mientras que las fuerzas internas corresponden a las presiones que surgen dentro de las organizaciones. Sin embargo, Lewin, menciona una tercera fuerza vinculada a la resistencia que se produce en las organizaciones, denominada la fuerza restrictiva (1947, p. 17) y a su vez Jermier, Knights & Nord la caracterizan como un proceso reactivo (1994, p. 566).

En este sentido, estos enfoques permiten examinar la necesidad de un crecimiento organizacional sostenible que se fundamenta en la toma de decisiones de cambio y que requieren una actitud flexible y abierta para adaptarse a un entorno en constante transformación. Por ello, es necesario un “cambio de mentalidad para la transición, la cual está cifrada en los factores de dirección, liderazgo y cultura organizacional, que son finalmente el producto de una filosofía gerencial para el cambio” (Negrete, 2012, p.5).

1.1. Modelos de la gestión del cambio

Respecto al cambio en las organizaciones, Burke (1994) y Nadler (1982) hacen referencia a un cambio organizacional planeado y no planeado, mencionan que el cambio planeado se da cuando la organización determina un plan a seguir o adoptar en el proceso. Por otra parte, el cambio no planeado hace referencia a que estos “suceden de forma

inesperada, de una manera intuitiva, disruptiva y sin un proceso estructurado” (Sandoval, 2014, p. 167). Además, el autor menciona que en una época tan dinámica las organizaciones deben estar preparadas para poder gestionar tanto los cambios no planeados como planeados (2014).

Por otra parte, Kotter et al. (2001) menciona que cualquier proceso de cambio debe darse en tres fases: diagnóstico, cambio y refuerzo (como se citó en Mengíbar et al., 2015, p. 5). Fases que se encuentran en la misma línea de lo considerado en el modelo de Lewin como la descongelación, cambio o movimiento y recongelación. A partir de lo manifestado, las diversas perspectivas y desarrollos teóricos en torno a los procesos de cambio en materia de cambio organizacional, hicieron que se reconozca la necesidad de crear modelos.

De la revisión de la literatura, se desprende que los principales modelos para llevar a cabo la investigación constituyen: el modelo de Nadler (1982), Kurt Lewin (1947) y John Kotter (2007), los cuales trabajan en función a etapas descritas a continuación.

El modelo propuesto por Nadler (1982), sostiene que para que se lleve a cabo con éxito la transformación es fundamental resolver tres problemas recurrentes con los que se enfrentan las organizaciones en el proceso de cambio, los cuales son: la disminución de la resistencia al cambio, la necesidad de controlar la transición y la necesidad de reconfigurar la dinámica política del poder (Negrete, 2012, p. 7).

En este sentido, el autor plantea que el primer problema está vinculado a la disminución de la resistencia al cambio donde es indispensable contrarrestar todo aquel sentimiento en contra que se pueda suscitar a lo largo del proceso de cambio tanto en los individuos, en los grupos, como en las organizaciones a nivel general. Para esto, considera que es relevante, en principio, poner en conocimiento la insatisfacción del estado en el que se encuentra la organización. Luego, facilitar la participación a todos los niveles de la organización, desarrollar recompensas a corto plazo que apoyen el cambio y, por último, otorgar recursos, oportunidades y tiempo para que se dé el cambio (Nadler, 1982, p. 40).

Respecto al segundo problema vinculado al control de la transición, una vez que se plantea el cambio, las nuevas prácticas implementadas se deben facilitar desde las organizaciones mediante el desarrollo y la comunicación clara de la visión a futuro. Y, el tercer problema a resolver está relacionado a la reconfiguración de la dinámica política de poder. Plantea que, para establecer un nuevo nivel de comportamiento, las organizaciones deben

apoyar y asegurar que los grupos más importantes en la organización puedan utilizar estilos de liderazgo que permitan generar un cambio (Nadler, 1982, p. 38).

Por otra parte, el **modelo de Lewin**, quien es pionero en el campo del cambio organizacional, ha marcado de manera significativa el desarrollo teórico y normativo. Desde el punto de vista racional y tecnológico, el autor propuso que los cambios organizacionales son definidos y guiados por los líderes (Lewin, 1947, p. 34). Este modelo, además, sostiene que el cambio organizacional se ve presionado por fuerzas que lo exigen; sin embargo, autores como Negrete (2012) y Macluf (2015), afirman que es importante considerar fuerzas que se resisten al cambio y favorecen la estabilidad o statu quo de las organizaciones.

Este modelo plantea tres etapas fundamentales las cuales constituyen: En primer lugar, en la etapa de descongelamiento se identifica el problema y las fuerzas que intervienen para que se dé el cambio, es decir, es el comienzo para que una organización pueda emprender el cambio desde el statu quo. En segundo lugar, en la etapa del movimiento se modifican los procesos y prácticas para alcanzar las metas planteadas por la organización. Por último, en la etapa de recongelamiento, las prácticas emergentes se integran como elementos de la cultura organizacional. (Lewin, 1947, pp. 34-35). Además, el autor menciona que “todo comportamiento es resultado de un equilibrio entre las fuerzas de impulso y las de restricción” (Lewin, 1947, pp. 34-35), donde las fuerzas de impulso ejercen presión en una dirección y las fuerzas de restricción, en sentido contrario (Negrete, 2012, p. 7). Posteriormente, Beckhard (1969), sobre el modelo de Lewin, sostuvo que los cambios son “producto de un esfuerzo planeado desde la perspectiva de las ciencias de la conducta, es decir, incluyendo el concepto de liderazgo” (como se citó en Pérez et al., 2017, p. 325).

Por último, el **modelo propuesto por Kotter et al. (2001)**, reconocido por su aplicación y alta citación en la materia, señala que para la adecuada gestión del cambio es necesario transitar por un conjunto de etapas que garanticen la generación rápida y producción de satisfactores. El modelo enfatiza que es necesario una visión amplia de la organización para guiar la transformación y estrategias. Es decir, una mirada que debe expresar un propósito de cambio para mantener a las personas comprometidas a largo plazo. Asimismo, como menciona Kotter en Mengíbar et al., “el cambio suele entrañar numerosas etapas que, en conjunto, requieren un periodo prolongado de tiempo y saltarse etapas solo crea ilusión de ir más rápido y nunca produce resultados satisfactorios” (2015, p. 5). Es por ello que, no tomar en consideración las etapas planteadas en este modelo, tendrá como

consecuencia un impacto negativo en la organización, ya que disminuye la velocidad de progreso y obstaculiza alcanzar las metas. Además, se reconoce que un proceso de cambio planificado facilita consolidar el cambio a largo plazo en las organizaciones (Negrete, 2012, p. 5). Por ello, el modelo normativo de Kotter plantea las siguientes ocho etapas para transformar una organización:

- 1) analizar la situación de la organización, 2) generar un potente grupo de agentes promotores del cambio, 3) crear una visión que ayude a aclarar en qué dirección va a avanzar la organización, 4) comunicar la visión, 5) potenciar a otros para poner en práctica la visión, 6) planificar la obtención de éxitos a corto plazo, 7) consolidar las mejoras y producir más cambios y 8) institucionalizar nuevos métodos. (2007, p. 1)

A continuación, se representa los tres modelos antes mencionados:

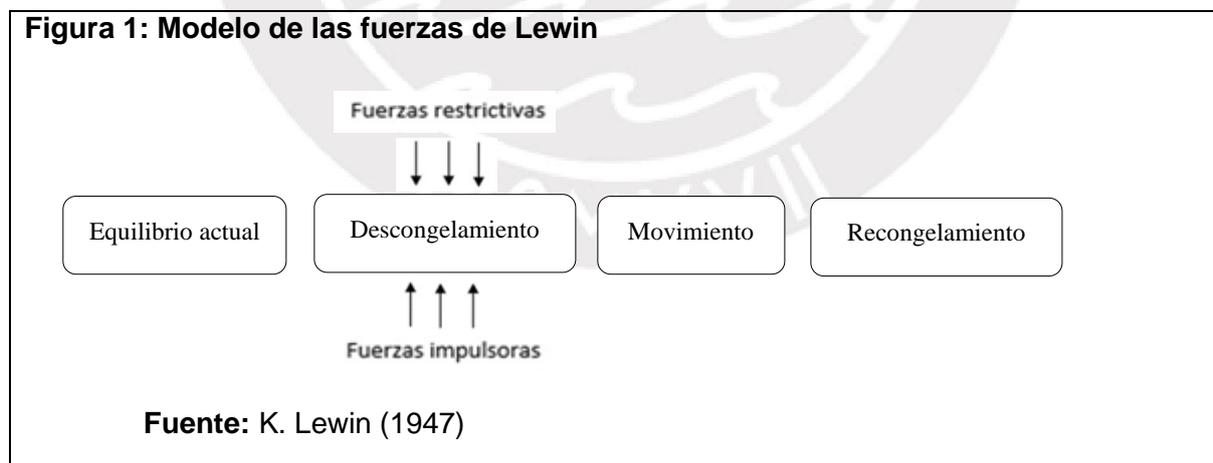
- **Modelo de Nadler**

Para el autor, el éxito del cambio se garantiza a partir de solventar los siguientes tres problemas:

1. Disminución de la resistencia al cambio
2. Control de la transición
3. Reconfiguración de la política de poder

- **Modelo de Lewin**

Figura 1: Modelo de las fuerzas de Lewin

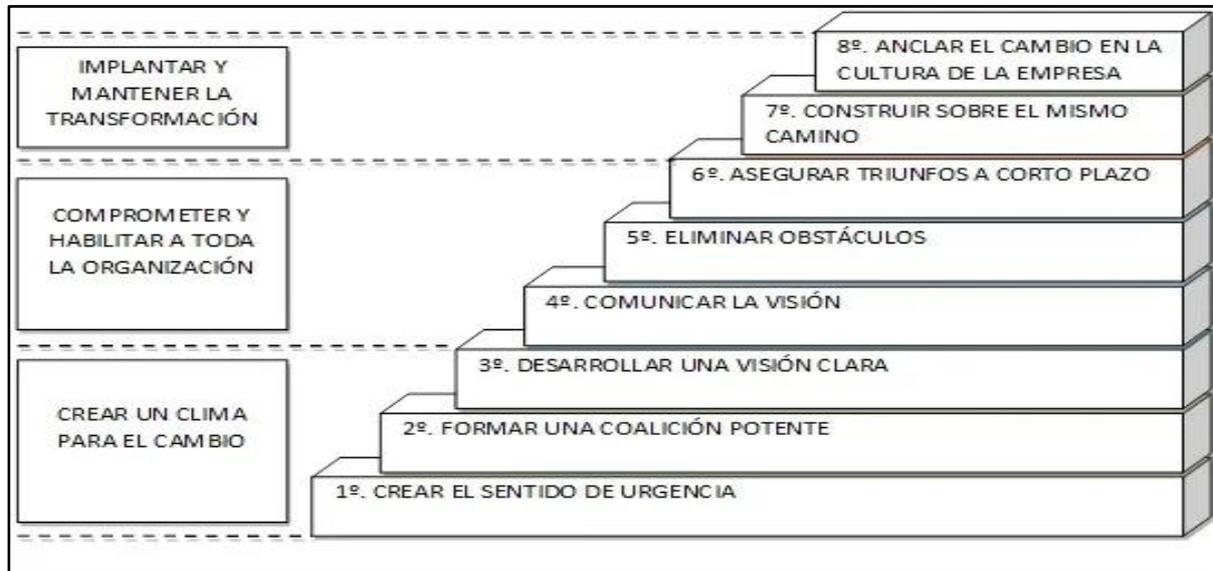


En el cuadro se presenta el modelo de Lewin el cual consta de tres etapas, las cuales constituyen el descongelamiento, movimiento y recongelamiento. En adición, se presentan

las fuerzas o factores restrictivos o limitantes y las fuerzas impulsoras, las cuales tienen una vital relevancia en el proceso de cambio.

- **Modelo de Kotter**

Tabla 1: Modelo de Kotter



Fuente: CDI Lean (2013)

En el cuadro previamente presentado se mencionan las ocho etapas del modelo de Kotter y su respectiva explicación de la importancia de cada una de ellas para que se pueda llevar a cabo el proceso de cambio.

En adición, otros modelos vinculados a la gestión del cambio son los propuestos por Rogers (1962), Lippitt (1973) y Havelock (1973), quienes plantean sus respectivas fases y etapas a partir del modelo de Lewin. En primer lugar, para la adopción del cambio, el modelo de Rogers considera las siguientes cinco fases: conciencia, interés, evaluación, ensayo y adopción. Además, menciona que los individuos o personas que conforman las organizaciones necesitan estar interesadas en la innovación. En este punto, el autor menciona que el cambio se adopta o se rechaza (como se citó en Mengíbar et al., 2015, p. 2).

En segundo lugar, Lippitt (1973), planteó siete fases del proceso de cambio, los cuales son: “diagnóstico del problema, valoración de la motivación y de la capacidad de cambio, valoración de la motivación del agente de cambio y recursos, selección de los objetivos de

cambio progresivo, definición de un papel prioritario para el agente de cambio, mantenimiento del cambio una vez que se ha iniciado y terminación de la labor de ayuda o de la misión del agente” (como se citó en Mengíbar et al., 2015, p. 3). En este sentido, al realizar una relación con el modelo de Lewin, antes mencionado, las tres primeras fases constituyen la etapa de descongelamiento, las siguientes dos fases estarían vinculadas al proceso de desplazamiento o movimiento y finalmente la sexta y séptima fase vendrían a ser comparados con el proceso de recongelamiento.

Finalmente, el modelo planteado por Havelock, menciona seis elementos para el proceso de cambio los cuales constituyen: “construir una relación, diagnosticar el problema, adquirir recursos relevantes, elegir la solución, ganar aceptación y llevar a cabo la estabilización y la renovación personal” (Mengíbar et al., 2015, p. 4). Al igual que el modelo descrito anteriormente, Havelock desarrolla el modelo en base a lo planteado por Lewin, debido a que los tres primeros elementos guardan similitud con el descongelamiento, los siguientes dos elementos a la fase de desplazamiento o movimiento, y el último relacionado a la fase de recongelamiento.

- **Comparación de los modelos de la gestión de cambio con el modelo de Lewin**

Tabla 2: Modelos adicionales de la gestión del cambio

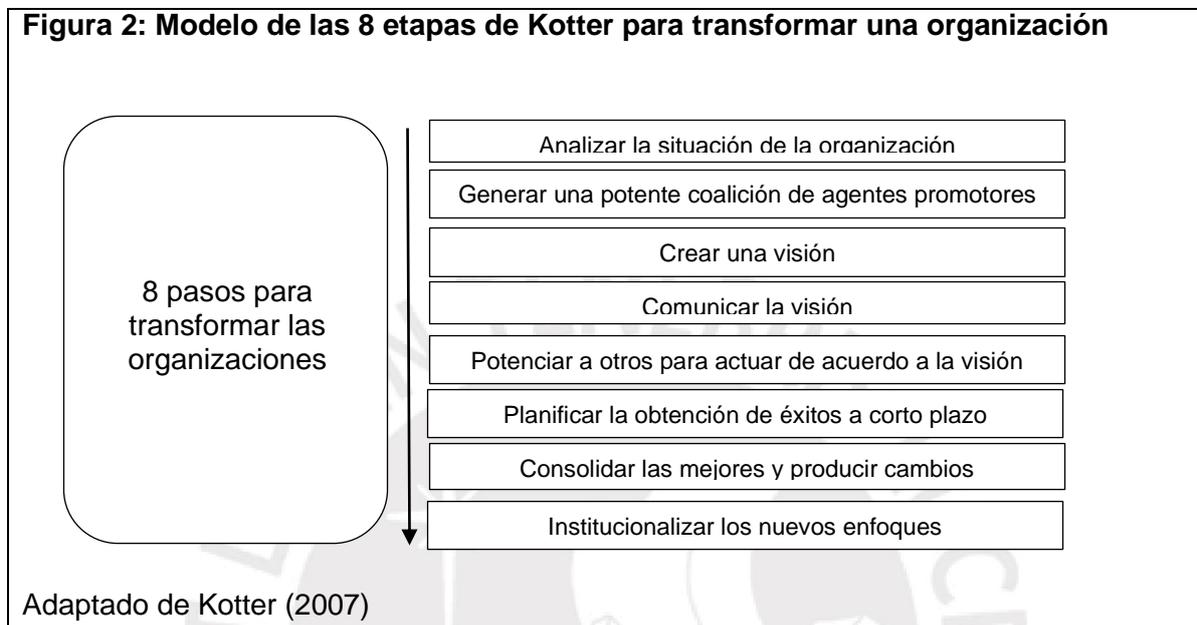
Autor	Fases del cambio		
Rogers (1962)	Conciencia, interés, evaluación	Ensayo	Adaptación
Lippit (1973)	Diagnóstico de problema, valoración de la motivación y de la capacidad de cambio, valoración de la motivación del agente de cambio y sus recursos (fases 1, 3, 2)	Selección de los objetivos de cambio progresivo, definición de un papel prioritario para el agente de cambio (fases 4 y 5)	Mantenimiento del cambio una vez que se ha iniciado y terminación de la labor de ayuda o de la misión del agente (fases 6 y 7)
Havelock (1973)	Construir una relación, diagnosticar el problema, adquirir recursos relevantes (elementos 1, 2 y 3)	Elegir la solución, ganar aceptación y llevar a cabo la estabilización	La renovación personal (elemento 6)
Lewin (pionero)	Descongelamiento	Movimiento	Recongelamiento

Adaptado de Mengíbar, Del Río y Terol (2015)

1.2. Modelo de la gestión del cambio de Kotter

A partir de los modelos expuestos, para la presente investigación se toma en cuenta el modelo propuesto por Kotter, por ser el modelo que muestra de manera clara las etapas

del proceso de cambio que se debe tomar en cuenta para una adecuada gestión. Entonces, para atravesar el proceso de cambio, es importante entender las etapas de cambio y las dificultades que son necesarias para llevar a cabo una transformación exitosa (Kotter, 2012, p. 9). Para lo cual este modelo brinda una serie de ocho etapas las cuales son indispensables seguir para que se dé un correcto proceso de cambio.



La primera etapa, se refiere a que se debe analizar la situación competitiva de la organización o la posición en la que se encuentra la organización. Al ser la primera etapa del modelo, Kotter sostiene que para comenzar el cambio se requiere cooperación de todos los niveles de la organización, además es primordial que exista motivación para poder tomar acciones de acuerdo al cambio que se planea hacer (Kotter, 2012, p. 38). La segunda etapa, se ha propuesto para que las organizaciones creen una coalición comprometida entre los distintos integrantes para poder liderar el esfuerzo del proceso de cambio (Kotter, 2012, p. 54).

La tercera etapa consiste en crear una visión, además, la organización tendrá que crear una estrategia para que se haga realidad la visión. Esta visión, no debe ser ni muy complicada, ni muy simple para que toda la organización pueda trabajar sobre ella (Kotter, 2012, p. 69). La cuarta etapa, está relacionada a comunicar las nuevas acciones a tomar en cuenta durante el proceso de cambio, es decir, enseñar los nuevos comportamientos bajo los acuerdos y el compromiso de los grupos que son generadores de cambio (Kotter, 2012, p. 87).

La quinta etapa consiste en eliminar los obstáculos que se puedan presentar en el proceso de cambio. Asimismo, empoderar a los otros grupos de la organización para fomentar la toma de decisiones, riesgos e ideas no tradicionales para transformar a la organización de acuerdo a la visión planteada (Kotter, 2012, p. 109). La sexta etapa, consiste en planificar mejoras a corto plazo; para ello, deben ser visibles y una vez alcanzadas las metas, la organización debe reconocer a los integrantes de la organización involucrados en dicho cambio. En tal sentido, los grupos que la conforman deben obtener éxitos entre los 12 y 24 meses del cambio para que motiven a los empleados a que la organización en todos los niveles adopte el proceso de cambio (Kotter, 2012, p. 121).

La séptima etapa consiste en consolidar las mejoras y producir más cambios organizacionales, es decir promover y desarrollar capital humano que impulsen a la consecución de la visión y los objetivos para fortalecer el proceso de cambio con nuevos proyectos (Kotter, 2012, p. 140). Finalmente, la octava etapa, consiste en consolidar y articular los nuevos comportamientos con el éxito organizacional, de esta manera, crear una sucesión, valores y normas para el nuevo enfoque de la organización (Kotter, 2012, p. 155).

Por lo mencionado, el modelo de gestión del cambio a ser considerado en la presente investigación es el de Kotter. Esto debido a las siguientes razones: tipo de enfoque y orientación del enfoque. El modelo de Kotter cobra relevancia por el enfoque normativo que permite realizar un contraste con los casos a desarrollar en la investigación. Además, el modelo tiene una orientación que facilita reconocer las dimensiones y factores asociados a la gestión del cambio que resultan imprescindibles para el estudio en instituciones educativas de nivel superior.

En ese sentido, la operacionalización de las variables se realizó a partir de las definiciones antes mencionadas, ya que el modelo posee una orientación facilitadora para subdividir cada etapa. Cada una de ellas, ahora considerados factores, se dividieron en ítems a partir de las definiciones expuestas en el modelo de Kotter; los cuales, fueron validados por dos expertas en la materia, María Isabel Cigüeñas Espinel en psicometría y Regina Mariella Soriano Rivera especialista en temas de gestión de cambio. A partir de esta definición de factores e ítems, se procedió a realizar la prueba del Alpha de Cronbach con el objetivo de identificar si la encuesta realizada considerando los ítems, antes referenciados, son significativamente confiables.

De la misma manera, se tomó en cuenta las definiciones de adaptación del modelo de Scott & Jeff y fueron divididas en cuatro factores, tales como negación, resistencia, exploración y compromiso. Ambos modelos fueron considerados debido a que presentan suficientes etapas para medir la disposición de los docentes universitarios a la transición de la educación superior presencial a una educación a distancia. Una vez validada la encuesta, esta fue aplicada a 23 docentes de diferentes facultades de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la finalidad de obtener información adicional y/o observaciones que sean relevantes para su posterior aplicación a los docentes universitarios de la Universidad Andina del Cusco y Universidad San Antonio Abad del Cusco.

A partir del modelo mencionado, dependiendo de las necesidades y particularidades de las organizaciones existen dimensiones y factores que se pueden aplicar a las mismas. Los conceptos y planteamientos teóricos de la gestión del cambio, consideran que las fuerzas externas son las que producen este cambio, pues se crea la necesidad de producir transformaciones en la organización. Estas fuerzas según Chiavenato, son fuerzas exógenas, como la adaptación de nuevas tecnologías, oportunidades o limitaciones sociales, económicas, políticas o legales; o fuerzas endógenas, que provienen de cada organización, producto de la interacción de los propios integrantes (García & Forero, 2014, p. 123). Y fuerzas internas, las cuales se dan por las necesidades propias de la organización, estas según Gonzáles et al. (2017), pues se originan dentro de la organización con el transcurso del tiempo. Sin embargo, existen cambios radicales que deben ser ejecutados en las organizaciones, debido a que son forzados por algún acontecimiento no planificado generado por algún factor externo.

2. La gestión del cambio de instituciones universitarias en condiciones de emergencia sanitaria

Tomando en cuenta el modelo de gestión del cambio mencionado en el apartado anterior. Mishra et al. mencionan los elementos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje en línea en la educación en medio de la pandemia (2020, p. 2). Por las disposiciones estatales, debido a la propagación del COVID-19, las instituciones han tenido que cambiar la enseñanza. Al respecto el autor sostiene que a raíz de lo sucedido es “momento de repensar, renovar y rediseñar seriamente nuestro sistema educativo en una necesidad muy exigente de la situación actual sin precedentes” (2020, p. 1). Para lo cual, cualquier cambio innovador que se implemente en la educación, en palabras de Mishra et al., pasará por el proceso de tres

fases propuestas por Lewin, que desagregadas vienen a ser las ocho etapas de Kotter. Haciendo una relación análoga, según Mishra et al., el diagnóstico (primera fase) de “la enseñanza-aprendizaje tradicional ocurrió durante circunstancias imprevistas de COVID-19, lo que provocó el cambio a la enseñanza en línea debido a las incertidumbres anticipadas en la búsqueda del modo tradicional” (2020, p.1). Por lo cual, la educación a distancia se ha convertido en una necesidad para las organizaciones que prestan el servicio educativo.

El cambio (segunda fase) consiste en realizar reajustes en el proceso, para lo cual las organizaciones educativas han tenido que adoptar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo la transición. Por este motivo, tanto los individuos como las organizaciones se han tenido que adaptar al tiempo y la nueva mentalidad vinculada a la enseñanza a distancia (Lim, 2020, s/n). De esta manera, después de implementar el cambio en las instituciones, la educación a distancia se ha convertido en un eje fundamental para llevar a cabo la enseñanza apoyado en el uso de la tecnología. Así, los docentes han realizado un “plan de acción [...] para acostumbrarse a la tecnología requerida en el uso de modos de enseñanza en línea” (Mishra et al., 2020, p. 2).

Para la fase de refuerzo (tercera fase), se ha tenido que integrar los métodos de enseñanza y aprendizaje que permite brindar el servicio de educación donde las universidades son responsables de fomentar el cambio y los docentes de poner en marcha el proceso de cambio, es decir tener la apertura para poder adoptar nuevos comportamientos que son imperativos para el contexto. Como es de esperarse, para poder implementar el cambio es necesario que converjan factores que se encuentran fuera y dentro de la organización; además, es necesario que se sigan las etapas propuestas por el modelo de Kotter para tener una transición exitosa. Por ello, las capacidades de los docentes juegan un rol importante, pues dependerá de ellos, “aceptar o rechazar el cambio” (Mengíbar et al., 2015, p. 2), para mejorar resultados frente a la complejidad de la educación a distancia. Es así que este apartado nos permite tener una primera aproximación al vínculo entre la gestión del cambio en la educación a distancia en instituciones universitarias.

3. Las condiciones de la docencia universitaria

La docencia universitaria está inmersa en grandes cambios que generan nuevas demandas en cuanto a la docencia y la formación profesional que se imparte en las universidades. Por ello, a continuación, se detalla las condiciones bajo las que se desarrolla

la docencia desde la formación, la evaluación hasta las directrices del perfil docente universitario del siglo XXI.

En primer lugar, la formación docente es un elemento clave para el éxito del desarrollo profesional que se plantea actualmente, pero también para desarrollar las competencias que se requieren al momento de culminar la educación universitaria (Mas, 2011, p. 3). Así, la formación es probablemente el medio que garantiza la calidad profesional de los egresados universitarios. Sin embargo, es paradójico que el docente universitario trabaja en la mayor institución formativa de profesionales, pero la mayoría de ellos no se han formado para dicha función, ya que se han integrado a la docencia después de una formación en su campo profesional que, por lo general, no se relaciona con la pedagogía (Mas, 2011, p. 9).

Es importante para la docencia el incremento de las competencias desde la perspectiva pedagógica, ya que complementa su formación tradicional en cualquier campo profesional y, contribuye a mejorar el corpus teórico y didáctico para la enseñanza (Mas, 2011, p. 11). Es decir, adquirir competencias pedagógicas que permitan a los docentes realimentar su conocimiento y enfocarlo a la docencia. A la vez que hace posible progresar hacia la calidad y la excelencia profesional como maestros. Es importante recalcar que, en la actualidad, existen numerosas tipologías para el intercambio de conocimiento docente apoyadas por la tecnología; no obstante, no se puede dejar en el olvido a las prácticas tradicionales como congresos y seminarios que son parte de la formación docente (Mas, 2011, p. 13).

En segundo lugar, la evaluación docente es el otro elemento clave para el desarrollo profesional que se plantea actualmente. Desde un plano histórico, se planteó la evaluación en complemento a una política salarial de los académicos que respondía a recompensas y estímulos por su trabajo (Comas & Rivera, 2011, p. 43). Dicho de otro modo, empezó con la finalidad de mejorar las recompensas docentes y hacer frente a los bajos salarios o al decreciente apoyo para la educación superior.

Además, la transformación que implica la evaluación corresponde a un sistema tan complejo y heterogéneo como el universitario, basado en estímulos económicos para alcanzar calidad en la docencia (Comas & Rivera, 2011, p. 53). En ese sentido, la revisión de los estímulos basados en la evaluación docente siempre serán eje para revisiones y consideraciones políticas. De esta manera, es necesario evitar y reducir al mínimo, posibles injusticias y fallos en la evaluación.

Por otro lado, desde un plano mucho más educativo, las prácticas evaluativas son parte de un mecanismo de aseguramiento de la calidad docente en las universidades. En esta línea, se hace visible la encuesta de opinión docente que se emite en todas las universidades para recoger información relacionada al desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes (Salazar, 2008, p. 71). En pocas palabras, la opinión estudiantil es el filtro más usado para evaluar el desempeño docente y, en este punto, resalta que las opiniones se basan en las expectativas de cada uno de los estudiantes respecto de las características que debe tener un docente capacitado.

Por último, ante la constante evolución de la docencia universitaria, es importante considerar las nuevas directrices para el perfil docente del siglo XXI. Aunque en la actualidad se ha visto que no existe un perfil docente específico, pero sí se plantean características generales que sirven como guía. Entre las cuales, resalta el uso de la tecnología, pues es una de las nuevas direcciones hacia las que se mueve la docencia. En ese sentido, reconocer la relevancia de la tecnología y el uso de ella como herramienta para las clases o como medio más eficiente de aprendizaje es esencial para la adaptación de los docentes (Arias et al., 2018).

En ese aspecto, adecuar las diferentes metodologías a los estudiantes basándose en las diferencias de aprendizaje de cada alumno se torna interesante para ofrecer las mismas oportunidades (Arias et al., 2018). Así, se puede decir que es complicado determinar el perfil y las competencias específicas a cada docente dadas sus diferencias, ya que condiciones como la formación o la evaluación también juegan un papel importante.

4. La educación universitaria a distancia

Desde el punto de vista conceptual, la educación a distancia es una alternativa de solución a problemas de cobertura y calidad que afecta a numerosas personas quienes están a la expectativa de los beneficios de avances pedagógicos, científicos y técnicos de ciertas instituciones, pero que son inaccesibles dada la ubicación geográfica o los elevados costos de traslado hacia las mismas (Yong et al., 2017, p. 83). En ese sentido, la educación a distancia se define como la alternativa menos costosa y que permite aprovechar los beneficios de instituciones de educación distantes a la población interesada.

Asimismo, desde la perspectiva metodológica de la educación a distancia, está relacionada con la posibilidad de entrega de contenido educativo y comunicación entre los

participantes sin coincidencia en tiempo y lugar. Entonces, lo que estimula este tipo de educación es que la distancia no exista (Moreno, 2015, p. 5). En términos simples, implica la eliminación de la distancia en la cual se recibe la enseñanza de los docentes desde cualquier ubicación geográfica.

De manera específica y haciendo alusión al rol docente en una educación a distancia, Schlosser y Anderson (1994) detallan algunas características de la docencia universitaria a distancia, las cuales constituyen:

1) entender la naturaleza y la filosofía de la educación a distancia bajo el influjo del nuevo paradigma telemático, 2) identificar las características del estudiante o participante más allá de las fronteras geográficas, y asumiendo diferentes contextos, 3) diseñar y desarrollar cursos interactivos que utilicen en forma apropiada las nuevas tecnologías, 4) adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la educación a distancia, 5) organizar los recursos instruccionales en un formato o diseño capaz de potenciar el estudio independiente, 6) entrenarse en la práctica de los nuevos sistemas a distancia, 7) involucrarse en la organización, planificación y toma de decisiones, 8) evaluar la actitud de los estudiantes hacia los nuevos medios telemáticos y 9) ser un agente innovador tanto tecnológico como socialmente (como se citó en Solari & Monge, 2004, p. 5) .

De esta manera, es importante diferenciar los contextos de cada estudiante desde lo geográfico para poder adaptar las estrategias de enseñanza a cada situación. Además, se pone énfasis en los docentes como agentes innovadores que faciliten la adaptación tecnológica y social que implica la distancia. De esta manera, la educación no deja de ser un sistema complejo, incluso si se da por medio de la educación a distancia.

Finalmente, de la revisión de la literatura, ver anexo (O), realizamos dos exploraciones. En primer lugar, realizamos una primera aproximación a través de Google Scholar dónde se identificó producción bibliográfica en el Perú que no se encuentra en bases de datos indexadas. En segundo lugar, a través de SCOPUS, se identificó que no existe gran cantidad de literatura en relación con la gestión del cambio en la educación superior durante el periodo de pandemia.

5. Definición de las dimensiones de análisis

A partir de los modelos descritos anteriormente respecto a la gestión del cambio de las organizaciones, y de las condiciones particulares de la educación a distancia en las instituciones universitarias, se ha realizado el marco de análisis que permitirá recoger los datos necesarios para el estudio exploratorio a plantear. Es decir, se ha analizado qué

dimensiones se toman en cuenta el modelo de las 8 etapas de Kotter, de modo que se ha generado la matriz de dimensiones de la presente investigación. Cabe resaltar que para las dimensiones que se plantean se realizará un análisis cuantitativo. También, es importante señalar que el modelo de las 8 etapas de Kotter se ha convertido en una matriz de 3 dimensiones que derivan en 8 factores de investigación que permitieron ejecutar herramientas para el levantamiento de información, las cuales permitieron explicar si los docentes universitarios se adaptaron a la educación a distancia. A continuación, se presentan las dimensiones con las definiciones respectivas (ver tabla, 3 y 4)

Tabla 3: Factores del modelo de Kotter

Factores	Definición
1. Análisis de la situación de la organización	Entendimiento del cambio para facilitar la información que sustente la urgencia del mismo y permita que los responsables de la gestión tomen acciones para su respuesta
2. Conformación de un potente grupo de agentes promotores del cambio	Los líderes del cambio se identifican, se observa su capacidad de actuación sobre los equipos de trabajo en relación a su respuesta de cambio
3. Creación de una visión que ayude a aclarar en qué dirección va a avanzar la organización	La claridad en el relato sobre la necesidad del cambio permite conocer los beneficios que conlleva introducirse en el proceso de cambio
4. Comunicación de la visión	La visión del cambio es parte del funcionamiento organizacional y la toma de decisiones, Tomar acción y guiarla con el ejemplo es un indicador de visión compartida en la respuesta al cambio
5. Eliminación de obstáculos	El proceso ayuda a convencer a los equipos sobre los beneficios de poner en práctica la visión y llevar a cabo el proceso de cambio. Promueve la fluidez mediante la eliminación de obstáculos
6. Planificación la obtención de éxitos a corto plazo	Es muy motivador conseguir resultados beneficiosos del cambio a corto plazo, aunque sean pequeños. Son ejemplos del éxito del cambio.
7. Consolidación de las mejoras y producción de más cambios	El éxito del cambio se basa en la consolidación de la nueva manera de actuar que comporta. Normalmente, es un proceso largo y no basta con quedarse con los primeros éxitos.
8. Institucionalización de nuevos métodos	La consolidación de una cultura organizativa del cambio garantiza el éxito de los futuros planes. El cambio se convierte en un principio organizacional

Adaptado de Kotter (2012)

Asimismo, se plantea la dimensión adaptación con la finalidad de relacionar la adaptación al cambio y los factores del modelo de Kotter. De lo anterior, la dimensión adaptación nos permitió realizar el levantamiento de información y conocer si los factores del modelo de Kotter estuvieron asociados a la adaptación o no al cambio de los docentes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y Andina del Cusco.

Tabla 4: Dimensión adaptación

Dimensión	Definición
Adaptación	Frente a una fuerza que impulsa el cambio, la intención de aceptarla o no se denomina adaptación. Así, la decisión de rechazar el cambio es una alternativa, pero aceptar el cambio permite realizar el proceso de adaptación que implica una modificación parcial o total de una práctica, estructura o función, Esa adaptación propicia el cambio organización (Rivera 2013, p. 96)

En este sentido, si no se aceptan los cambios, implica que se ha producido el rechazo que, según Reyes, “es probablemente la respuesta más común al cambio y al mismo tiempo es la más difícil de administrar” (2021, p. 5); entonces, si no existe apertura al cambio las organizaciones permanecen inmóviles. Por el contrario, la aceptación ocurre si se reconoce las nuevas estrategias para que se dé el cambio. Lo cual implica, en palabras de Reyes “reformular la situación y condiciones para ser promotor de cambios al interior de la organización y desarrollar una cultura institucional orientada a la innovación y la mejora continua” (2021, p. 5).

En complemento, la presente investigación plantea la medición de la dimensión adaptación desde 4 fases (factores) que todo proceso de transición aplica desde una perspectiva individual, grupal, organizacional e incluso social según Scott & Jaffe (1988). En ese sentido, la negación, resistencia, exploración y compromiso son las fases que permiten conocer el grado de adaptación respecto a un proceso de cambio llevado a cabo (Scott & Jaffe, 1988, p. 1).

La negación se presenta cuando los empleados se mantienen enfocados en la situación antes del cambio y descuidan el futuro sin explorar cómo puede o necesitar cambiar. La resistencia se resume en la duda, y la incertidumbre que acompañan los cambios justo después de superar la negación. La exploración, por otro lado, implica personas que utilizan su energía para inventar nuevas formas de adaptarse y avanzar hacia el futuro del cambio. Finalmente, una

vez que superan las anteriores etapas, las personas están listas para comprometerse y seguir el camino a través de metas y direcciones claras (Scott & Jaffe, 1988, p. 3). De esta manera, el presente estudio utiliza el modelo de las 4 fases de adaptación de Scott & Jaffe para identificar el grado de adaptación de los docentes en relación con la gestión del cambio de la UAC y la UNSAAC en base al modelo de las 8 etapas de Kotter.

A continuación, se detallan las hipótesis que se espera responder a través del análisis y los resultados encontrados en la presente investigación a partir de las dimensiones planteadas en líneas arriba:

Hipótesis 1:

Se espera que los docentes identifiquen factores de gestión del cambio como la comunicación interna, la adecuación de procesos, los reconocimientos y la estrategia institucional como elementos clave para su adaptación a la educación a distancia en el contexto de la pandemia.

Hipótesis 2:

Se espera que los docentes de la Universidad Andina del Cusco tengan una mejor percepción con relación a la gestión del cambio de su institución y, por ende, en su adaptación al cambio durante la pandemia. Es decir, se espera una mayor adaptación de los docentes de la universidad privada en comparación de la universidad pública.

Hipótesis 3:

Se espera que exista una relación positiva entre la percepción de los docentes respecto a los factores de gestión del cambio y su adaptación a la educación a distancia. En otras palabras, a mayor percepción positiva de estos factores, se prevé una mayor adaptación docente.

Hipótesis 4:

Se espera que las características sociodemográficas de los docentes, como la edad, el sexo, la escuela profesional y el tipo de contrato, influirán en su adaptación a la educación a distancia. Por ejemplo, se espera que los docentes más jóvenes se hayan adaptado de mejor y más rápida manera que los de mayor edad.

El presente capítulo, presentó el marco teórico de la investigación. Como se evidenció, el modelo de la gestión del cambio de Kotter se utiliza porque permite la factibilidad de análisis que busca el presente estudio. Además, ha presentado consideraciones importantes respecto a la gestión del cambio de instituciones universitarias y las condiciones de docencia universitaria a distancia. Finalmente, se plantearon las dimensiones de análisis (Factores de la gestión del cambio de Kotter y Adaptación) que se utilizarán para la metodología y recolección de información.



CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo, se detallarán los alcances y limitaciones de la presente investigación. De la misma manera, se describe el diseño, enfoque, selección muestral, técnicas de recojo de información y el análisis utilizado en la presente investigación. Por último, se presentará tanto la información respecto a la validez y confiabilidad del instrumento utilizado como los principios éticos.

1. Enfoque

La investigación es de enfoque cuantitativo, este se caracteriza por representar la realidad por medio de modelos estadísticos, los cuales brindan resultados numéricos que son interpretados de acuerdo al contexto (Hernández et al., 2014, p. 4). Este enfoque se centra en el planteamiento de la pregunta a investigar, la hipótesis, la recolección de datos y el análisis de los mismos.

2. Diseño y métodos de análisis

A partir de lo mencionado, la presente investigación se basó en la recolección y análisis de los datos obtenidos a partir de una encuesta a través de la plataforma de Google Forms a los docentes de las dos universidades seleccionadas. Una vez recolectada la información, se exportaron las respuestas a Excel, las cuales fueron codificadas para analizar e interpretar mejor la información para luego poder procesar los datos en el programa estadístico IBM SPSS Statistics V21.0. De este modo, se procedió a realizar el análisis descriptivo de los datos obtenidos generando gráficos de barras, circulares y tablas cruzadas. Por último, se realizó el análisis correlacional que tiene como objetivo conocer la relación o grado de asociación existente entre dos o más variables de acuerdo al contexto (Hernández et al., 2014). Además, de las pruebas de Chi – Cuadrado y el coeficiente de correlación de Spearman.

3. Selección muestral y unidad de análisis

Como se mencionó en el primer capítulo, el sujeto de estudio de la investigación son los docentes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (U1) y Andina del Cusco (U2). Se escogió las instituciones educativas universitarias antes mencionadas, debido a que son instituciones alejadas de la capital y la motivación de conocer la realidad educativa en

universidades de provincia. En este caso, considerando que la tricentenaria Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco es una de las universidades más antiguas de América Latina, ocupando el quinto lugar y es la cuarta universidad más antigua del Perú, y al ser un estudio comparado lo que se busca es de manera comparada la gestión del cambio con una universidad privada como es la Universidad Andina del Cusco las cuales son consideradas como las mejores universidades de la región.

Al respecto, el objeto de estudio que tiene la presente investigación está vinculada a la gestión del cambio y la adaptación docente a la educación a distancia en tiempos de pandemia, mientras que los sujetos son los docentes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y Andina del Cusco. Al respecto, a través de una revisión bibliográfica, autores como Mishra, Gupta y Shree; y, Figallo, Gonzáles y Diestra realizaron estudios vinculados a la enseñanza-aprendizaje en línea en la educación superior durante el periodo de pandemia por el COVID 19. Además, de estudios realizados en el Perú por Huanca, Supo, Sucari vinculados al problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia en el Perú.

Tabla 5: Casos de estudio

	UNSAAC	UAC
Año de fundación	1692	1984
Naturaleza jurídica	Institución pública con personería jurídica de derecho público	Institución con personería jurídica de derecho privado sin fines de lucro
Total de docentes	1410	1014
Total de estudiantes	21,218	18,534
Posición en ranking de SUNEDU	6	45

La muestra seleccionada incluye proporcionalmente docentes de las dos instituciones educativas superiores universitarias. Dado que existen limitaciones y por la naturaleza de estudio, este es de carácter no probabilístico y por conveniencia, por lo que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados, ni considerados concluyentes. Sin embargo, nos permite presentar hallazgos que son de naturaleza descriptiva, los cuales pueden ser útiles para futuros estudios de naturaleza correlacional.

De acuerdo a la muestra, la cantidad de encuestados alcanzada fue de doscientos treinta y cinco (235), como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6: Número de docentes encuestados en la prueba piloto

Institución educativa	Número de docentes encuestados
Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (U1)	111
Universidad Andina del Cusco (U2)	124

4. Técnicas de recolección de datos

Se aplicó una encuesta para medir la percepción docente en relación al cambio de la educación presencial a la educación a distancia en las universidades, en la coyuntura de la pandemia por el COVID-19. Cada una de las preguntas del cuestionario pertenecen a una variable, dimensión y factor, tal como se muestra en el anexo A. El instrumento se elaboró partir de Leading Change de Kotter y Survive and thrive in times of change de Scott & Jaffe (ver anexo B) y fue validado por dos expertas en la materia como Regina Mariella Soriano Rivera especialista en temas de gestión del cambio y María Isabel Cigüeñas Espinel especialista en psicometría; además, realiza estudios en comportamiento organizacional, ambas docentes en la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A partir de ello, se implementaron mejoras a partir de los comentarios de docentes a quienes se les consideró en la prueba piloto. Es importante mencionar que, el cuestionario fue compartido y respondido de manera virtual por medio de Google Forms, debido a las limitaciones por el contexto.

El cuestionario se dividió en tres secciones. La primera, consta de ocho (8) preguntas sobre las variables sociodemográficas y los datos generales las cuales tienen como finalidad describir a los docentes de la muestra. La segunda sección, consta de veintidós (22) preguntas de escala de Likert que buscan recolectar datos respecto a las percepciones sobre cómo se dio el cambio de la educación presencial a la educación a distancia en cada universidad. En este caso, la escala de medición va del 1 al 5 como se muestra a continuación:

Tabla 7: Escala de Likert de 5 niveles para los factores de la gestión del cambio

Escala	Referencia
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni en desacuerdo, ni de acuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

La tercera sección, consta de una (1) pregunta de única opción para medir adaptación del docente respecto a la gestión del cambio que ha seguido cada institución educativa. Para ello, se solicitó que seleccione una frase formulada en base a las fases del modelo de adaptación de Scott & Jaffe. Finalmente, se añadió una pregunta abierta con la finalidad de obtener algún comentario adicional de los encuestados respecto al proceso de cambio de la educación presencial a la educación a distancia en su universidad, en contexto de la pandemia.

Por último, el periodo de recolección de datos es un componente fundamental en cualquier investigación o estudio, ya que define el momento en el que se obtienen los datos necesarios para el análisis. Es importante señalar que, para la presente investigación, los datos, se recolectaron en un periodo de tiempo, el cual comprende del 13 de julio al 15 de setiembre del 2022, y no se realizaron cortes. Motivo por el cual, se recopilaban los datos de un grupo de sujetos en un solo punto en el tiempo. Esto significa que no se realiza un seguimiento de los mismos individuos a lo largo del tiempo, sino que las encuestas son respondidas y registradas de acuerdo a su experiencia en un momento específico.

5. Técnicas de análisis

Para la investigación se utilizó estadística descriptiva y un análisis de correlación. En relación a la estadística descriptiva, Ponce y Pasco mencionan que:

Este análisis se usa para explorar el comportamiento de las variables estudiadas a partir del conocimiento sobre el comportamiento de los datos en la muestra, lo cual se realiza mediante distribuciones de frecuencia e histogramas, representaciones gráficas y medidas numéricas de resumen de datos (2015, p. 69).

Con este análisis descriptivo se valora la percepción por cada dimensión del modelo de Kotter, luego esta percepción se analiza en conjunto, comparando los casos, para finalmente verificar si existe una diferencia significativa entre los casos o por variables de la gestión del cambio. Luego, un análisis de correlación simple para identificar cuáles son aquellas variables donde se encuentra mayor consistencia en relación a los niveles más altos de percepción favorable de los docentes, para este enfoque cuantitativo se analizaron los datos en el programa informático estadístico IBM SPSS Statistics V21.0.

Al ser una investigación que se concentra en el contexto de pandemia, lo que se pretende es detallar cómo se ha llevado a cabo la gestión del cambio, para lo cual es de gran utilidad plantear hipótesis y hallazgos relevantes para que puedan ser consideradas en futuras investigaciones. También, se utilizaron tablas de frecuencia para los ítems con la finalidad de conocer cuál es el comportamiento de las respuestas de los docentes. Finalmente, se consideró relevante realizar gráficos de barras, circulares y tablas cruzadas para conocer el comportamiento de las variables de estudio tomando en cuenta la información sociodemográfica de los participantes.

El análisis de coeficiente de correlación se empleó para indagar la intensidad de relación entre los factores de la gestión del cambio y la fase de adaptación de los docentes. Este análisis según Ponce y Pasco “se utiliza para analizar el grado de asociación lineal entre dos variables y saber si tienen relación lineal directa (positiva) o inversa (negativa).” (2015, p. 71).

Además, de análisis no paramétricos, en este caso la prueba de Chi – Cuadrado que es “una prueba estadística para evaluar hipótesis sobre la relación entre dos variables categóricas o cualitativas.” (Ponce & Pasco, 2015, p. 73). Esto con el fin de obtener una primera visión de las variables que diferencian los factores de la gestión del cambio. Según Levin y Rubin (2004, p. 449), la prueba de Chi-Cuadrado o ji-cuadrado es utilizada para determinar si las diferencias presentes en la muestra son significativas o producto del azar. Para el caso de la presente investigación, el uso de esta prueba permite conocer las variables que presentan una diferencia significativa entre los factores de la gestión del cambio frente a la fase de la adaptación del cambio en la que los docentes se declaran.

Y la prueba del coeficiente de correlación de Spearman para la medición de variables ordinales utilizado para relacionar estadísticamente escalas de tipo Likert (Hernández et al., 2014, p. 323). Además, es importante recordar que el Rho de Spearman

se encuentra en el rango de -1, +1 lo que permite reconocer la fuerza y el grado de relación que existen entre las variables de estudio (Hernández et al., 2014, pp. 324-326).

Estas técnicas de análisis estadístico fueron elegidas para estudiar la relación entre los factores de la dimensión de la gestión del cambio y las fases de adaptación. No obstante, para conocer el grado de correlación positiva o negativa es indispensable que exista una correlación entre las variables estudiadas.

6. Evaluación de validez y confiabilidad

El instrumento utilizado para las encuestas, como se ha mencionado anteriormente, ha sido adaptado a partir de Leading Change de Kotter y Survive and thrive in times of change de Scott & Jaffe y, fue validado por expertas en gestión del cambio y adaptación para su posterior aplicación. El cuestionario en total cuenta con treinta y uno (31) preguntas entre las características laborales, personales, de gestión del cambio y adaptación.

Respecto a su validez, previa a la aplicación del instrumento, se realizó una prueba piloto respondida por veintitrés (23) docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para ello, se consideró el cuestionario y, además, se agregaron preguntas respecto a la percepción del cuestionario, enfocadas en la comprensión de las preguntas, vocabulario, extensión, tiempo de respuesta, entre otros aspectos útiles para implementar las mejoras. Estas fueron agregadas en la parte final del cuestionario.

Asimismo, una vez que se implementaron las mejoras fue presentado a una experta en gestión del cambio y una experta en psicología organizacional con la finalidad de conocer las opiniones respecto al instrumento para luego realizar la recolección de datos en el campo. Esta presentación se llevó a cabo de manera virtual vía zoom, lo cual permitió ahondar en el análisis de cada uno de los ítems del instrumento.

Finalmente, se realizó la prueba del Alpha de Cronbach en SPSS para conocer la fiabilidad del instrumento utilizado (ver anexo C). La prueba se realizó para los veintiún ítems de la gestión del cambio y para el único ítem de adaptación. Entonces con valores por encima de 0,9 se corroboró que el instrumento es confiable para su aplicación en el trabajo de campo.

7. Ética de la investigación

Tal como mencionan Ponce y Pasco, “la ética de la investigación surgió a partir de la preocupación por la integridad y el bienestar de los sujetos, a fin de protegerlos frente a las eventuales malas prácticas” (2015, p. 143). Por ello, en la recolección de datos, se requirió un alto grado de responsabilidad para el tratamiento y análisis de la información obtenida.

Por tal motivo, para la investigación se ha seguido el siguiente protocolo. Se consideró el consentimiento de cada participante para que pueda participar en el estudio. Se solicitó la autorización para que la identidad de cada uno de ellos, sea tratada de manera anónima y confidencial, por lo que no incluyó información personal tal como el nombre y/o correo electrónico. Por último, se agregó una breve presentación donde se detallaron los objetivos de la investigación y la confidencialidad de esta (ver anexo D).



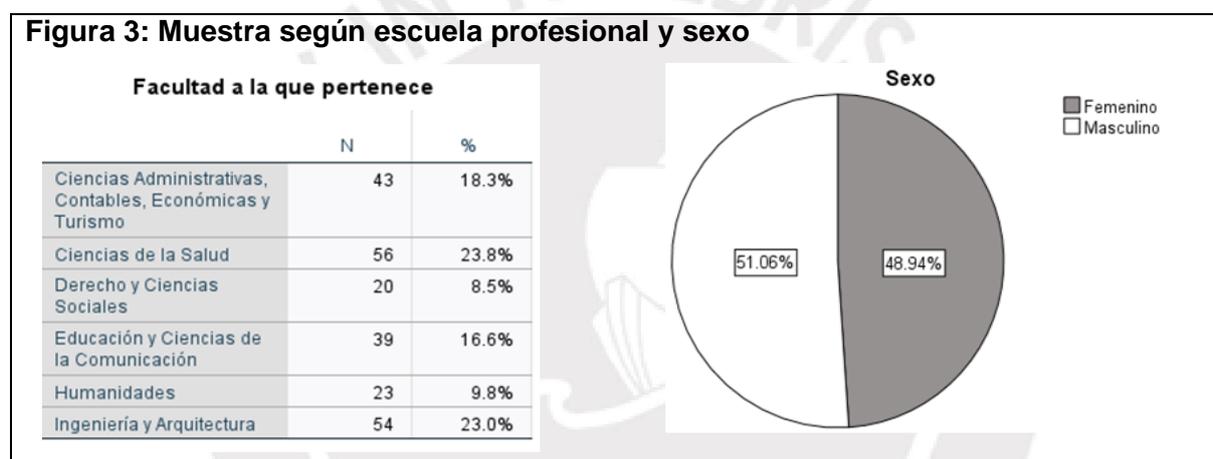
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y/O HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los principales hallazgos obtenidos a través de gráficos y tablas estadísticas. Además, se plantean algunas reflexiones sobre las hipótesis de la investigación.

1. Resultados descriptivos sociodemográficos de la muestra

En esta sección se analizan las encuestas recolectadas a partir de la aplicación del instrumento del 12 de julio del 2022 al 23 de setiembre en relación con las variables sociodemográficas tales como la facultad a la que pertenecen los docentes, tipo de vínculo con la institución educativa, dedicación, tiempo de trabajo en la universidad, sexo y edad. Los datos analizados son a partir de un universo de 235 docentes encuestados (ver figura 3).

Figura 3: Muestra según escuela profesional y sexo



Como se muestra, según la variable sexo, la mayoría de los docentes encuestados son varones (120) y mujeres (115). Además, existe predominancia por la Facultad de Ciencias de Salud con un 23.8%.

La cantidad de docentes encuestados con tipo de vínculo contratado fueron 145. Por el lado de aquellos con tipo de contrato nombrado fueron 90, de los cuales el 19.6% tienen un vínculo principal, 11.5% asociado y 11.1% auxiliar, tal y como se muestra en la figura 4.

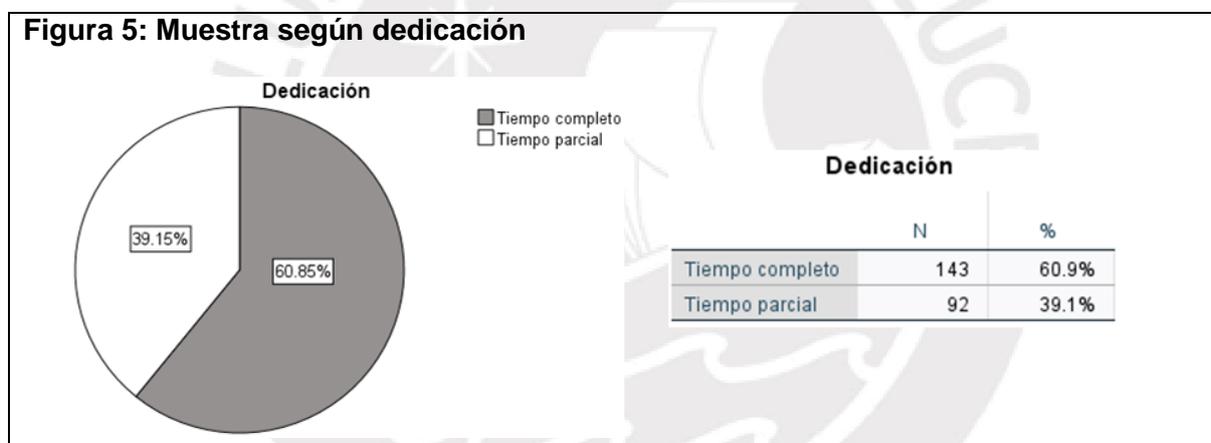
Es importante reconocer la distribución cercana entre el tipo de contrato. Del total de docentes encuestados (235), el 61.7% tuvo un vínculo de contratado mientras el 38.3% restante fueron con un vínculo de nombrado.

Figura 4: Muestra según tipo de contrato y detalle en caso sea nombrado



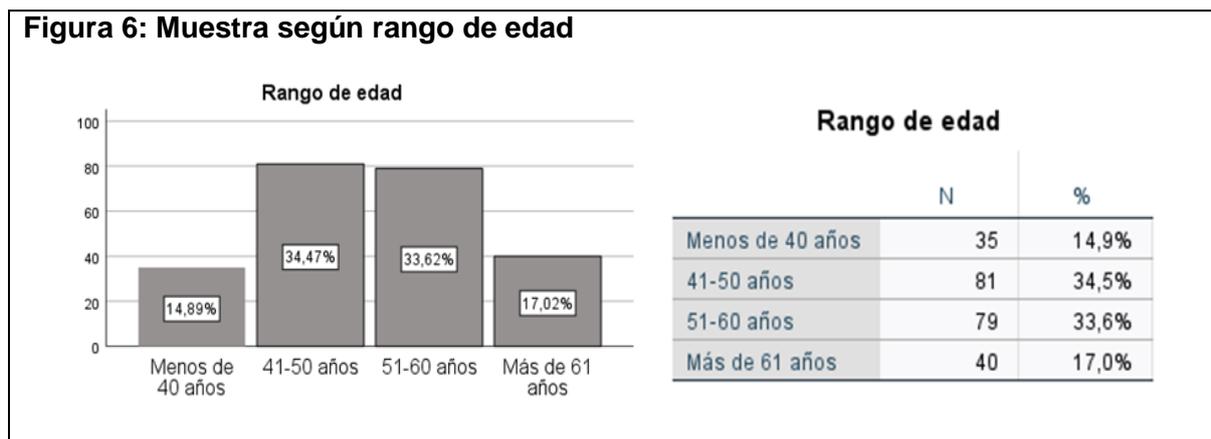
En cuanto a la variable dedicación y tiempo de permanencia en la universidad se tomaron en cuenta dos grupos: tiempo completo y tiempo parcial. Los docentes con una dedicación de tiempo completo representan el 60.85% y predominan sobre aquellos con dedicación de tiempo parcial (39.15%). De la muestra (235), 92 profesores encuestados se dedican a tiempo parcial, mientras 143 a tiempo completo.

Figura 5: Muestra según dedicación



Finalmente, de acuerdo con la variable edad, tal y como se muestra en la figura 6, se han dividido en cuatro rangos. Primero, quienes tienen menos de 40 años, los que tienen entre 41 y 50 años, aquellos que tienen entre 51 y 60 años; y, por último, quienes tienen más de 61 años. Se encontró que del total de la muestra (235), 35 docentes tienen menos de 40 años, 81 entre 41 y 50 años, 79 entre 51 y 60 años; y, finalmente, 40 más de 61 años.

Figura 6: Muestra según rango de edad



A continuación, se analizan los hallazgos según los factores del modelo de Kotter y las variables utilizadas para cada uno. Asimismo, se explora la correlación entre la adaptación docente al cambio y los factores del modelo de Kotter.

2. Análisis descriptivo por factores del modelo de Kotter según las variables estudiadas

En esta sección se analizan los factores del modelo de Kotter considerados en la presente investigación, mediante una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es sí está totalmente en desacuerdo y 5 si está totalmente de acuerdo. El mencionado análisis toma en cuenta el estudio de los ítems o enunciados de medición que conforman cada factor para luego relacionarlos con las variables demográficas anteriormente descritas. Posterior a ello, se realizó un análisis de correlación entre los factores del modelo de Kotter y las fases de adaptación al cambio.

A nivel general, el promedio de respuesta en relación a los factores de la gestión del cambio de Kotter, según la escala de Likert, fue de 4 para la Universidad Andina y 3 para la Universidad San Antonio Abad. Es interesante observar que la desviación estándar es aproximadamente 1,14 para ambos casos; de esta manera, se evidencia un comportamiento similar de las variables de medición en ambos grupos muestrales. Además, se puede deducir que, tomando en cuenta la media de respuesta y la desviación estándar, los docentes de la Universidad Andina perciben que su institución tuvo una mejor gestión del cambio en respuesta a la pandemia del Covid 19.

En adición, el factor de reconocimientos y recompensas a docentes tuvo un comportamiento particular. Ambas universidades tuvieron una escala de 2 respecto a las recompensas monetarias o no monetarias durante el proceso de cambio; no obstante,

consideran que sus instituciones reconocieron las mejores prácticas docentes y adecuaron sus procesos para facilitar la transición a la educación a distancia con una media de 4 para el caso de la Universidad Andina y 3 para la Universidad San Antonio Abad. Dicho de otro modo, si bien percibieron que hubo una correcta gestión del cambio por parte de sus instituciones respecto a los reconocimientos, consideran que no fueron recompensados de ninguna manera.

En síntesis, los factores de la gestión del cambio estudiados en la presente investigación, tuvieron un comportamiento similar con excepción del factor de reconocimientos y recompensas detallado líneas arriba. Dicho de otro modo, los docentes de ambas instituciones perciben que sí existió una gestión del cambio; no obstante, dadas la media y la moda de las respuestas, los docentes de la universidad privada consideran que su institución tuvo una mejor gestión. Además, la desviación estándar de 1.14 evidencia que la gran mayoría estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con los enunciados de medición (ver anexo E).

A continuación, se detallan los hallazgos desde cada uno de los factores de la gestión del cambio de Kotter y las variables sociodemográficas de sexo y edad. De esta manera, es importante reconocer las principales similitudes y diferencias encontradas a partir de las muestras que enriquecen el análisis planteado a lo largo de esta investigación.

2.1 Sentido de Urgencia

El presente factor presenta un comportamiento similar entre ambas universidades. A nivel general, se presentan interesantes hallazgos respecto al rango etario y sexo. En primer lugar, los docentes masculinos de la UNSAAC, perciben una situación neutra de 3 en relación a la comunicación de la necesidad de cambio (34%); a comparación de los docentes masculinos de la UAC que perciben la comunicación de la necesidad de cambio con una escala de 5 (52%).

Además, esta diferencia refleja la variación entre medias de respuesta de 3 para la UNSAAC contra 4 de la UAC- Asimismo, el comportamiento no se diferencia a gran escala tomando en cuenta las variables sociodemográficas de sexo y edad. De esta manera, los docentes de la UAC, sin diferencia de edad, consideran como 4-5 la comunicación de necesidad de cambio; a diferencia de los docentes de la UNSAAC que, específicamente en los rangos de 51-60 y 41-50 años, consideran como 3-4 la comunicación (59 y 52% respectivamente).

Por otro lado, respecto a la atención de necesidades para el proceso de cambio frente a la pandemia, ambos sexos de la UNSAAC centran sus datos entre el 3-4 (65%) a diferencia de los docentes de la UAC entre el 4-5 (72%). Además, es interesante observar que solo el 19% de docentes femeninas de la UNSAAC hayan considerado una escala de 5 respecto al 30% de la UAC.

Asimismo, el rango etario no presenta diferencias significativas entre ambas universidades; tal y como se comporta el ítem de medición, la mayoría de los datos de la UAC se centra entre el 4-5 y los datos de la UNSAAC entre el 3-4. Es decir, se percibe una mejor atención de las necesidades de los docentes para el proceso de cambio por parte de la universidad privada. En pocas palabras, se puede afirmar que los docentes de la universidad privada consideran que su institución atendió mejor sus necesidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.

Por último, el comportamiento de los docentes masculinos explica la diferencia entre los hallazgos respecto a la examinación de oportunidades para el proceso de cambio frente a la pandemia por parte de las universidades. En detalle, tanto el sexo masculino como el femenino de docentes de la UAC mantiene una centralidad de datos entre 4-5 (69% y 85% respectivamente). Sin embargo, el panorama cambia en los docentes de la UNSAAC ya que el 62% de los docentes masculinos ubican sus datos entre 3-4. Dicho de otro modo, los docentes del sexo masculino de la universidad estatal, perciben que la UNSAAC examinó en menor grado las oportunidades para el proceso cambio.

En adición, el comportamiento etario de los docentes de ambas universidades fue uniforme; es decir, sin diferencias significativas los docentes de la UAC centralizaron sus datos entre 4-5 y los de la UNSAAC entre 3-4. De esta manera, se puede deducir que los docentes de la UAC perciben que su institución examinó en mayor grado y de mejor manera las oportunidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.

En síntesis, tomando en cuenta los hallazgos de este factor, se puede afirmar que los docentes de la universidad privada UAC perciben que su institución gestionó mejor el cambio en respuesta a la pandemia desde el punto de vista del Sentido de Urgencia. Es decir, se comunicó de manera oportuna la necesidad de cambio, se examinó oportunidades para el proceso y se atendió las necesidades de sus docentes mejor que la UNSAAC (ver anexo F).

2.2 Soporte

El presente factor se mide a través del ítem de medición relacionado a la conformación de equipos para capacitaciones sobre las nuevas disposiciones y estrategias de adaptación a la educación a distancia, los cuales apoyaron a los docentes durante el proceso de adaptación. En ese sentido, el comportamiento de dicho factor no es bastante diferente al mencionado anteriormente. Tomando en cuenta los datos generales de ambas universidades, la media de datos para UAC es de 4-5 mientras que para la UNSAAC es de 3-4; es decir, a nivel general los docentes de la universidad privada perciben que su institución conformó, en mayor grado, equipos para capacitar a los docentes sobre las medidas de adaptación a la educación a distancia.

De manera más detallada, al igual que el factor de Sentido de Urgencia, los docentes masculinos de la UNSAAC explican la diferencia entre la centralidad de datos de ambas universidades. De otra forma, el 60% de los docentes de la UNSAAC tiene una centralidad de datos entre 3-4 mientras que el 88% de la UAC tiene una centralidad entre 4-5. Además, el comportamiento de docentes femeninas es similar entre ambas universidades y la mayoría ubica sus datos en una escala entre 4-5 (93% de la UAC y 75% de la UNSAAC).

Por último, en relación al rango etario, no existen diferencias significativas entre ambas universidades y el comportamiento es tal cual la media general esperada. En otras palabras, sin distinción de edad, los docentes de la UAC ubican sus datos en una escala entre el 4-5. Sin embargo, para explicar la media de 3-4 en la UNSAAC es relevante observar el comportamiento del rango etario 51-60 y menos de 40 años. A diferencia de los docentes de la UAC donde todos tiene un comportamiento uniforme, los rangos antes mencionados de la UNSAAC poseen una centralidad de datos en el 3-4 (55% y 77% respectivamente); no obstante, los demás rangos etarios se observan entre 4-5 con una mayor dispersión.

Dicho de otro modo, si los rangos etarios 51-60 y menos de 40 años se ubicarían en una escala de 4, el promedio general de este factor sería mayor y la UNSAAC tendría el mismo comportamiento de la UAC. De esta manera y considerando estas diferencias se puede afirmar que, los docentes de la UAC perciben una mejor gestión del cambio desde la conformación de equipos para capacitar sobre el proceso de cambio en respuesta a la pandemia (ver anexo G).

2.3 Motivación

El factor motivación se mide a través del ítem relacionado al estímulo y motivación por parte de la universidad con sus docentes para poder enseñar a distancia a través dinámicas y actividades organizadas por la universidad. De manera general, ambas universidades presentan una media similar a la de factores anteriores. Básicamente, la UAC tiene una media de 4 con una centralidad de datos entre 4-5 mientras que la UNSAAC presenta una centralidad de datos entre 3-4 con una media en 3.

En relación al sexo, ambas universidades presentan una situación similar. En ese sentido, los docentes de ambos sexos presentan una centralidad de datos en una escala de 4 (40% de la UAC y 38% de la UNSAAC). La principal diferencia se encuentra en que el resto de docentes por parte de la UAC consideran una escala de 5 respecto al factor, a diferencia de la UNSAAC que considera una escala de 3. Dicho en otras palabras, sin variación sustancial en el sexo, los docentes de la UAC perciben una mayor motivación por la gestión del cambio de su institución.

Desde el punto de vista del rango etario, no se encuentran diferencias significativas. Para el caso de la UAC, el comportamiento es uniforme; además, el caso de la UNSAAC es similar con excepción de los rangos de 51-60 y menos de 40 años. Si bien estos rangos etarios no tienen una gran cantidad de docentes encuestados, es importante resaltar que los datos del 61% y el 54% de los mismos oscilan entre el 3-4. Esta diferencia explica la razón por la que la media de la UNSAAC a nivel general es de 3-4.

De manera resumida, el 77% de los docentes encuestados de la UAC tienen una centralidad de datos entre 4-5 mientras que para el caso de los docentes de la UNSAAC el 60% oscila entre 3-4. De esta manera, se puede deducir que los docentes de la universidad privada perciben una mayor motivación por parte de su institución para poder enseñar a distancia a través de dinámicas y actividades organizadas por la universidad (ver anexo H).

2.4 Estrategia institucional

El presente factor presenta un comportamiento similar entre ambas universidades respecto al ítem relacionado con la definición clara de una visión institucional en relación con la necesidad de cambio hacia la educación a distancia en el contexto de pandemia. A nivel general, la media de los datos de la UAC oscila entre 4-5 mientras que los datos de la UNSAAC entre 3-4. Desde esta perspectiva, el 73% de los docentes encuestados de la UAC

se ubican en una escala de 4-5; por otro lado, el 65% de docentes encuestados de la UNSAAC se ubican en 3-4. En ese punto, es importante resaltar que existe un dato anormal en los docentes masculinos de la UNSAAC, ya que el 23% del total de encuestados centra sus datos en el 2. Dicho de otro modo, estos docentes perciben como negativa la definición de una visión institucional clara en relación con la necesidad de cambio hacia la educación a distancia.

Por el lado del rango etario, existen datos fuera de lo normal en el caso de ambas universidades. El rango de 41-50 años de la UAC registra un 20% ubicado en la escala 2 mientras que el rango menos de 40 años de la UNSAAC tiene el mismo comportamiento. Por los demás rangos, el comportamiento es similar y se mantiene la diferencia en cuanto a la media registrada en cada una de las universidades. Es decir, de manera uniforme, sin diferencias significativas de edad, los docentes de la UAC oscilan sus respuestas entre 4-5 y aquellos de la UNSAAC entre 3-4.

Asimismo, en relación al ítem de diseño de estrategias institucionales necesarias (selección de cursos que se dictarán a distancia, horarios programados de clase y plataformas virtuales a utilizar) para implementar los procesos de cambio hacia la educación a distancia, no existen diferencias significativas a nivel general entre ambas universidades. Tanto los docentes de la UAC y la UNSAAC mantienen su media de datos entre 4-5 con un 82% y 66% respectivamente. En adición, no existen diferencias entre sexos y la relación se mantiene proporcional en cuanto a la centralidad de datos en la escala 4-5.

Por el lado del rango etario, el comportamiento es similar entre ambas universidades. No existen diferencias significativas y se mantiene la media de 4-5. En este punto, es importante considerar que existen datos fuera de lo normal que pueden considerarse interesantes; en este sentido, solo existe un 5% de diferencia entre los datos centrados en una escala de 5 y 3. Además, el 4 es la escala con mayor centralidad de datos con un 42%; y, el rango etario de menos de 40 años de la UNSAAC es el único rango con 0 docentes identificados en el 5.

Por lo anterior, se puede afirmar que los docentes de la universidad privada perciben que su institución definió una mejor estrategia institucional en respuesta a la pandemia. Si bien, ambas universidades consideran entre 4-5 que se diseñaron estrategias institucionales necesarias para implementar los procesos de cambio, la UAC definió de manera clara la visión en relación a este cambio según la percepción de sus docentes. Es decir, los docentes

de la UNSAAC perciben que no se definió la visión de mejor manera, aunque sí se hayan desarrollado estrategias para su implementación (ver anexo I).

2.5 Comunicación interna

El presente factor presenta diferencias sutiles respecto al ítem relacionado con el uso de diversos canales y medios para la comunicación de la visión por parte de las instituciones estudiadas. A nivel general la media de la UAC es de 4, mientras que la media de la UNSAAC es 3. En ese sentido, aproximadamente el 76% de los docentes encuestados de la UAC se ubican en una escala de 4-5; por otro lado, el 56% de los docentes encuestados de la UNSAAC se ubican en una escala de 3-4. Con respecto al sexo, es importante observar una desviación de los datos de la muestra de la UNSAAC; ya que, en promedio el 23% de ambos sexos ubican sus datos en una escala de 2. De lo mismo, se puede deducir que los docentes de la UNSAAC perciben que su universidad no utilizó medios para la comunicación de la visión. Por lo demás, el comportamiento de ambos sexos es similar en la UAC y mantienen un estándar de 4-5 y la UNSAAC de 3-4.

En relación al rango etario, no existen diferencias significativas. Ambas universidades mantienen la media de sus datos con excepción de una variabilidad en los docentes del rango menos de 40 años de la UNSAAC. Este rango, se ubica en una escala de 2 con un 46%, lo cual permite deducir que aquellos docentes menores de 40 años perciben que la UNSAAC no utilizó medios para comunicar la visión. Por lo demás, el comportamiento es similar al descrito líneas arriba.

Por otro lado, en relación al ítem de si la universidad asumió la responsabilidad, lideró y guio el proceso de cambio a la educación a distancia. No existen diferencias significativas entre ambas universidades, ambas mantienen una media de 4 y una escala aproximada de 4-5. En ese sentido, de los docentes encuestados, el 86% de la UAC y el 62% de la UNSAAC tienen una centralidad de datos que oscilan entre las escalas antes mencionadas. Con respecto al sexo, el comportamiento de ambos es similar en ambas universidades. En este punto es importante observar que si bien, se tiene una media igual, existe una predominancia por el 5 en la UAC mientras que en la UNSAAC predomina el 4.

En relación al rango etario, existen diferencias en los rangos más de 61 años y menos de 40 años. En este sentido, los docentes de la UNSAAC de estos rangos, disminuyen la media de sus datos a 3-4. Además, existe un dato anormal en el rango menos de 40 años, donde el 31% se ubica en la escala 2. En contraposición, los docentes de la UAC mantienen

el estándar general de su media en 4-5. De este modo, se puede deducir que los rangos más de 61 años y menos de 40 años perciben que la UNSAAC asumió un nivel bajo de responsabilidad, liderazgo y guía del proceso de cambio hacia la educación a distancia.

Por lo anterior, se puede afirmar que ambas universidades mantienen un promedio similar en relación a la centralidad de sus hallazgos; no obstante, es importante mencionar que dados los datos anormales mencionados líneas arriba, existe una desviación en la percepción de los docentes de la UNSAAC que permite deducir una mayor percepción de gestión del cambio por parte de los docentes de la UAC demostrado por una predominancia de datos en el 5 (ver anexo J).

2.6 Adecuación de procesos

El presente factor mantiene un comportamiento similar a los anteriormente mencionados. Existe una media de 4 para ambas universidades, aunque, de manera específica, los datos para la UNSAAC oscilan entre una escala de 3-4 (63%) mientras que la UAC entre una escala de 4-5 (84%). Así, se puede evidenciar una mayor percepción positiva en los docentes de la UAC respecto a si la universidad supo modificar sus procesos de enseñanza para adaptarse a las exigencias del entorno (pandemia) y la educación a distancia.

En relación al sexo, un 32% de los docentes masculinos de la UNSAAC ubican sus datos en el 3, mientras que el 57% se ubica en el 3-4. En este punto, es importante mencionar que, si bien existe una media de 4 en ambas universidades, la muestra de la UAC muestra una predominancia por el 5 a comparación de la UNSAAC que la muestra por el 3. De esta manera, se puede decir que los docentes masculinos de la UNSAAC perciben negativamente el ítem de medición relacionado a la adecuación de procesos para la adaptación a la educación a distancia. Por lo demás, el comportamiento de la UAC y de la UNSAAC es similar al estándar general mencionado líneas arriba.

Con respecto al rango etario, no existen diferencias significativas además de la mencionada línea arriba en relación a la oscilación de datos. En este sentido, todos los rangos etarios de la UAC muestran una oscilación entre el 4-5 de manera uniforme a comparación de la UNSAAC que oscilan entre 3-4. De esta manera, se puede afirmar que los docentes de la UAC, sin diferencia de edad o sexo, perciben positivamente una mayor adaptación por parte de su institución en respuesta a la pandemia.; sin embargo, los docentes de la UNSAAC muestran una posición más neutra en relación a este factor, especialmente los docentes del sexo masculino (ver Anexo K).

2.7 Disposición de recursos

El presente factor no presenta diferencias significativas en relación al ítem asociado a las alternativas y soluciones para facilitar el trabajo docente (los equipos, la tecnología y las herramientas educativas necesarias) por parte de las universidades estudiadas, tomando en cuenta las exigencias de la educación a distancia. Desde este punto de vista, ambas muestras tienen una media de 4 y es el único ítem de medición donde la centralidad de datos de los docentes de la UAC y la UNSAAC oscilan entre una escala de 4-5. Asimismo, no existe diferencias relevantes en cuanto al sexo, ya que aproximadamente el 65% y el 61% de los docentes encuestados de la UAC y la UNSAAC se ubican en la escala superior antes mencionada (4-5).

En relación al rango etario, el comportamiento a nivel general es similar en ambas universidades y no existe diferencias por rangos etarios; sin embargo, es importante mencionar que no existe datos en la escala 5 en docentes menores de 40 años de la UNSAAC. De esta manera, se puede afirmar que es el único rango etario que no se encuentra totalmente de acuerdo con el ítem de medición. Desde esa perspectiva, se puede deducir que ambas universidades sintieron que sus universidades han brindado facilidades y han dispuesto recursos para la adaptación; por ello, claramente se ve predominancia por el 4 y 5 sin distinción.

Por otro lado, el ítem relacionado a si la universidad planteó nuevas ideas, actividades y acciones innovadoras para el proceso de cambio hacia la educación a distancia, muestra diferencias similares a los factores detallados en los apartados anteriores. Desde esa perspectiva, la media de respuesta de los docentes de la UAC se mantiene en 4-5 mientras que la media de la UNSAAC se mantiene en 3-4. En relación al sexo, esta diferencia se mantiene estándar; es decir, aproximadamente el 74% de los docentes de la UAC sin diferencias significativas oscilan entre el 4-5 a comparación del 60% de los docentes de la UNSAAC que se mantienen en 3-4. Cabe recalcar que el comportamiento individual de cada sexo tampoco muestra diferencias significativas.

Con respecto al rango etario de este ítem de medición, el comportamiento se mantiene uniforme al general ya descrito; no obstante, el rango etario de 41-50 años de la UNSAAC muestra una variación interesante, ya que el 69% de los docentes de este rango etario se ubican en una escala de 4-5. Dicho de otro modo, se percibe que los docentes de este rango

etario de la UNSAAC son los únicos que sienten que su institución planteó nuevas ideas y actividades para el proceso de cambio.

Por lo anterior, se puede afirmar que los docentes de la UAC perciben que su institución tuvo una mejor gestión del cambio a comparación de la UNSAAC en cuanto a la disposición de recursos puestos a disposición para facilitar la adaptación. Además, es importante recordar que, si bien la UNSAAC no tuvo una mala gestión del cambio, la percepción de sus docentes es menor a la de los docentes de la UAC (ver anexo L).

2.8 Reconocimientos y recompensas a docentes

El comportamiento de este factor en relación a su primer ítem de medición es bastante similar a los antes descritos. Existe una predominancia de los docentes de la UAC por el 4-5 mientras que los docentes de la UNSAAC prefieren el 3-4. De manera específica el 70% de los docentes de la UAC se ubica en una escala de 4-5 a comparación de la UNSAAC con una escala de 3-4. En adición, es importante resaltar que el comportamiento de los sexos es similar en ambas universidades y mantienen la diferencia en la escala descrita en las anteriores líneas; no obstante, es importante afirmar que la media general indica 4 para la UAC y 3 para la UNSAAC.

Respecto al rango etario del ítem relacionado a si la universidad generó planes con metas de corto plazo para la adecuación de los cursos en la modalidad a distancia, con la finalidad de estimular a los docentes en el contexto de pandemia, existen diferencias que explican por qué la UNSAAC tiene una media menor. En primer lugar, el 54% de los docentes del rango etario menor de 40 años centra sus datos en una escala 2; mientras que, en la UAC el 33% del rango etario mayor de 61 años se encuentra en una escala 3. De esta manera, se deduce que existe una gran parte del rango etario menor de 40 años de la UNSAAC y el rango mayor de 61 años de la UAC que considera que su universidad no generó planes con metas a corto plazo en respuesta a la pandemia y por ende, no tuvo una buena gestión del cambio.

En relación al ítem “la universidad reconoció los logros (encuesta de enseñanza docente) para motivar a los docentes a alcanzar los objetivos planteados para la educación a distancia en el contexto de la pandemia”, se encuentran interesantes diferencias en cuanto comportamiento de cada sexo. En ese sentido, el 60% de los docentes masculinos de la UAC se ubica en una escala de 3-4 al igual que los docentes masculinos de la UNSAAC con un 59% en la escala 2. Dicho de otro modo, el sexo masculino tiene una percepción negativa

sobre el reconocimiento de logro por parte de sus universidades a comparación del sexo femenino que mantuvo una media de 4 en el caso de la UAC y de 3 en el caso de la UNSAAC.

A nivel del rango de edades, el comportamiento de los docentes menores de 40 años es similar en ambas universidades. Ambos grupos se encuentran por debajo de su media explicado por un 23% de la UAC en el 3 y un 54% de la UNSAAC en el 2. De otro modo, se puede afirmar que los docentes menores de 40 años perciben que sus universidades no reconocieron los logros para motivar a los docentes a alcanzar objetivos planteados para la educación a distancia. Por lo demás, los demás rangos etarios mantienen la media descrita anteriormente.

Finalmente, con respecto al ítem “La universidad recompensó (monetaria y no monetariamente) a los docentes por logros obtenidos debido a su enseñanza en la educación a distancia durante la pandemia.”, el comportamiento entre ambas universidades estudiadas es muy similar y, es importante resaltar que es el único ítem con una media 2 para ambas universidades. Es decir, es el único ítem donde de manera uniforme, ambas universidades sin distinción de edad o sexo perciben negativamente y muestran que sus universidades no recompensaron de ninguna manera sus logros obtenidos. De manera específica, en relación al sexo femenino, el 43% de la UAC y el 48% de la UNSAAC se ubica en el 1, lo cual la negativa percepción de este sexo. Además, se muestra una diferencia a nivel general, ya que el 59% de los docentes de la UAC oscilan sus datos entre el 1-3 a comparación de la UNSAAC que oscilan entre 1-2 con un 67%.

Con respecto a los rangos etarios, no existen diferencias significativas y se mantiene el comportamiento general del factor. Es decir, los rangos etarios de la UAC ubican su centralidad de datos entre el 1-3 y los de la UNSAAC entre el 1-2. De todo lo anterior, se puede afirmar que el reconocimiento y recompensas a docentes tiene una percepción variada especialmente por el ítem relacionado a las recompensas. Dicho de otro modo, a nivel general, los docentes de la UAC consideran que hubo mejores reconocimientos de logros y generó planes con metas a corto plazo tomando en cuenta el contexto generado por la pandemia con una media de 4-5 por encima de la media 3-4 de la UNSAAC; no obstante, ambas muestras perciben que sus universidades no recompensaron su arduo trabajo y sus logros en la educación a distancia (ver anexo M).

2.9 Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia

El presente factor mantiene un comportamiento similar al de la mayoría de factores descritos con anterioridad. En ese sentido, la universidad privada mantiene una media de 4 a comparación de la estatal con una media de 3; no obstante, es importante afirmar que se encuentran datos anormales especialmente en la muestra de la UNSAAC. De esta manera, el ítem “La universidad monitoreó las nuevas prácticas de docencia a distancia e hizo seguimiento de los beneficios de las mismas”, el 63% de los docentes de la UAC oscilan entre el 4-5 a diferencia del 58% de la UNSAAC que oscila entre el 2-3.

Con respecto al rango etario, existe similitud sobre el comportamiento de ambas universidades. En ese sentido, los rangos más de 61 años y menos de 40 años reflejan una centralidad de datos menor al promedio descrito líneas arriba. En el caso de la UAC se ubican en una escala de 3-4 mientras que en el caso de la UNSAAC de 2-3. De esta manera, se puede afirmar que los docentes de la UAC perciben que su institución tuvo un mejor monitoreo de las nuevas prácticas de docencia a distancia e hizo seguimiento de las mismas.

Por otro lado, en relación al ítem “la universidad desarrolló proyectos de capacitación para alinear el proceso de cambio a la nueva visión institucional”, el comportamiento de las variables sexo y edad es bastante uniforme. Así, existe una predominancia por la escala 4-5 con excepción del sexo masculino de la UNSAAC por la escala 3-4. De esta manera, es llamativo observar que el 78% de la UAC identifica su percepción en una escala superior a la identificada por la UNSAAC con un 63%.

Desde el punto de vista de la edad, los rangos etarios mantienen el comportamiento general del factor. Por ello, se observa que, sin distinción de rango etario, los docentes de la UAC se identifican en una escala de 4-5 a comparación de los docentes de la UNSAAC que centran sus datos en una escala de 3-4. De esta forma, se puede afirmar que los docentes de la UAC perciben que hubo un mayor desarrollo de proyectos de capacitación por parte de su universidad para alinear el proceso de cambio en respuesta a la pandemia.

Finalmente, en relación al ítem “La universidad reconoció las mejores prácticas e implementó un programa de reconocimiento a la innovación en la docencia que permitió acelerar la implementación de la educación a distancia”, se observa un comportamiento distinto al de los anteriores ítems. En ese punto, la media para ambas universidades es de 3 y se observan diferencias en las variables sexo y rango etario; además, se observa una

desviación de los datos superior al visto en factores anteriores. En esta línea, la oscilación de datos de la UAC se ubica entre el 3-5 (73%) mientras que la UNSAAC entre el 1-3 (73%). Se observa una predominancia del sexo femenino de la UNSAAC por una escala de 1 con un 41%.

Con respecto al rango etario, el comportamiento de la variable es bastante disperso, tal cual el comportamiento general del ítem de medición. Se evidencia una predominancia entre el 3-5 para los docentes de la UAC y una entre el 1-3 para los docentes de la UAC. De lo anterior, se puede deducir que los docentes de la UAC perciben positivamente el reconocimiento de las mejores prácticas e implementación de un programa de innovación por parte de su institución, caso opuesto pasa con la UAC donde los docentes tienen percepción totalmente contraria.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la UAC tuvo un mayor grado de gestión del cambio tomando en cuenta el factor de reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia. Como se ha evidenciado, la universidad privada mantiene medias de datos superiores a la universidad pública tanto en los ítems de monitoreo de nuevas prácticas docentes, desarrollo de proyectos de capacitación para alineación del cambio y reconocimiento de mejores prácticas (ver anexo N).

2.10 Anclaje del cambio en la educación a distancia

A nivel general, la media del presente factor es similar al ya analizado anteriormente, la UAC tiene una media de 4 y la UNSAAC de 3. En términos del sexo de las muestras, la predominancia por la escala 4-5 se mantiene para la universidad privada con un 66% mientras que la universidad estatal promedia una escala de 3.4 con un 60%. Además, el ítem “La universidad se enfocó en brindar un mejor servicio de educación a distancia a los estudiantes a través de un liderazgo y una gestión efectiva”, no muestra diferencias significativas en cuanto al rango etario de la muestra en estudio.

El ítem relacionado a la responsabilidad de la implementación de las mejores prácticas docentes en la educación a distancia por parte de la universidad tiene un comportamiento igual al descrito líneas arriba. Es decir, no se encuentran diferencias significativas y el desarrollo de las variables mantiene la media de 4 para la UAC y 3 para la UNSAAC. Como se ha mostrado en anteriores apartados, el rango etario de menos de 40 años vuelve a

presentar un comportamiento anormal para ambas universidades con una predominancia por la escala 3.

Finalmente, el último ítem relacionado a la difusión de los cambios implementados y creación de planes de sucesión y contingencia para futuros procesos de cambio no presenta diferencias significativas a las ya vista anteriormente a lo largo del presente capítulo. De esta manera, se mantiene la diferencia de medias entre ambas universidades. Como dato interesante, se puede afirmar que el sexo masculino vuelve a mostrar una predominancia por una escala menor a la del sexo femenino (escala 3 para la UAC y 2 para la UNSAAC).

Por lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que los docentes de la UAC perciben que hubo un mejor anclaje del cambio en la educación a distancia a través de brindar un mejor servicio, ser responsable con la implementación de mejores prácticas de educación a distancia y la difusión de los cambios implementados. No obstante, es importante recalcar que, aunque los docentes de la UNSAAC tienen un menor grado de percepción positiva, no se evidencia una impresión opuesta o negativa de la gestión del cambio de esta institución (ver anexo Ñ).

3. Análisis descriptivo de la adaptación al cambio según lo estudiado

En este apartado se analiza la variable adaptación al cambio, cuya medición se encuentra determinada por los factores: negación, resistencia, exploración y compromiso. Cabe resaltar que estos están planteados de acuerdo a las cuatro fases de adaptación al cambio propuestas por Scott & Jaffe (1988).

Para la presente variable se analizaron 4 ítems cuyos factores son los mencionados en el apartado anterior. A través de una tabla de frecuencias (ver figura 7), según la data recolectada, destaca el compromiso y exploración de los docentes encuestados respecto del proceso de cambio con un 55% y 35% respectivamente. Además, es interesante reconocer que existe muy poca frecuencia ubicada en negación y resistencia. De esta manera, se puede afirmar que los docentes encuestados en la presente investigación no se negaron ni resistieron al cambio y se adaptaron a la educación a distancia en contexto de pandemia.

Figura 7: Frecuencia de adaptación al cambio

22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)

	N	%
Desde mi experiencia no rescato beneficios de esta etapa de educación a distancia	7	3.0%
El periodo de educación a distancia ha sido muy complejo y no me siento seguro de los resultados de mi labor docente	17	7.2%
Estoy aprendiendo y descubriendo nuevas formas de relacionarme y enseñar a distancia en la universidad	82	34.9%
Durante la pandemia he sido y actualmente soy parte activa del proceso de cambio hacia la educación a distancia en ...	129	54.9%

Con respecto al sexo, no existen diferencias significativas y existe un comportamiento similar al mencionado líneas arriba. Tanto varones como mujeres se identifican en las fases de exploración y compromiso; es decir, consideran que se han adaptado al cambio y aún se mantienen como parte del proceso. Además, se evidencia que existe una mayor predominancia por el compromiso por sobre la exploración para ambos sexos (68 de 115 y 61 de 120). Dicho de otro modo, más del 50% de los docentes, sin importar el sexo, considera que ha sido y actualmente es parte activa del proceso de cambio hacia la educación a distancia en sus universidades (ver figura 8).

Figura 8: Adaptación al cambio según ítems de medición y sexo

Tabla cruzada Sexo*22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)

Recuento

		22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)				
		Desde mi experiencia no rescato beneficios de esta etapa de educación a distancia	El periodo de educación a distancia ha sido muy complejo y no me siento seguro de los resultados de mi labor docente	Estoy aprendiendo y descubriendo nuevas formas de relacionarme y enseñar a distancia en la universidad	Durante la pandemia he sido y actualmente soy parte activa del proceso de cambio hacia la educación a distancia en mi universidad	Total
Sexo	Femenino	2	5	40	68	115
	Masculino	5	12	42	61	120
Total		7	17	82	129	235

En relación al rango de edad, no es posible observar diferencias considerables. Los datos de los rangos “41-50 años” y “51-60 años” tienen una predominancia por el compromiso; es interesante observar que más del 50% de los docentes de estos rangos de edad son identificados comprometidos con el proceso de cambio a la educación a distancia. Además, existe el mismo comportamiento en los demás rangos etarios donde existe centralidad en la exploración y compromiso. Todo ello permite señalar que, más allá de las diferencias de edades, la mayoría de docentes encuestados (más del 50% en cada rango etario) se encuentran en una fase de exploración y compromiso respecto a la adaptación al cambio a la educación a distancia (ver figura 9).

Figura 9: Adaptación al cambio según ítems de medición y rango de edad

Tabla cruzada Rango de edad *22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)

Recuento

		22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)				
		Desde mi experiencia no rescato beneficios de esta etapa de educación a distancia	El periodo de educación a distancia ha sido muy complejo y no me siento seguro de los resultados de mi labor docente	Estoy aprendiendo y descubriendo nuevas formas de relacionarme y enseñar a distancia en la universidad	Durante la pandemia he sido y actualmente soy parte activa del proceso de cambio hacia la educación a distancia en mi universidad	Total
Rango de edad	41-50 años	2	5	26	48	81
	51-60 años	2	5	21	51	79
	Más de 61 años	2	5	18	15	40
	Menos de 40 años	1	2	17	15	35
Total		7	17	82	129	235

Por último, respecto a las universidades a las que pertenecen los docentes encuestados, no es posible observar diferencias considerables. El comportamiento que sigue la data presenta una centralidad en las fases de exploración y compromiso. Es interesante señalar que existe una mayor proporción de docentes de la UAC (80 de 124) en la etapa de compromiso a diferencia de la UNSAAC (49 de 111). No obstante, ambos grupos tienen mayor predominancia por el compromiso y exploración (más del 50% en ambas universidades). De esta manera, se puede afirmar que, más allá de la gestión del cambio de sus universidades, los docentes se tuvieron que adaptar a la educación a distancia. Además, identificaron que están aprendiendo y también se sienten parte de este proceso con mayor frecuencia.

Figura 10: Adaptación al cambio según ítems de medición y variable universidad

Tabla cruzada Universidad a la que pertenece*22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)

Recuento

22. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)

Universidad a la que pertenece		Desde mi experiencia no rescato beneficios de esta etapa de educación a distancia	El periodo de educación a distancia ha sido muy complejo y no me siento seguro de los resultados de mi labor docente	Estoy aprendiendo y descubriendo nuevas formas de relacionarme y enseñar a distancia en la universidad	Durante la pandemia he sido y actualmente soy parte activa del proceso de cambio hacia la educación a distancia en mi universidad	Total
Universidad Andina del Cusco		2	6	36	80	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco		5	11	46	49	111
Total		7	17	82	129	235

4. Análisis correlacional entre los factores de gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio

Para el presente estudio se utilizó el coeficiente de Chi-Cuadrado, para evaluar las relaciones entre variables ordinales y nominales, según sea el caso (Hernández et al., 2014, p. 318). Con ello, se buscó establecer un nivel de significancia que permita reconocer la correlación y el grado de la misma mediante tablas cruzadas. Además, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación de Spearman como complemento. Es importante resaltar que la presente investigación utiliza las herramientas según lo siguiente:

1. Para la correlación entre los factores de la gestión del cambio de Kotter y las fases de adaptación al cambio, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Spearman (Rho).

2. Para la correlación entre los factores y/o variables sociodemográficas y las fases de adaptación al cambio, se utilizó el coeficiente de Chi-Cuadrado.

Tomando en cuenta lo anterior, el presente apartado estudia la correlación entre los factores de gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio de los docentes sujeto de estudio. De esta manera, se utilizaron las siguientes hipótesis:

H0: No existe relación entre los factores de gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio. Por lo tanto, son independientes.

H1: Existe una relación entre los factores de gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio.

Al aplicar el método del Rho de Spearman para cada uno de los ítems de medición de los factores, es posible observar que, con un nivel de confianza del 95%, la significancia asintótica de todos los ítems es menor a 0,05 y con ello, se rechaza la hipótesis nula (ver tabla 8). Por lo tanto, si se acepta la hipótesis alternativa, existe relación entre los factores de gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio para la muestra de docentes encuestados en el presente estudio.

Tabla 3: Análisis correlacional entre los factores de la gestión del cambio de Kotter-adaptación al cambio

Factor	Ítem o variable de medición	Sig. (bilateral)
Sentido de Urgencia	1	<0.001
	2	<0.001
	3	<0.001
Soporte	4	<0.001
Motivación	5	<0.001
Estrategia Institucional	6	<0.001
	7	<0.001
Comunicación interna	8	<0.001
	9	<0.001
Adecuación de procesos	10	<0.001
Disposición de recursos	11	<0.001
	12	<0.001
Reconocimiento y recompensas a docentes	13	<0.001
	14	0.009
	15	0.031
Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia	16	<0.001
	17	<0.001
	18	<0.001
Anclaje del cambio en la educación a distancia	19	<0.001
	20	<0.001
	21	<0.001

Para interpretar el Rho de Spearman esta investigación se ha basado en la interpretación de Hernández et al. (2014, p. 222). De esta manera, el coeficiente de todos los factores de la gestión del cambio de Kotter se encuentra entre 0.170 y 0.350; sin embargo, es importante recordar que el Rho de Spearman se encuentra el rango de -1, +1 que permite reconocer la fuerza y el grado de relación que existen entre las variables de estudio (Hernández et al., 2014, p. 324). Por ello, se puede afirmar que existe una correlación positiva entre los factores de la gestión del cambio de Kotter y la adaptación al cambio; es decir, una fase de adaptación más alta como “compromiso” implica que se necesita una mayor valoración o percepción de los docentes respecto a la gestión del cambio de sus universidades tomando en cuenta los factores de Kotter (ver tabla 9).

Tabla 4: Coeficiente de Spearman de los factores de la gestión del cambio de Kotter

Factor	Ítem o variable de medición	Coeficiente de correlación de Spearman
Sentido de Urgencia	1	0.320
	2	0.260
	3	0.311
Soporte	4	0.232
Motivación	5	0.304
Estrategia institucional	6	0.340
	7	0.350
Comunicación interna	8	0.272
	9	0.308
Adecuación de procesos	10	0.329
Disposición de recursos	11	0.246
	12	0.216
Reconocimiento y recompensas a docentes	13	0.309
	14	0.170
	15	0.141
Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia	16	0.264
	17	0.253
	18	0.209
Anclaje del cambio en la educación a distancia	19	0.300
	20	0.316
	21	0.261

Como se mencionó líneas arriba, existe una correlación positiva media-alta entre los factores de la gestión del cambio de Kotter y la predisposición de los docentes al cambio.

Desde esta perspectiva, los factores que evidencian una mayor correlación son: Sentido de urgencia (ítem 01), Estrategia institucional (ítem 6,7), Adecuación de procesos (ítem 10) y Anclaje del cambio en la educación a distancia (ítem 20).

En primer lugar, con relación al Sentido de Urgencia, se puede afirmar que existe una mayor predisposición al cambio por parte de los docentes donde la universidad comunicó de manera oportuna y clara la necesidad de cambio hacia una educación a distancia producto de la crisis generada por la pandemia. Dicho de otro modo, mientras más positiva fue la percepción docente sobre la comunicación de la universidad, existió una mayor tendencia al cambio desde la perspectiva de los docentes.

En segundo lugar, con relación a la Estrategia Institucional, se puede afirmar que existe una mayor predisposición al cambio donde la universidad definió una visión institucional clara en relación con la necesidad de cambio. Además, donde la universidad diseñó las estrategias institucionales necesarias para implementar los procesos de cambio. De esta manera, mientras más positiva fue la percepción docente sobre la visión en respuesta al cambio y la definición de estrategias como la selección de cursos que se dictaron a distancia o los horarios programados, existió una mayor tendencia al cambio desde la perspectiva de los docentes.

En tercer lugar, con relación a la Adecuación de procesos, se puede afirmar que existe una mayor predisposición al cambio donde la universidad supo modificar sus procesos de enseñanza para adaptarse a las exigencias del entorno y la educación a distancia. En otras palabras, mientras más positiva fue la percepción docente sobre la variación en los procesos de enseñanza en respuesta a la pandemia, existió una mayor tendencia al cambio desde la perspectiva de los docentes.

Finalmente, con relación al Anclaje del cambio en la educación a distancia, se puede afirmar que existe una mayor predisposición al cambio donde la universidad se hizo responsable de la implementación de las mejores prácticas docentes en la educación a distancia. De esta manera, mientras más positiva fue la percepción docente sobre la responsabilidad de la universidad respecto a las mejores prácticas docentes y su estimulación, existió una mayor tendencia al cambio desde la perspectiva de los docentes.

En síntesis, se evidenció una mayor predisposición al cambio respecto a los ítems relacionados a la comunicación, diseño de estrategias, definición de la visión, adaptación de procesos de enseñanza e implementación de mejores prácticas. En ese sentido, se puede

afirmar que, a un mayor grado de percepción positiva en relación a estos ítems, se espera una mayor fase de adaptación al cambio.

Tabla 5: Tabla de interpretación del coeficiente de correlación (Rho) de Spearman

Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a 0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a + 0.50	Relación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable
+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.90 a +1.00	Correlación positiva perfecta

5. Análisis correlacional entre las variables sociodemográficas y la adaptación al cambio

Como se mencionó en el apartado anterior, para evaluar las relaciones existentes entre las variables sociodemográficas y la adaptación al cambio, se utilizó el coeficiente de Chi – Cuadrado de Pearson. Para el presente análisis se tomaron en cuenta las siguientes hipótesis:

H0: No existe relación entre las variables sociodemográficas y la adaptación al cambio. Por lo tanto, son independientes.

H1: Existe una relación entre las variables sociodemográficas y la adaptación al cambio.

Al aplicar el método de Chi - Cuadrado para cada una de las variables sociodemográficas, se puede observar que la significancia asintótica es mayor a 0.05. Todo ello hace alusión a que no se puede rechazar la hipótesis nula; por lo tanto, las variables sociodemográficas no están correlacionadas con la adaptación al cambio de los docentes encuestados. Es decir, son independientes a excepción de la universidad a la que pertenecen la muestra de estudio (ver tabla 11).

Como se puede observar en la tabla 11, con una significancia de 0.0171, “La universidad a la que pertenece” es menor a 0.05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. De esta manera, existe correlación entre la adaptación del cambio de los docentes y la

universidad a la que pertenece. Dicho de otro modo, y comprobado con el estudio descriptivo líneas arriba, existe una mayor cantidad de docentes en etapas de exploración y compromiso en la UAC (universidad privada) respecto a la UNSAAC (universidad estatal). Es decir, ser parte de la UAC implica un mayor grado de adaptación docente al cambio.

Tabla 11: Análisis correlacional de Chi - Cuadrado (variables sociodemográfica-adaptación al cambio)

Ítem de medición	Significación asintótica (bilateral)
Facultad a la que pertenece	0.489
Universidad a la que pertenece	0.013
Tipo de vínculo	0.232
Dedicación	0.171
Tiempo de permanencia	0.577
Sexo	0.213
Rango de edad	0.209

6. Hallazgos respecto a la pregunta abierta sobre la opinión de los docentes respecto al proceso de cambio en pandemia

La presente investigación también recabó información de manera abierta con la finalidad de conocer la opinión de los docentes respecto al cambio de educación presencial a educación a distancia en sus universidades, en el contexto de la pandemia por el Covid-19. Se observa que la mayoría considera que se hizo un gran esfuerzo, ya que las universidades no estaban preparadas para un cambio de gran magnitud. Adicionalmente, mencionan que el uso de TICs y herramientas tecnológicas fue esencial para poder sobrellevar el proceso complejo de una enseñanza a distancia.

Si bien consideran que la educación a distancia será parte del futuro y probablemente, en unos años, se plantearán modalidades híbridas de educación, también se sienten preocupados respecto al aprendizaje, dedicación de los alumnos y la calidad de enseñanza. Además, consideran que, aunque aprendieron de la educación a distancia, la relación docente-alumno (no prender cámara, no leer, solo ver grabaciones, perder el contacto humano) ha modificado y dañado los hábitos de estudio.

A continuación, se presentan comentarios representativos respecto al proceso de cambio de educación presencial a educación a distancia en su universidad, en contexto de la pandemia por el COVID-19 entre el 2020 y 2022.

Tabla 12: Comentarios respecto al proceso de cambio

Universidad Andina del Cusco	Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco
<p>Creo que ha sido una oportunidad para crecer en el medio tecnológico, fue un reto para la gran mayoría, pero teniendo en cuenta los resultados y opinión de los estudiantes se pudo sobrellevar y superar, inclusive nos permitió desarrollar habilidades y capacidades que en el espacio presencial no las hubiéramos podido descubrir</p>	<p>Ha sido beneficioso en muchos aspectos, sobre todo para los docentes, para aprender de las tecnologías, sin embargo, creo que los más perjudicados son los estudiantes sobre todo de más bajos recursos que no tienen las herramientas y las redes, con este tipo de educación se ponen mucha cantidad de estudiantes por aula, es imposible enseñar a un número tan alto de estudiantes</p>
<p>Es necesario el cambio de la currícula y el plan de estudios a una nueva realidad, donde se pueda usar los recursos TIC combinados a lo presencial (híbridos), tanto en la teoría como en la práctica según la naturaleza del curso. Y evitar las horas muertas o de enseñanza improductiva</p>	<p>A pesar de los esfuerzos empujados por toda la comunidad educativa, la situación ha puesto en evidencia la necesidad de mejorar sobre todo la competencia digital, tanto de docentes como de alumnos</p>
<p>Considero que esta experiencia en el ámbito tecnológico ha sido una ocasión para nuestro desarrollo. A pesar de que representó un desafío para la mayoría, los resultados y la retroalimentación de los estudiantes demuestran que lo superamos. Además, nos brindó la oportunidad de adquirir habilidades y capacidades que no habríamos desarrollado en un entorno presencial</p>	<p>El aprendizaje de los estudiantes no ha sido satisfactorio por ello desde el semestre anterior realizo mis labores académicas de manera presencial porque es la mejor forma en mi opinión se logre el proceso de enseñanza-aprendizaje más aún si esta es en asignaturas teórico-experimentales en las que se tiene que verificar los hechos, conceptos y teorías con la práctica</p>
<p>Es fundamental adaptar el plan de estudios y el currículo a la nueva realidad, permitiendo la integración de recursos tecnológicos en modalidades tanto presenciales como híbridas, según las necesidades de cada curso. Esto ayudaría a minimizar las horas de inactividad o enseñanza poco productiva</p>	<p>El cambio fue brusco y no estábamos preparados para ello, sin embargo, debo manifestar que se ha avanzado bastante, pero una educación virtual nunca tendrá la calidad de una enseñanza presencial. Hay asignaturas que se pueden adaptar, pero otras en carreras técnicas no</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En el presente capítulo se detallan las conclusiones del análisis de resultados y de los principales hallazgos encontrados a lo largo de la presente investigación. Es clave recordar que tanto el análisis como los hallazgos fueron recabados a partir de una muestra de 235 docentes.

Respecto al primer objetivo específico que buscó identificar los factores de la gestión del cambio asociados a la adaptación de los docentes a la educación a distancia en contexto de pandemia, se concluye que, a través del análisis descriptivo, los docentes perciben positivamente la gestión del cambio realizada por sus universidades. De esta manera, los factores del modelo de Kotter: sentido de urgencia, soporte, motivación, estrategia institucional, comunicación interna, adecuación de procesos, disposición de recursos, reconocimientos y recompensas a docentes, reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia y anclaje del cambio a la educación a distancia se identifican en el proceso de gestión del cambio a una educación a distancia en un contexto de pandemia.

En relación al segundo objetivo específico que buscó estudiar de manera comparada la percepción docente respecto de los factores asociados a su adaptación, se concluye que aquellos docentes que pertenecen a la Universidad Andina del Cusco tienen una mayor valoración de los factores de la gestión del cambio. Sin embargo, las diferencias no son significativas respecto a la percepción de la gestión del cambio en la Universidad San Antonio Abad del Cusco. Es decir, las diferencias no son sustanciales, aunque se esperaba que la gestión del cambio en la institución pública sea de menor grado en comparación con la institución privada; no obstante, el comportamiento fue similar en ambos casos, incluso, en el proceso, los docentes valoraron positivamente el cambio a la enseñanza a distancia.

El tercer objetivo específico pretendió identificar los factores de la gestión del cambio con mayor incidencia en la adaptación de los docentes a una educación a distancia. En primer lugar, luego del análisis, se concluye que existe una correlación positiva de los factores de la gestión del cambio y la adaptación de los docentes a la educación a distancia. Esto implica una mayor adaptación de los docentes al cambio a la educación a distancia en contexto de pandemia. Los factores con mayor incidencia en la adaptación de los docentes encuestados en la investigación fueron estrategia institucional y adecuación de procesos. Dicho de otro

modo, los docentes perciben que sus universidades si hicieron un esfuerzo por manejar el proceso de cambio de manera ordenada e implementó de manera adecuada los procesos; es decir, no sintieron que se les impuso el proceso de cambio. De acuerdo al modelo de Kotter, a pesar de la presión y el poco tiempo para el cambio, la universidad planificó, adecuó y respondió correctamente el proceso lo que les permitió a los docentes eliminar los obstáculos y adaptarse a la educación a distancia.

Respecto al cuarto objetivo específico, que buscó analizar de qué manera las características sociodemográficas influyeron en la adaptación de los docentes a la educación a distancia, se concluye que, son independientes a la adaptación de los docentes a una educación a distancia a excepción de “la universidad a la que pertenece”. Es decir, las diferencias en las características sociodemográficas no implican una mayor o menor adaptación de los docentes, pero existe una mayor tendencia de percepción positiva al pertenecer a la universidad privada (UAC). Dicho de otro modo, no existen diferencias significativas por sexo o rango etario, básicamente la diferencia radica en la universidad a la que pertenece. En otras palabras, ser de la UAC o ser de la UNSAAC implica un mayor o menor grado de adaptación de los docentes.

Sin embargo, es importante destacar las diferencias obtenidas en el proceso de recolección de datos a partir del sexo de los encuestados. Las diferencias de la cantidad de encuestados para ambos sexos, principalmente están vinculados a las condiciones socioculturales que son un tema de gran relevancia en la sociedad actual, y, sobre todo, en un contexto como el de la provincia de Cusco. En este entender, esta reflexión nos permite cuestionar y comprender de mejor manera cómo las expectativas y roles de género influyen en la cantidad de docentes en la educación superior universitaria.

Entre los aspectos a considerar dentro de esta ubicación geográfica, las diferencias y desafíos podrían estar relacionadas a: en primer lugar, la representación de género, ya que podría deberse a los factores históricos, culturales y sociales que han influido en la participación de género en la educación superior. En segundo lugar, a los roles tradicionales de género, ya que persisten los roles de género pues al tratarse de un contexto fuera de la capital, las mujeres enfrentan o enfrentaron desafíos adicionales para avanzar y capacitarse en sus carreras académicas. Esto, podría incluir la presión para cumplir con las responsabilidades vinculadas estrechamente con las familias y en ocasiones, a la falta de acceso a oportunidades de liderazgo.

Además, esta situación, en tercer lugar, estaría relacionado con la brecha salarial de género, ya que, en provincia, la situación de diferencia entre mujeres y varones en la docencia universitaria estaría reflejada en la asignación de carga académica, promoción de empleo e incluso cuestiones políticas. Lo cual, estaría estrechamente vinculado a la discriminación y sesgo de género, y se manifiesta en la evaluación de desempeño, oportunidades de investigación y asignación de cursos. A su vez, en cuarto lugar, a la participación en campos académicos específicos, como lo que es ciencia y tecnología, ingenierías donde las mujeres podrían estar subrepresentadas en la docencia universitaria en esas áreas.

Finalmente, es apoyo institucional, es un aspecto a considerar debido a la disponibilidad de políticas institucionales que promuevan el equilibrio entre la vida personal y profesional donde existan espacios de apoyo a docentes de género femenino. En síntesis, es importante destacar que esto, principalmente está vinculado al aspecto contextual de la provincia de Cusco, y sobre todo, a aquello que está vinculado con el aspecto sociocultural. Estas diferencias por género y su relación con la docencia universitaria, constituyen un tema complejo y de constante evolución y nos invita a reflexionar sobre las cuestiones que nos permitan construir y garantizar un ambiente académico más inclusivo y equitativo, en lo que respecta a la educación superior en provincias y regiones.

Dados estos hallazgos, se concluye que, para la muestra, se tiene una percepción positiva sobre los factores de la gestión del cambio en las instituciones educativas. Es decir, de acuerdo a la teoría de Kotter, las instituciones consideraron las etapas que todo proceso de cambio debe seguir para una adecuada adaptación. Así, se identificó que el factor de reconocimientos y recompensas a los docentes es el que tuvo menor valoración respecto a los demás factores estudiados como sentido de urgencia, motivación, soporte, estrategia institucional, comunicación interna, adecuación de procesos, disposición de recursos, reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia y anclaje del cambio en la educación a distancia.

Recomendaciones

De acuerdo con los hallazgos presentados. A continuación, se proponen recomendaciones dirigidas, principalmente, a los directivos de las universidades estudiadas en la presente investigación. Además, es importante recordar que, si bien, otras universidades podrían tomar en cuenta estos hallazgos, el comportamiento y percepción de los docentes puede variar según el contexto en el cual se desarrollan. Finalmente, se presentan ideas para futuras investigaciones.

- La gestión del cambio que realizan las universidades es importante para una mejor adaptación de sus docentes al cambio. Se ha comprobado que la relación entre ambos campos es media-alta; por lo tanto, gestionar el cambio de una mejor manera es importante para que los docentes se adapten y puedan desarrollar el proceso de enseñanza de manera óptima. Además, con una mejor adaptación docente se puede aspirar a una mejor calidad educativa y a la satisfacción de estudiantes, incluso en un contexto de educación a distancia.
- El lado humano no se debe olvidar en el plano de la adaptación de los docentes a cualquier proceso de cambio. En ese sentido, las características intrínsecas, emocionales y propias a la realidad de cada uno de los docentes juegan un papel muy importante en su grado de adaptación y que, además, demuestran por qué la gestión del cambio no tiene una relación tan alta con la adaptación. Por ello, las universidades deben de considerar el factor personal de cada docente para facilitar su adaptación.
- Por último, es muy probable que la educación no vuelva a ser tal cual la conocíamos antes de la pandemia. Es decir, la educación a distancia ha generado posibilidades de una educación híbrida tomando en cuenta la agilidad para la conexión desde cualquier parte del mundo, hasta reducciones de tiempo utilizado para asistir a las universidades presencialmente. Por ello, las probabilidades de una nueva educación híbrida deberían ser tomadas en cuenta por las universidades.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Para la presente investigación se diseñó un instrumento vinculado a la educación adaptado del modelo normativo de Kotter y las 4 fases de la adaptación de Scott & Jaffe para realizar una evaluación de la percepción de la gestión del cambio en universidades y su relación con la adaptación de sus docentes, por este motivo no figura en otros estudios sobre la materia. Por ello, el instrumento utilizado a lo largo de la presente investigación puede ser

modificado y complementado para que estudios futuros puedan tener mejor exactitud al correlacionar la gestión del cambio y la adaptación al mismo. Por otro lado, los resultados son concluyentes solo para la muestra recabada de la UNSAAC y la UAC; por lo cual, se recomienda no extrapolar los resultados a todas las universidades en caso sean estudiadas.

Adicionalmente, sería enriquecedor e interesante estudiar otras variables que podrían estar mucho más relacionadas a la adaptación de los docentes al cambio, por ejemplo, los factores emocionales, intrínsecos a cada docente que puede afectar su estilo de liderazgo y con ello, su adaptación al cambio. En complemento, teniendo en cuenta que este fue un estudio basado en un contexto de pandemia, es necesario seguir analizando y explorando este proceso de cambio que tomó por sorpresa al mundo. Finalmente, se espera que los resultados permitan a investigaciones futuras mapear posibles hipótesis; además, de encontrar hallazgos que permitan generalizar y declarar cómo la gestión del cambio a través del modelo de Kotter se relaciona con la adaptación al cambio de los docentes.



REFERENCIAS

- Acosta, C. (2002). *Cuatro preguntas para iniciarse en el cambio organizacional*. Revista colombiana de psicología, 11, pp. 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401101.pdf>
- Al-Haddad, S., & Kotnour, T. (2015). *Integrating the organizational change literature: a model for successful change*. Journal of Organizational Change Management, 28, pp 234 - 262. <https://acortar.link/Y3p3ws>
- Andrade, H. (2005). Comunicación Organizacional Interna: proceso, disciplina y técnica. Netbiblo. Gesbiblo. https://books.google.com.pe/books?id=bwelcBnPNuoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Araujo, D. Bermudes, J. (2009). *Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria*. Horizontes Educativos, 14 (1). <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444001.pdf>
- Arboleda, N., & Rama, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia*. Nuevas Realidades. Colombia: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD, 1. https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Arias, M. et al. (2018). *Perfil y Competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE*. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, (junio). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html/>
- Barrón, M. (2009). *Docencia universitaria y competencias didácticas*. Perfiles educativos, 31(125), pp.76-87. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000300006>
- Barroso, G., & Delgado, M. (2007) *Gestión del cambio organizacional a través de proyectos*. Ingeniería Industrial, 28 (1), pp. 42 - 47. <https://www.redalyc.org/pdf/3604/360433562005.pdf>
- Bejinaru, R., & Baesu, C. (2017). *Approaches to organizational change within modern companies*. The USV Annals of Economics and Public Administration, 13(1(17)), pp. 127-134. <http://annals.feaa.usv.ro/index.php/annals/article/viewFile/509/552>

- Bennis, W. (1966). *Changing organizations*. The Journal of Applied Behavioral Science, 2(3), pp. 247-263. https://www.researchgate.net/publication/270592509_Organizational_change_a_review_of_theoretical_conceptions_that_explain_how_and_why_young_firms_change
- Bezerra, A., Fernandes, R., & Ney, F. (2017). *Managing organizational culture in a process of change in the strategic map of the ceara state treasury secretariat*. Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict, 21(1), pp. 1-16. <https://www.abacademies.org/articles/Managing-organizational-culture-in-a-process-of-change-in-the-strategic-map-of-the-ceara-state-treasury-secretariat-1939-4691-21-1-102.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. Washington, District of Columbia. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Bonilla-del-Río, M., Diego-Mantecón, JM, & Lena-Acebo, FJ (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de internet. *Aula Abierta*, 47 (3), 319-326. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>
- Burke, W., & Litwin, G. (1992). *A causal model of organizational performance and change*. Journal of management, 18(3), pp. 523-545. https://gmdconsulting.eu/nykerk/wp-content/uploads/2019/06/Burke-Litwin_-_A-Causal-Model-of-Organizational-Performance-and-Change.pdf
- Burke, W. (1994). *Organization change: Theory and practice*. SAGE Publications. <https://n9.cl/9xg6t>
- Britez, M. (2020). *Education before the advance of COVID 19 in Paraguay. Comparative with countries of the Triple Frontie*. In SciELO Preprints. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22/579>
- Cardona, L., Pardo, M., & Dasi, M. (2017). *El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y retos*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), pp. 249-273. <http://roderic.uv.es/handle/10550/61016>

- CDI Lean. (2013). CDI LEAN. *Kotter y la gestión del cambio*.
<https://lean.cdiconsultoria.es/kotter-y-la-gestion-del-cambio/>
- Contreras, F., & Barbosa, D. (2013). *Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional*. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 39, pp. 152-164.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509013.pdf>
- Comas, O., & Rivera, A. (2011). *La docencia universitaria frente a los estímulos económicos*. *Educação, sociedade & culturas*, 32(1), pp. 41-54.
https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Comas-RodRiguez.pdf
- Decreto Legislativo N° 1495 (9 de mayo de 2020). *Diario Oficial el Peruano*.
<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-establece-disposiciones-para-garanti-decreto-legislativo-n-1495-1866211-2/>
- Del Río, S., Terol, J., Martínez, L., Riera, J, Moya, C., Cubelos , J., & Temes, J. (2008). *Rediseño de procesos y gestión del cambio para implantar un modelo corporativo de sistemas de información*. *Gestión y Evaluación de Costes Sanitarios*, 9(2), pp. 11-29.
<https://www.fundacionsigno.com/archivos/publicaciones/2008r9%202%20p11.pdf>
- Díaz, C. (2016). *Gestión del cambio en las organizaciones: efectos sobre la actividad y las personas*. *Laboreal, OpenEdition Journals*, 12(2).
<https://journals.openedition.org/laboreal/2314>
- Dumas, C., & Beinecke, R. (2018). *Change leadership in the 21st century*. *Journal of Organizational Change Management*, 31(4), pp. 867-876.
- Figallo, F., González, M., & Diestra, V. (2020). *Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19*. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, pp. 20-28.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13404/214421444832>
- French, W., & Bell, C. (1995). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. Pearson Educación. <https://n9.cl/zuevw>
- García, M., & Forero, C. (2014). *Motivación y satisfacción laboral como facilitadores del cambio organizacional: Una explicación desde las ecuaciones estructurales*.

Psicogente, 17(31), pp. 120-142.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100009

Giannini, S. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 11(17), pp. 1-57.

Gómez, I., & Escobar, F. (2021). *Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú*. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, 15, pp. 152-165.
<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553/82>

González, J., Rodríguez, J., & González, O. (2017). *Cambio organizacional en las medianas y grandes empresas del Valle de Sugamuxi*. Dimensión Empresarial, 15(1), pp. 144-153.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-85632017000100144&script=sci_arttext

Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Huanca, J., Supo, F., Sucari, R., & Supo, Luis. (2020). *El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia*. Revista Innovaciones Educativas, 22, pp. 115-128. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>

Huanca-Arohuanca, JW (2020). *Contrahegemonía y la lucha por la educación en el sur del Perú*. Editorial Académica Española.

Jermier, J., Knights, D., & Nord, W. (1994). *Resistance and power in organizations*. Taylor & Frances/Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98919-000>

Kang, S., Chen, Y., Svihla, V., Gallup, A., Ferris, K., & Datye, A. (2022). *Guiding change in higher education: An emergent, iterative application of Kotter's change model*. Studies in Higher Education, 47(2), pp. 270-289.
https://www.norcocollege.edu/sd/ie/sp/Documents/Governance_Resources/Studies-in-Higher-Education.pdf

Kotter, J. (1995). *Liderar el cambio: ¿Por qué fracasan los intentos de transformación?* Harvard Business Review, pp. 78-85.

https://www.campusvirtualemprender.com/pluginfile.php/49772/mod_resource/content/3/Kotter%2C%20John%2C%20Liderar%20el%20cambio.%20porque%20fracasan%20los%20intentos%20de%20transformaci%C3%B3n_compressed.pdf

Kotter, J. (2005). *Liderar el cambio en Gestión del cambio*. Santiago de Chile: Harvard Business Review, Ed. Planeta Chilena.

Kotter, J. (2007). *Leading change: Why transformation efforts fail*. Harvard business review. <https://hbr.org/2007/01/leading-change-why-transformation-efforts-fail>

Kotter, J. (2012). *Leading change*. Harvard business press. <https://cutt.ly/TwrZ5UkD>

Lederman, D. (2020). *Will shift to remote teaching be a boon or bane for online learning*. Inside Higher Ed, 18.

Levin, R & Rubin, D (2004). *Estadística para administración y economía*. Pearson Educación.

Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*. Human Relations, 1, pp. 5-41. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872674700100103?journalCode=huma>

Lim, M. (2020). *Educating despite the Covid-19 outbreak: lessons from Singapore*. Times Higher Education, 20.

McCalman, J. & Paton, R. (1992). *Change management: a guide to effective implementation*, ed. Paul Chapman Publishing.

Macluf, J., Delfín, L., & Arano, M. (2014). *El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones*. Ciencia administrativa, 1, pp. 1-9. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2811>

Mas, O. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), pp. 195-211. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>

Marshall, D. , Shannon, D., & Love, S. (2020). *How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction*. Phi Delta Kappan, 102(3), pp. 46–50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>

- Martínez, J. (2020). *Take this pandemic moment to improve education*. EdSource. <https://edsource.org/2020/take-this-pandemic-moment-to-improve-education/633500>
- Mengíbar, M., Del Río, S., & Terol, F. (2015). *Gestión del cambio*, 28, pp. 501-518.
- Ministerio de Educación (2021). *La universidad peruana: de la educación remota a transformación digital*. El sistema universitario frente al COVID – 19 durante 2020 y 2021. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7724>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). *Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic*. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- Moreno, M. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria (Judith Zubieta y Claudio Rama)*. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 7(14), pp. 3-17. <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>
- Morales, M. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al COVID-19 en una escuela de medicina privada de Chile*. Tesis patrocinada por el Proyecto FONDECYT. Chile
- Murillo, J., & Duk, C. (2020). *El Covid-19 y las Brechas Educativas*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), pp. 11-13. doi:10.4067/S0718-73782020000100011
- Nadler, D. (1982). *Managing transitions to uncertain future states*. *Organizational Dynamics*, 11(1), pp. 37–45. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(82\)90041-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(82)90041-9)
- Nadler, D., & Tushman, M. (1989). *Organizational frame bending: Principles for managing reorientation*. *Academy of Management Perspectives*, 3(3), pp. 194-204. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/ame.1989.4274738?journalCode=amp>
- Negrete, C. (2012). *Gestión del cambio organizacional. Contribuciones a la Economía*. <http://www.eumed.net/ce/2012/cnj.html>
- Palacios, M., Santos, E., Velázquez M. & León, M.(2021). *COVID-19, a worldwide public health emergency*, *Revista Clínica Española (English Edition)*, 221 (1), pp. 55- 61. <https://n9.cl/e092u>

- Pérez, L., Vilariño, C., & Ronda, G. (2017). *El cambio organizacional como herramienta para coadyuvar con la implementación de la estrategia*. Ingeniería Industrial, 38(3), 323-332. <http://scielo.sld.cu/pdf/rii/v38n3/rii100317.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). *Pandemia de COVID-19: la humanidad necesita liderazgo y solidaridad para derrotar al coronavirus*. <https://www.undp.org/es/peru/covid-19-la-pandemia>
- Pokhrel, S. y Chhetri, R. (2021). *A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning*. Higher Education for the Future, 8(1), pp. 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.
- Ponce, M., & Pasco, M. (2015). *Guía de investigación en gestión*. https://www.researchgate.net/publication/326478701_GUIA_DE_INVESTIGACION_EN_GESTION
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8, Art. 589. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Prendes, M., Gutiérrez, I., & Martínez, F. (2018) *Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI*. Revista de Educación a Distancia., 56, Art. 7. https://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf
- Pressley, T. (2021). *Factors contributing to teacher burnout during COVID-19*. Educational Researcher, pp. 84-86. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>.
- Quintana, I. (2020). *Covid-19 y cierre de universidades ¿preparados para una educación a distancia de calidad?* Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), pp. 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Reyes, O. (2021). *Instrumento sobre la Gestión del Cambio Organizacional*. Centro de Investigación, Formación, Capacitación y Asesoría Tecnológica (CIFCAT). https://www.researchgate.net/publication/348480542_Instrumento_sobre_la_Gestion_del_Cambio_Organizacional

- Rivera, B., Rojas, L., Ramírez, F. & Álvarez, T. (2013). *La comunicación como herramienta organizacional*. *Negotium*, 1(2), pp. 32 - 48. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78212103.pdf>
- Rivera, A. (2013). *El cambio organizacional: un proceso estratégico de adopción y adaptación*. *Revista Gestión Y Estrategia*, 44, pp. 93-106. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2013n44/Rivera>
- Román, J. (2020). *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, pp. 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Rosenbaum, D., More, E., & Steane, P. (2017). *Planned organizational change management forward to the past? An exploratory literature reviews*. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), pp. 286-303. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JOCM-06-2015-0089/full/html>
- Ruiz, J., Ruiz, C., Martínez, I., & Peláez, J. (1999). *Modelo para la gestión del cambio organizacional en las Pymes*. Congreso Nacional de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE), 9(1). <https://repositorio.upct.es/handle/10317/609>
- Sánchez, J. (2020). *Virtualidad: la pandemia que cambió la educación superior para siempre*. *El Tiempo*, 1-6. <https://www.eltiempo.com/vida/ciencia/educacion-virtual-la-pandemia-que-cambio-la-educacion-superior-para-siempre-476390>
- Sandoval, J. (2014). *Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor*, 30 (131), pp.162-171. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232014000200008&lng=en&tlng=es.
- Salazar, J. (2008). *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria*. Una aproximación a la realidad en las universidades estatales y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), pp. 67-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789112>
- Scott, C., & Jaffe, D. (1988). *Survive and thrive in times of change*. *Training & Development Journal*, 42(4), pp. 25-28.

<https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A6682063&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=91a0d7c8>

- Segredo, A. (2013). *Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización*. Revista Cubana de Salud Pública, 39(2), pp. 385-393. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662013000200017
- Solari, A., & Monge, G. (2004). *Un desafío hacia el futuro: educación a distancia, nuevas tecnologías y docencia universitaria*. Presentado en el I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, 12. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/06/Extra-6-9-cualidades-docente-a-distancia.pdf>
- Stewart J. (1992) *Gerencia para el cambio. Planeación, entrenamiento y desarrollo*. Bogotá, Colombia: Legis Fondo. p. 250.
- Thu, T., & Thu, H. (2022). *Change management in Higher Education by Kotter's Model: A Case Study in Vietnam Private University*. Journal of International Business and Management, 5(1), pp. 01-12. <https://rpajournals.com/wp-content/uploads/2021/12/JIBM-2021-12-2097.pdf>
- Velazquez, L., Valenzuela, C., & Murillo, F. (2020). *Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria*. doi: 10.15381/os.v23i2.17766
- Vilela, P., Sánchez, J. & Chau, C. (2021). *Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19*. Desde el Sur. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v13n2/2415-0959-des-13-02-e0016.pdf>
- Vivanco, A. (2020). *Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad*. CienciAmérica. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- Yong, E., García, N., Corredor, C., & Malaver, C. (2017). *Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (50), pp. 81-105. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>
- Zimmermann, A. (2000). *Gestión del cambio organizacional: Caminos y herramientas* https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1442&context=abya_yala

ANEXOS

ANEXO A: Extracto de la matriz de operacionalización de variables

Tabla A1: Extracto de la matriz de operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Factores	Ítems
Perfil de los docentes	Características laborales	Institución universitaria	P1
		Facultad	P2
		Tipo de vínculo	P3-P4
		Dedicación	P5
		Tiempo de permanencia	P6
	Características personales	Sexo	P7
		Rango de edad	P8
	Gestión del cambio	Crear un clima para el cambio (Condiciones de cambio)	Sentido de urgencia
Soporte			P12
Motivación			P13
Estrategia institucional			P14-15
Comprometer y habilitar toda la organización		Comunicación interna	P16-17
		Adecuación de procesos	P18
		Disposición de recursos	P19-20
		Reconocimientos y recompensas a docentes	P21-23
Implementar y mantener la transformación		Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia	P24-26
		Anclaje del cambio en la educación a distancia	P27-29
Adaptación al cambio	Adaptación	Negación Resistencia Exploración Compromiso	P30

ANEXO B: Encuesta de percepción de la gestión del cambio y adaptación docente a la educación a distancia en contexto de emergencia sanitaria

Estudio sobre la percepción docente en relación al cambio de educación presencial a educación a distancia en las universidades entre 2020-2022

¡Hola! Somos Jean Piero Chambi y Flor Cano, estudiantes de décimo ciclo de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La presente encuesta nos permitirá completar nuestro trabajo de investigación para obtener el grado de Licenciados en Gestión. El objetivo de nuestro estudio es analizar la percepción docente en relación al cambio de la educación presencial a la educación a distancia en sus universidades, en la coyuntura de la pandemia por el COVID-19.

Su participación será de gran utilidad, y le informamos que esta es voluntaria y anónima. Además, le garantizamos que la información recogida será tratada de manera confidencial y que los datos serán utilizados solo con fines académicos para nuestra tesis. Responder a esta encuesta le tomará menos de 15 minutos. Y en caso lo desee, podemos comunicarle los resultados de la misma, de acuerdo a las indicaciones que constan al final del cuestionario.

¡Le agradecemos de antemano su apoyo!

1. Universidad a la que pertenece
 - a. UNSAAC
 - b. UAC
2. Facultad a la que pertenece
3. Tipo de vínculo
 - a, Contratado
 - b. Nombrado
4. Solo si marcó "Nombrado" en la anterior pregunta, detalle su tipo de vínculo
 - a. Auxiliar
 - b. Asociado
 - c. Principal
5. Dedicación
 - a. Tiempo completo
 - b. Tiempo parcial
6. Tiempo de permanencia

- a. Menos de 5 años
- b. 6-10 años
- c. 11-20 años
- d. Más de 21 años

7. Sexo

- a. Femenino
- b. Masculino

8. Rango de edad

- a. Menos de 40 años
- b. 41-50 años
- c. 51-60 años
- d. Más de 61 años

A continuación, se presenta un grupo de enunciados en relación a su percepción sobre cómo se dio el cambio de la educación presencial a la educación a distancia en su universidad, durante la pandemia. Cada enunciado permite que usted marque entre 1 a 5 su percepción en relación a su experiencia en su universidad, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Tabla B1: Extracto de Encuesta de percepción de la gestión del cambio y adaptación docente a la educación a distancia

Enunciado	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. La universidad nos comunicó de manera oportuna la necesidad de cambio hacia una educación a distancia producto de la crisis generada por la pandemia.					
10. La universidad atendió mis necesidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.					
11. La universidad examinó oportunidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.					
12. La universidad conformó equipos para capacitaciones sobre las nuevas disposiciones y estrategias de adaptación a la educación a distancia, los cuales apoyaron a los docentes durante el proceso de adaptación.					

Tabla B1: Extracto de Encuesta de percepción de la gestión del cambio y adaptación docente a la educación a distancia (continuación)

13. Fui estimulado y motivado para poder enseñar a distancia a través de dinámicas y actividades organizadas por la universidad.					
14. La universidad definió una visión institucional clara en relación con la necesidad de cambio hacia la educación a distancia en el contexto de pandemia.					
15. La universidad diseñó las estrategias institucionales necesarias (selección de cursos que se dictarán a distancia, horarios programados de clase y plataformas virtuales a utilizar) para implementar los procesos de cambio hacia la educación a distancia.					
16. La universidad utilizó diversos canales y medios para la comunicación de la visión y los objetivos institucionales relacionados a la educación a distancia.					
17. La universidad asumió la responsabilidad, lideró y guio el proceso de cambio a la educación a distancia.					
18. La universidad supo modificar sus procesos de enseñanza para adaptarse a las exigencias del entorno (pandemia) y la educación a distancia.					
19. La universidad brindó alternativas y soluciones para facilitar el trabajo docente (los equipos, la tecnología y las herramientas educativas necesarias), tomando en cuenta las exigencias de la educación a distancia.					
20. La universidad planteó nuevas ideas, actividades y acciones innovadoras para el proceso de cambio hacia la educación a distancia.					
21. La universidad generó planes con metas de corto plazo para la adecuación de los cursos en la modalidad a distancia, con la finalidad de estimular a los docentes en el contexto de pandemia.					

Tabla B1: Extracto de Encuesta de percepción de la gestión del cambio y adaptación docente a la educación a distancia (continuación)

22. La universidad reconoció los logros (encuesta de enseñanza docente) para motivar a los docentes a alcanzar los objetivos planteados para la educación a distancia en el contexto de la pandemia.					
23. La universidad recompensó (monetaria y no monetariamente) a los docentes por logros obtenidos debido a su enseñanza en la educación a distancia durante la pandemia.					
24. La universidad monitoreó las nuevas prácticas de docencia a distancia e hizo seguimiento de los beneficios de las mismas.					
25. La universidad desarrolló proyectos de capacitación para alinear el proceso de cambio a la nueva visión institucional.					
26. La universidad reconoció las mejores prácticas e implementó un programa de reconocimiento a la innovación en la docencia que permitió acelerar la implementación de la educación a distancia.					
27. La universidad se enfocó en brindar un mejor servicio de educación a distancia a los estudiantes a través de un liderazgo y una gestión efectiva.					
28. La universidad se hizo responsable de la implementación de las mejores prácticas docentes en la educación a distancia.					
29. La universidad difundió los cambios implementados y creó planes de sucesión y contingencia para futuros procesos de cambio.					

Para finalizar, le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado

30. Le agradeceremos que nos indique con cuál de las siguientes frases se siente más identificado (Marque una alternativa)

- a. Desde mi experiencia no rescato beneficios de esta etapa de educación a distancia

- b. El periodo de educación a distancia ha sido muy complejo y no me siento seguro de los resultados de mi labor docente
- c. Estoy aprendiendo y descubriendo nuevas formas de relacionarme y enseñar a distancia en la universidad
- d. Durante la pandemia he sido y actualmente soy parte activa del proceso de cambio hacia la educación a distancia en mi universidad

31. Finalmente, le agradeceremos nos deje su opinión respecto del proceso de cambio de educación presencial a educación a distancia en su universidad, en el contexto de la pandemia por el COVID-19 entre el 2020-2022.



ANEXO C: Tabla de coeficientes - Alpha de Cronbach

Tabla C1: Tabla de coeficientes por enunciado y dimensión

Gestión del cambio	Alpha de Cronbach
La universidad nos comunicó de manera oportuna y clara la necesidad de cambio hacia una educación a distancia producto de la crisis generada por la pandemia.	0,965
La universidad atendió mis necesidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.	0,964
La universidad examinó oportunidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.	0,963
La universidad conformó equipos para capacitaciones sobre las nuevas disposiciones y estrategias de adaptación a la educación a distancia, los cuales apoyaron a los docentes durante el proceso de adaptación.	0,964
Fuí estimulado y motivado para poder enseñar a distancia a través de dinámicas y actividades organizadas por la universidad.	0,963
La universidad definió una visión institucional clara en relación con la necesidad de cambio hacia la educación a distancia en el contexto de pandemia.	0,963
La universidad diseñó las estrategias institucionales necesarias (selección de cursos que se dictarán a distancia, horarios programados de clase y plataformas virtuales a utilizar) para implementar los procesos de cambio hacia la educación a distancia.	0,963
La universidad utilizó diversos canales y medios para la comunicación de la visión y los objetivos institucionales relacionados a la necesidad de implementar la educación a distancia.	0,963
La universidad asumió la responsabilidad, lideró y guió el proceso de cambio a la educación a distancia.	0,962
La universidad supo modificar sus procesos de enseñanza para adaptarse a la exigencias del entorno (pandemia) y la educación a distancia.	0,962
La universidad brindó alternativas y soluciones para facilitar el trabajo docente (los equipos, la tecnología y las herramientas educativas necesarias), tomando en cuenta las exigencias de la educación a distancia.	0,964

Tabla C1: Tabla de coeficientes por enunciado y dimensión (continuación)

La universidad planteó nuevas ideas, actividades y acciones innovadoras para el proceso de cambio hacia la educación a distancia	0,962
La universidad generó planes con metas de corto plazo para la adecuación de los cursos en la modalidad a distancia, con la finalidad de estimular a los docentes en el contexto de pandemia.	0,962
La universidad reconoció los logros (en la encuesta de enseñanza docente) para motivar a los docentes a alcanzar los objetivos planteados para la educación a distancia en el contexto de pandemia.	0,963
La universidad recompensó (monetaria y no monetariamente) a los docentes por los logros obtenidos debido a su enseñanza en la educación a distancia durante la pandemia.	0,966
La universidad monitoreó las nuevas prácticas de docencia a distancia e hizo seguimiento de los beneficios de las mismas.	0,963
La universidad desarrolló proyectos y programas de capacitación para alinear el proceso de cambio a la nueva visión institucional.	0,963
La universidad reconoció las mejores prácticas e implementó un programa de reconocimiento a la innovación en la docencia que permitió acelerar la implementación de la educación a distancia.	0,964
La universidad se enfocó en brindar un mejor servicio de educación a distancia a los estudiantes a través de un liderazgo y una gestión efectiva.	0,962
La universidad se hizo responsable de la implementación de las mejores prácticas docentes en la educación a distancia.	0,962
La universidad difundió los cambios implementados y creó planes de sucesión y contingencia para futuros procesos de cambio.	0,963
Gestión del cambio	Alpha de Cronbach
Fase de adaptación al cambio	0,967

ANEXO D: Protocolo y consentimiento de la investigación

Tabla D1: Tabla detalle de consentimiento informado para la investigación

Estudio sobre la percepción docente en relación al cambio de educación presencial a educación a distancia en las universidades entre 2020-2022

Estimado/a,

Somos Jean Piero Chambi y Flor Cano, estudiantes de décimo ciclo de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La presente encuesta nos permitirá completar nuestro trabajo de investigación para obtener el grado de licenciatura en Gestión. El objetivo de nuestro estudio es analizar la percepción docente en relación al cambio de la educación presencial a la educación a distancia en su universidad, en la coyuntura de pandemia por COVID-19.

Su participación será de gran utilidad, y le informamos que esta encuesta es voluntaria y anónima. Además, le garantizamos que la información recogida será tratada de manera confidencial y que los datos serán utilizados solo con fines académicos. Responder a esta encuesta le tomará menos de 15 minutos.

¡Le agradecemos de antemano su apoyo!

Consentimiento informado

Doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera anónima y confidencial.

ANEXO E: Tabla de análisis y estadísticos descriptivos de los factores de la Gestión del cambio de Kotter y las fases de adaptación al cambio

Tabla E1: Estadísticos descriptivos de los factores de la Gestión del cambio de Kotter y las fases de adaptación al cambio

Pregunta		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
			1		2	3		4		5		6	
Universidad Andina del Cusco	Media	4,02	3,92	4,01	4,42	3,98	3,98	4,14	4,04	4,27	4,19		
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Media	3,39	3,43	3,36	3,84	3,49	3,41	3,68	3,32	3,68	3,65		
Universidad Andina del Cusco	Media	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Media	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4		
Pregunta		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
			7		8		9		10				Prom desv.
Universidad Andina del Cusco	Media	3,73	3,96	3,94	3,63	2,44	3,77	4,10	3,32	3,87	3,84	3,73	1,142
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Media	3,68	3,56	3,32	2,94	2,16	2,78	3,52	2,59	3,22	3,15	3,06	1,136
Universidad Andina del Cusco	Media	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Media	4	4	3	3	2	3	4	3	3	3	3	
				22									
Universidad Andina del Cusco	Media	4	Moda	4	Desviacion	0.7							
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Media	3	Moda	4	Desviacion	0.8							

ANEXO F: Tablas cruzadas de los ítems del factor Sentido de Urgencia y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla F1: Tabla cruzada Comunicación – Sexo y Edad

1. La universidad nos comunicó de manera oportuna la necesidad de cambio hacia una educación a distancia producto de la crisis generada por la pandemia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	4	0	17	19	32	72
		Masculino	3	5	9	8	27	52
		Total	7	5	26	27	59	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	8	3	7	14	11	43
		Masculino	4	10	23	18	13	68
		Total	12	13	30	32	24	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	5	3	9	13	19	49
		51-60 años	1	0	6	7	21	35
		Más de 61 años	1	1	3	4	9	18
		Menos de 40 años	0	1	8	3	10	22
		Total	7	5	26	27	59	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	4	1	10	9	8	32
		51-60 años	7	5	11	12	9	44
		Más de 61 años	0	2	7	7	6	22
		Menos de 40 años	1	5	2	4	1	13
	Total	12	13	30	32	24	111	

Tabla F2: Tabla cruzada Atención de necesidades – Sexo y Edad

2. La universidad atendió mis necesidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	6	11	22	30	72
		Masculino	2	3	13	17	17	52
		Total	5	9	24	39	47	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	2	5	11	17	8	43
		Masculino	7	11	14	23	13	68
		Total	9	16	25	40	21	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	5	11	16	14	49
		51-60 años	1	1	6	10	17	35
		Más de 61 años	1	0	4	6	7	18
		Menos de 40	0	3	3	7	9	22
		Total	5	9	24	39	47	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	3	8	9	9	32
		51-60 años	4	7	10	16	7	44
		Más de 61 años	1	2	3	12	4	22
		Menos de 40	1	4	4	3	1	13
		Total	9	16	25	40	21	111

Tabla F3: Tabla cruzada Examinar oportunidades – Sexo y edad

3. La universidad examinó oportunidades para el proceso de cambio frente a la pandemia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	5	3	32	29	72
		Masculino	2	1	13	21	15	52
		Total	5	6	16	53	44	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	2	5	10	17	9	43
		Masculino	5	12	24	18	9	68
		Total	7	17	34	35	18	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	2	4	7	19	17	49
		51-60 años	1	2	2	17	13	35
		Más de 61 años	1	0	5	6	6	18
		Menos de 40 años	1	0	2	11	8	22
		Total	5	6	16	53	44	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	1	7	14	7	32
		51-60 años	3	8	12	14	7	44
		Más de 61 años	0	4	10	5	3	22
		Menos de 40 años	1	4	5	2	1	13
		Total	7	17	34	35	18	111

ANEXO G: Tablas cruzadas de los ítems del factor Soporte y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla G1: Tabla cruzada Conformación de Equipos – Sexo y edad

4. La universidad conformó equipos para capacitaciones sobre las nuevas disposiciones y estrategias de adaptación a la educación a distancia, los cuales apoyaron a los docentes durante el proceso de adaptación.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	0	2	24	43	72
		Masculino	1	3	2	15	31	52
		Total	4	3	4	39	74	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	1	1	9	12	20	43
		Masculino	3	6	21	20	18	68
		Total	4	7	30	32	38	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	3	1	12	30	49
		51-60 años	0	0	1	13	21	35
		Más de 61 años	1	0	0	5	12	18
		Menos de 40 años	0	0	2	9	11	22
		Total	4	3	4	39	74	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	2	0	8	8	14	32
		51-60 años	1	4	10	14	15	44
		Más de 61 años	1	2	4	8	7	22
		Menos de 40 años	0	1	8	2	2	13
		Total	4	7	30	32	38	111

ANEXO H: Tablas cruzadas de los ítems del factor Motivación y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla H1: Tabla cruzada Estimulación y motivación – Sexo y Edad

5. Fui estimulado y motivado para poder enseñar a distancia a través de dinámicas y actividades organizadas por la universidad								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	5	7	30	27	72
		Masculino	3	4	6	20	19	52
		Total	6	9	13	50	46	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	1	4	8	20	10	43
		Masculino	6	12	17	22	11	68
		Total	7	16	25	42	21	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	4	4	22	16	49
		51-60 años	1	1	2	16	15	35
		Más de 61 años	0	2	2	7	7	18
		Menos de 40 años	2	2	5	5	8	22
	Total	6	9	13	50	46	124	
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	1	3	5	13	10	32
		51-60 años	1	9	10	17	7	44
		Más de 61 años	2	1	6	9	4	22
		Menos de 40 años	3	3	4	3	0	13
	Total	7	16	25	42	21	111	

ANEXO I: Tablas cruzadas de los ítems del factor Estrategia Institucional y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla I1: Tabla cruzada Visión institucional – Sexo y Edad

6. La universidad definió una visión institucional clara en relación con la necesidad de cambio hacia la educación a distancia en el contexto de pandemia.							
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo Femenino	3	3	10	21	35	72
	Masculino	2	7	9	18	16	52
	Total	5	10	19	39	51	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo Femenino	2	4	13	19	5	43
	Masculino	2	15	19	21	11	68
	Total	4	19	32	40	16	111
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad 41-50 años	2	5	10	13	19	49
	51-60 años	0	0	3	12	20	35
	Más de 61 años	2	3	3	5	5	18
	Menos de 40 años	1	2	3	9	7	22
	Total	5	10	19	39	51	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad 41-50 años	2	2	8	16	4	32
	51-60 años	1	6	14	15	8	44
	Más de 61 años	0	6	5	7	4	22
	Menos de 40 años	1	5	5	2	0	13
	Total	4	19	32	40	16	111

Tabla I2: Tabla cruzada Estrategias institucionales – Sexo y Edad

7. La universidad diseñó las estrategias institucionales necesarias (selección de cursos que se dictarán a distancia, horarios programados de clase y plataformas virtuales a utilizar) para implementar los procesos de cambio hacia la educación a distancia.							
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo Femenino	5	2	3	23	39	72
	Masculino	1	8	3	18	22	52
	Total	6	10	6	41	61	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo Femenino	2	3	9	15	14	43
	Masculino	3	10	11	32	12	68
	Total	5	13	20	47	26	111
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad 41-50 años	4	7	4	12	22	49
	51-60 años	0	1	1	13	20	35
	Más de 61 años	1	2	0	6	9	18
	Menos de 40 años	1	0	1	10	10	22
	Total	6	10	6	41	61	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad 41-50 años	1	3	1	14	13	32
	51-60 años	1	4	10	20	9	44
	Más de 61 años	2	2	4	10	4	22
	Menos de 40 años	1	4	5	3	0	13
	Total	5	13	20	47	26	111

ANEXO J: Tablas cruzadas de los ítems del factor Comunicación Interna y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla J1: Tabla cruzada Canales y medios de comunicación – Sexo y Edad

8. La universidad utilizó diversos canales y medios para la comunicación de la visión y los objetivos institucionales relacionados a la educación a distancia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	4	7	22	36	72
		Masculino	2	6	8	17	19	52
		Total	5	10	15	39	55	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	1	10	10	14	8	43
		Masculino	4	16	16	22	10	68
		Total	5	26	26	36	18	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	7	7	12	20	49
		51-60 años	0	0	2	12	21	35
		Más de 61 años	2	2	2	6	6	18
		Menos de 40 años	0	1	4	9	8	22
		Total	5	10	15	39	55	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	1	5	5	13	8	32
		51-60 años	2	9	12	15	6	44
		Más de 61 años	1	6	6	6	3	22
		Menos de 40 años	1	6	3	2	1	13
	Total	5	26	26	36	18	111	

Tabla J2: Tabla cruzada Responsabilidad del cambio – Sexo y Edad

9. La universidad asumió la responsabilidad, lideró y guió el proceso de cambio a la educación a distancia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	0	2	25	42	72
		Masculino	1	5	6	18	22	52
		Total	4	5	8	43	64	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	0	3	11	14	15	43
		Masculino	3	14	11	26	14	68
		Total	3	17	22	40	29	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	4	4	12	26	49
		51-60 años	0	0	0	12	23	35
		Más de 61 años	1	1	3	6	7	18
		Menos de 40 años	0	0	1	13	8	22
		Total	4	5	8	43	64	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	0	2	7	11	12	32
		51-60 años	1	7	7	17	12	44
		Más de 61 años	1	4	5	9	3	22
		Menos de 40 años	1	4	3	3	2	13
		Total	3	17	22	40	29	111

ANEXO K: Tablas cruzadas de los ítems del factor Adecuación de procesos y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla K1: Tabla cruzada Modificación de procesos – Sexo y Edad

10. La universidad supo modificar sus procesos de enseñanza para adaptarse a la exigencias del entorno (pandemia) y la educación a distancia.							
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo Femenino	3	1	5	26	37	72
	Masculino	2	3	6	20	21	52
	Total	5	4	11	46	58	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo Femenino	0	2	14	17	10	43
	Masculino	2	10	22	17	17	68
	Total	2	12	36	34	27	111
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad 41-50 años	4	2	6	15	22	49
	51-60 años	0	0	1	13	21	35
	Más de 61 años	1	1	2	5	9	18
	Menos de 40 años	0	1	2	13	6	22
	Total	5	4	11	46	58	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad 41-50 años	0	2	10	12	8	32
	51-60 años	1	4	11	14	14	44
	Más de 61 años	1	2	10	4	5	22
	Menos de 40 años	0	4	5	4	0	13
	Total	2	12	36	34	27	111

ANEXO L: Tablas cruzadas de los ítems del factor Disposición de Recursos y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla L1: Tabla cruzada Alternativas y soluciones – Sexo y Edad

11. La universidad brindó alternativas y soluciones para facilitar el trabajo docente (los equipos, la tecnología y las herramientas educativas necesarias), tomando en cuenta las exigencias de la educación a distancia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	6	6	13	22	25	72
		Masculino	3	5	11	19	14	52
		Total	9	11	24	41	39	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	2	2	10	16	13	43
		Masculino	3	10	16	22	17	68
		Total	5	12	26	38	30	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	6	4	9	15	15	49
		51-60 años	0	3	7	12	13	35
		Más de 61 años	2	2	3	4	7	18
		Menos de 40 años	1	2	5	10	4	22
		Total	9	11	24	41	39	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	2	3	4	12	11	32
		51-60 años	1	4	12	13	14	44
		Más de 61 años	2	1	6	8	5	22
		Menos de 40 años	0	4	4	5	0	13
		Total	5	12	26	38	30	111

Tabla L2: Tabla cruzada Innovación – Sexo y Edad

12. La universidad planteó nuevas ideas, actividades y acciones innovadoras para el proceso de cambio hacia la educación a distancia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	4	1	12	27	28	72
		Masculino	2	3	10	22	15	52
		Total	6	4	22	49	43	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	1	5	12	14	11	43
		Masculino	1	13	20	20	14	68
		Total	2	18	32	34	25	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	5	2	8	19	15	49
		51-60 años	0	0	6	13	16	35
		Más de 61 años	1	1	2	9	5	18
		Menos de 40 años	0	1	6	8	7	22
		Total	6	4	22	49	43	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	1	2	7	10	12	32
		51-60 años	0	8	16	10	10	44
		Más de 61 años	1	3	6	9	3	22
		Menos de 40 años	0	5	3	5	0	13
	Total	2	18	32	34	25	111	

ANEXO M: Tablas cruzadas de los ítems del factor Reconocimientos y Recompensas a docentes y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla M1: Tabla cruzada Planes a corto plazo – Sexo y Edad

13. La universidad generó planes con metas de corto plazo para la adecuación de los cursos en la modalidad a distancia, con la finalidad de estimular a los docentes en el contexto de pandemia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	4	3	16	17	32	72
		Masculino	3	3	8	20	18	52
		Total	7	6	24	37	50	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	4	7	11	16	5	43
		Masculino	3	11	23	21	10	68
		Total	7	18	34	37	15	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	5	3	8	11	22	49
		51-60 años	0	0	6	13	16	35
		Más de 61 años	1	1	6	4	6	18
		Menos de 40 años	1	2	4	9	6	22
		Total	7	6	24	37	50	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	0	3	11	10	8	32
		51-60 años	5	6	14	15	4	44
		Más de 61 años	2	2	5	11	2	22
		Menos de 40 años	0	7	4	1	1	13
		Total	7	18	34	37	15	111

Tabla M2: Tabla cruzada Reconocimiento de logros – Sexo y Edad

14. La universidad reconoció los logros (encuesta de enseñanza docente) para motivar a los docentes a alcanzar los objetivos planteados para la educación a distancia en el contexto de la pandemia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	8	6	11	22	25	72
		Masculino	2	8	13	18	11	52
		Total	10	14	24	40	36	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	6	11	10	12	4	43
		Masculino	8	16	24	12	8	68
		Total	14	27	34	24	12	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	5	6	8	17	13	49
		51-60 años	2	2	7	10	14	35
		Más de 61 años	1	3	4	5	5	18
		Menos de 40 años	2	3	5	8	4	22
		Total	10	14	24	40	36	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	2	7	9	8	6	32
		51-60 años	9	10	10	11	4	44
		Más de 61 años	3	4	8	5	2	22
		Menos de 40 años	0	6	7	0	0	13
		Total	14	27	34	24	12	111

Tabla M3: Tabla cruzada Recompensas por logros – Sexo y Edad

15. La universidad recompensó (monetaria y no monetariamente) a los docentes por logros obtenidos debido a su enseñanza en la educación a distancia durante la pandemia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	31	6	14	12	9	72
		Masculino	17	13	11	7	4	52
		Total	48	19	25	19	13	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	21	9	6	5	2	43
		Masculino	23	21	13	6	5	68
		Total	44	30	19	11	7	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	18	9	11	8	3	49
		51-60 años	14	5	5	7	4	35
		Más de 61 años	6	3	5	1	3	18
		Menos de 40 años	10	2	4	3	3	22
		Total	48	19	25	19	13	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	12	6	5	6	3	32
		51-60 años	21	12	4	4	3	44
		Más de 61 años	7	7	6	1	1	22
		Menos de 40 años	4	5	4	0	0	13
		Total	44	30	19	11	7	111

ANEXO N: Tablas cruzadas de los ítems del factor Reconocimiento de mejores prácticas de educación a distancia y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla N1: Tabla cruzada Monitoreo de nuevas prácticas – Sexo y Edad

16. La universidad monitoreó las nuevas prácticas de docencia a distancia e hizo seguimiento de los beneficios de las mismas.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	3	5	14	22	28	72
		Masculino	5	3	15	16	13	52
	Total		8	8	29	38	41	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	11	11	10	7	4	43
		Masculino	7	17	26	11	7	68
	Total		18	28	36	18	11	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	7	3	8	15	16	49
		51-60 años	0	4	7	9	15	35
		Más de 61 años	1	1	6	5	5	18
		Menos de 40 años	0	0	8	9	5	22
	Total		8	8	29	38	41	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	4	4	12	6	6	32
		51-60 años	11	10	11	8	4	44
		Más de 61 años	2	8	9	2	1	22
		Menos de 40 años	1	6	4	2	0	13
	Total		18	28	36	18	11	111

Tabla N2: Tabla cruzada Desarrollo de proyectos – Sexo y Edad

17. La universidad desarrolló proyectos de capacitación para alinear el proceso de cambio a la nueva visión institucional.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	2	1	10	25	34	72
		Masculino	3	2	9	19	19	52
		Total	5	3	19	44	53	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	3	5	9	15	11	43
		Masculino	2	9	23	23	11	68
		Total	5	14	32	38	22	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	2	10	14	20	49
		51-60 años	0	0	3	14	18	35
		Más de 61 años	2	0	3	6	7	18
		Menos de 40 años	0	1	3	10	8	22
		Total	5	3	19	44	53	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	0	2	6	15	9	32
		51-60 años	4	6	15	9	10	44
		Más de 61 años	1	3	6	9	3	22
		Menos de 40 años	0	3	5	5	0	13
		Total	5	14	32	38	22	111

Tabla N3: Tabla cruzada Reconocimiento de mejores prácticas – Sexo y Edad

18. La universidad reconoció las mejores prácticas e implementó un programa de reconocimiento a la innovación en la docencia que permitió acelerar la implementación de la educación a distancia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	10	9	17	19	17	72
		Masculino	5	9	13	15	10	52
	Total		15	18	30	34	27	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	18	6	9	9	1	43
		Masculino	8	23	17	15	5	68
	Total		26	29	26	24	6	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	9	7	11	14	8	49
		51-60 años	2	3	11	9	10	35
		Más de 61 años	2	3	5	5	3	18
		Menos de 40 años	2	5	3	6	6	22
	Total		15	18	30	34	27	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	7	6	8	9	2	32
		51-60 años	15	9	11	6	3	44
		Más de 61 años	2	9	4	6	1	22
		Menos de 40 años	2	5	3	3	0	13
	Total		26	29	26	24	6	111

ANEXO Ñ: Tablas cruzadas de los ítems del factor Anclaje del Cambio en la educación a distancia y variables sociodemográficas Sexo y Edad

Tabla Ñ1: Mejora en el servicio – Sexo y Edad

19. La universidad se enfocó en brindar un mejor servicio de educación a distancia a los estudiantes a través de un liderazgo y una gestión efectiva.							
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo Femenino	4	1	15	25	27	72
	Masculino	3	1	18	15	15	52
	Total	7	2	33	40	42	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo Femenino	3	9	12	15	4	43
	Masculino	5	12	24	16	11	68
	Total	8	21	36	31	15	111
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad 41-50 años	5	2	12	15	15	49
	51-60 años	0	0	9	10	16	35
	Más de 61 años	1	0	5	8	4	18
	Menos de 40 años	1	0	7	7	7	22
	Total	7	2	33	40	42	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad 41-50 años	1	3	13	7	8	32
	51-60 años	5	8	16	11	4	44
	Más de 61 años	1	5	4	10	2	22
	Menos de 40 años	1	5	3	3	1	13
	Total	8	21	36	31	15	111

Tabla Ñ2: Tabla cruzada Responsabilidad en la implementación – Sexo y Edad

20. La universidad se hizo responsable de la implementación de las mejores prácticas docentes en la educación a distancia.								
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo	Femenino	7	0	14	23	28	72
		Masculino	1	5	13	20	13	52
	Total		8	5	27	43	41	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo	Femenino	5	7	15	11	5	43
		Masculino	5	12	27	13	11	68
	Total		10	19	42	24	16	111
Recuento								
Universidad a la que pertenece			1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad	41-50 años	4	5	7	20	13	49
		51-60 años	1	0	8	10	16	35
		Más de 61 años	1	0	6	6	5	18
		Menos de 40 años	2	0	6	7	7	22
	Total		8	5	27	43	41	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad	41-50 años	3	2	14	7	6	32
		51-60 años	4	9	13	11	7	44
		Más de 61 años	3	3	10	3	3	22
		Menos de 40 años	0	5	5	3	0	13
Total		10	19	42	24	16	111	

Tabla Ñ3: Tabla cruzada Difusión de cambios – Sexo y Edad

21. La universidad difundió los cambios implementados y creó planes de sucesión y contingencia para futuros procesos de cambio.							
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Sexo Femenino	7	4	13	21	27	72
	Masculino	2	5	12	23	10	52
	Total	9	9	25	44	37	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Sexo Femenino	9	6	11	11	6	43
	Masculino	5	12	30	12	9	68
	Total	14	18	41	23	15	111
Recuento							
Universidad a la que pertenece		1	2	3	4	5	Total
Universidad Andina del Cusco	Rango de edad 41-50 años	6	5	9	16	13	49
	51-60 años	0	2	7	11	15	35
	Más de 61 años	2	1	5	6	4	18
	Menos de 40 años	1	1	4	11	5	22
	Total	9	9	25	44	37	124
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco	Rango de edad 41-50 años	3	3	13	7	6	32
	51-60 años	8	8	12	10	6	44
	Más de 61 años	3	3	10	4	2	22
	Menos de 40 años	0	4	6	2	1	13
	Total	14	18	41	23	15	111

ANEXO O: Reporte bibliométrico

Se realizó una primera exploración en Google Scholar con las cadenas de búsqueda y sus respectivos resultados detallados a continuación:

Tabla O1: Resultados por cabecera de búsqueda bibliográfica

Cabecera de búsqueda	Resultados
"Change management" and "models"	21,700
"Change management" and "higher education" and "Kotter"	2,430
"Change management" and "higher education" and "Covid"	9,940
"Change management" and "higher education" and "Covid" and "Kotter"	1,050

Como se evidencia, a medida que se afinaron los criterios de búsqueda, menor fue la cantidad de literatura que se encontró. Es importante resaltar que se tomó en cuenta el intervalo 2019-2022 para la exploración. Además, se observó cómo se incrementa la bibliografía por el COVID, dado que la pandemia trajo mucha investigación; no obstante, para los fines del presente estudio, se encontró un aproximado de 2,430 recursos bibliográficos.

En síntesis, se puede afirmar que hay una gran variedad de fuentes relacionadas a la gestión del cambio y sus modelos (21,700); sin embargo, considerando palabras clave de la presente investigación como Kotter, Covid y Higher Education, la cantidad se redujo hasta 1,050. Asimismo, es importante recalcar que hay otras fuentes relacionadas al tema, pero no necesariamente se encuentran en bases de datos indexadas ni hacen referencia a la educación superior o al modelo de gestión del cambio de Kotter.

Finalmente, esta primera aproximación a través de Google Scholar permitió identificar la producción bibliográfica y/o fuentes de literatura relacionadas a la gestión del cambio y educación superior a raíz de la pandemia en nuestro país. Por ello, fue importante realizar

esta exploración, ya que no toda la producción sobre el Perú se encuentra en bases de datos de revistas indexadas.

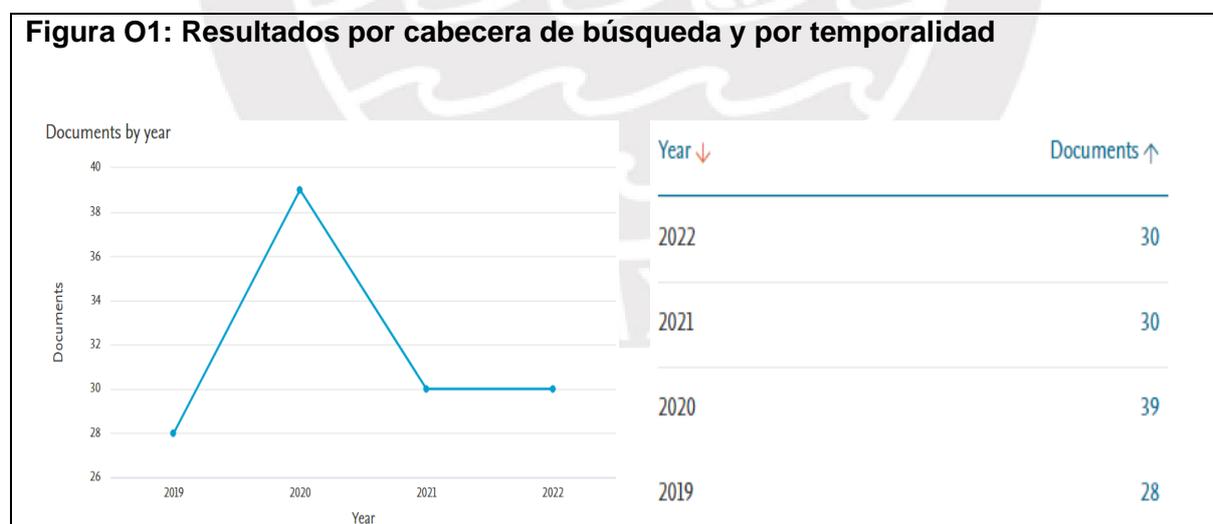
Una vez realizada la búsqueda en Google Scholar, se procedió a efectuar una revisión en la base de datos bibliográfica de revistas indexadas (SCOPUS), con la finalidad de obtener información científica.

Tabla O2: Resultados acotados por cabecera de búsqueda específica

Cabecera de búsqueda	Resultados
“Change management” and “higher education”	127
“Change management” and “higher education” and “Covid”	21

Tal como se observa, la búsqueda con la cabecera “Change management” and “higher education” se limitó a 127 documentos, cabe precisar que en esta búsqueda también se filtraron dichos documentos por temporalidad; es decir, aquellas publicaciones del periodo 2019 - 2022. Al respecto, es importante señalar que gran parte de estas son estudios cualitativos.

Figura O1: Resultados por cabecera de búsqueda y por temporalidad

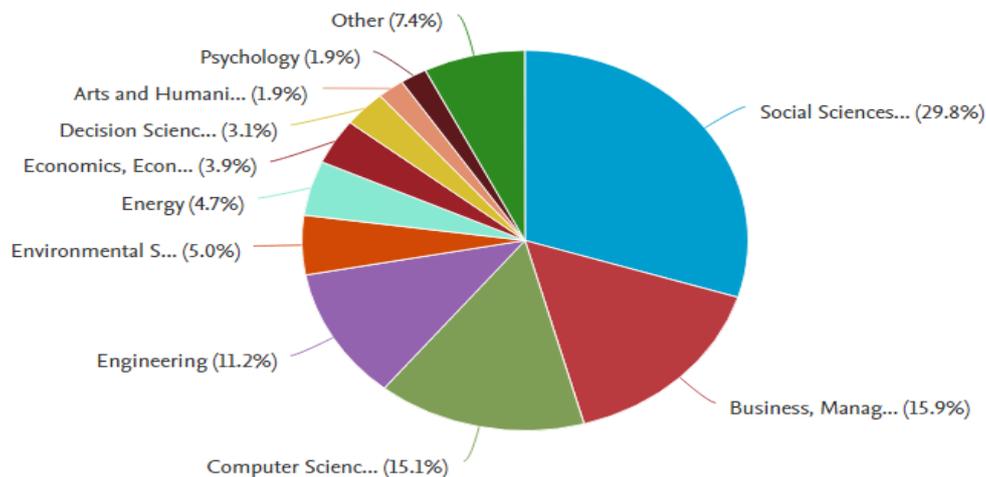


De la revisión anterior, se optó por limitar la búsqueda en temas de ciencias sociales y negocios; y se encontró 118 documentos, de los cuales, la mayoría son artículos de revistas

y para fines de la presente investigación se utilizaron las fuentes más citadas vinculadas a nuestro tema de estudio.

Figura O2: Resultados por cabecera de búsqueda, área de interés y área de estudio

Documents by subject area



Subject area ↓

Documents

Social Sciences	77
Business, Management and Accounting	41
Computer Science	39

De la misma manera, se realizó una búsqueda con la cabecera “Change management” and “higher education” and “Covid” y se encontraron 21 documentos y la mayoría no están vinculados con la gestión del cambio de la educación superior en tiempo de pandemia; son documentos que dan a conocer los resultados que se obtuvieron luego de realizarse el cambio en las organizaciones, pero no analiza el proceso de cambio que tuvieron que atravesar para su adaptación al entorno que es el caso de estudio de la presente investigación.