UNIVERSIDAD ESAN

FACTORES QUE DETERMINAN LA INTENCIÓN DE ESTUDIAR UN POSGRADO A DISTANCIA: EVIDENCIA EN EL PERÚ

Tesis presentada en satisfacción parcial de los requerimientos para obtener el grado de Maestro en Administración
por:

Magaly Victoria Barriga Espiritu ……

John Lino Carrasco Mina ……

Pedro Arturo Dextre Beteta ……

Carmen Rosa Fuertes Briceño ……

Gerardo Manuel Huapaya Jiménez ……

Programa de Maestría en Administración a Tiempo Parcial 59

Lima, 15 de setiembre de 2017

Esta tesis:

FACTORES QUE DETERMINAN LA INTENCIÓN DE ESTUDIAR UN POSGRADO A DISTANCIA: EVIDENCIA EN EL PERÚ

ha sido aprobada.

……

Ph.D. Enrique Louffat Olivares (Jurado)

……

Ph.D. Jorge Martín Ramón Santana Ormeño (Jurado)

……

MBA Sergio Miguel Cuervo Guzmán (Asesor)

Universidad ESAN

2017

Dedicatoria

A la memoria de mi querido padre Alfonso y de mi hermano Edward, a quienes no tuve la oportunidad de contarles en vida este nuevo reto que emprendería; pero que sin embargo, me acompañaron desde el primer día de clases; a mi amado esposo Rafael, quién es mi cómplice de vida, por ser mi apoyo y soporte incondicional todo este tiempo, y por ser la pluma que me ayudó a escribir esta nueva página en mi crecimiento profesional; a mi gordita linda, mi madre María, porque sigue siendo la luz que alumbra mi camino; a mis queridos hermanos Mery y Carlos, y a mis sobrinos: Sandrita, Karla, Gabriela, Edward y Santiago, porque son el futuro de esta nueva generación llena de oportunidades en materia de educación.

Carmen Fuertes

A Marlene por ser el amor de mi vida; a mis hijos Ana Lucia, Gerardo y Esteban por ser mi mayor alegría y la mayor motivación para salir adelante; a mis padres Isidro y Leonor por su cariño y haber recibido la educación como el mejor legado y a Dios por guiar mi camino y permitirme vivir esta experiencia.

Gerardo Huapaya

A mis padres Lino y Sofía por su cariño, ejemplo, sacrificio, confianza e inspiración durante toda mi vida, y a mis amados esposa e hijos Kelly, Dharma, Sofía y Rodrigo, por su amor, paciencia y apoyo permanente en esta travesía.

John Carrasco

A Dios por ser mi guía, protector y el principal ejecutor de este logro en mí vida.
A mis padres y hermanos por su aliento y soporte para conseguir esta meta.
A todas las personas que Dios puso en nuestro camino para terminar este viaje.

Pedro Dextre

A Dios por guiar mi camino, brindarme salud y constancia para lograr mis sueños.
A mis padres Jaime y Rosa por su amor, ejemplo y apoyo incondicional.
A mis hermanas Elizabeth, Evelina y Katherine por sus enseñanzas.

Magaly Barriga

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento a todas las siguientes personas que sin su apoyo incondicional no hubiera sido posible culminar el presente estudio de investigación:

A Dios por sobre todas las cosas, porque independientemente de la religión que profesemos, pensamos que nada es coincidencia en esta vida, y que, si hoy somos un grupo, es porque Él sabe porque nos puso juntos en este camino, y nos dio la fuerza necesaria para afrontar este reto compartido.

Hacemos un reconocimiento especial a nuestras familias, quienes nos permitieron sacrificar el invaluable tiempo que pudimos haber compartido con ellos; pero que sin embargo, supieron comprender la decisión importante que implicaba estudiar una maestría; este es el resultado de los sacrificios que estuvimos dispuestos a realizar con la finalidad de crecer tanto a nivel personal como profesional y contribuir así con las futuras generaciones, en favor de enriquecer la educación de posgrado en nuestro país.

En nuestro largo camino de poco más de 2 años, no podemos dejar de agradecer y mencionar que hemos tenido la dicha de encontrar una calidad humana de profesores (especialmente reconocemos el aporte invaluable del profesor Juan Timaná), quiénes apasionados en su labor como docentes, inspiraron la creación de este trabajo que hoy rinde sus frutos gracias a sus contribuciones académicas y experiencias compartidas.

Agradecemos a nuestro profesor y asesor Sergio Cuervo (Director Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración), quien a pesar de sus múltiples obligaciones nos brindó siempre su apoyo y espacio familiar para culminar satisfactoriamente el presente estudio de investigación.

Grupo PCT.

Av. Central Mz. B1 L20 Mariscal Cáceres S.J.L., Lima, Perú

(511) 9869-57115

mbarriga14@gmail.com

BARRIGA ESPIRITU, MAGALY VICTORIA

Licenciada en Administración de Empresas, con 10 años de experiencia en empresas trasnacionales del sector de consumo masivo e industrial, en el área de Finanzas. Enfocada en gestión de riesgo crediticio, optimización del working capital y manejo de indicadores financieros. Capacidad de trabajo en entornos exigentes y enfoque en la rentabilidad de la compañía. Liderazgo empático a través de principios éticos de alto nivel.

FORMACIÓN

2015 – 2017 Universidad ESAN

Maestría en Administración de Negocios (MBA)

2017 Mención en Dirección Avanzada de Proyectos.

2013 Diplomado Internacional en Finanzas Corporativas.

2012 – 2013 Universidad Nacional de Ingeniería

Diplomado en Estrategia de la Cadena de Suministros (SCM).

2007 – 2011 Universidad Nacional del Callao

Licenciada en Administración.

EXPERIENCIA

2014 – 2017 NESTLE PERU S.A.

Especialista en Servicios Financieros.

2013 – 2014 AJEPER S.A.

Analista de Créditos y Cobranzas.

2010 – 2012 HIPERMERCADOS TOTTUS S.A.

Sectorista de Cuentas por Pagar – Tesorería.

Calle Mallorca Mz. B5 Lt.12C, Urb. Los Cedros de Villa, Chorrillos, Lima, Perú
(511) 9753-69821
jcarrascomina@gmail.com

CARRASCO MINA, JOHN LINO

Ejecutivo senior en ingeniería de sistemas, con 20 años de experiencia en empresas nacionales y extranjeras de diversos sectores: Energía, Petróleo, Minería, Industrial, Financiero, Gobierno, Comercial, Educación, Servicios, entre otros. Socio y Gerente General de EverCom Solutions S.A.C., consultora en sistemas administrativos tipo ERP.

FORMACIÓN

2015 – 2017 **Escuela de Administración de Negocios para Graduados - ESAN**
Maestría en Administración de Empresas (MBA).
Mención en Dirección Avanzada de Proyectos.

1990 – 1996 **Universidad de Lima**
Bachiller en Ingeniería de Sistemas.

EXPERIENCIA

2015– 2017 **Evercom Solutions SAC.**
Gerente General, mayo 2015 – a la actualidad.

2015 – 2015 **Cámara de Comercio de Lima.**
Gerente de Facturación Electrónica, enero 2015 – abril 2015.

2013 – 2015 **SAT - Servicio de Administración Tributaria de Lima.**
Gerente de Informática, diciembre 2013 – enero 2015.

2009 – 2013 **Soluciones Específicas Tecnológicas S.A.C.**
Gerente de Tecnologías de la Información.

2007 – 2009 **Corporación Andinas S.A. (Venezuela)**
Gerente de Tecnologías de la Información.

1999 – 2008 **Royal Systems S.A.C. (Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela)**
Gerente General Bolivia.
Gerente de Proyectos.

1996 – 1998 **Sygnus Consulting S.A.C. (Perú, Colombia, Ecuador)**
Gerente de Proyectos.

1995 – 1996 **Occidental Petroleum Corporation (OXY)**
Analista de Sistemas.

Calle Piura 121-123, Urb. Santa Patricia 2da Etapa, La Molina, Lima, Perú
(511) 9877-62091
pdextreb@gmail.com

DEXTRE BETETA, PEDRO ARTURO

Ingeniero Civil Colegiado por el Colegio de Ingenieros del Perú, con 5 años de experiencia en empresas nacionales de sectores afines a la carrera: Inmobiliario, Construcción, Aeronáutico. Socio de Distribuidora Capece, empresa dedica al rubro retail mayorista.

FORMACIÓN

2015 – 2017 **Escuela de Administración de Negocios para Graduados - ESAN**
Maestría en Administración de Empresas (MBA).

2017 Mención en Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión.

2016 – 2017 **Universidad a Distancia de Madrid – EADIC**
Máster en Aeropuertos: Diseño, construcción y mantenimiento

2006 – 2010 **Universidad Nacional de Ingeniería**
Titulado en Ingeniería Civil.

EXPERIENCIA

2016– 2017 **Distribuidora Capece.**
Gerente de Operaciones, 2016 – a la actualidad.

2014 – 2015 **Dirección General de Aeronáutica Civil.**
Ingeniero asistente de proyectos de inversión.

2014 – 2014 **Cámara Peruana de la Construcción.**
Supervisor de campo.

2011 – 2013 **Desarrollo de Proyectos Inmobiliarios S.A.C.**
Ingeniero asistente y supervisor de obra.

Av. Andrés Tinoco 270 Dpto. L-301- Surco, Lima, Perú
(+511) 9927-95557
carmencitafuertes@gmail.com

FUERTES BRICEÑO, CARMEN ROSA

Profesional de Ingeniería de Sistemas con 13 años de experiencia en Gestión de Servicios y Liderazgo de Proyectos TI, basados en las prácticas del estándar mundial del PMBOK y metodologías ágiles, con Certificación ITIL V.3.0 Foundation Examination For Services Management, SFC, SDC. Habilidades para liderar equipos de alto rendimiento, eficiencia en propuestas de soluciones y/o mejoras de procesos TI.

FORMACIÓN

2015 – 2017 (esperado)	**Universidad ESAN** Maestría en Administración de Empresas (MBA) Mención en Dirección Avanzada de Proyectos.
1996– 2001	**Universidad Nacional de Ingeniería – UNI** Bachiller en Ingeniería de Sistemas

EXPERIENCIA

2016 – actualmente	**Consultoría de Proyectos** Gestor de Proyectos
2009 – 2015	**Scotiabank Perú S.A.A.** Analista Senior de TI
2004 – 2009	**Gesfor Osmos Perú** Jefe de Proyectos
2002 – 2004	**ONPE (Oficina Nacional de Procesos Electorales)** Líder de Proyectos

Av. Santa Cruz 343 Dpto. 301- Jesús Maria, Lima, Per.
(+511) 970904912
ghuapayaj@gmail.com

HUAPAYA JIMENEZ, GERARDO MANUEL

Profesional en Negocios Internacionales por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC, con más de 15 años de experiencia en el desarrollo de la cadena de valor de la empresa basado en la administración de la cadena de suministro. Amplia experiencia en el diseño e implementación de mejoras que han permitido soportar eficientemente las operaciones en logística de entrada, almacenaje y distribución física nacional e internacional.

FORMACIÓN

2015 – 2017 (esperado)	**Universidad ESAN** Maestría en Administración de Empresas (MBA) Mención en Marketing
2005– 2012	**Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas – UPC** Licenciado en negocios internacionales
1997– 2001 **IPAE**	**Instituto Peruano de Administración de Empresas** Titulado en Administración de Empresas con mención en finanzas

EXPERIENCIA

2010 – actualmente	**Yamaha Motor del Peru S.A.** Jefe de Logística
2006 – 2010	**Yamaha Motor del Peru S.A.** Supervisor de Logística
2002 – 2005	**Yamaha Motor del Peru S.A.** Representante de Ventas

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN EJECUTIVO 1
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN 4
1.1 Presentación 4
1.2 Antecedentes 5
1.3 El Problema de Investigación 6
1.4 Preguntas de Investigación 6
1.5 El Propósito de la Investigación 6
1.5.1 Objetivo General 6
1.5.2 Objetivos Específicos 7
1.6 Relevancia del Estudio 7
1.7 Alcance y Limitaciones 8
1.7.1 Alcance 8
1.7.2 Limitaciones 8
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL 10
2.1 El Sistema Educativo 10
2.1.1 Antecedentes Históricos de la Educación a Distancia 10
2.1.2 Sistema de Aprendizaje Virtual: e-learning 11
2.1.3 Diferencias entre modelos de aprendizaje presencial y a distancia 14
2.2 Posgrado a distancia 15
2.3 Situación de la Educación de Posgrado a Distancia en el Mundo 17
2.4 Situación de la Educación de Posgrado a Distancia en el Perú 19
2.5 Resumen del Capítulo 23
CAPÍTULO 3. MARCO CONCEPTUAL 25
3.1 Modelos del Comportamiento Humano 25
3.1.1 Enfoque Psicológico 25
3.1.2 Enfoque Sociológico 27
3.1.3 Enfoque Interdisciplinario 30
3.2 Modelo del Comportamiento del Estudiante como Consumidor 33
3.3 Factores que determinan la intención de estudiar un Posgrado a distancia 36
3.3.1 Factores Personales 37
3.3.2 Factores Sociales 42
3.3.3 Relación de los Factores Personales y Sociales con la intención de estudiar

un Posgrado a distancia. 44
3.4 Investigaciones realizadas sobre la intención de cursar un Posgrado a Distancia 44
3.4.1 Investigaciones realizadas sobre la Intención del Uso de la Tecnología 44
3.4.2 Investigaciones realizadas sobre la Intensión del Uso y Aceptación de Estudios en Línea 48
3.4.3 Investigaciones realizadas sobre la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia 49
3.5 Justificación de las Variables del Estudio de Investigación. 52
3.5.1 Variables Independientes 52
Disfrute Percibido 52
Orientación al aprendizaje como Logro 53
Utilidad Percibida 54
Facilidad del Uso Percibido 55
Influencia Social 55
Autoeficacia Computacional 56
Riesgo Percibido 57
3.5.2 Variable Dependiente 59
Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia 59
3.6 Modelo Teórico e Hipótesis 60
3.6.1 Modelo Teórico 60
3.6.2 Modelo Propuesto 66
3.7 Planteamiento de Hipótesis de Investigación 68
3.8 Resumen del Capítulo 74
CAPÍTULO 4. DISEÑO Y MÉTODO 77
4.1 Diseño General de la Investigación 77
4.2 Población y Muestra 77
4.3 Operacionalización de las Variables de Investigación 79
4.3.1 Disfrute Percibido 80
4.3.2 Utilidad Percibida: 81
4.3.3 Facilidad de Uso Percibida: 82
4.3.4 Influencia Social 83
4.3.5 Orientación al Aprendizaje como Logro 84
4.3.6 Autoeficacia Computacional 85

4.3.7 Riesgo Percibido 86
4.3.8 Variable Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia 87
4.4 Diseño del Instrumento 88
4.4.1 Procedimiento de Desarrollo del Instrumento 89
4.4.2 Confiabilidad del Instrumento Piloto 93
4.5 Herramientas de Análisis 100
4.5.1 Statistical Package For Social Sciences (IBM® SPSS) 100
4.5.2 Media 100
4.5.3 Moda 101
4.5.4 Varianza 101
4.5.5 Desviación Estándar 102
4.5.6 Coeficiente de Pearson (r) 102
4.5.7 Análisis Factorial 103
4.5.8 Regresión Lineal Múltiple 104
4.5.9 Coeficiente de Determinación Múltiple (R2) 106
4.6 Resumen del Capítulo 106
CAPÍTULO 5. RESULTADOS 108
5.1 Descripción de la Muestra 108
5.2 Confiabilidad y Validez del Instrumento 109
5.3 Validación de la Unidimensionalidad de los Constructos 112
5.4 Descripción de los Constructos 116
5.5 Comprobación de la Hipótesis 121
5.6 Resumen del Capítulo 132
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES 133
6.1 Conclusiones de la Investigación 133
6.2 Discusión e Implicancia de los Resultados 138
6.3 Posibles Investigaciones Futuras 140
BIBLIOGRAFÍA 142

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Clasificación de la Educación de Posgrado 16
Tabla 2.2 Beneficios del E-learning vs. Educación Tradicional..... 18
Tabla 3.1 Comparativa de Estudios del Comportamiento del Consumidor..... 34
Tabla 3.2 Factores Sociales y Personales..... 37
Tabla 3.2 Revisión de la Literatura..... 50
Tabla 4.1 Perú: Nivel de Educación alcanzado por la Población (año 2016)..... 78
Tabla 4.2 Perú: Población por Segmentos de Edad 78
Tabla 4.3 Literatura utilizada para el desarrollo de las preguntas de investigación 89
Tabla 4.4 Niveles Recomendados de Confiabilidad 92
Tabla 4.5 Niveles del Alfa de Cronbach de los Constructos 94
Tabla 4.6 Reformulación de Preguntas de la Variable Autoeficacia Computacional.. 96
Tabla 4.7 Nuevo Alfa de Cronbach de la Variable Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia 96
Tabla 4.8 Grado de Relación según Coeficiente de Correlación 103
Tabla 4.9 Niveles del índice KMO 104
Tabla 5.1 Niveles del Coeficiente Alfa para cada Variable 110
Tabla 5.2 Valores obtenidos de las pruebas de Barlett y el índice KMO 112
Tabla 5.3 Detalle de los valores de Comunalidades, Autovalores iniciales y Componentes principales de los Constructos..... 113
Tabla 5.2 Descripción de los Constructos..... 116
Tabla 5.5 Matriz de Correlaciones de Pearson de los Constructos 122
Tabla 5.6 Valores de los Coeficientes de Regresión..... 123
Tabla 5.7 Nuevos valores de los Coeficientes de Regresión 123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Volumen de Negocio del Mercado Mundial del E-learning..... 18
Figura 3.1 Modelo de la Reciprocidad Tríadica de Bandura (1986) 32
Figura 3.2 Modelo BEP (Allen, Coccari & Webb, 1996)..... 35
Figura 3.3 Teoría de la Acción Razonada (TRA) Intención 45
Figura 3.4 Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM)..... 45
Figura 3.5 Modelo de Aceptación de la Tecnología, TAM2 47
Figura 3.6 Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT)..... 48
Figura 3.8 Ciclo de Influencia Social según la definición de G. Allport (1954) 56
Figura 3.9 Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) 62
Figura 3.9 Modelo Propuesto de Investigación basado en la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen I., 1991) 67
Figura 4.1 Procedimiento del Desarrollo del Instrumento de la Investigación..... 88
Figura 4.2 Factores que Determinan la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia e Hipótesis de la Investigación 99
Figura 5.1 Distribución de Encuestados por Género y Edad 109
Figura 5.2 Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable..... 117
Figura 5.3 Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades 117
Figura 5.4 Estudiar un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral 118
Figura 5.5 Sería fácil usar la tecnología para estudiar un Posgrado a distancia 118
Figura 5.6 Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor estatus social 119
Figura 5.7 Estoy seguro de que podría desempeñarme bien en un Posgrado a distancia 120
Figura 5.8 El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia..... 120
Figura 5.9 Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida..... 121
Figura 5.10 Normalidad de los residuos del modelo de regresión..... 124
Figura 5.11 Aproximación Normal de los residuos del modelo de regresión..... 125
Figura 5.12 Valores residuales respecto de la variable dependiente (IP) 125
Figura 5.13 Regresión Lineal entre la Utilidad Percibida y el Disfrute Percibido 126
Figura 5.14 Regresión Lineal entre la Facilidad de Uso Percibida y las variables Disfrute Percibido y Autoeficacia Computacional 127
Figura 5.15 Regresión Lineal entre la Autoeficacia Computacional y la Orientación al Aprendizaje como logro..... 128
Figura 6.1 Respuestas a preguntas de investigación 133
Figura 6.2 Grado de correlación del Modelo final de la Investigación..... 136
Figura 6.3 Correlación de Variables del Presente Estudio..... 137

ÍNDICE DE APENDICES

APÉNDICE 1 A. Financial Times - Ranking Global MBA 157
APÉNDICE 2 B. Financial Times - Ranking MBA en Línea 160
APÉNDICE 3 C. Tamaño de Muestra de la Investigación 161
APÉNDICE 4 D.1 Cuestionario Preliminar para el Estudio de los Factores que Determinan la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia 162
APÉNDICE 5 D.2 Cuestionario Final para el Estudio de los Factores que Determinan la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia 164
APÉNDICE 6 E.1. Entrevista al Profesor Oswaldo Morales, Director de Educación a Distancia 166
APÉNDICE 7 E.2. Entrevista al Profesor Fernando Casafranca, Profesor del Curso de Business Analytics & Big Data del 4 PEE de ESAN. MBA con mención en Dirección General por ESAN 175

RESUMEN EJECUTIVO

Desde siempre el ser humano ha buscado capacitarse para enfrentar con mayor probabilidad de éxito a los cambios constantes de la sociedad, la búsqueda de la capacitación permanente se ha dado mediante mecanismos físicos y totalmente asíncronos, como fue en la época en que se estudiaba a distancia por correspondencia, hasta mediante mecanismos totalmente digitales y con una capacidad tecnológica de sincronía global que rompe límites geográficos, idiomas y husos horarios. La necesidad de capacitarse profesionalmente existe y seguirá acentuándose, motivada por los ciclos de prosperidad económica que genera nuevas oportunidades para los profesionales, como por los ciclos de contracción económica que generan inestabilidad comercial y laboral. En nuestro medio local, en un estudio realizado en 2014, sólo en Lima el 55% de las personas entre los 22 y 30 años que han egresado de una carrera universitaria, desean continuar estudios de posgrado que les dé una mayor especialización, la posibilidad de aumentar su nivel de empleabilidad, estar aptos para asumir nuevos puestos laborales y también mejorar su nivel salarial (Arellano Marketing, 2014).

A nivel global existen casos exitosos de universidades prestigiosas que ofrecen educación de posgrado a distancia y gozan de gran receptividad profesional. Nuestro caso es desalentador, dado que la calidad de las universidades peruanas es percibida como baja. En 2016 solamente una universidad peruana figuró entre los últimos 20 puestos de un ranking de las 500 mejores universidades del mundo y sólo tres universidades peruanas se ubicaron entre las 100 mejores de América Latina.

El factor “necesidad de educarse” está presente en las personas que buscan cada vez una mayor competitividad profesional; el factor “tecnología” no es una barrera para enseñar ni para aprender, menos aun con el dominio futuro de la generación “Y” como fuerza laboral de las industrias locales y globales; sabiendo también que existen experiencias exitosas de universidades que han combinado efectivamente su oferta educativa de posgrados a distancia, con las distintas necesidades de especialización de

los profesionales y con la tecnología (Internet). En ese sentido, la presente investigación se enfocó en estudiar a las personas, especificamente en aquellos factores propuestos como la actitud, las normas subjetivas y el control conductual percibido, que llevan a las personas a tener la intencion de estudiar un posgrado a distancia.

Para tal efecto se planteó como objetivo general "Determinar los principales factores personales y sociales que influyen en la intención de estudiar un posgrado a distancia", y como objetivos específicos los siguientes:

- Determinar un modelo conceptual a partir de la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991), que permita describir los factores personales y sociales que influyen en la intención de estudiar un posgrado a distancia.
- Determinar la relación entre los factores personales y sociales respecto a la intención de estudiar un posgrado a distancia.
- Identificar la relevancia de los factores personales y sociales que determinan la intención de estudiar un posgrado a distancia.

Con el objetivo de identificar los factores de personales y sociales que más influyen en las intenciones de las personas, se revisó la literatura relacionada y se determinó que el disfrute percibido, la utilidad percibida, la facilidad de uso percibida, la influencia social, la orientación al aprendizaje como logro, la autoeficacia computacional y el riesgo percibido, serían los factores que tendrían más incidencia en la intención de estudiar un posgrado a distancia. Por lo que se decidió utilizar la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) de Ajzen (1991) y se estructuró el modelo de investigación respectivo compuesto por las variables señaladas.

El diseño y método corresponde a una investigación con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional. Se utilizó un cuestionario de 38 preguntas como instrumento de recolección de datos, con respuestas calificadas mediante una escala Likert estructurada en siete niveles, desde Totalmente En Desacuerdo, hasta Totalmente De Acuerdo.

Los resultados alcanzados permiten establecer que los encuestados observan los beneficios de un Posgrado a distancia en relación con su desarrollo personal y profesional, lo cual es una motivación principal para seguir un programa de esta naturaleza. Esta concepción permitirá a los gestores de programas académicos a distancia comprender el factor latente que guía a las personas a inscribirse en sus ofertas educativas bajo esta modalidad y poder enfocar estrategias que resalten están bondades de este modelo de enseñanza con la finalidad de generar un efecto en los índices de inscripción de estos tipos de programas académicos. Asimismo, es necesario observar que los profesionales conciben las facilidades que brinda este tipo de programa académico como elementos que les ayuden a obtener la motivación interna de desarrollo profesional, el cual es uno de los principales ejes que guíen su intención de estudiar un Posgrado a distancia.

Asimismo, la influencia social actual tiene una correlación positiva media sobre la intención de estudiar un posgrado a distancia, vale decir que las creencias y presión social del entorno cercano de los profesionales pueden afectar la intención de los mismos, por lo que es recomendable que las universidades eleven la calidad de la educación brindada, para que sean los propios profesionales estudiantes o egresados, la propia sociedad y las empresas, quienes reconozcan la calidad de estos estudios y ello genere un efecto de influencia social positiva mayor sobre la intención de seguir estos estudios a distancia.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

La educación de posgrado tiene una importancia significativa tanto a nivel personal como social para los individuos (Chen, 2009), lo que se ha visto reflejado en el crecimiento de la oferta global de este tipo de modalidades académicas, observándose la existencia de más de 8,000 escuelas de negocios a nivel global que ofrecen diferentes posgrados, donde se consideran como elementos diferenciadores: la posibilidad de intercambio multicultural, el prestigio que brindan los rankings internacionales, las acreditaciones internacionales, los materiales de trabajo, los ambientes de estudio, el profesorado, entre otros, lo que representa un gran abanico de opciones para la elección de este tipo de estudios. (America Economía, 2016).

El incremento de la oferta mundial de posgrados presenciales, ha traído consigo el incremento de los costos relacionados a la misma, observándose que los estudiantes pueden tener problemas para cubrir los requerimientos económicos y opten por aplazar sus estudios, con el fin de obtener los fondos necesarios, o en el peor de los casos terminen abandonándolos (Tremblay et al., 2012). Asimismo, la logística que implica un posgrado presencial es un factor importante a considerar, dado el desafío que representa balancear el tiempo de vida personal, con el horario de trabajo y las horas de estudio, que entran en conflicto por la atención del estudiante (Baron & Corbin, 2012).

Paralelamente, los avances tecnológicos han transformado el suministro de educación superior a nivel mundial (Johnson, 2012), emergiendo los estudios a distancia como fuente alternativa de formación profesional con rápido crecimiento en muchos países (Allen & Seaman, 2011). Los estudios a distancia se presentan como una alternativa de solución a los problemas más comunes de la modalidad presencial. Pero, si bien estos estudios a distancia han presentado una tasa de adopción positiva durante los últimos años, es bastante inferior comparada con la tasa de adopción de la modalidad presencial (GMAC, 2017).

1.2 Antecedentes

En el Perú, Torres *et al*. (2011), revisaron la motivación respecto del e-learning y su aceptación aplicada a la educación básica, hallando que la facilidad de uso es un determinante de la intención de usar un e-learning. Estos autores señalan que si los estudiantes encuentran un e-learning fácil de usar, útil y que les brinde los beneficios esperados, estarán positivamente motivados a utilizar y adoptar estas plataformas.

En Tailandia, Siriwarasai (2008), analizó los factores relacionados con las intenciones de los individuos de matricularse en un posgrado en línea encontrando que las actitudes (calidad del contenido, flexibilidad, accesibilidad, interactividad), los grupos de referencia (familia, amigos, estudiantes actuales y exalumnos), y la autoeficacia computacional, estaban significativamente relacionados con la intención de la persona de inscribirse en un posgrado online, alineado con la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), donde el factor de autoeficacia es el determinante para predecir mejor la intención de seguir un posgrado en línea.

En Malasia, Lee y Zailani (2012), estudiaron los determinantes que influyen en la intención de estudiar un programa de MBA en línea, encontrando que las características del estudiante, la tecnología disponible y los riesgos percibidos son factores significativos que influyen en la intención de inscribirse en un MBA en línea; asimismo se determinó que el riesgo social es un predictor significativo para la intención, al igual que la autoeficacia, la percepción de utilidad y la facilidad de uso.

Cullum (2016), ha estudiado a la motivación del estudiante y el impacto en su intención para tomar cursos en línea, aplicado a estudiantes de la zona sur este de los Estados Unidos. Este estudio concluye que la influencia social, las condiciones facilitadoras y la expectativa de desempeño, predicen la intención de tomar cursos en línea. La intención de los estudiantes está mayormente influenciada por la creencia de otros sobre el resultado que obtendrá un estudiante al tomar cursos en línea, y es muy susceptible a la presión de los compañeros y al estímulo de los padres. Asimismo, la

intención de los estudiantes para tomar cursos en línea aumentará si creen que contarán con una importante infraestructura organizativa y técnica de soporte y en especial si aumenta la creencia de que los cursos en línea mejorarán su rendimiento académico y la oportunidad de avanzar en sus carreras profesionales.

1.3 El Problema de Investigación

Las investigaciones relacionadas con educación a distancia se han concentrado en parámetros referente a los estudiantes, métodos pedagógicos y de evaluación del aprendizaje, factores económicos, problemas de escalabilidad, perspectivas de crecimiento y factores tecnológicos (Davies et al., 2010). Sin embargo, estos enfoques no han considerado la "intención" de los estudiantes para tomar un curso a distancia, dado que las perspectivas usadas han sido generalmente sobre aspectos pedagógicos, satisfacción de los estudiantes y logros de aprendizaje online (Bryant et al., 2005).

1.4 Preguntas de Investigación

- ¿Qué factores personales y sociales influyen en la intención de los profesionales para estudiar un posgrado a distancia con evidencia en el Perú?
- ¿Qué modelo conceptual explica la relación entre los factores personales y sociales?
- ¿Cómo se relacionan los factores personales y sociales respecto a la intención de estudiar un posgrado a distancia?
- ¿Cuál es la relevancia de cada variable respecto a su influencia sobre la intención de estudiar un posgrado a distancia?

1.5 El Propósito de la Investigación

1.5.1 Objetivo General

Determinar los principales factores personales y sociales que influyen en la intención de estudiar un posgrado a distancia con evidencia en el Perú.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Determinar un modelo conceptual a partir de la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991), que permita describir los factores personales y sociales que influyen en la intención de los profesionales para elegir un posgrado a distancia.
- Determinar la relación entre los factores personales y sociales respecto a la intención de estudiar un posgrado a distancia.
- Identificar la relevancia de los factores personales y sociales que determinan la intención de los profesionales para estudiar un posgrado a distancia.

1.6 Relevancia del Estudio

El impulso económico peruano de los últimos años significó, no sólo una creciente necesidad de mayor formación académica de los profesionales, sino que trajo consigo un aumento en los costos relacionados con la educación superior en el país. Además, la mayor competitividad del mercado exige que los profesionales dediquen más tiempo a sus obligaciones laborales y constituye una limitación para llevar a cabo estudios de posgrado presenciales. Ante este escenario, elegir un posgrado a distancia debería ser una alternativa viable para contrarrestar las limitaciones de la modalidad presencial, como las restricciones de tiempo-espacio disponibles, sumadas a otras complejidades externas como el aumento del tráfico en las grandes ciudades.

Sin embargo, el reporte de educación superior online de la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2015), indica que el Perú se encuentra en una etapa incipiente en comparación con otros países a nivel mundial, debido a la baja adopción de esta modalidad académica. Asimismo, la globalización y sofisticación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), siguen incrementando e impulsando la necesidad de acceder a una educación abierta. Por lo tanto, la presente investigación busca identificar aquellos factores personales y sociales más relevantes, que determinan la intención de los profesionales para elegir un posgrado a distancia.

1.7 Alcance y Limitaciones

1.7.1 Alcance

La presente investigación tiene como objetivo principal identificar los factores personales y sociales que determinan la intención de estudiar un posgrado a distancia, basado en entornos virtuales de aprendizaje y sin considerar el 100% del dictado bajo esta modalidad (Congreso de la República del Perú, 2014: 527219).

Se realizó un cuestionario sobre 389 profesionales residentes en el Perú, con conocimientos previos de estudios a distancia basados en entornos virtuales de aprendizaje y con grado académico mínimo de bachiller, ya que según la Ley Universitaria vigente es uno de los requisitos mínimos para cursar estudios de posgrado.

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo de tipo correlacional y de corte transversal, y los diferentes análisis estadísticos se realizaron a partir de la información recolectada a través de un cuestionario como instrumento, con el fin de establecer la relación entre la variable dependiente con los constructos obtenidos a partir de la revisión de la literatura.

1.7.2 Limitaciones

La muestra empleada en el presente estudio no es probabilista dado que no tiene el tamaño óptimo mínimo de 1,000 encuestados para representar adecuadamente al país (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), lo cual no permite generalizar los resultados al total de la población.

La población objetivo no tiene un adecuado discernimiento de la definición de estudios de posgrado a distancia, puesto que la oferta de este tipo de programas académicos no es tan difundida; así mismo, algunos analistas señalan que existe cierta desconfianza por parte de los profesionales para llevar posgrados a distancia en el país

(Gil Mena, 2017; OECD, 2015). Además, la nueva Ley Universitaria limita el desarrollo de esta modalidad completamente a distancia.

Por lo anteriormente descrito, en adelante nos referiremos a los Posgrados a distancia como un tipo de educación que aprovecha el uso de la tecnología para ser impartida bajo entornos virtuales de aprendizaje y cuya modalidad especificada por la ley universitaria no permite el 100% del dictado a distancia, sino que deja una brecha que puede ser tomada de acuerdo a la autonomía de cada casa de estudios.

Así también, el presente estudio de investigación toma en cuenta como referencias bibliográficas a estudios desarrollados y soportados bajo la teoría de la aceptación de la tecnología (TAM) que esta relacionada a la intención del uso de una tecnología en particular; sin embargo, para este estudio de investigación se está orientando desde la perspectiva del consumidor que es el profesional que tendrá la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia, donde se trata de remarcar el apoyo de la tecnología para su aprendizaje.

Otra limitante es la posible incongruencia que puede existir entre las declaraciones de los entrevistados respecto de sus capacidades para estudiar un posgrado a distancia y su real nivel de destreza sobre entornos tecnológicos, dado que los reportes de la OECD señalan que la población más joven del Perú no desarrolla las habilidades necesarias para su desenvolvimiento en la vida y el trabajo; así como también señala que los bajos niveles de calidad de varias universidades ponen en cuestionamiento el desarrollo de sus habilidades que forman parte de la fuerza laboral del Perú (OECD, 2016).

CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

2.1 El Sistema Educativo

2.1.1 Antecedentes Históricos de la Educación a Distancia

En la década de los 60 ocurre una explosiva demanda social educativa propia de la industrialización y democratización de los estudios, reservados hasta entonces para las clases más acomodadas. Los trabajadores necesitaban calificarse para responder a los nuevos requerimientos productivos y las aulas convencionales no contaban con recursos suficientes (personal, infraestructura, económicos), para atender dicha demanda, conllevando al deterioro de la calidad educativa. Surge así el concepto de educación permanente, donde todos quieren aprender a lo largo de toda su vida, y necesitan combinar educación y trabajo para adaptarse a los cambios culturales, sociales y tecnológicos. La sociedad busca formas de vencer las distancias, acortar tiempos y obtener mayor rentabilidad de sus presupuestos de educación, busca nuevas formas educativas más económicas, flexibles, accesibles y eficaces para formar a los profesionales, más aun existiendo sectores sociales desatendidos, con personas motivadas y con capacidad suficiente, pero infrautilizados. Esta coyuntura impulsó el nacimiento de nuevas formas de enseñar y aprender, que no tuvieran la rigidez espacio-tiempo de la enseñanza tradicional. La revolución tecnológica redujo las distancias y permitió que la educación a distancia supla a la educación presencial, posibilitando la comunicación vertical docente-estudiante y horizontal entre estudiantes, aumentando su potencial por la masificación individual y domiciliaria de las comunicaciones. La educación a distancia de primera generación se dio a través de la correspondencia a finales del siglo XIX, la segunda generación “multimedia” se apoyó en medios audiovisuales, la tercera generación “telemática” se da en la década de los 80 e integra las telecomunicaciones con la informática, se centra en el estudiante y en el campus virtual que ofrece el contenido educativo y los servicios de apoyo académicos y administrativos (García L. , 1999).

La cuarta generación “e-learning” es muy popular en los entornos académicos globales, en 2015 se estimó que el 50% de los universitarios a nivel mundial estaban inscritos en cursos e-learning y que el 75% de las universidades soportaban sus actividades en las TIC. Los niveles de calidad formativa son muy variados por el proceso de interacción recursivo de diferentes factores como son los estudiantes, docentes, contenidos, actividades y tecnologías. El simple hecho de usar TIC no mejora necesariamente la calidad de la formación académica y parece existir un consenso en la literatura de que la calidad pasa por el rol destacado del docente sobre la concepción teórica, diseño instruccional, orientación, supervisión y tutoría, para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje (Ruiz & Antonio, 2016).

Desde mediados de los 90, en toda Latinoamérica existe una tendencia de regulación de la educación a distancia, estableciendo estándares mínimos de calidad curricular, institucional, infraestructura, perfil del egresado, etc., y entre los distintos modelos educativos: presenciales, semipresenciales y virtuales, existe una tendencia hacia los modelos semipresenciales, también conocidos como b-learning (blended). Es así que varios países de la región y universidades tienen modelos educativos multimodales, como México (Tecnológico de Monterrey, UNAM), Colombia (UNAD), Venezuela (UNA), Perú (ULADECH, UAP), Costa Rica (UNED), Colombia (UCN) y México (UVEG, UMEL) (Dominguez & Rama, 2013).

2.1.2 Sistema de Aprendizaje Virtual: e-learning

Los e-learning remarcan la importancia y necesidad del uso de computadoras y redes que soporten el proceso de aprendizaje, acompañadas de herramientas tecnológicas como son las audio-conferencias, la masificación de las comunicaciones en tiempo real, entre otras. En este contexto altamente tecnológico, los e-learning realizan una entrega de contenidos eficaz y eficiente, y responden a la necesidad humana de tener una educación permanente, a ser consumida en el salón de clases, en la casa y hasta en el trabajo; por lo que la tecnología es un facilitador que satisface con

calidad las oportunidades educativas. Pero hay que señalar que uno de los retos más importantes de la educación a distancia es alcanzar y mantener un nivel óptimo de calidad, concepto que debe tener consenso por actores tan importantes como el gobierno, las instituciones educativas, los profesores, investigadores, psicólogos, historiadores, los propios estudiantes, y otros profesionales de diversas áreas relacionadas a la educación (García, Castañeda, & Mancilla, 2001).

Los e-learning deben ser sencillos, intuitivos y centrados en los estudiantes, para que los guíen, motiven, faciliten y evalúen en su proceso de aprendizaje autónomo, fomentando el esfuerzo individual y soportando sus características particulares como pueden ser su propio estilo y/o método de aprendizaje. Por parte de los estudiantes, el aprendizaje mediante e-learning implica esfuerzo y constancia personal, y por parte de los profesores implica proveer apoyo organizado y permanente, estimulando, orientando y ayudando a solucionar cualquier dificultad; los profesores tienen que ser facilitadores y supervisores del proceso de aprendizaje (Pagano, 2007).

Los e-learning son un producto de la sociedad de la información que utiliza las TIC y se soporta en Internet. Un antecedente de los e-learning se remonta a la Segunda Guerra Mundial, cuando se preparaba a los soldados americanos en normas de higiene o mantenimiento de armas usando películas como medio de enseñanza. Luego las películas se siguieron usando en universidades y colegios durante los años 50 y 60, pero no alcanzó la satisfacción esperada por la falta de interactividad y feedback entre el medio de enseñanza y los estudiantes. En los años 70 y 80, se introdujo el uso de computadores personales en la educación, pero la gran variedad tecnológica entre (hardware), programas de cómputo (software) y lenguajes de programación, hacía que estos esfuerzos fueran muy costosos y su tiempo de vida muy limitado. En los años 90, se contaba con sistemas más estables, aunque siguieron atravesando problemas debido al rápido cambio tecnológico.

El desarrollo de Internet dio nacimiento a e-learning más estables y con mayores ventajas que sus predecesores, como son: disponibilidad de grandes volúmenes de información, métodos de búsqueda fáciles y rápidos, actualización de contenidos, flexibilidad e independencia del espacio-tiempo para profesores y estudiantes, distribución del conocimiento a nivel global, contenidos de diferentes formatos (textual, gráficos, multimedia), comunicación síncrona o asíncrona, trabajo colaborativo, facilidad de uso de interfaces de usuario y materiales, registros históricos de la actividad de los estudiantes y ahorro de costos frente a la rigidez de los estudios presenciales. Los e-learning dependen del compromiso del estudiante ya que es el protagonista de su propio aprendizaje, pero también requieren de un nuevo perfil de profesores que dediquen tiempo a los estudiantes, con la formación necesaria para brindar una buena tutoría, soporte y orientación; supone además mantener la calidad de contenidos, una conexión eficiente a internet (segura y rápida), y superar el hecho de aprender en soledad con mínima o casi nula cantidad de relaciones interpersonales (Gámiz, 2009).

Los e-learning deben cumplir por lo menos las siguientes características: Interactividad (multi-direccionalidad de la comunicación y accesibilidad a los contenidos); Flexibilidad (facilidad de sufrir adaptaciones sin mayor esfuerzo); Escalabilidad (incrementar su capacidad de trabajo sin degradar su funcionamiento); Estandarización (capacidad de recibir y utilizar contenidos o elementos generados externamente a la plataforma); Usabilidad (efectividad, eficiencia y satisfacción de los estudiantes al realizar sus tareas); Funcionalidad (facilidades que satisfacen las necesidades de los alumnos); Ubicuidad (capacidad de estar presente en todas partes al mismo tiempo y disponer de los contenidos en cualquier momento y lugar); Persuabilidad, (capacidad de fidelizar a su público objetivo). Entre los e-learning open source más conocidos se encuentran ATutor, Chamilo, Claroline, Dokeos, dotLRN, Moodle, entre otros; y entre los e-learning comerciales/licenciados más conocidos se encuentran Blackboard, Saba, SidWeb, e-ducativa, Almagesto, Opentext, Nixty, WizIQ, entre otros (Clarenc, Castro, López de Lenz, Moreno, & Tosco, 2013).

2.1.3 ***Diferencias entre modelos de aprendizaje presencial y a distancia***

Modelo presencial

Mayor cantidad de alumnos terminan la enseñanza presencial que a distancia, una de las razones es la pertenencia a un grupo que motiva y estimula al alumno a progresar. Otra razón es el ritmo (de asistencia a clases, de trabajos, etc.), relacionado al proceso cognitivo de aprendizaje basado en actividades periódicas. El profesor también es un elemento diferenciador, no sólo por su metodología docente, sino también por la influencia que ejerce su percepción sobre los alumnos y sus resultados del aprendizaje. Otro elemento es el desarrollo de habilidades sociales y relaciones interpersonales y un último elemento diferenciador es el networking, tanto con profesores como con otros alumnos, lo que resulta beneficiosos para su posterior desarrollo profesional y personal (Bartolomé, 2002).

Modelo a distancia basado en Internet

Por su característica de globalización, este modelo puede ofrecer contenidos diferenciados de acuerdo a las necesidades particulares de los alumnos, quienes deben tener buenas habilidades lectoras y de expresión escrita. La necesidad de organización del tiempo, procesos y metodologías propias, hacen necesarios un estilo de aprendizaje independiente, alto sentido de orden y auto-disciplina. Estos alumnos pueden ser más individualistas y menos capacitados para el trabajo en equipo y/o para las relaciones sociales interpersonales. La comunicación es un reto existente, ya que no se trata sólo de usar herramientas de comunicación no presencial como los chats y foros, sino de las limitaciones para comunicar temas no cognitivos. La cantidad del alumnado hace necesaria también una estructura eficaz de tutores que atiendan grupos masivos y los profesores tienen una figura despersonalizada que no influye en adoptar este modelo.

Este modelo responde a la necesidad de educación permanente, puesto que no es económicamente posible realizar una educación permanente de modo presencial.

Comparado con el modelo presencial, la pertenencia a Grupo viene siendo emulado con el trabajo colaborativo y el Ritmo viene siendo emulado por el seguimiento que realizan los tutores a las actividades de los alumnos (Bartolomé, 2002).

Modelo híbrido

Los modelos híbridos son una convergencia de dos modelos de aprendizaje, los presenciales (tradicionales) y los virtuales (distribuidos), los cuales en el pasado han permanecido separados por sus métodos, medios y público objetivo. En la actualidad, han surgido combinaciones donde se puede distinguir las partes de ambos modelos que la componen y otras combinaciones donde el resultado está totalmente integrado y no se distingue el origen de sus componentes. En un estudio realizado por Osorio (2010), se determinó que este modelo se percibió como una continuidad del modelo presencial, caracterizado por el inicio e interrupción del dictado de las clases presenciales; también se consideró como un modelo flexible y exigente, explícito, con acceso a mayor cantidad de recursos para el proceso de aprendizaje; se percibió la experiencia y conocimientos de los alumnos y se potenció la interacción entre alumnos-profesores para el desarrollo de las actividades académicas con contextos y problemas reales (Osorio, 2010).

2.2 Posgrado a distancia

La educación a distancia se distingue en primer lugar por el autodidactismo del estudiante, dado que la mayor parte del contenido es gestionado, estudiado y hasta evaluado por el mismo; en segundo lugar, porque es un proceso asíncrono e impersonalizado; y en tercer lugar porque el proceso es soportado por tecnología, que sirve como medio didáctico y como medio de comunicación (Salgado, Tellez, & Barbán, 2014).

Según Borges (2007), un posgrado a distancia es un proceso de formación y desarrollo profesional basado en la autogestión y autonomía del aprendizaje y del

estudio. La dinámica del posgrado a distancia concibe que el estudiante tiene un conjunto de necesidades y potencialidades que lo llevaron a optar por esta modalidad académica. El profesional que opta por este tipo de educación, debe tener conciencia de sus capacidades como un sujeto independiente del resto de la colectividad o de otros sujetos. (Borges, 2007)

Según la Ley Universitaria Nº 30220, los estudios de posgrado se clasifican en: Diplomados, Maestrías y Doctorados, y cuyas características se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2.1 Clasificación de la Educación de Posgrado

Estudios de Posgrado	Tipo	Alcance	Créditos Mínimos (1 crédito = 16 horas)	Idioma Extranjero	Grado Académico
Diplomados	Especializadas	Estudios que buscan el perfeccionamiento a nivel profesional.	24	No requerido.	No especificado en la Ley.
Maestrías	Especializadas	Estudios de profundización Profesional.	48	1	Maestro.
Maestrías	Investigación o Académicas	Estudios académicos basados en la Investigación.	48	1	Maestro.
Doctorados	Basados en Investigación	Desarrollar conocimiento al más alto nivel.	64	2 (uno puede ser sustituido por una lengua nativa).	Doctor.

Fuente: Congreso de la República del Perú, 2014
Elaboración: Autores de la Tesis

Respecto a las modalidades educativas (presenciales, semipresenciales y a distancia), la Ley Universitaria Nº 30220 en el artículo 47° referido a los estudios de Educación a Distancia, menciona expresamente:

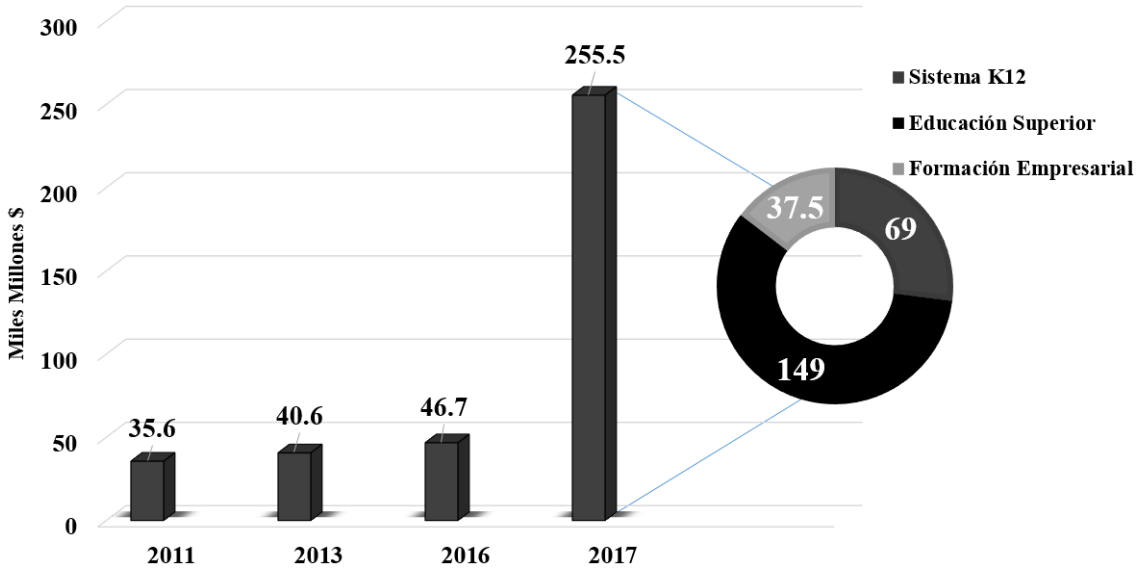
> Artículo 47. Educación a distancia
>
> **Las universidades pueden desarrollar programas de educación a distancia, basados en entornos virtuales de aprendizaje.**
>
> Los programas de educación a distancia deben tener los mismos estándares de calidad que las modalidades presenciales de formación.

> Para fines de homologación o revalidación en la modalidad de educación a distancia, los títulos o grados académicos otorgados por universidades o escuelas de educación superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente Ley.
>
> Los estudios de pregrado de educación a distancia no pueden superar el 50% de créditos del total de la carrera bajo esta modalidad. **Los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad**.
>
> La SUNEDU autoriza la oferta educativa en esta modalidad para cada universidad cuando conduce a grado académico.
>
> (Congreso de la República del Perú, 2014: 527219)

2.3 Situación de la Educación de Posgrado a Distancia en el Mundo

La educación a distancia tiene un rol cada vez más importante a nivel global, debido a la revolución del modelo tradicional, impulsada por la transformación tecnológica. Según el estudio realizado por EdTech Digestv, publicado por la primera escuela de negocios online de España: OBS (OnLine Business School) (ver Figura 2.1), se observa un crecimiento mundial de la industria del e-learning, siendo que en 2017 la mayor distribución corresponde a la educación superior, lo que representa U$149 billones, entre tecnología y servicios, en comparación a los U$69 billones del sistema K12 y U$37.5 billones del Corporate Learning. También, se estima que en 2019, el 50% de las clases de educación superior a nivel mundial serán impartidas bajo la modalidad de e-learning (OBS, 2014).

Figura 2.1 Volumen de Negocio del Mercado Mundial del E-learning



Fuente: (OBS, 2014)
Elaboración: Autores de la tesis.

El estudio de la OBS describe además los beneficios del e-learning en comparación con la educación presencial, tales como: ahorro de costos y gastos, reducción de tiempos de capacitación, incremento del aprendizaje, reducción del consumo de energía y conservación del medio ambiente (Ver Tabla 3.2)

Tabla 2.2 Beneficios del E-learning vs. Educación Tradicional

Beneficios E-Learning vs. Educación Tradicional	Costos y Gastos	Capacitación	Aprendizaje	Consumo de Energía	Medio Ambiente (CO_2 emitido por cada estudiante)
Ahorro	**50%**				
Reducción de Tiempo		**60%**			
Incremento de Nivel de Retención			**60%**		
Reducción				**90%**	**85%**

Fuente: (OBS, 2014)
Elaboración: Autores de la tesis.

En América Latina, la industria e-learning ha registrado una tasa de crecimiento anual de 14.6%, reflejado en el incremento de la facturación del año 2016 (U$2.29 billones), en comparación con el año 2011 (U$1.16 billones). También, se está propiciando una cultura e-learning desde las instituciones educativas públicas y privadas hasta los gobiernos, promoviendo el uso de portátiles o tabletas, entrega de

laptops, etc., lo que genera nuevas oportunidades a los proveedores de contenidos, de hardware, de software o de servicios. Así mismo, las empresas están haciendo uso de e-learning para dictar cursos y aumentar el desempeño de sus colaboradores. Los países que presentarán un mayor crecimiento son: Brasil (21.5%), Colombia (18.6%), Bolivia (17.8%) y Chile (14.4%) (Docebo, 2016).

2.4 Situación de la Educación de Posgrado a Distancia en el Perú

Las universidades peruanas son percibidas internacionalmente como de baja calidad. Según la Comisión Consultiva encargada de brindar aportes y recomendaciones para la elaboración de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, se distinguen tres dimensiones relevantes como problemas de calidad: (i) el deficiente papel de la universidad en la promoción de la ciudadanía, (ii) el escaso desarrollo de la ciencia y la tecnología en la universidad peruana, y (iii) la desconexión entre la formación universitaria y el desarrollo de las competencias adecuadas para el empleo (SUNEDU, 2015). Según QS World University Rankings, en 2016 sólo una universidad peruana figura en el puesto 481-490 entre las 500 mejores universidades del mundo. Además, de las 142 universidades peruanas sólo hay tres entre las 100 mejores de América Latina: Pontificia Universidad Católica del Perú (20), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (75) y Universidad Peruana Cayetano Heredia (77) (QS World University Rankings, 2016-2017). Según Financial Times, en 2017 ninguna universidad peruana figura entre los 100 primeros puestos del Global MBA Ranking y específicamente sobre los estudios de posgrado a distancia, solamente una universidad peruana figura en el puesto 17 del Online MBA Ranking (Centrum Católica) (FinancialTimes, 2017).

En el Perú, la educación a distancia surge como una opción viable, flexible y eficaz, dirigida a sectores que no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo tradicional, es una alternativa que democratiza el acceso a una educación de calidad y una herramienta que viabiliza la educación permanente. Además, es una alternativa real

para combatir el acelerado ritmo de vida profesional y personal, producto del desarrollo económico de los últimos años, el aumento del tráfico en las principales ciudades y el crecimiento demográfico. Pero un amplio sector de la sociedad considera que la educación a distancia es de baja calidad, porque las universidades carecen de docentes especialistas y competentes en esta modalidad, por la falta de un modelo pedagógico que cumpla las expectativas de los estudiantes y de las carreras profesionales, por la falta de actitud de los estudiantes para el aprendizaje autónomo, y finalmente, por la falta de regulación y ausencia de estándares de calidad. La educación a distancia requiere además otros valores personales como: deseo de superación, responsabilidad, orden, exigencia académica, sentido ético, esfuerzo, organización y trabajo en equipo, valores culturales, investigación y creatividad (Dominguez & Rama, 2013).

Ante la creciente demanda local de estudios de posgrado, varias universidades peruanas ofrecen estudios semipresenciales, donde los estudiantes pueden administrar sus tiempos, conectarse desde cualquier lugar, desarrollar networking y mantener contacto con los profesores. (CCL, 2015).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en la Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades realizada el 2014 sobre 122 universidades a nivel nacional, respecto a la tenencia de aulas virtuales como medio de aprendizaje y como parte integrante de los servicios universitarios que brindan, señala que:

> En la actualidad, es necesario enfrentar los cambios en los procesos educativos, debido al uso de las tecnologías de la información y comunicaciones, los cuales complementan la educación presencial tradicional. Los docentes deben ser capaces de asumir las funciones de utilizar la red como canal de comunicación, de formación y de trabajo; utilizando los materiales multimedia o los espacios virtuales de aprendizaje (INEI, 2014: 153).

Este estudio dio como resultado que, de las 122 universidades evaluadas, 87 cuentan con aulas virtuales como medio de aprendizaje (71,3%):

- 21 universidades públicas de un total de 40 (52.5%) y

- 66 universidades privadas de un total de 82 (80.5%) (INEI, Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014).

La Ley Universitaria Nº 30220 vigente desde el 03 de Julio de 2014, promulgada durante el gobierno del presidente Humala, derogó a la Ley Universitaria Nº 23733 vigente desde el 09 de Diciembre de 1983, promulgada durante el segundo gobierno del presidente Belaunde, que a su vez derogó a la Ley Universitaria N° 13417 vigente desde el 16 de Marzo de 1960, durante el gobierno del presidente Prado, representa la tercera reforma universitaria en los últimos 60 años creando la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), organismo adscrito al Ministerio de Educación, en funciones desde el 05 de enero del 2015. La SUNEDU en su informe del año 2015 señala que del total de 142 universidades peruanas (51 públicas y 91 privadas), 45 universidades se encuentran en revisión documentaria, 2 en verificación presencial, 19 en plazo de adecuación, 2 en espera de la emisión de resolución y sólo 9 universidades privadas (10%), cuentan con licenciamiento institucional: Pontificia Universidad Católica Del Perú, Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Universidad de Ingeniería y Tecnología, Universidad de Lima, Universidad del Pacífico, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Universidad para el Desarrollo Andino, Universidad Peruana Cayetano Heredia y Universidad Ricardo Palma. Ninguna de las 51 universidades públicas cuenta con licenciamiento institucional. Se espera que a finales del 2018, todas las universidades hayan pasado por este proceso, según el Cronograma de Implementación de Licenciamiento (SUNEDU, 2016).

Rivera Scaramutti, en su estudio "La educación superior peruana desde el enfoque de Strategic Enrollment Management (SEM)", refiere que la Ley Universitaria Nº 30220 no ha nacido con el apoyo y compromiso de los principales grupos de interés que son las propias autoridades universitarias (Rivera Scaramutti, 2016).

En un estudio realizado en 2014 por Futuro Labs de NEO Consulting, sobre una muestra de 1,678 personas de Lima Metropolitana y el Callao, todos personas mayores

de 20 años con/sin experiencia en cursos de especialización semipresencial u online, se concluyó que el 80% de las personas piensan realizar cursos de especialización de forma semipresencial u online en los próximos 12 meses y que el 76% que no ha llevado un curso semipresencial u online, sí estarían dispuestos a llevarlo en los próximos 12 meses. El 80% de las personas valora controlar su tiempo, el 60% valora la flexibilidad ante los horarios de trabajo, el 36% valora contar con certificaciones internacionales, el 33% valora realizar estudios en centros internacionales, el 32% valora la facilidad ante la lejanía del hogar/centro laboral y el 29% valora la menor inversión económica (FuturoLabs, NEO Consulting, 2014).

2.5 Resumen del Capítulo

En el presente capítulo se ha reseñado la evolución de la educación, desde la industrialización que empujó masivamente a las personas a necesitar capacitarse para adaptarse a los cambios culturales, sociales y tecnológicos, hasta la revolución tecnológica actual que democratizó, abarató, facilitó y masificó el acceso a diversas formas de oferta y demanda de educación, tanto en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. La oferta de educación a distancia es la tendencia global a futuro que viene creciendo y consolidándose año a año, pero cuyo foco de atención debe priorizar la calidad de la oferta educativa centrada en los estudiantes, para lo cual no sólo se requiere de tecnología, sino también una preparación de los docentes y de las instituciones, de la cultura organizacional, consecuente con la modernidad tecnológica. Debe señalarse que en el Perú los estudios de maestrías o doctorados han sido regulados y no podrán ser dictados exclusivamente bajo la modalidad a distancia.

Los e-learning responden a la necesidad de entregar una educación permanente de calidad, cumpliendo requisitos mínimos que garanticen su aceptación, difusión y masificación: ser sencillos, intuitivos, focalizados en los estudiantes, permitir la comunicación multidireccional docente-estudiante y convertir a los docentes en facilitadores y supervisores del progreso académico. Debe mencionarse la importancia y criticidad de la Internet como la carretera virtual sobre la cual operan estas plataformas tecnológicas, de manera eficaz y eficiente, distribuida globalmente, económica, amigable, síncrona o asíncrona, flexible, escalable, colaborativa, entre otras. La educación a distancia adquiere cada vez más importancia, la industria del e-learning está realizando billonarias inversiones, desde la mejora de las plataformas tecnológicas, hasta la implementación por las instituciones educativas. La mayor inversión se realiza en educación superior, donde están comprendidos los estudios de pregrado, posgrado y especializaciones. Existe una cultura e-learning consolidada y creciente que abarca desde personas, gobiernos, instituciones educativas y hasta las empresas, que han adoptado el e-learning para capacitar a sus trabajadores y aumentar su desempeño.

La calidad de las universidades peruanas es percibida como baja, en 2015 la SUNEDU señaló que sólo 9 universidades privadas cuentan con licenciamiento institucional. A su vez, la nueva Ley Universitaria Nº 30220 ha regulado en favor de los modelos semipresenciales y algunos especialistas señalan que existe una falta de consenso, apoyo y compromiso de los principales grupos de interés conformado por las propias autoridades universitarias. En 2016, una universidad peruana estuvo entre los 20 últimos puestos de un ranking de las 500 mejores universidades del mundo y sólo tres universidades peruanas se ubicaron entre las 100 mejores de América Latina (puestos 20, 75 y 77). En 2017, sólo una universidad peruana alcanzó el puesto 17 del Online MBA Ranking. Los motivos son variados, la sociedad no confía en la calidad de la educación a distancia, los docentes no son especialistas, la inexistencia de un modelo pedagógico que cumpla las expectativas académicas de los alumnos y de las mallas curriculares, la falta de actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y hasta la falta de regulación y ausencia de estándares de calidad.

A pesar de esta realidad, también hay estudios realizados por empresas consultoras que señalan que un 80% de las personas piensan realizar, o estarían dispuestas a realizar, cursos de especialización a distancia en el corto plazo, lo que muestra que el público aprecia el uso de su tiempo, es consciente de las dificultades de sus horarios de trabajo, valora estudiar en universidades internacionales y valora el ahorro económico. Existen muchas razones que motivarían a las personas a realizar cursos a distancia, como el desarrollo personal, especializarse, certificarse, lograr incrementos salariales, ascender, aumentar su red de contactos, entre otros. Estos indicadores muestran que el público objetivo está dispuesto y en búsqueda constante de este tipo de estudios tanto a nivel local como internacionalmente, toda vez que ya no existen barreras de acceso a la educación, ni por oferta, ni por costos, ni por tecnología, etc. Por lo tanto, se concluye que existen razones para continuar revisando la literatura y analizando los diversos factores que ayuden a entender el por qué las personas llegan a tener la intención de estudiar un posgrado a distancia.

CAPÍTULO 3. MARCO CONCEPTUAL

Las investigaciones en relación con la variable dependiente del presente estudio, "Intención de estudiar un Posgrado a Distancia", han tenido enfoques diferentes a esta variable, siendo en su mayoría alineados con la tecnología, metodologías de aprendizaje, implementación de sistemas entre otros (Mahmod et al., 2015). La ausencia de estudios relacionados a este tema, hace necesario que la revisión de la literatura abarque parte investigaciones relacionadas con la intención del uso de la tecnología.

La exploración de las investigaciones realizadas muestra la aplicación de la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991) bajo un enfoque psicológico – social que permite explicar y predecir la intención comportamental del ser humano, como un modelo teórico a fin de establecer a partir de sus dimensiones principales provenientes de las creencias actitudinales, normativas y de control un modelo propuesto con factores tanto personales (motivaciones intrínsecas, la facilidad de uso percibida, la utilidad percibida, la autoeficacia computacional y el riesgo percibido) como sociales (influencia social) que fueron adquiridos a partir de las indagaciones del proceso del consumidor (profesionales como posibles clientes potenciales) quién tendrá la intención de inscribirse en una determinada alternativa educativa como un Posgrado a distancia.

Así mismo se dejan de lado otras variables relacionadas como el costo de los estudios y herramientas tecnológicas específicas, dado que el presente estudio de investigación se centra en la intención propia del profesional por adquirir esta modalidad de estudio de posgrado.

3.1 Modelos del Comportamiento Humano

3.1.1 Enfoque Psicológico

La revisión de los diferentes estudios desde la perspectiva psicológica ha considerado las características individuales de la persona, sus deseos, necesidades y motivaciones a fin de entender la intención comportamental de los individuos.

Teoría de las Necesidades Humanas

La teoría de las necesidades humanas de Abraham Maslow propone que los individuos tienen una serie de necesidades básicas que deben satisfacer antes que las de seguridad, sociales, ego y autorrealización, por ejemplo, para alcanzar el crecimiento profesional, deberá haber sido capaz de cubrir sus necesidades anteriores (Maslow, 1943).

Asimismo, Clayton Alderfer en su teoría de existencia, relación y crecimiento propone tres niveles de necesidades centrales:

- Las necesidades de existencia que exige los requerimientos básicos de las necesidades fisiológicas y de seguridad.
- Las necesidades de relación vinculadas al deseo de mantener relaciones interpersonales importantes como los deseos sociales y de estatus y
- Las necesidades de crecimiento relacionadas al deseo intrínseco del desarrollo personal, estima y auto- realización (Alderfer, 1972).

Alderfer cuestiona el modelo piramidal de Maslow, dado que su propuesta se basa por una parte en un movimiento ascendente ("*satisfacción progresiva*") y otro en sentido contrario ("frustración negativa"), es decir quién no logre alcanzar sus objetivos de realización a nivel personal, estima y autorrealización – explicadas como necesidades de crecimiento-, "regresará" hacia el nivel inferior, a sus necesidades de relación; asimismo propone que cuanto más insatisfechas se encuentren éstas, se amplificarán las necesidades de existencia.

Desde la perspectiva de la teoría de las necesidades adquiridas propuesta por David Mc Clelland, estas necesidades son aprendidas de la cultura en la que la persona se desarrolla y moldeadas a lo largo de su vida. Estas tres necesidades son: logro (Realización), poder y afiliación. Asimismo, plantea que todas las personas poseemos

estas necesidades en mayor o menor grado independientemente del género, edad o cultura. Así en base a estos grados cada uno puede ser motivado de formas distintas (Mc Clelland, 1961).

Modelo de las Expectativa/Valencia

Este modelo propuesto por Víctor Vroom en 1964 se basa en la "intención" como componente clave motivacional para alcanzar un logro, cuyo resultado se da por el grado de compromiso que se tiene respecto a un objetivo o meta propuesta.

Así pues, esta teoría se basa en dos conceptos cognitivos: expectativas y valencia, el primero definido como la probabilidad percibida con antelación por parte de la persona del cumplimiento de sus metas y el segundo como el valor que la persona anticipa al resultado de sus acciones (Vroom & Edward, 1979).

Teoría de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

Robins y Judge describen a la motivación como "los procesos que inciden en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que realiza una persona para alcanzar un objetivo" (Robbins & Judge, 2013: 202).

Según Kenneth Thomas, la motivación intrínseca del ser humano (nivel de aspiraciones, incentivos sociales, sensación de seguridad, hacer las cosas que nos gustan, escala de valores, etc.), está relacionada con el control del ambiente y con la necesidad de sentirse competente dentro de él, a fin de satisfacer los deseos de: autorrealización y crecimiento personal, mientras que la motivación extrínseca está relacionada con las recompensas externas (Thomas, 2009).

3.1.2 Enfoque Sociológico

Este enfoque busca explorar las causas que determinan el comportamiento humano, concebido como la interacción entre el individuo y la sociedad, dando como resultado

un comportamiento social, generado a partir de condiciones ambientales a la persona, tales como la cultura (enfocado a las normas como orientación a la acción social y a los valores o creencias acerca de lo que un grupo social considera deseable o mejor), estratificación social, rol (el actor social que cumple el individuo), estatus (posición social dentro de la estructura social), o sistemas sociales (instituciones empresariales, religiosas, tecnológicas, políticas o educativas). Por tanto, la persona es el resultado de cada realidad social, y su comportamiento va cambiando de acuerdo a sus relaciones sociales que se dan en su entorno (Álvaro et al, 2012).

Las variantes del comportamiento humano han tenido relevancia en varios sectores asociados con las ciencias, uno de ellos es el tema educativo, reflejándose un interés actual de parte de las escuelas de negocio por entregar al profesional, diferentes alternativas de estudios de posgrado, tales como las presenciales, semipresenciales (llamadas blended), o a distancia, siendo este última modalidad una de las más requeridas por los profesionales, dado que permite una mayor flexibilidad para gestionar los tiempo de interacción entre el entorno virtual y los alumnos.

Este cambio social educativo ha venido acompañado de cambios tecnológicos, acorde con la demanda o exigencias del mercado, en ese sentido es necesario revisar las teorías relacionadas a este enfoque sociológico, para determinar los constructos que influyen en la intención de los profesionales a estudiar un Posgrado a Distancia:

Teoría Social de Soloman Asch

Esta teoría busca explicar la transformación de la persona bajo un contexto social, dado que vivir en sociedad es incorporar experiencias propias y de los demás en la relación de interacción entre ellos mismos, lo cual permitirá al individuo ampliar su mundo. Estas experiencias están dadas por la capacidad de la persona para comprender y entender los pensamientos, emociones y objetivos del grupo o la sociedad (Asch S. , 1952).

Con esta teoría, evidenciamos una influencia social sobre el individuo, que no vive en soledad, sino que forma parte de su entorno y es capaz de ser adaptativo pese a los cambios que le exija su sociedad. Como tal, la persona deberá conocer primero cuáles son las exigencias de su entorno que lo llevaran a tomar la decisión de enrumbarse hacia una meta u objetivo.

Sociología del Consumo

Se considera al "consumo" como un proceso social de construcción de identidad en las sociedades modernas, tuvo su origen con Veblen (2014) y Simmel (1949), quiénes destacaron su uso social como estrategia de diferenciación de grupos sociales. Veblen relaciona el consumo con el estilo de vida que proporciona un prestigio social al individuo, por lo que intentaran igualar o superar a aquellos que sientan que están por encima de ellos, con la finalidad de obtener un reconocimiento social que se transformará en alcanzar la posición social dentro del grupo al que pertenece. Por otro lado, Simmel relaciona el consumo con la moda, dado que ésta es percibida como una forma de imitar para alcanzar la pertenencia al grupo social al que pertenece; sin embargo, otro factor asociado es el aspecto monetario del dinero, dado que no se podrá acceder al consumo como moda sino se puede pagar lo que cuesta.

La naturaleza humana hace que los individuos se relacionen entre sí formando grupos con intereses comunes, limitando el acceso hacia un círculo social dentro del cual se pueden compartir posibilidades de empleos, negocios, sugerencias, etc.

En esta sociología se trata de remarcar aspectos individuales y sociales relacionados a la conducta humana dentro de entorno cultural y social, si bien se habla de una pertenencia a grupos sociales, también se evidencia una necesidad de expresar una identidad individual a través de los gustos personales, búsqueda de unicidad, distinción o imagen que encaje dentro de la transformación global por la que ha ido cambiando la sociedad del consumo, y que le ha permitido al individuo expresar sus valores, creencias e ideas asociadas a su entorno social (López de Ayala, 2004).

Teoría del Aprendizaje Social

Se considera al ser humano como un ser social desde que nace, el mismo que va construyendo la interacción con los demás a través de la "socialización" definido como un proceso de aprendizaje que toma en cuenta conductas sociales; normas y valores que rigen dichos patrones conductuales. Los agentes socializadores como la familia, sectores institucionales, grupos, medios de comunicación, internet, etc., tienen la intención de influir sobre el comportamiento del individuo hacia lo preestablecido socialmente, en este sentido el sector educativo juega un rol importante para la consecución social del individuo (Yubero, 2014).

Esta teoría parte de considerar al comportamiento humano como el resultado del aprendizaje social, lo que significa que el entorno social del individuo juega un papel importante en el aprendizaje de nuevas conductas, lo que lleva a imitar el comportamiento de otros a través de la observación, por lo que se considera que es un modelo que trata de explicar las actividades humanas desde la interacción entre personas, conductas y ambiente (Bandura, 1987).

3.1.3 Enfoque Interdisciplinario

Diversas disciplinas como la psicología y la sociología han intentado explicar la conducta humana, con el fin de comprender cuáles son los factores o estímulos que motivan a los individuos para tomar una decisión con respecto a un acontecimiento dado en su entorno. Autores expertos en la materia han presentado teorías que explican el comportamiento humano enlazándolo con las diversas disciplinas.

Según la Teoría Causal de la Acción por Davidson (1980) y Goldman (1970), se diferencia a una acción de un simple evento por la naturaleza de su antecedente causal, entendiéndose esto como un complejo de creencias y deseos del individuo. Sin embargo, pronto se hizo evidente que estos dos conceptos (creencia y deseo), restringían a la Teoría Causal de la Acción y con el objeto de superar estas dificultades y

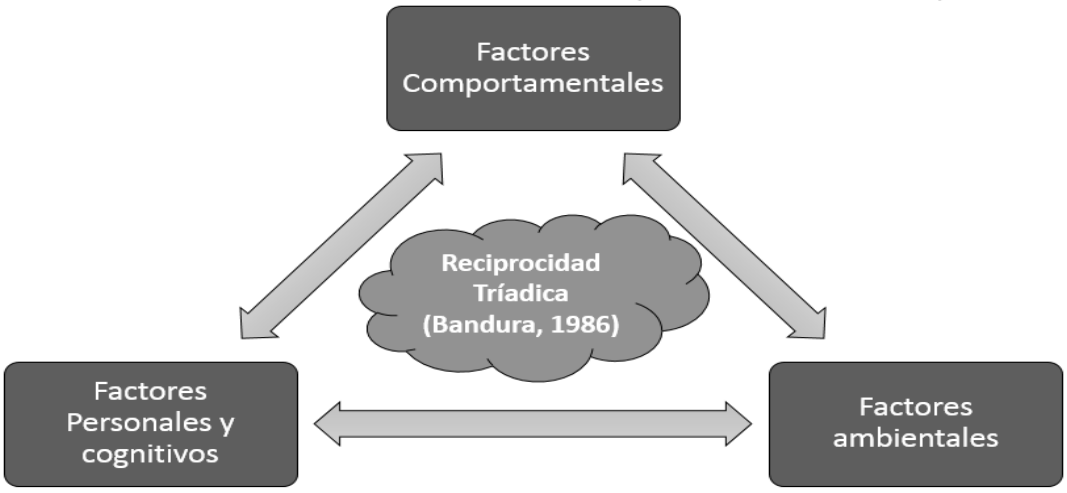
deficiencias, se consideró necesario introducir a la intención como una variable distintiva, para explicar el comportamiento de la persona con su propio rol funcional y complejo, que garantiza como un tipo irreductible del estado psicológico a la par con las creencias y deseos (Pacherie, 2006).

Bratman (1987), desarrolló una teoría de planificación de la intención, donde conceptualizó a las intenciones como elementos de planes parciales de acción. Estos planes desempeñan un papel básico en el razonamiento práctico y los roles apoyan la organización de las actividades en el tiempo. Asimismo, indicó que las intenciones son limitadores del razonamiento práctico en el sentido de que una vez formada una intención no se continuará analizando; a menos que se presente nueva información pertinente.

Albert Bandura desarrolló la Teoría Cognitiva Social, donde explica el comportamiento humano como dinámico y recíproco, los cuales son determinados por tres factores: personales, las influencias ambientales y el comportamiento que interactúan de forma continua, además añade que los individuos no solamente aprenden de sus experiencias propias sino también de lo observado en el entorno (Fuentes Ceruti, 2009).

Esta reciprocidad tríadica permite a los individuos a no limitarse ante las influencias externas, sino que realizan una selección, organización y transformación de los estímulos que los puedan afectar en su comportamiento. Con ello, Bandura plantea un equilibrio entre el individuo y el medio ambiente, como una interacción mutua (Barra Almagia, 1998).

Figura 3.1 Modelo de la Reciprocidad Tríadica de Bandura (1986)



Fuente: Wood & Bandura, 1989: 362
Elaboración: Autores de la Tesis

Este modelo de determinismo recíproco, indica que estos factores actúan de forma bidireccional, pero estas influencias no tienen la misma fuerza y ni tampoco se producen en forma simultánea, se requiere tiempo para que el factor causal manifieste su influencia y pueda activarlas de forma recíproca (Wood & Bandura, 1989).

Otra teoría que busca explicar el comportamiento es la propuesta por Fishbein & Ajzen (1975), con la Teoría de la Acción Razonada (TRA), donde plantean que las creencias determinan la "Actitud" (de carácter individual), y la "Norma Subjetiva" (carácter colectivo-social), son los dos constructos de este modelo para llegar a definir la intención y en consecuencia la conducta del individuo. En 1991, Ajzen desarrolla la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), la cual tiene como base a la TRA, diseñada para predecir y explicar la conducta humana en un contexto especifico, incorporó un tercer constructo llamado "Control de Comportamiento Percibido", lo cual significa que las variables anteriores tales como la "Actitud" y las "Normas Subjetivas" por sí solas no podrían predecir la intención, sino que tendrían que ser apoyadas de esta tercera variable, que se entiende como la percepción de los individuos en la facilidad o

dificultad que tienen para realizar el comportamiento de interés. Así mismo se considera como factores determinantes de la conducta humana a la intención y el control percibido (Ajzen, 1991).

3.2 Modelo del Comportamiento del Estudiante como Consumidor

La educación superior es un servicio transable dado que los estudiantes son los clientes claves para las universidades o escuelas de negocios y éstas ofertan la educación por medio del grupo humano que tiene bajo su tutela.

El estudiante es en principio un consumidor, dado que al efectuar el pago de un servicio educativo obtiene las responsabilidades, derechos y obligaciones asociados con el mismo, siendo de esta manera parte del consumismo dentro del sistema educativo. Cabe mencionar que el nombramiento de consumidor es debido a que la relación que se establece entre ambas partes tiende a ser de largo tiempo, la cual tiene un nivel de involucramiento mayor y además se basa en la utilización del producto o servicio asociado (Maringe, 2011).

Kusumawati et al. (2010), señalan que el proceso de decisión de un estudiante para seleccionar una determinada oferta educativa ha sido estudiado por varios autores, siendo al inicio formulado en base al criterio que tienen los alumnos para elegir una universidad con modelos que involucren economía personal, logros y resultados, o que combinen estas variables. Estos modelos poseen una serie de etapas, las cuales son influenciadas por una serie de características tanto internas como externas del estudiante, es así que se observa parámetros comportamentales en sus esquemas referenciales; por otro lado, la investigación del proceso de decisión sobre una determinada oferta educativa también tiene referencia a arquetipos basados en la conducta del consumidor.

El modelo del comportamiento del consumidor ha sido utilizado para mostrar el proceso que realiza un estudiante con el fin de seleccionar una oferta educativa, dado

que los estudiantes son en esencia consumidores del mismo. En base a este modelo se formularon diferentes enfoques para comprender el fenómeno de la adquisición de un producto, siendo el modelo Engel, Blackwell &Miniard (1968), uno de los más conocidos por su separación del proceso de decisión de compra del consumidor en cinco actividades: motivación y necesidad del consumidor, búsqueda de información, evaluación de las alternativas, realización de la compra y resultados obtenidos (Wilson & Moore, 2004).

Tabla 3.1 Comparativa de Estudios del Comportamiento del Consumidor

Autor (es)	Proceso de Toma de decisión y selección de alternativa del Estudiante					
Engle, Blackwell and Minard (1995)	Reconocimiento de la necesidad	Búsqueda de información	Proceso de Evaluación	Selección y compra		Proceso Post-compra
Schiffman and Kamik (2007)	Reconocimiento de la necesidad	Búsqueda previa a la compra	Evaluación de Alternativas	Compra		Evaluación Post-compra
Kotler and Keller (2009)	Reconocimiento del problema	Búsqueda de información	Evaluación de Alternativas	Decisión de compra		Comportamiento Post-compra
Perreault and McCarthy (2005)	Necesidad – Conocimiento de la necesidad	Búsqueda de información	Conjunto de criterios y evaluación de alternativas	Decisión de solución	Compra de Producto	Evaluación Post-compra
Chapman (1981)	Búsqueda previa	Búsqueda detallada	Aplicación al programa	Decisión		
Hanson and Litten (1982)	Decidir ir a la Universidad	Investigar la universidad	Aplicación, Admisión e Inscripción			
Jackson (1982)	Preferencias			Evaluación		
Hossler and Gallagher (1987)	Predisposición		Búsqueda	Decisión		
Kotler and Fox (1985)	Decisión inicial para investigar la universidad	Recolección de información	Evaluación y eliminación de alternativas	Decisión		

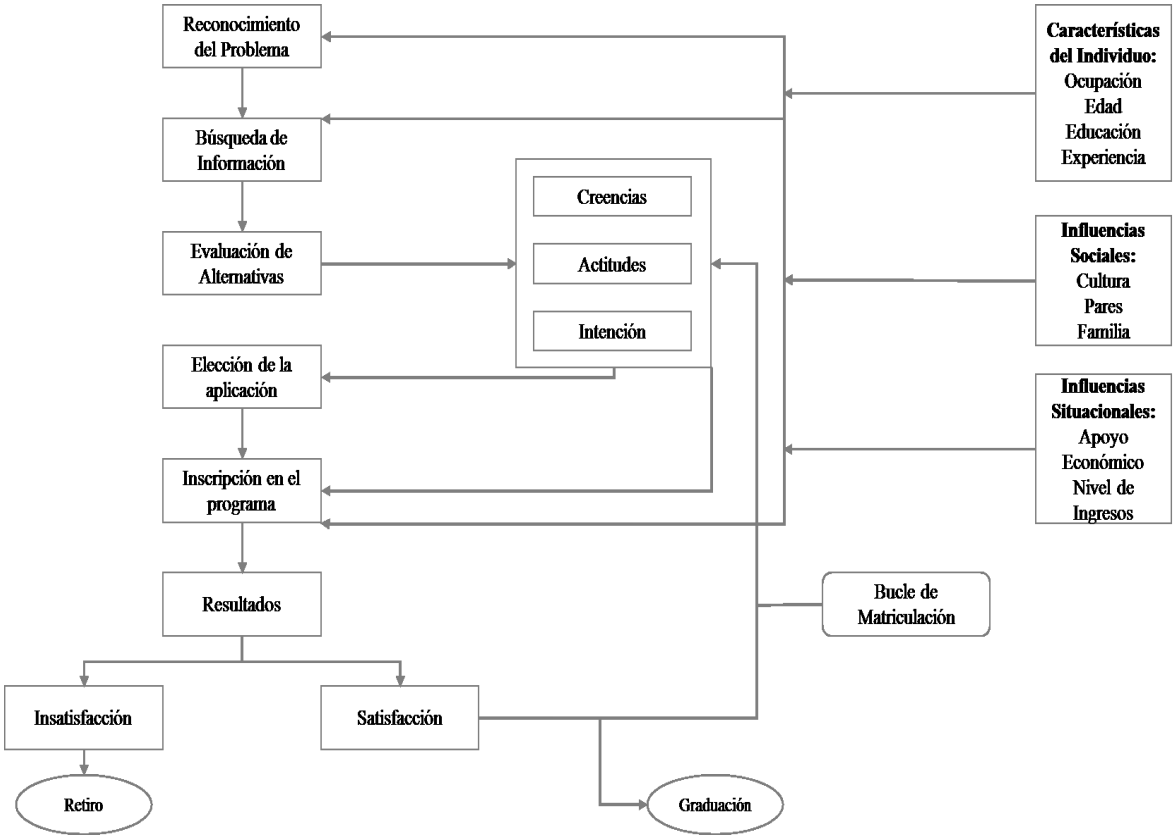
Fuente: Kusumawati et al, 2010: 4
Elaboración: Autores de la Tesis

Los postulados de Engel et al. (1968), en relación con el comportamiento del consumidor fueron aplicados por Kotler (1997), manteniendo las etapas señaladas en su modelo, y a su vez estos estudios fueron utilizados por Moogan, Baron, & Harris (1999), para analizar el comportamiento del proceso de decisión en los potenciales estudiantes de un posgrado, pero no obtuvieron resultados concluyentes al respecto. Sin embargo,

Stiber (2001), utilizó el modelo BEP (Business School Enrollment Process), definido a partir de los estudios de los autores mencionados anteriormente, logrando determinar que los factores relacionados al estudiante tienen influencia en el proceso de toma de decisión para inscribirse en una determinada alternativa.

El modelo BEP utiliza las mismas etapas empleadas para el análisis del comportamiento del consumidor, pero hace énfasis en las preguntas relacionadas a la inscripción en un programa educativo y considera variables en relación con las características del individuo, influencia social e influencia situacional como elementos que tienen un rol persuasivo en el proceso de la toma de decisión (Stiber, 2001).

Figura 3.2 Modelo BEP (Allen, Coccari & Webb, 1996)



Fuente: Stiber, 2001: 94

El estudio del comportamiento del consumidor muestra que en el proceso de decisión de compra de un determinado producto existen factores comportamentales que

influyen en este proceso (motivación, percepción, aprendizaje, personalidad, actitudes y actitud de cambio, riesgo adquirido), siendo éste manifestado en el pasado por Kollat, Engel, & Blackwell (1970), acerca del rol que tienen estos constructos en el curso de la toma de decisión de adquirir determinado bien o servicio.

3.3 Factores que determinan la intención de estudiar un Posgrado a distancia

De acuerdo con la revisión de la literatura sobre las teorías que explican el comportamiento humano, se distinguió las relaciones del comportamiento del estudiante como consumidor, donde se señala que los factores personales y sociales relacionados con el estudiante para seleccionar una oferta educativa (elementos que tienen un rol persuasivo en el proceso de la toma de decisión) tienen influencia en la intención de estudiar un Posgrado a distancia (Stiber, 2001).

Primero bajo el enfoque Psicológico, indica los profesionales como parte de sus necesidades humanas busca lograr la autorrealización mediante las capacitaciones, la cuales son motivadas mediante fuerzas internas y externas que pueda satisfacer sus deseos personales y obtener recompensar como crecimiento profesional o económico.

Bajo el enfoque Sociológico, señala que la presión social puede hacer que los profesionales cedan a sus propias opiniones y creencias por la influencia de su entorno, con el fin de ser aceptados dentro de un grupo de referencia.

Bajo el enfoque Interdisciplinario, busca explicar la intención de los profesionales de estudiar un Posgrado a distancia de forma integral con la interrelación de diversas disciplinas, donde indica que los individuos son seres racionales que utilizan la información con el fin de decidir realizar una determinada acción.

De este sustento teórico se puede destacar que los factores que más influyen en la intención de estudiar un Posgrado a distancia son la utilidad percibida, facilidad de uso, disfrute percibido, orientación al aprendizaje al logro, autoeficacia computacional, influencia social y riesgo percibido, las mismas que son analizadas y explicadas en el

modelo de investigación propuesto bajo las premisas establecidas por la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen.

Tabla 3.2 Factores Sociales y Personales.

ENFOQUES	TEORÍAS	FACTORES	VARIABLES
Psicológico	Teoría de las Necesidades Humanas (Maslow, Alderfer y Mc Clelland) Modelo de las Expectativa/Valencia (Vroom, 1964) Teoría de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Robins y Judge, 2013 y Thomas, 2009)	Personales	Percepción (Robbins & Judge, 2009) **Utilidad percibida (Fraj & Martínez, 2002)** **Facilidad de Uso (López & López, 2006)** Motivación del Estudiante (Brophy, 2010) **Disfrute Percibido (Davis et al 1992)** **Orientación al aprendizaje al Logro (Ryan & Deci, 2000)** **Autoeficacia (Bandura, 1986)** **Riesgo Percibido (Bettman, 1975)**
Sociológico	Teoría Social (Asch 1952) Sociología del Consumo (Veblen, 2014 y Simmel, 1949) Teoría del Aprendizaje Social (Yubero, 2014 y Bandura, 1987)	Sociales	**Influencia Social (Cialdini & Goldstein, 2004)** Grupos de Referencia (Gilbert, 1997) Estatus (Gilbert, 1997) Cultura (Álvaro Estramiana, 2003) Imagen (Moore & Benbasat, 1991) Redes sociales (Gilbert, 1997)
Interdisciplinario	Teoría Causal de la Acción (Davidson, 1980) y Goldman, 1970) Teoría de planificación de la intención (Bratman,1987) Teoría Cognitiva Social (Wood & Bandura, 1989) Teoría de la Acción Razonada (Fishbein & Ajzen (1975)) Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991)	Mixto (Personal y Social).	**Intención de estudiar un Posgrado a distancia (Ajzen, 1991)**

Elaboración: Autores de la Tesis

3.3.1 Factores Personales

Para entender los elementos personales que determinarían la intención de estudiar un Posgrado a distancia, partimos de la propuesta de McCombs y Marzano (1990) descrita por Suarez R. y Anaya, donde propone que, para alcanzar el éxito académico, los estudiantes deben "poder hacerlo", basado tanto en la "voluntad" (will) como en la "habilidad" (skill). En otras palabras "el poder hacerlo", vine a ser tener las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componente cognitivo) y "el querer hacerlo" se refiere a la disposición, intención y motivación suficiente (componente motivacional). Ambos elementos se concatenan a través de mecanismos cognitivos orientados a la consecución de los objetivos de aprendizaje (Suárez Riveiro & Anaya, 2004)

Percepción

Es un proceso donde las personas organizan e interpretan las impresiones de su entorno a través de sus sentidos, con el fin de asignar un significado. Sin embargo, la

percepción es muy diferente de la realidad objetiva. Las percepciones de los individuos están influenciadas por las características del receptor (actitudes, motivos, intereses, experiencias y expectativas), el objeto percibido (sonidos, tamaño, entorno, similitud, novedad, etc.) y el contexto (tiempo, atmosfera laboral y social) (Robbins & Judge, 2009).

Dentro del estudio de Ramirez (2016), indica que la teoría del TAM plantea que las percepciones del individuo están basadas en la utilidad y facilidad de uso para predecir la intención de estudiar en un ambiente virtual (Ramírez Carbajal, 2016)

Barreras Percibidas de la Educación a Distancia

Las creencias frente a la educación a distancia general, se encuentran fuertemente determinadas por las barreras percibidas de esta modalidad de estudios.

Los estudiantes a distancia tienen más probabilidades de tener inseguridades sobre el aprendizaje. Estas inseguridades pueden basarse en cuestiones personales relacionadas con los costos financieros, la interrupción de la vida familiar, la percepción de la irrelevancia de sus estudios y la falta de apoyo de los empleadores. Terry explica que estas presiones a menudo resultan en mayores tasas de deserción que entre los estudiantes en programas presenciales (Terry, 2001). Una segunda área de preocupación para el estudiante de la distancia es la falta percibida de retroalimentación y contacto con el profesor.

Motivación del Estudiante

Resulta clave vincular la motivación del estudiante con los procesos cognitivos y afectivos de los individuos, tales como pensamientos, creencias y metas, más aún si queremos encontrar la relación entre esta motivación con la intención de llevar a cabo un estudio a distancia. En el sentido pedagógico, Brophy describe a la motivación para aprender como la tendencia del estudiante para encontrar actividades académicas que valen la pena para él y con ello obtener los beneficios esperados, por ello refiere que

resulta la importancia de la relación situacional e interactiva entre el alumno y el ambiente de aprendizaje (Brophy, 2010).

La motivación intrínseca-extrínseca es explicada en profundidad con la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci desde 1975 y con múltiples revisiones a partir de ello. Esta teoría se basa en la premisa fundamental de la autonomía del aprendiz, donde todos los seres humanos tienen una necesidad intrínseca de ser autónomos (es decir, experimentar un sentido de agencia y control), así como sentirse competentes (es decir, capaz) y conectado (es decir, incluido y vinculado a otros). Una persona puede realizar una actividad por la satisfacción que obtiene al ejecutarla y no tanto por la recompensa asociada (Ryan & Deci, 2000). Esta motivación sería un reto personal, una orientación al aprendizaje como logro, un desafío profesional o la búsqueda de un conocimiento en el ámbito académico.

La motivación intrínseca es conceptualizada en base a la satisfacción inherente que se obtiene al realizar determinada acción, esto debido en parte al disfrute percibido o el desafío que genera un placer al individuo, y no tanto por una recompensa física o verbal por efectuar determinada actividad; este concepto es considerado un medio para observar la propensión de las personas de aprender y asimilar (Ryan & Deci, 2000).

Las investigaciones de Davis et al. (1992), señalan que la motivación intrínseca y extrínseca son constructos claves en relación con la intención comportamental de uso dentro de la aceptación de la tecnología en el lugar de trabajo, siendo el disfrute y la utilidad de uso indicadores que explican parte de la intención para usarla.

Harnett et al a partir de la definición de Schunk define la motivación como "el proceso por el cual la actividad dirigida por objetivos es instigada y sostenida y puede influir en lo que aprendemos, cómo aprendemos y cuando elegimos aprender (Hartnett, St. George, & Dron, 2011). De esta manera se infiere que los estudiantes motivados son más propensos a emprender actividades desafiantes, a participar activamente, a disfrutar

y adoptar un enfoque profundo del aprendizaje y exhibir mayor rendimiento, persistencia y creatividad.

Una pobre motivación se ha identificado como un factor decisivo en las tasas de abandono de los cursos en línea (Muilenburg & Berge, 2005) nos debe llevar a revisar si los supuestos que consideran a los estudiantes de cursos en línea como independientes, auto dirigidos e intrínsecamente motivados son reales.

Utilidad Percibida

La utilidad es medida por la calidad y los beneficios básicos que brinda el producto (Fraj Andrés & Martínez Salinas, 2002).

Para Rogers (1983), la utilidad genera una ventaja relativa si es percibida como una fuente de valor por los individuos (Hernández, Jiménez, & Martín, 2006). El valor percibido se entiende como la evaluación que realiza el consumidor sobre la utilidad de un bien, en base a su percepción de lo que recibe y entrega. (Gil Saura & González Gallarza, 2008).

Una modalidad educativa a distancia ofrece a sus estudiantes el beneficio de la conveniencia por la percepción de ser un programa flexible en cualquier momento y lugar, siendo estos atributos los que han impulsado su crecimiento en los últimos años (Dash 2000; Perreault et al 2008; Kerkman, 2004; en (Eastman, Bocchi, & Rydzewski, 2013). Las clases en línea han permitido el acceso a la educación para todos aquellos no pueden tener la capacidad de trasladarse físicamente a un campus o tienen limitaciones de horarios por diferentes motivos, y la adaptación a estas restricciones la base de su propuesta de valor.

Hartnett et al proponen desde una perspectiva de motivación de calidad de la educación en línea, que la importancia percibida, la relevancia y el valor e importancia de utilidad de la actividad, fueron tan importantes como el interés o el disfrute de la tarea, asociados con la motivación intrínseca (Hartnett, St. George, & Dron, 2011).

Facilidad de Uso

Se refiere al grado que conlleve el menor esfuerzo de uso, medido a través de la flexibilidad, de tal manera que sea fácil de aprender, que sea claro, comprensible, controlable y sencillo para el individuo, todo esto al momento de usar un sistema y adquirir mayor experiencia (López & López, 2006).

Autoeficacia

Según Bandura (1986), es la capacidad percibida de hacer frente a situaciones concretas; abarca las creencias sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones con el fin de alcanzar determinados resultados. Es un buen mediador cognitivo de competencia y rendimiento, además la autoeficacia influye en la motivación para realizar actividades donde el individuo se siente seguro y competente de lograrlo (Contreras, y otros, 2005).

Riesgo Percibido

Un individuo enfrenta el riesgo cuando debido a una decisión o acción se produce consecuencias que no pueden ser estimadas con certeza (Zinkhan & Karande, 1991). A diferencia del riesgo inherente, el riesgo percibido es subjetivo, basado en la percepción del consumidor. Bettman (1975) propone que la intención de compra de los consumidores se encuentra altamente influenciada por el riesgo percibido con la compra del producto, por cuanto si aumenta el riesgo percibido disminuye la utilidad esperada y se reduce la probabilidad de elegir la marca percibida como riesgosa (Erdem et al., 2004), quedando demostrado la relación inversa entre riesgo percibido y utilidad percibida y la intención de uso (Featherman & Pavlou, 2003).

3.3.2 Factores Sociales

Triandis definió a los factores sociales como la internalización de la cultura subjetiva (normas, roles y valores) de los grupos de referencia y los acuerdos interpersonales que el individuo ha coordinado con otros, en un contexto social específico (Thompson *et al* 1991).

Influencia Social

Cialdini & Goldstein (2004), definen la influencia social como los fenómenos psicológicos que se producen en respuesta directa a las fuerzas sociales. Además, enfatiza tres motivaciones básicas como respuesta a los objetivos de la influencia: la precisión, la afiliación y el mantenimiento de un concepto positivo de sí mismo. Finalmente, las influencias sociales fueron planteadas en 6 principios que se explican en un proceso de interacción y generan una conducta social como respuesta automática, estas son: reciprocidad, consenso social, coherencia, simpatía, escasez y autoridad (Cialdini, 2001).

Grupos de Referencia

Según Gilbert (1997), los grupos de referencia están conformado por dos o más personas que tienen un grado de identidad común, interactúan de acuerdo a ciertas pautas establecidas y sirve como un punto de reflexión a los individuos para evaluar algunas características de ellos mismos. Además, los grupos de referencia desarrollan un sentido de pertenecía basado en creencias, afiliaciones, valores e intereses que lo hacen diferente de otros grupos. Estos grupos pueden ser primarios (interacción más personal y durable como la familia) o secundarios (interacción impersonal y transitoria) (Gilbert, 1997).

Estatus

Es una jerarquía o ranking de la posición definida que tienen los individuos frente a una sociedad, la cual puede reflejar cierto prestigio y poder sobre otras personas. Son las formas de comportamiento entre los individuos en diferentes instancias sociales; se puede diferencias dos tipos de estatus: adscrito (posición social que se adquiere al momento de nacer o en diversas etapas de la vida) y adquirido (posición que se logra con esfuerzo o acción del individuo) (Gilbert, Introducción a la sociología, 1997).

Cultura

Es un conjunto complejo que abarca el conocimiento, creencias, la moral, costumbres y cualquier otro aspecto o habito de los hombres como miembros de la sociedad, la cual se aprende a través del proceso de socialización (Álvaro Estramiana, 2003).

Imagen

Es el grado que se percibe el uso de una innovación para mejorar el estado del individuo en un sistema social, la cual debe tener la aprobación de la sociedad donde interactúa la persona. (Moore & Benbasat, 1991)

Redes Sociales

La red social designa una vinculación que unen a las personas sin tener influir en la intensidad de la interacción social ni en la identificación con un grupo. Esto no genera un sentido profundo de pertenencia de grupo y tiende a expandirse de forma amplia. Además, la red social es una fuente de comunicación importante y de apoyo a las actividades y acciones que desempeñan las personas. (Gilbert, 1997).

3.3.3 Relación de los Factores Personales y Sociales con la intención de estudiar un Posgrado a distancia.

Los profesionales evalúan una oferta educativa en base a criterios que involucren economía personal, logros y resultados o la combinación de estas, las cuales están influenciadas por una serie de características internas y externas del estudiante y basado en el comportamiento del consumidor (Kusumawati et al., 2010).

De acuerdo a la teoría del consumidor y al modelo BEM de Stiber (2001), relacionan la intención de inscribirse en un programa educativo con las características del individuo (factores personales) y la influencia social (factores sociales), como elementos que cumplen un rol persuasivo en la toma de decisiones. Dentro del proceso de compra mencionan: el reconocimiento del problema, búsqueda de información y evaluación de alternativas, dichas alternativas analizan las creencias, actitudes e intenciones del profesional (Stiber, 2001).

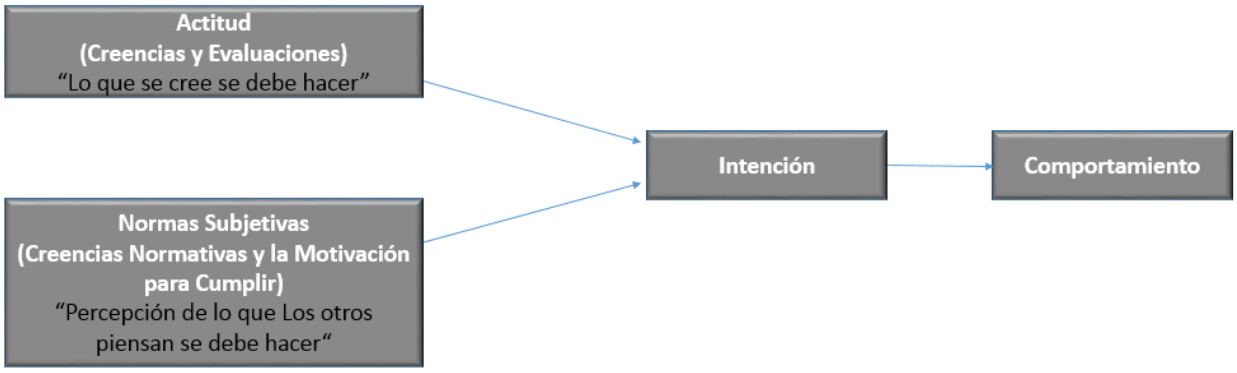
3.4 Investigaciones realizadas sobre la intención de cursar un Posgrado a Distancia

3.4.1 Investigaciones realizadas sobre la Intención del Uso de la Tecnología

Los avances tecnológicos han brindado una nueva forma de ver la educación tradicional, marcando una nueva tendencia en este importante sector educativo, permitiendo que a través de medios tecnológicos se creen nuevos modos de suministrar conocimiento a los estudiantes en distintas partes del mundo.

Los estudios relacionados con la intención del uso de la tecnología se remontan a los postulados de Roger (1960), en relación con cuatro elementos que influyen la difusión de una nueva idea: innovación, canales de comunicación, tiempo y sistema social. Sin embargo, otros autores consideraron utilizar un enfoque relacionado al campo de la psicología social, dando luz a la Teoría de la Acción Razonada (TRA) y sus componentes: actitudes y normas subjetivas (Sharma & Mishra, 2014).

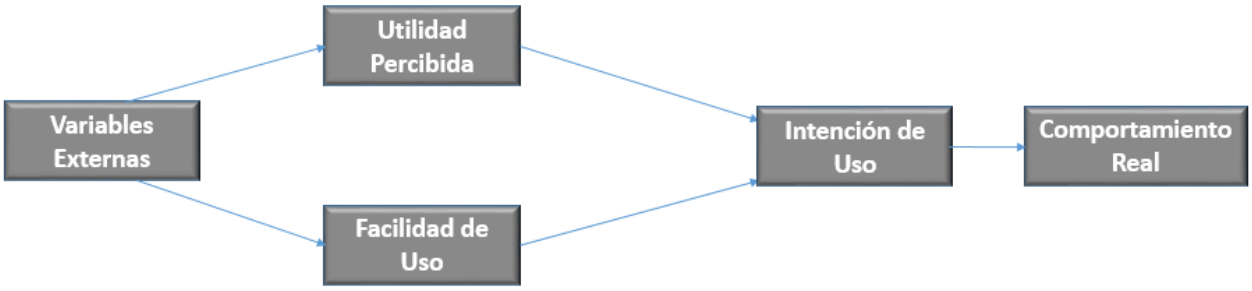
Figura 3.3 Teoría de la Acción Razonada (TRA) Intención



Fuente: Ajzen, 1975
Elaboración: Autores de la Tesis

Las limitaciones del modelo TRA con respecto a la intención comportamental en los cuales las personas no tienen un control completo de los mismos, conllevó a que los autores de esta teoría la reformulen, dando origen a la Teoría de la Conducta Planificada (TPB) y sus constructos implicados: actitudes, normas subjetivas y control percibido (Ajzen, 1991). El modelo de TRA fue utilizado por Davis (1989), para generar el Modelo de la Aceptación de la Tecnología (TAM), la cual ha sido aplicada ampliamente en estudios relacionados con la intensión del uso y aceptación de tecnológica, basada en dos conceptos claves actitudinales que predicen esta intención: utilidad de uso y facilidad de uso (Davis et al., 1989).

Figura 3.4 Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM)



Fuente: Davis et al., 1989: 982-1003
Elaboración: Autores de la Tesis

Por otro lado Bandura (1986), desarrolló la teoría social-cognitiva señalando que los factores personales, ambientales y la intención comportamental no tienen una relación unidireccional como señala Ajzen, sino que es recíproca entre estos tres elementos; este nuevo enfoque conllevó a la creación del constructo "Autoeficacia" que en conjunto con los resultados esperados son los conceptos involucrados en la percepción cognitiva de las personas y el comportamiento que desarrollarán en relación con la adopción de la tecnología (Compeau, Higgins, & Huff, 1999).

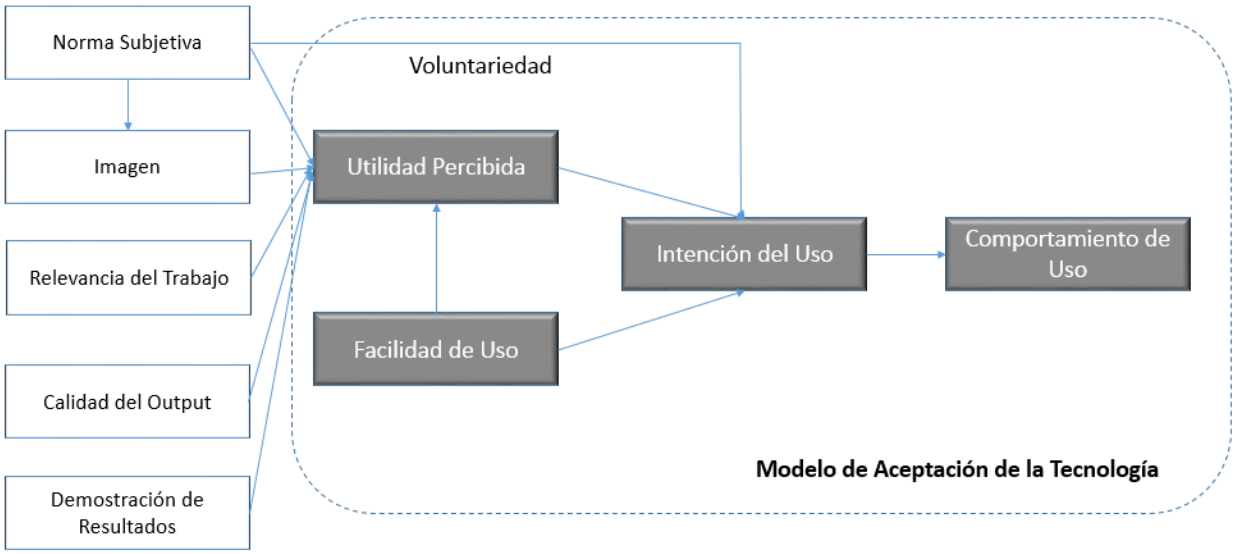
Thompson, Higgins, & Howell (1991), enfocan un nuevo modelo para entender la intención comportamental a partir de los conceptos indicados por Triandis (1980): actividades que las personas desean hacer, las cosas que podrían hacer, los hábitos y las consecuencias esperadas de sus comportamientos. En base a este postulado identifica seis agentes que influyen en la intención del uso de la tecnología: trabajo adecuado, complejidad, consecuencias de largo plazo debido al uso, afecciones al uso, el factor social y la facilidad de condiciones.

Davis et al. (1992), considera que uno de los mayores determinantes de la intención de uso es la utilidad percibida, en un estudio realizado se observa que el parámetro impacto en el disfrute de uso tiene un rol en la intención de emplear una tecnología determinada, por lo que realiza un nuevo estudio en base a teorías de la motivación y distingue un modelo motivacional con fin de analizar el efecto en el disfrute al utilizar tecnología en un lugar de trabajo. La conclusión es que tanto la utilidad percibida como el disfrute del uso, tienen inherencia en la intención de uso.

La teoría de TAM explicaba sólo menos del 40% de las variaciones entre las intenciones y el comportamiento, a pesar de eso fue utilizada por 10 años antes que Venkatesh & Davis (2000) modificaran este modelo al agregar factores adicionales como la norma subjetiva, imagen social, relevancia del trabajo, calidad de la información, demostrabilidad de los resultados y tomarán variables mediadoras como la experiencia y la voluntariedad. Los resultados de este nuevo modelo (TAM2),

mostraron que la norma subjetiva tiene un efecto directo sobre la influencia en la intención de uso en ambientes donde las personas están sujetas a órdenes en relación con su trabajo.

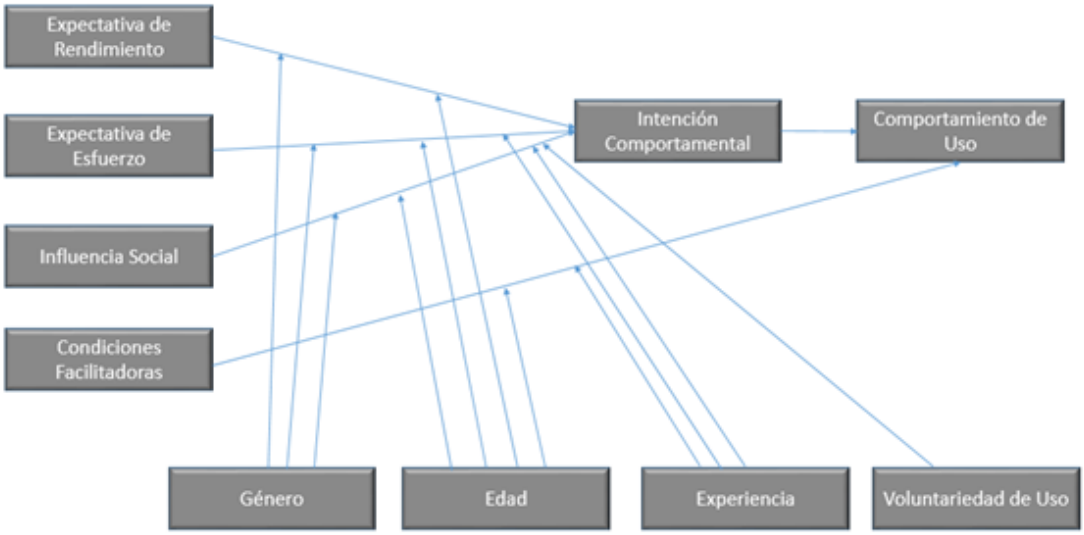
Figura 3.5 Modelo de Aceptación de la Tecnología, TAM2



Fuente: Venkatesh & Davis, 2000: 188
Elaboración: Autores de la Tesis

Venkatesh et al. (2003), desarrollaron un modelo hacia la intención comportamental del uso y aceptación de la tecnología en base a la combinación de ocho teorías que la estudian, siendo los modelos mencionados anteriormente componentes para el arquetipo final de la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT). Los componentes obtenidos de los postulados de este nuevo enfoque son: expectativa de desenvolvimiento, esfuerzo esperado, influencia social y las facilidades de las condiciones; por otro lado, se tomó en cuenta cuatro variables moderadoras: edad, género, experiencia y voluntariedad del uso. A pesar de la robustez del modelo, muchos autores lo critican debido a la combinación de muchas variables independientes y que no se encuentran adecuadamente integradas y coordinadas para predecir la intención y el comportamiento (Bagozzi, 2007).

Figura 3.6 Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT)



Fuente: Venkatesh *et al*., 2003: 447
Elaboración: Autores de la Tesis

Los diferentes enfoques que ha tenido la Teoría de Aceptación de la Tecnología han tenido puntos de partida relacionados con el aspecto comportamental del individuo, siendo éste un elemento necesario posterior a la intención a fin de comprender el fenómeno de adopción. Cabe mencionar la preponderancia del modelo TPB (Ajzen, 1991), siendo uno que da mayores detalles en cuanto a componentes internos de la persona y sociales que tienen efecto sobre la intención del individuo, algo señalado por Mathieson (1991), en su comparación de los modelos de TPB y TAM en estudiantes de un curso introductorio de administración en la universidad de Oakland.

3.4.2 Investigaciones realizadas sobre la Intensión del Uso y Aceptación de Estudios en Línea

El TAM fue utilizado en diversos estudios para inferir en la intención comportamental de las personas frente al uso de la tecnología, siendo el estudiante partícipe de estas investigaciones a fin de analizar su intensión y aceptación posterior de cursos en línea. Diversos autores han realizado estudios de los factores que influyen en la intención y su adopción posterior de un e-learning con el modelo TAM y

encontraron que la autoeficacia computacional tiene influencia en la percepción de la facilidad de uso, la cual a su vez tiene efecto en la intención de uso (Lee, 2006; adbel-Wahab, 2008, Al-Adwan et al., 2013). Además, las indagaciones de Lee (2006), señalan que la percepción de Internet presenta una relación positiva en la intención y ésta a su vez tiene influencia sobre la percepción de uso y la utilidad percibida.

El modelo UTAUT (Venkatesh et al., 2003), fue aplicado al portal educativo "Perú EDUCA", para establecer el rol de la motivación del aprendizaje virtual en la adopción de un e-learning. Los resultados revelaron que la motivación hacia el aprendizaje virtual tiene influencia en la intención de uso del portal, además se observó que la influencia social tiene un efecto significativo sobre la intención. Los autores de esta investigación sostienen que la motivación detenta un rol importante en la intensión de uso y adopción de un e-learning (Torres et al., 2011). Por otro lado, Attuquayefio & Addo (2014), aplicaron este modelo en estudiantes de posgrado en Ghana, concluyendo que las expectativas del esfuerzo y desempeño y la influencia social tienen un efecto positivo en la intención de aceptar la tecnología, pero que sólo las facilidades de condiciones y la expectativa del esfuerzo posee un carácter predictivo de la intención de uso.

3.4.3 Investigaciones realizadas sobre la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia

Como parte de la revisión de la literatura relacionada con el tema de la presente tesis, a continuación, identificamos otros autores que también estudiaron la intención de las personas de realizar estudios de posgrado a distancia, basados en diferentes factores que influencian dicha intensión. En estos estudios se utilizaron diferentes métodos de investigación y medición de resultados, como los cuestionarios y los focus group.

Tabla 3.3 Revisión de la Literatura

Autor	Muestra	Variable dependiente	Variable independiente	Método	Instrumento Cuestionario
(Siriwarasai, 2008)	384 personas que estudian/ terminaron su licenciatura y quieren una maestría. Personas con maestría que quieren un doctorado. Personas con maestría o doctorado que quieren otra maestría o doctorado.	Intención de inscribirse en un Posgrado en Línea.	Calidad de Contenido Flexibilidad Accesibilidad Interactividad Grupos de referencia Autoeficacia computacional Intención	Correlación de Pearson	Mide cada constructo.
(Wilson & Moore, 2004)	Muestra de 358 profesores de educación agrícola de la escuela secundaria y 395 personas de extensión.	Intención de profesores y personal de extensión de inscribirse en Maestrías en Línea.	Maestro o agente de extensión Experiencia previa Lejanía Autoeficacia computacional Años de experiencia	Correlación de Pearson.	Revisado por expertos instructores y egresados de educación a distancia
(Lado, Martos, & Nelson, 2004)	48 personas, 6 focus group 8 personas cada grupo, entre 21 y 45 años, ingresos altos, egresados de maestría en administración, ingeniería, economía y leyes. Interés de inscribirse en cursos post universidad.	Predictores de interés de la intención de inscribirse en Maestrías en Línea.	Creencias sobre las maestrías online. Ventajas de la maestría online. Objetivos de obtener un grado de maestría	Investigación cualitativa. 6 focus group en Madrid	Mide creencias sobre los títulos de las maestrías virtuales, la percepción de las ventajas de las maestrías en línea.
(Cullum, 2016)	394 alumnos, 6.8% de 5,813 alumnos a tiempo completo y tiempo parcial, de la Swinging Pendulum University.	La intención conductual del estudiante para tomar clases en línea.	Factores que influyen en la intención de tomar cursos online y presenciales. Expectativa de desempeño, expectativa de esfuerzo, influencia social y facilidad de condiciones.	Regresión múltiple.	Mide el desempeño, la influencia social y las condiciones o facilidades que influyen en la intención de tomar cursos en línea.

Elaboración: Autores de la Tesis

Los modelos utilizados indican tanto factores internos de la persona, como externos de los grupos de referencia que rodean a la persona y hasta factores de los mismos sistemas e-learning, los cuales influyen en la intención de tomar cursos en línea.

Los resultados de la investigación de Siriwarasai, A. (2008), indican que los factores de actitudes (calidad del contenido, flexibilidad, accesibilidad, interactividad), los grupos de referencia (familia, amigos, estudiantes actuales y exalumnos), y la autoeficacia computacional, estaban significativamente relacionados con la intención

de la persona de inscribirse en un estudio de posgrado a distancia. El resultado obtenido podría vincularse a la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), donde el factor de autoeficacia es el determinante para predecir mejor la intención del individuo de seguir un posgrado a distancia. En este sentido, esta información debería servir de insumo para que las instituciones educativas elaboren ofertas en línea convenientes para los estudiantes, sin complejidades que dificulten el acceso y desarrollo de los mismos, pero manteniendo el mismo estándar de calidad académica de los cursos presenciales, con la misma claridad, apoyo y atención a los estudiantes.

El estudio de Wilson, E. y Moore G. (2004), muestra que existe una demanda de maestrías a distancia, la cual debería centrarse en primera instancia en los estudiantes de mayor experiencia, quienes, por su grado de responsabilidad, buscan estudiar en forma asíncrona a sus actividades laborales y a sus actividades familiares.

La investigación de Lado, Martos & Nelson (2003), resalta que existe preocupación por las diferencias entre las maestrías a distancia versus las maestrías presenciales, también señala que existe desconfianza sobre los grados o títulos obtenidos a través de las maestrías a distancia, pero a pesar de esta desconfianza, también se observa que mientras los usuarios sean más propensos a consumir en Internet, serán menos propensos a percibir estos riesgos y desconfianza. La confianza es, por lo tanto, un factor a tener en cuenta en la intención y decisión de la compra de las maestrías virtuales.

Los resultados de la investigación de Cullum (2016), señalaron que la influencia social, las condiciones facilitadoras y la expectativa de desempeño, predicen en ese orden de importancia la intención de tomar cursos en línea. Los estudiantes están mayormente influenciados por la creencia de otros sobre el resultado que obtendrá un estudiante al tomar cursos en línea, pero señala también que el proceso de toma de decisiones de los entrevistados más jóvenes, es muy susceptible a la presión de los compañeros y al estímulo de los padres. La intención de los estudiantes para tomar cursos en línea

aumentará si creen que contarán con una importante infraestructura organizativa y técnica para apoyarlos en su proceso de educación, sobre todo con profesores preparados para enseñar en esta modalidad. Finalmente, también se concluye que la intención de los estudiantes de tomar cursos en línea aumentará, si éstos creen que dará lugar a un mayor rendimiento académico y a la oportunidad de avanzar en sus carreras profesionales.

3.5 Justificación de las Variables del Estudio de Investigación.

La revisión de la literatura relacionada con la intención de estudiar un posgrado a distancia permitió identificar las variables relacionadas tanto con las motivaciones del estudiante como con su entorno. El análisis permitió delimitar los tipos de variables independientes y dependiente que se desarrollan a continuación y que han recibido influencia tanto de factores psicológicos como sociológicos, las mismas que se sustentan bajo el modelo teórico del presente estudio de investigación.

3.5.1 Variables Independientes

En base a la revisión de la literatura realizada anteriormente a través de los factores personales (disfrute percibido, utilidad percibida, facilidad de uso, orientación al aprendizaje como logro, autoeficacia computacional y riesgo percibido) y sociales (influencia social) que se identificaron en base al modelo del comportamiento del profesional como posible consumidor de estudios de posgrado a distancia se definen las siguientes variables independientes para determinar la intención de estudiar un posgrado a distancia:.

Disfrute Percibido

Davis et al (1992), en su investigación acerca de elementos motivadores para el uso de computadoras en el lugar de trabajo, establece que el disfrute es la percepción agradable al uso de un ordenador por la actividad en sí misma y no por un resultado que se pueda dar por el empleo del mismo. Además, señala que el incremento de este factor

ayudaría a la aceptación de un sistema de información en la medida que los usuarios consideren que éste sea más útil, y que un elevado nivel del mismo puede conllevar a la adopción de sistemas improductivos (Davis et al., 1992).

Liaw (2002), indica que la motivación es un factor clave en la intención comportamental del uso de la tecnología, esto en base a su análisis acerca de las percepciones que tienen los usuarios de entornos de internet por medio del modelo TAM, SCT y una perspectiva motivacional, la cual incluía al disfrute percibido como un indicador de la motivación intrínseca.

Saadé & Bahli (2004), señalan que el nivel de disfrute al interactuar con la tecnología y la cantidad de tiempo percibida durante la sesión, son constructos que tienen significancia en la predicción a la aceptación y utilización de la tecnología. Adicionalmente sostienen que los constructos utilizados para medir la absorción cognitiva (disociación temporal, inmersión enfocada e incremento del disfrute), influyen en los constructos del modelo TAM de Davis et al (1992), y éstos a su vez en la intención de usar una tecnología.

Orientación al aprendizaje como Logro

La definición de Ryan & Deci (2000), acerca de la motivación intrínseca menciona también que una persona puede realizar una actividad por la satisfacción que obtiene al ejecutarla y no tanto por la recompensa asociada. Esto se ve reflejado en lo indicado por King & Chepyator-Thomson (1996), acerca de la motivación intrínseca de los estudiantes afroamericanos para inscribirse en un estudio doctoral: una meta personal, un desafío o una mejora personal en el ámbito académico.

Vallerand, et al. (1992), en el desarrollo de su escala de la motivación académica señala que la motivación intrínseca puede dividirse en tres constructos a fin de comprenderla: motivación intrínseca para aprender, para cumplir una tarea y de experiencia. El primer constructo hace referencia a la complacencia que obtiene un

estudiante por aprender algo nuevo, el segundo indica la satisfacción del estudiante para obtener un objeto nuevo, la creación de uno o el control de una nueva tarea, y el tercero indica que es el placer generado por sólo participar en una actividad específica.

Hwang & Yi (2002), en su estudio de la predicción de uso de un sistema web, mencionan que la autoeficacia y la motivación intrínseca son elementos que influyen en la decisión de usar el sistema y en el uso del mismo. Los constructos que usaron para medir la motivación intrínseca fueron el disfrute y la orientación hacia una meta de aprendizaje, los cuales consideran que tienen influencia en la autoeficacia y ésta a su vez en la intención de uso.

Utilidad Percibida

El Modelo TAM, propuesto por Davis (1986), explica la aceptación del individuo al uso de las tecnologías de la información, donde esta aceptación estaba inicialmente vinculada tanto a las características externas de los propios sistemas, como a las capacidades y motivaciones internas de cada persona, en la que se tiene a la utilidad percibida como una de las variables predictivas de la actitud que tomará el usuario con relación al uso real de la tecnología (Davis F., 1986).

Por otro lado, Moore & Benbasat (1991), definen esta variable como una ventaja tecnológica que se percibe frente a las prácticas tradicionales y cómo ello puede optimizar la ejecución de sus tareas con eficiencia.

Venkatesh & Davis (2000), desarrollaron TAM2 como una extensión del TAM, en la que se incluyeron variables sociales y cognitivas, pero que a diferencia del modelo inicial se excluye a la actitud hacia el uso, y se considera a la utilidad percibida como un factor determinante de la intención al uso.

En este sentido, muchos autores como Davis F.(1989), Davis et al.(1989) y Venkatesh y Davis (2000), han utilizado diversas variantes de la utilidad percibida como factor clave de la intención, considerando a TAM como una de las principales teorías

para predecir la aceptación de las tecnologías, las intenciones de uso y el comportamiento humano a través de una serie de variables entre las cuales se encuentra la utilidad percibida como un factor determinante predictor de la intención de uso de tecnologías; pero que sin embargo, se deberían estudiar otros efectos como los de calidad y la facilidad de uso, para aumentar su aceptabilidad entre los usuarios potenciales.

Facilidad del Uso Percibido

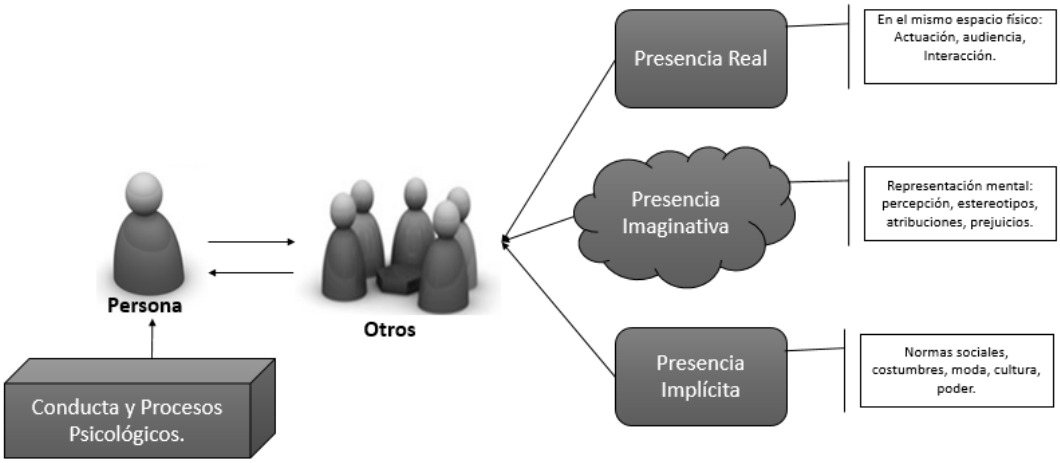
Para Davis (1989), la facilidad de uso sobre el manejo de un sistema específico, se refiere al grado que conlleve el menor esfuerzo de uso, medido a través de la flexibilidad, que sea fácil de aprender y usar, que sea claro y comprensible, controlable y sencillo, todo esto al momento de usar el sistema y adquirir mayor experiencia (López & López, 2006).

Por lo tanto, la facilidad de uso es un atributo de calidad para el éxito de un sistema, las interfaces de los sistemas no deben hacer pensar al usuario, es decir, cuando mire una interface debe ser obvia y auto explicativa, debe entenderla, inferir de qué se trata y cómo se usa, sin hacer esfuerzos en pensar al respecto.

Influencia Social

Según Allport (1954), la psicología social es el "intento de comprender y explicar el modo en que los pensamientos, sentimientos y conductas de los individuos, se ven influenciados por la presencia real, imaginativa o explicita de otros" (Allport, 1954: 5). Esta definición permitió poner como objeto básico de estudio a la influencia social, la cual incluyó distintos enfoques de la actividad psicológica (cognitivo, conductual y afectivo), modalidades y formas en el proceso de influencia (Barra Almagia, 1998).

Figura 3.7 Ciclo de Influencia Social según la definición de G. Allport (1954)



Fuente: Barra, 1998:2

Otros estudios realizados por Asch S. (1956) y Deutsch & Gerard (1955), indican que el juicio de los individuos puede cambiar en función a la mayoría. Además, Deutsch (1955), indicó que existen dos influencias: la informativa (si el individuo percibe la información como una mejora en su conocimiento), y la normativa (donde el individuo se ajusta a las expectativas de los demás con el fin de obtener una aceptación o evitar un rechazo), cualquiera de estas dos influencias pueden modificar o inhibir la conducta ante el medio (Cialdini & Goldstein, 2004).

Estas definiciones contribuirán en la presente investigación, a fin de determinar si la influencia social del entorno impacta en la intención de los profesionales en estudiar un Posgrado a distancia.

Autoeficacia Computacional

Bandura (1994), define la autoeficacia percibida como las creencias de las personas para generar un determinado nivel de performance, teniendo este concepto influencia sobre eventos que afectan sus vidas y llegando a establecer como sienten, piensan, se motivan y se comportan. Asimismo, un alto nivel de autoeficacia permite a las personas

hacer frente a tareas que demandan un elevado grado de dificultad, mientras que un menor grado de este concepto conlleva a evitar este tipo de actividades debido a una menor confianza en sus capacidades para llevarlas a cabo.

La aplicación de este concepto por Compeau & Higgins (1995), les conllevó a establecer una nueva noción del mismo en relación con la aceptación de la tecnología: auto-eficacia computacional, la cual es definida como la creencia personal de un individuo en relación a sus capacidades para usar una computadora con el fin de ejecutar un curso de acción y ésta tiene una influencia significativa en sus expectativas de resultados, sus reacciones emocionales a las computadoras y el uso que hace de las mismas.

Lim (2001), señala que la autoeficacia computacional tiene un efecto positivo en relación con la actitud de un estudiante adulto para participar en futuros cursos virtuales y que un alto nivel de ésta permite que ellos tengan un alto autoconcepto que les transmite confianza en sus competencias académicas.

Badri et al. (2014), en su estudio realizado a estudiantes de secundaria de escuelas públicas y privadas en Abu Dabi, indican que la autoeficacia es un determinante importante en la facilidad del uso percibido y que ésta tiene un efecto indirecto en la intención de un estudiante para usar un método de aprendizaje virtual.

Lim & Zailani (2012), indican que la autoeficacia computacional es una de las características del estudiante que determina su intención para inscribirse en un Posgrado a distancia, estableciendo además que cuanto mayor sea esta característica y las motivaciones intrínsecas del estudiante, la intención a inscribirse en un Posgrado a distancia se incrementará.

Riesgo Percibido

A partir del análisis del comportamiento del consumidor, Bauer describe al riesgo percibido como la interpretación subjetiva de obtener consecuencias inesperadas e

inciertas asociadas con un producto o servicio que probablemente sean desagradables (Bauer, 1967). En el mismo sentido, Taylor, y posteriormente Stone & Gronhaug, describen claramente al riesgo percibido como las expectativas subjetivas de pérdidas (Taylor J., 1974; Stone & Gronhaug, 1993), de la misma forma que Peter & Ryan, quienes además propusieron un modelo donde el riesgo percibido se encuentra determinado por la probabilidad de pérdida multiplicada por la importancia de la pérdida (Peter & Ryan, 1976). No obstante, Bettman discrepa de este modelo multiplicativo, debido a la falta de estandarización y exactitud de la medida, pero coincide en la noción de riesgo percibido como inhibidor de la compra, dado que los consumidores desean evitar resultados negativos (Bettman, 1975).

Cox sugiere que la noción de riesgo percibido puede entenderse mejor cuando se considera que los consumidores tienen un conjunto de "objetivos de compra" asociados con cada compra. El riesgo percibido es el grado en que el consumidor se da cuenta de que puede no alcanzar estos objetivos (Cox, 1967). Mitchell y Greatorex resaltan la importancia de riesgo psicológico como mediador para otros tipos de riesgo, ya que la psique traduce cualquier tipo de riesgo percibido y sus consecuencias en un sentimiento de incomodidad para el individuo (Mitchell & Greatorex, 1993).

Mitchell define al riesgo como la variación en la distribución de posibles resultados, su probabilidad y sus valores subjetivos; asimismo reitera la relación que existe entre calidad y valor percibido, y entre el riesgo percibido y la intención del consumidor de comprar (Mitchell V.-W. , 1999).

En este sentido, Jacoby y Kaplan plantean la existencia de constructos multidimensionales que implican múltiples tipos de riesgo, incluyendo el financiero, de performance, físico, psicológico y social (Jacoby & Kaplan, 1972). Otras dimensiones del riesgo percibido, como el riesgo de pérdida de tiempo (Roselius, 1971), el riesgo de credibilidad del recurso (McCorkle, 1990), han sido estudiadas para explicar el comportamiento de los consumidores.

Aaker propone el balance entre el mayor valor percibido de una marca respecto al menor riesgo percibido en las consecuencias de comprar un producto (Aaker, 1996).

El involucramiento del consumidor, en especial en productos o servicios de alto valor donde el consumidor percibe el riesgo de perder dinero, ha sido estudiado por Stone, quien hace su medición a través de sus aspectos conductuales como el involucramiento del ego, la percepción del riesgo e importancia de la compra (Stone, 1984). Esto concuerda con Laurent y Kapferer, quienes reiteran que el involucramiento está determinado entre otros por la importancia de riesgo y la probabilidad de error de compra que percibe el consumidor (Laurent & Kapferer, 1985).

3.5.2 Variable Dependiente

Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia

Fishbein & Ajzen (1975), indican que la intención es una representación de la motivación de las personas con respecto a la decisión de efectuar el esfuerzo para ejecutar un determinado comportamiento y mantiene una relación directa con este cuando son medidos en un mismo objeto, contexto y tiempo.

Ajzen (1985), señala que la intención de una persona para seguir un curso de acción determinado es el elemento inmediato a la ejecución de tal evento y que ésta es predecible por medio de la actitud hacia un comportamiento (relacionada directamente con el individuo en sí), y la influencia social a la cual está sujeta la persona. Además, indica que la intención puede ser afectada en grados distintos por parte de estos factores, esto último debido en parte a que algunas consideran más importante el efecto de una u otra, pero ambas en conjunto son elementos concluyentes sobre la intención.

La intención es uno de los elementos principales del modelo TPB (Ajzen, 1991), la cual permite predecir la conducta que una persona se dispondrá a realizar, cabe recalcar que tiene relación principalmente con comportamientos en donde la persona posee control volitivo sobre los mismos. Asimismo, la intención puede modificarse en el

tiempo debido a factores externos que afecten al individuo, así como la nueva información que pueda serle suministrada. Sin embargo, si el grado de la intención en relación a un comportamiento es elevado, la probabilidad de la ejecución de tal conducta es alta aun cuando se presente eventos o nueva información en la vida de una persona, puesto que posiblemente tendrían un efecto insuficiente en la modificación de la intención (Ajzen, 1985).

El concepto propuesto por Fishbein &Ajzen (1975), sobre la intención ha sido aplicado por varios autores en el ámbito de la adopción y aceptación de tecnologías para la educación.

Por lo que, en base a esta revisión de la literatura realizada, se definió como variable dependiente a la intención de estudiar de un Posgrado a distancia.

3.6 Modelo Teórico e Hipótesis

3.6.1 Modelo Teórico

En los acápites anteriores se desarrollaron los diferentes enfoques de la conducta (psicológico y social), los cuales ayudaron a explicar el comportamiento humano bajo la influencia psico-social de su entorno. En este sentido se analizaron también modelos que tratan de explicar el comportamiento del estudiante como consumidor en el proceso de decisión para su inscripción en determinado posgrado, por lo que también se revisaron diferentes investigaciones relacionadas con la intención de estudiar un curso virtual, con el objetivo de encontrar la relación teórica que explique el comportamiento humano en la intención de estudiar un Posgrado a distancia. A continuación, se detalla el marco teórico que sustenta la integración de los fundamentos anteriormente expuestos.

Teoría del Comportamiento Planificado (TPB)

La Teoría del Comportamiento Planeado es una extensión de la Teoría de la Acción Razonada (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975), siendo elaborada con el fin de superar las limitaciones de esta última con respecto a la predicción de conductas, en donde las personas no tienen control volitivo sobre ellas, es decir, el control de poder decidir ejercer o no un determinado comportamiento (Ajzen, 1991). La concepción del modelo nace a partir de las creencias de las personas y su efecto en el comportamiento, siendo estas clasificadas bajo tres constructos: actitudes hacia el comportamiento, norma subjetiva y control percibido del comportamiento. Cabe mencionar que las creencias son generadas a partir de la asociación de atributos (relación con otros objetos, características o eventos), con respecto a un objeto. Asimismo, Ajzen (1991), indica que el comportamiento es producto de la información o creencias relevantes del mismo y que éste sólo toma en cuenta un reducido número de ellas en un determinado momento.

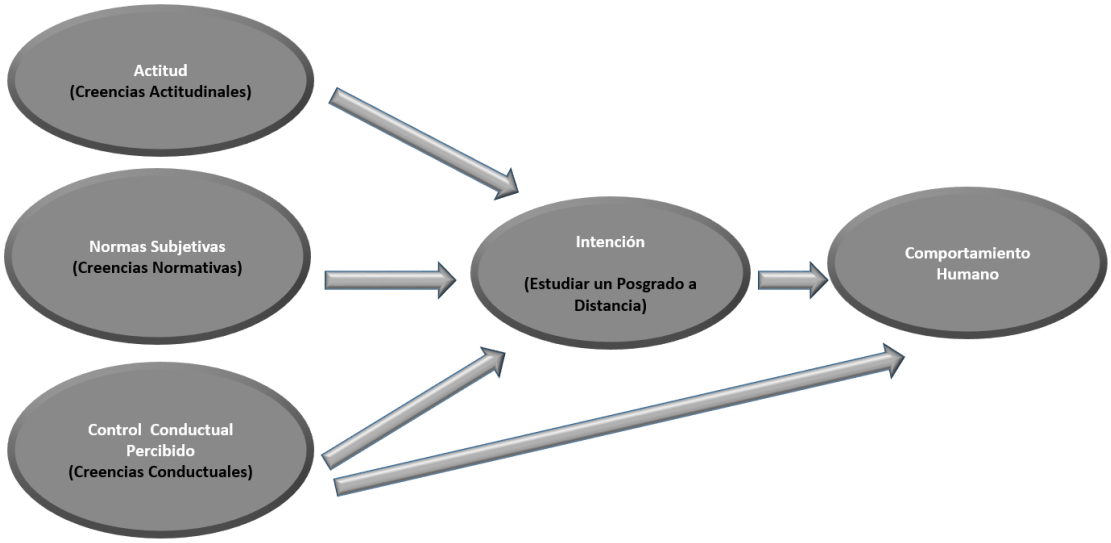
La actitud hacia el comportamiento es la manera en que las personas evalúan positivamente o negativamente la realización de un comportamiento determinado, existiendo una relación positiva entre la ejecución de la conducta y el grado de la actitud con respecto a la misma. En el ámbito de las actitudes hacia el comportamiento se establece una relación de éstas con creencias al logro principalmente; pero también se pueden considerar otros tipos de particularidades, como el costo de ejercer una determinada conducta.

La norma subjetiva hace referencia a la percepción individual de la presión social para realizar o no un determinado comportamiento, es decir, cuando una persona percibe la aprobación de una conducta específica por sujetos significativos para ella, entonces intentará realizar tal comportamiento. Este elemento ha sido considerado como el factor menos representativo que sirva de predictor de la intención, no obstante, es necesario recalcar que se debe en parte a la medición empleada en la operatividad de la

misma, por lo que es necesario delimitar adecuadamente el componente presión social para su respectiva evaluación.

El control percibido del comportamiento hace alusión a la percepción de facilidad o dificultad de una persona para efectuar un determinado comportamiento de interés por parte de la misma, siendo este tipo de control variante según la situación o acción en la que se encuentre inmersa el individuo. Ajzen (1991), establece que existe una similitud de este término con la autoeficacia (Bandura), y que son intercambiables entre sí; sin embargo, otros autores consideran lo contrario y algunos estiman que la autoeficacia tiene mayor impacto en la conducta y sirve para explicar la varianza de una intención en comparación con el control percibido del comportamiento (Mathieson, 1991).

Figura 3.8 Teoría del Comportamiento Planificado (TPB)



Fuente: Ajzen, I., 1991:182
Elaboración: Autores de la Tesis

Las actitudes hacia el comportamiento y la norma subjetiva son factores que tienen influencia directa con la intención comportamental. Esta es influenciada por los factores motivacionales, que son indicadores del esfuerzo que planea ejercer una persona para realizar una determinada conducta. Por lo que, a mayor intención de efectuar un comportamiento, más probable es su posible realización, esto bajo condiciones en donde se tenga control volitivo por parte del individuo (la persona puede decidir ejecutar o no

el comportamiento). Sin embargo, existen comportamientos que no dependen por lo menos en algún grado de factores motivacionales, sino que también dependen de la disponibilidad de oportunidades y recursos, por ejemplo, tiempo, dinero, habilidades, cooperación de otras personas, entre otros.

En este contexto es que el control percibido del comportamiento juega un rol para medir estos tipos de comportamientos, por lo que en condiciones donde el control volitivo es relativamente bajo, es decir donde la intención es débil en relación con el comportamiento, el incremento del control percibido facilita el proceso que abarca la transformación de intenciones en acciones concretas. Mientras que, en condiciones contrarias, la intención comportamental debería ser el único predictor del comportamiento (Armitage & Conner, 2001).

Adicionalmente, Ajzen (1991), establece que a fin de obtener una predicción más precisa del comportamiento es importante que las intenciones, así como las percepciones de control deban ser evaluadas en relación con el comportamiento particular que se analice y que estos dos elementos sean estables internamente durante la evaluación y observación del mismo. Un ejemplo de esto es el brindado por su persona, en donde enfatiza que, para el comportamiento de donar dinero a la cruz roja, no se debe medir el comportamiento de donar dinero en general o las intenciones de ayudar a la cruz roja, sino que se debe tomar ambas partes en la medición para tener una adecuada proximidad a la conducta a valorar.

En condiciones controladas adecuadamente por el individuo es factible tener una relación significativa entre las mediciones de la intención y el comportamiento que ejerce en ese momento. Sin embargo, si la medición de la intención es muy general entonces no se podrá evaluar adecuadamente su relación con el comportamiento ejercido por el individuo (Ajzen & Fishbein, 1974). Por otro lado, la relación entre el control percibido y la intención es graduada acorde con el tipo de comportamiento y la situación específica que estuviera transcurriendo en la vida de la persona (Ajzen, 1991).

El modelo previo a TPB fue utilizado por otros autores para entender el comportamiento de uso y adopción de la tecnología, desembocando en la concepción de nuevos arquetipos, siendo el modelo TAM (Davis F.,1989), uno de los más empleados para estos fines. TAM y TPB son modelos que permiten la predicción de la intención de usar un sistema tecnológico, sin embargo, el primero es más fácil de aplicar en relación con el segundo, pero sólo provee información general en comparación con este último (Mathieson, 1991).

Los constructos de TAM pueden ser variables que no necesariamente predicen la intención en determinados contextos, como en el caso que se esté utilizando un sistema determinado donde la accesibilidad sea un referente para los usuarios en relación con su uso. Este parámetro no podría ser medido por TAM, dado que no es clave en su concepción teórica, sin embargo, es necesario mencionar que los constructos de TAM son más fáciles de medir en varios contextos en comparación con TPB, debido a que éste requiere de una identificación previa de las creencias asociadas a los participantes de un estudio determinado (Mathieson, 1991).

Por otro lado, el modelo TPB considera adecuadamente las variables sociales de las personas, a diferencia de TAM que las excluye dentro de su esquema, esto debido a la concepción de Davis et al (1989), acerca de la relación de dependencia entre las normas sociales y los logros, no obstante, esto no limita la existencia de efectos sociales que no estén ligados a los resultados de logro. Mathieson (1991), brinda un ejemplo de esto al mencionar la relación del uso de un sistema, no por las metas personales en el trabajo, sino por la percepción de sus colegas en relación con su nivel de utilización de la tecnología.

Asimismo, por el lado de control percibido del comportamiento, Ajzen (1985), indica que los factores de control interno hacen referencia a características propias de la persona, mientras que los externos dependen de la situación, entre estos se puede considerar al tiempo, la oportunidad y la cooperación de otras personas. La percepción

de estos elementos no es tan clara en TAM, debido en parte a que la carencia de variables sociales no ayuda a advertir la presencia de los factores externos mencionados anteriormente. No obstante, es necesario considerar que TAM explica mejor la varianza de la actitud hacia el comportamiento en relación con TPB (Mathieson, 1991), pero esto es aplicado para su versión inicial, ya que las modificaciones posteriores descartaron el factor actitud hacia el comportamiento dentro de su concepción.

Ajzen (2011), señala que el modelo TPB contiene alguna cuota de error en su medición, dado que los niveles de confiabilidad raramente sobrepasan el 0.75 o 0.80 para los constructos usados en el modelo, por lo que es factible que aún en buenas evaluaciones, la correlación entre la intención y el comportamiento alcance valores de sólo 0.60. Por otro lado, algunos autores han realizado meta análisis para estimar la confiabilidad del modelo acerca de la predicción del comportamiento en diversos campos de estudio y encontraron que la relación intención-comportamiento brindó un rango de predicción entre 0.40 a 0.53 (Armitage & Conner, 2001); Sheeran, 2002; Notani, 1998; McEachan et al., 2011). Sin embargo es necesario tener en cuenta las condiciones en que estos meta-análisis fueron efectuados dado que algunos consideraron elementos moderadores tales como la distancia temporal entre la medición de la intención y comportamiento observado, reduciendo el valor de la correlación entre estos elementos puesto que pueden ocurrir eventos que alteren las creencias comportamentales, normativas o de control, y que también se modifiquen las actitudes, normas subjetivas y percepciones de control (Ajzen, 2011).

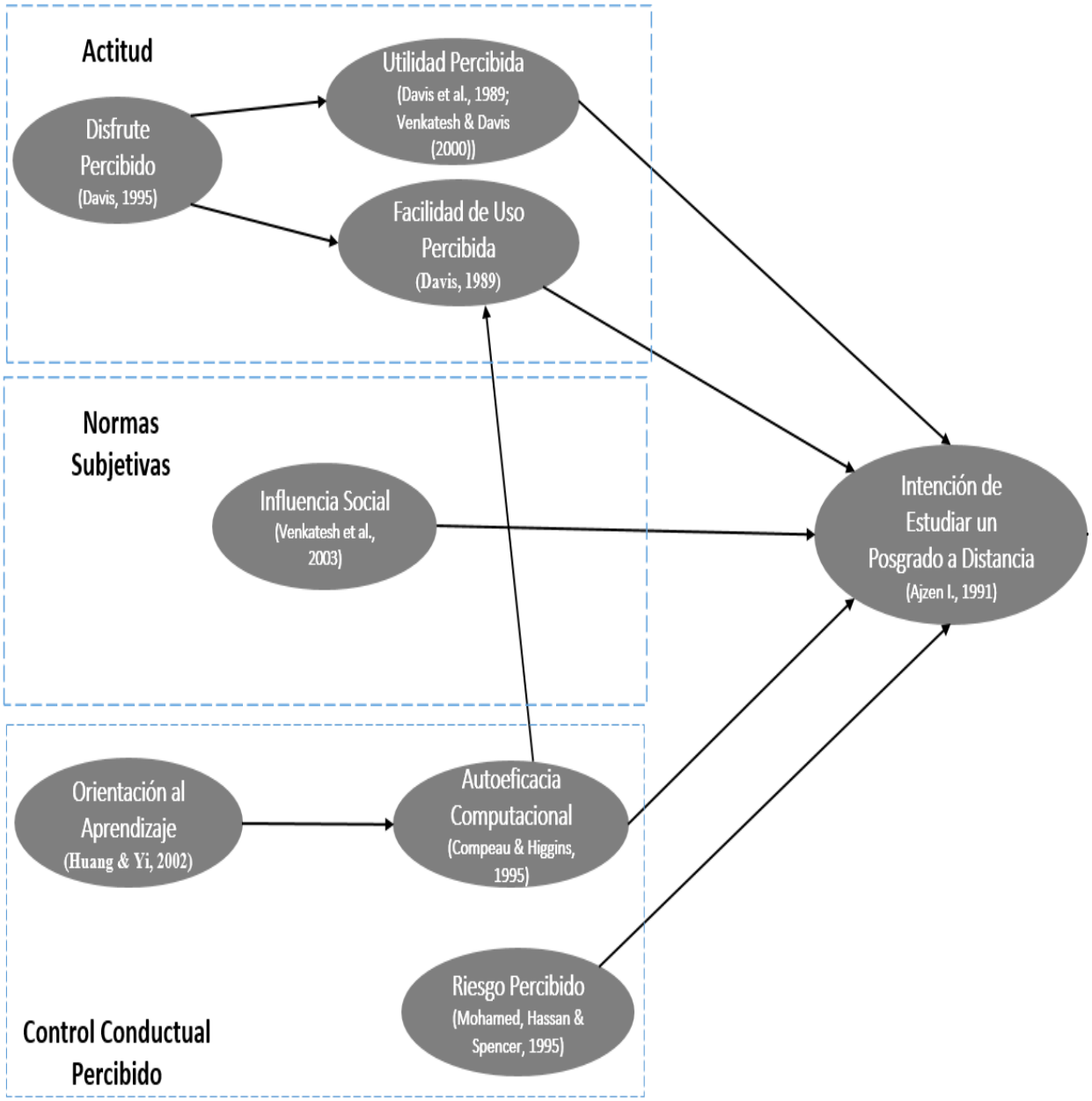
A pesar de las limitaciones del modelo TPB indicadas anteriormente, es un referente en relación con la predicción del comportamiento y también a la medición de la correspondencia entre las variables que influyen en la intención, siendo esto último señalado en los meta-analisis de varios autores, en donde se tiene correlaciones entre los constructos de TPB con la intención que varían entre 0.59 a 0.66 (Notani, 1998; Armitage & Conner, 2001; Sheeran, 2002; Rivis & Sheeran, 2003; McEachan et al., 2011).

3.6.2 Modelo Propuesto

El modelo de la presente investigación ha sido formulado en base a la Teoría del Comportamiento Planeado, para lo cual se ha considerado factores que tienen influencia en la intención de las personas para cursar un posgrado a distancia y que han sido estudiados anteriormente según se observa en la revisión de la literatura. La concepción de este modelo tuvo como base los constructos de TPB (Ajzen, 1991), los cuales sirvieron para alinear cada factor dentro del modelo y muestren compatibilidad con los elementos de TPB: la actitud hacia el comportamiento, norma subjetiva y el control percibido del comportamiento.

En relación con la actitud hacia el comportamiento se ha establecido que la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida son constructos que poseen una relación directa con la misma, además se consideró al disfrute percibido como un factor que tiene incidencia en la utilidad percibida y la facilidad de uso. Asimismo, se tuvo en cuenta a la influencia social y los grupos de referencia como elementos que representan la norma subjetiva que afecta a la intención de las personas. Por otro lado, se estimó emplear la autoeficacia computacional como elemento representativo del control percibido del comportamiento, dado que el concepto hace alusión al juicio personal en relación con habilidades que permiten influir en la intención y ésta a su vez en el comportamiento.

Figura 3.9 Modelo Propuesto de Investigación basado en la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen I., 1991)



Elaboración: Autores de la Tesis

3.7 Planteamiento de Hipótesis de Investigación

Variable Disfrute Percibido

Venkatesh et al. (2002), señalan que las motivaciones intrínsecas tienen un efecto sobre los constructos de TAM (Davis F. , 1989): utilidad percibida y facilidad de uso percibida de un sistema, los cuales en conjunto influyen en la intención del uso de una tecnología.

Por otro lado, las motivaciones intrínsecas son influenciadas por la facilidad de uso, siendo esto reflejado en el disfrute que percibe un estudiante en su interacción con un entorno de aprendizaje online, debido en parte a la sensación de auto-competencia interna notada por él mismo. El componente disfrute percibido tiene efecto en la actitud del estudiante y ésta a su vez a la intención de usar un entorno de aprendizaje virtual (Lee et al, & Chen, 2005).

Saadé et al. (2008), indican que la utilidad percibida y el disfrute percibido tienen una significancia en la intención de los estudiantes al uso de un sistema web de aprendizaje y que éste se puede incrementar en la medida que los usuarios experimenten diversión y disfrute durante su interacción con el sistema, por lo que se plantean las siguientes hipótesis:

H1: El disfrute percibido tiene significancia sobre la utilidad percibida.
H2: El disfrute percibido tiene significancia sobre la facilidad de uso.

Variable Utilidad Percibida

Venkatesh (2000), resalta que la confianza desempeña un rol clave en el proceso de adopción del uso de la tecnología y como tal tiene un fuerte impacto en la intención de uso y de la utilidad percibida en cualquier campo de aplicación que se desempeñe.

Sumak et al. (2011), señalan que la utilidad percibida es uno de los determinantes más significativo de la actitud de los estudiantes hacia el uso de las tecnologías.

Mahmod et al. (2015), argumentan que los posgrados a distancia serán adoptados, sólo si los estudiantes perciben que serán útiles, por lo que la persona tendrá una creencia actitudinal positiva hacia estas modalidades de estudio. Así mismo, si una persona tiene la oportunidad de experimentar previamente dicha tecnología utilizada, entonces su creencia actitudinal será mucho más fuerte, pudiendo tener un resultado positivo o dependiente de la calidad que la tecnología pueda ofrecerle.

De lo anteriormente expuesto, se evidencia que la utilidad percibida del uso de la tecnología que los estudiantes de posgrado perciben, puede influenciar en la intención de tomar la decisión o no de llevar un Posgrado a Distancia, por lo que se plantea la tercera hipótesis:

H3: La utilidad percibida tiene significancia sobre la intención de estudiar un Posgrado a Distancia.

Variable Facilidad de Uso Percibida

Lim & Zailani (2012), en su investigación "Determinantes que influyen en la intención de inscribirse en un MBA online", propuso que ciertas características de la tecnología como: la infraestructura de TIC, la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida, eran determinantes de la intención de las personas para inscribirse en esta modalidad. El resultado de su estudio demostró que la facilidad de uso resultó ser un determinante significativo, por lo que es recomendable que las instituciones que proveen estas modalidades de estudio organicen charlas informativas y talleres prácticos que permitan a los potenciales alumnos entender mejor y familiarizarse con el portal virtual a ser utilizado.

Torres et al. (2011), en su estudio “Motivación y aceptación de portales educativos e-learning en países en desarrollo”, se basó en el modelo UTAUT (Venkatesh et al., 2003), y propuso la facilidad de uso como un determinante de la intención de utilizar un sistema e-learning. Estos autores definieron que si los estudiantes encuentran un sistema e-learning fácil de usar (además de útil y que les de los beneficios académicos esperados), estarán más motivados y con una influencia positiva y significativa en la intención de uso y adopción de estas plataformas.

Siriwarasai (2008), en su estudio “Factores relacionados con la intención personal de inscribirse en un posgrado de aprendizaje online”, propuso la “accesibilidad” como un factor clave para medir la actitud de las personas hacia el aprendizaje virtual, definiendo “accesibilidad” como disponible en todo momento, desde todo lugar, de manera rápida, confiable y fácil de usar.

El resultado de la investigación demostró que la “accesibilidad”, entre otros factores como calidad del contenido, flexibilidad e interactividad, estaba significativamente relacionados con la intención de la persona de inscribirse en un posgrado virtual, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

H4: La facilidad de uso percibida tiene significancia sobre la intención de estudiar un Posgrado a Distancia.

Variable Influencia Social

Según French y Raven (1959), definieron a la influencia social como un cambio en la creencia, opinión, necesidad, actitud y comportamiento del individuo, el cual se considera como objeto de influencia y es resultado de la acción de otras personas como un agente influyente (Raven, 2008).

El movimiento social–cognitivo también ha repercutido sobre la influencia contemporánea, ya que busca descubrir cómo los objetivos explícitos e implícitos

afectan el procesamiento de la información y la toma de decisiones en el contexto de influencia (Cialdini & Goldstein, 2004).

El estudio realizado por Thompson, Higgins, & Howell (1991), demostró que existe una relación significativa entre los factores sociales y la utilización de la tecnología, lo cual es consistente con las teorías elaboradas por Triandis (1971), y la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975).

La teoría de TRA y TPB de Ajzen (1991), proporcionó como base teórica a la norma subjetiva en relación con el comportamiento del profesional, donde exponen que los individuos intentarán realizar una conducta cuando crean que otras personas importantes en su vida consideran que deberían hacerlo; otros estudios empíricos como el de Venkatesh et at (2003), sostienen que las normas sociales positivas afectan al comportamiento y Hsu & Lu (2004), indican que la norma social es un factor crítico e influye positivamente en el uso de plataformas virtuales. Varias investigaciones en concreto verifican el efecto de las normas sobre la intención de utilizar el Internet relacionados con el servicio y demuestran que la norma social proviene de la influencia de los grupos de referencia (Chin-Lung & Chuan-Chuan, 2008).

Por lo tanto, se considera que el efecto de la influencia social no debe ser ignorado en el contexto del presente estudio, en consecuencia, se plantea la quinta hipótesis:

H5. La influencia social tiene significancia sobre la intención de estudiar un Posgrado a Distancia.

Variable Orientación al aprendizaje como Logro

La variable orientación al logro en aprendizaje (Hwang & Yi ,2002), fue considerada para medir la motivación intrínseca en relación con la adopción de un sistema web de aprendizaje. La conceptualización de la misma hace alusión a una concepción personal en relación con su competitividad y su aplicación en las personas reportó la existencia de un disfrute con respecto al desafío que implica la obtención de

un logro determinado. Los resultados de Hwang & Yi (2002), mostraron que esta variable tiene un impacto en la autoeficacia, esto es acorde con lo indicado por Phillips & Gully (1997), en su estudio realizado acerca del rol de la orientación de metas en la persona. La orientación al aprendizaje es un factor que impacta directamente en la autoeficacia y esta a su vez en la intención de inscribirse, por lo que se plantea la siguiente hipótesis:

H6: La orientación al aprendizaje como logro tiene significancia sobre la autoeficacia computacional.

Variable Autoeficacia Computacional

Lee,Y.-C. (2006), señala que la autoeficacia computacional no tiene influencia en la utilidad percibida, pero si en la facilidad de uso percibido en relación con la adopción de un sistema de e-learning por parte de estudiantes universitarios en Taiwán.

Doll & Torkzadeh (1998), Abbad et al. (2009) y Badri et al. (2014), indican que la autoeficacia tiene incidencia en la percepción de la facilidad de uso y que tiene un efecto indirecto en la intención de uso de un sistema de e-learning por parte de estudiantes de nivel secundario.

Lim, C.K. (2001), establece que la autoeficacia computacional es un elemento relevante en la intención de los estudiantes adultos para llevar un curso web en el futuro y en la satisfacción del usuario.

Por otro lado, Lim & Zailani (2012), indican que la autoeficacia computacional es un factor clave para la intención de inscribirse en un MBA online, por lo que se procede a plantear las siguientes hipótesis:

H7: La autoeficacia computacional tiene significancia sobre la percepción de facilidad de uso.

H8: La autoeficacia computacional tiene significancia sobre la intención de estudiar un Posgrado a Distancia.

Variable Riesgo Percibido

Featherman y Pavlou (2003), analizaron el efecto del riesgo percibido en el consumidor al adoptar "*e-services"* desde el marco de referencia de TAM propuesto por Davis (1989). Sus resultados demuestran que los niveles más altos de riesgo percibido deflactaron el efecto de la facilidad de uso y a su vez inflaron el efecto de la norma subjetiva sobre la utilidad percibida y la intención de adopción de esta tecnología, que se vio afectada negativamente principalmente por las percepciones de riesgo basadas en el desempeño. Por otro lado, la percepción de facilidad de uso de los *"e-services"* redujo estas preocupaciones sobre el riesgo, y concluye que esta investigación sugiere la inclusión de una variable de riesgo percibida basada en el desempeño en la adopción centrada en la interfaz *"human-computer"*.

Mohamed, Hassan y Spencer en un estudio de las dimensiones de riesgo percibido, confirmaron cuatro dimensiones fuertemente predictivas de la intención de inscribirse en una modalidad educativa online: riesgo de rendimiento percibido (*performance*), riesgo de tiempo demandado percibido, riesgo psicológico percibido y riesgo de recurso percibido. En este estudio demostraron que a pesar de la masificación y buena aceptación de la educación online, el riesgo percibido se sigue presentando y tiene un efecto relevante sobre la decisión de inscribirse o no en un curso a distancia (Mohamed, Hassan, & Spencer, 2011)

Por lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente hipótesis:

H9: El riesgo percibido tiene significancia sobre la intención de estudiar un Posgrado a Distancia.

3.8 Resumen del Capítulo

El comportamiento humano ha sido un elemento estudiado por diversos autores, con enfoques variados que abarcaron el ámbito psicológico y social, así como también perspectivas mixtas de estos ámbitos a fin de llegar a comprender el accionar de las personas ante diferentes eventos o escenarios en su vida. Diversos autores han relacionado el rol de la intención con respecto a predecir el comportamiento de las personas, siendo Ajzen (1975), quien elaboró la primera Teoría de la Acción Razonada (TRA), donde las variables actitudes y normas subjetivas eran los determinantes de la intención de realizar un comportamiento. Este modelo sirvió de base para que Davis (1989), genere la Teoría de Aceptación de la Tecnología (TAM), que ha sido ampliamente utilizada para predecir la intención de usar un sistema tecnológico, basados en la utilidad percibida y en la facilidad de uso percibida.

Posteriormente, Fishbein & Ajzen (1991), elaboraron la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB), que agrega el control percibido como tercera variable, en adición a las dos variables básicas del modelo TRA, dado que existen casos de comportamientos en los cuales las personas no tienen el control completo de sí mismas. El modelo TPB considera que la intención y el control percibido son los predictores del comportamiento y ha sido utilizado en estudios de adopción de tecnologías, adopción de sistemas e-learning, e incluso, en la intención de inscribirse en cursos virtuales. Entre estos estudios se pudo observar a diversos factores que forman parte de los constructos del TPB y que tienen incidencia en la intención (utilidad percibida, facilidad de uso percibida, influencia social, autoeficacia computacional y riesgo percibido).

Taylor & Todd (1995), combinaron los estudios de Ajzen (1991) y Davis et al. (1989), generando el Modelo Descompuesto de la Conducta Planificada (DTPB), que combina los factores o variables de ambas teorías y trata de explicar la intención de uso de un sistema tecnologico.

Venkatesh & Davis (2000), modificaron el modelo TAM y generaron el modelo TAM2, agregando factores adicionales como la norma subjetiva, imagen social, relevancia del trabajo, calidad de la información, demostrabilidad de los resultados y tomarán variables mediadoras como la experiencia y la voluntariedad. Este nuevo modelo mostró que la norma subjetiva tiene influencia directa en la intención de uso de un sistema tecnologico.

Venkatesh et al. (2003), desarrollaron la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT), para predecir la intención y el comportamiento de las personas, combinando las siguientes variables independientes: expectativa de desenvolvimiento, esfuerzo esperado, influencia social y las facilidades de las condiciones; con las variables moderadoras: edad, género, experiencia y voluntariedad del uso.

El modelo propuesto en la presente investigación se basa en el modelo TPB y sus tres variables principales: actitud (disfrute percibido, utilidad percibida y facilidad de uso percibida), norma subjetiva (influencia social de los grupos de referencia) y control del comportamiento percibido (orientación al aprendizaje como logro, autoeficacia computacional y riesgo percibido). Se entiende como motivación intrínseca: a la satisfacción obtenida al realizar una acción; como disfrute percibido: a la percepción agradable de la actividad realizada al usar un ordenador; como utilidad percibida: al grado en que se cree que usar una tecnología mejorará su desempeño; como facilidad de uso percibida: al grado en que se espera que el manejo de un determinado sistema conlleve menores esfuerzos; como influencia social: al modo en que la conducta del individuo es influenciada por otros; como orientación al aprendizaje como logro: al hecho de realizar una actividad por la satisfacción que obtiene al ejecutarla; como autoeficacia computacional: a la creencia personal de tener un determinado nivel de performance; como riesgo percibido: a la interpretación subjetiva de obtener consecuencias inesperadas, inciertas y desagradables.

La utilidad percibida y la facilidad de uso percibido son factores que se ven afectados por el disfrute percibido (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989), dado que en parte este último es un constructo afín con la motivación intrínseca. Asimismo, algunos autores han sustentado que la orientación al aprendizaje como logro de aprender tiene incidencia en la autoeficacia (Hwang & Yi, 2002), puesto que este factor se encuentra relacionado con la motivación intrínseca y las habilidades de las personas, las cuales se encuentran en relación con la autoeficacia establecida por Bandura (1994). También, investigaciones como las de Hsu y Lu (2004) y Chin-Lung & Chuan-Chuan (2008), indican que la influencia social tiene incidencia directa y positiva sobre la intención de usar plataformas virtuales. Otras investigaciones, como la de Lee,Y.-C. (2006), Doll & Torkzadeh (1998), Abbad et al. (2009), Badri et al. (2014) y Lim & Zailani (2012), señalan que la autoeficacia computacional tiene influencia directa sobre la facilidad de uso percibida de una plataforma virtual, por lo que se convierte en un factor clave de la intención de estudiar en un Posgrado a Distancia, sobre todo se vuelve critica para los estudiantes de edad adulta que no son nativos digitales. Respecto al riesgo percibido, investigaciones como las de Featherman y Pavlou (2003), y Mohamed, Hassan y Spencer (2012), demostraron que, a pesar de la masificación y aceptación de la educación virtual, el riesgo percibido sigue presente y que los niveles altos de riesgo percibido reducen la influencia positiva de la facilidad de uso sobre la intención de inscribirse en un curso virtual.

En este sentido, existen factores como las actitudes, la norma subjetiva y el control percibido del comportamiento que influyen en la intención de las personas de inscribirse en cursos virtuales y determinan posteriormente su comportamiento.

CAPÍTULO 4. DISEÑO Y MÉTODO

En el presente capítulo se describe el diseño, el método y la metodología usada en la investigación. Además, se muestran las características que tendría la población de la muestra a analizar y se explica el procedimiento usado para la medición de cada una de las variables identificadas en la revisión de la literatura, asimismo se analizarán instrumentos de medición usados por estudios anteriores para cada uno de los constructos establecidos en el modelo propuesto y se realizaran las adecuaciones para los ítems que no tengan un instrumento similar desarrollados con anterioridad.

4.1 Diseño General de la Investigación

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de tipo correlacional. El enfoque cuantitativo de la investigación es debido al empleo de estudios previos a fin de establecer patrones relativos a la población explorada por medio del análisis estadístico de la información recolectada, de la cual se extrae conclusiones de las hipótesis planteadas. El diseño será no experimental dado que no se modificarán las variables independientes de forma intencional, sino que se observará el fenómeno tal como se presentan en su contexto. Asimismo, la naturaleza del diseño es transversal, porque se desarrolló en un momento determinado. Por otro lado, es correlacional porque busca establecer la relación entre la variable dependiente con los constructos obtenidos en la revisión de la literatura (Hernández , Fernández & Baptista, 2014).

4.2 Población y Muestra

La población a utilizar serán hombres y mujeres profesionales graduados universitarios, los cuales son el segmento objetivo de la oferta de estudios de posgrado.

Se calcula que del total de la población que supera los 15 años, el 16.4%, es decir más de 3.7 millones, han alcanzado el nivel de educación universitario (INEI, 2016).

Tabla 4.1 Perú: Nivel de Educación alcanzado por la Población (año 2016)

Población total	**%**	**Habitantes**	**Según nivel de educación alcanzado**				
			Inicial / Pre-escolar	Primaria	Secundaria	Superior no Universitaria	Superior Universitaria
			4.10%	21.50%	45.40%	12.50%	16.40%
Población total	100%	31,488,625					
Por rango de edad							
0-14 años	27.90%	8,785,326					
De 15 a más años	72.10%	22,703,299	930,835	4,881,209	10,307,298	2,837,912	3,723,341
15-64 años	65.50%	20,625,049					
65 a más	6.60%	2,078,249					

Fuente: INEI, 2016
Elaboración: Autores de la tesis.

En Perú conforme al censo universitario 2010 la edad promedio de los ingresantes universitarios es 18.9 años, a pesar de que éstos han concluido su educación básica secundaria en promedio a los 16.8 años (INEI, 2011). Asimismo, conforme a lo establecido en el artículo 40° de la Ley N° 30220, una carrera universitaria debe estar diseñada para una duración mínima de cinco años (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), 2014). Asimismo, Arellano Marketing, en su estudio multicliente "Educar" identifica al perfil de estudiante de los programas de maestría a los hombres y mujeres mayores a 25 años (Arellano Marketing, 2014).

Tabla 4.2 Perú: Población por Segmentos de Edad

Segmento edad / Año	**2005**	**2010**	**2012**	**2013**	**2015**
Menor a 25 años	51%	49%	48%	47%	46%
De 25 a 39 años	23%	23%	23%	23%	24%
De 40 a 55 años	15%	16%	16%	16%	17%
De 56 a más años	11%	12%	13%	13%	14%

Fuente: INEI, 2009
Elaboración: Autores de la tesis.

La muestra comprende a 389 profesionales entre hombres y mujeres, que cumplan con los siguientes criterios de inclusión: haber alcanzado por lo menos el grado de bachiller dado que se trata de un requisito obligatorio para cursar estudios de posgrado de educación a distancia; asimismo el entrevistado debe tener nociones generales de

estudios a distancia y finalmente debe residir en el Perú. El tamaño se ha utilizado el cálculo de la empresa de investigación de mercados datum internacional, con un nivel de confianza de 95% para una población de 3.7 millones de personas, (Ver Apéndice 3 C)

La muestra elegida ha sido un muestreo por conveniencia basado en la autoselección cuyo instrumento empleado ha sido un cuestionario dirigido a un grupo específico de profesionales. Como menciona Levine et al. (2014), en este tipo de muestreos no probabilísticos no es posible aplicar la teoría de la inferencia estadística (Levine, Krehbiel, & Berenson, 2014). Parte de la conveniencia ha sido seleccionar a los estudiantes que se encontraban cursando estudios de posgrado de la Universidad ESAN en el mes de agosto del 2017, donde sólo algunos de éstos por decisión propia han llegado a responder al cuestionario, por lo tanto, se debe esperar una menor representatividad de la población (Anderson, Sweeney, & Williams, 2008).

4.3 Operacionalización de las Variables de Investigación

Con el fin de identificar la medición de las variables independientes (Disfrute Percibido, Utilidad Percibida, Facilidad de Uso, Influencia Social, Orientación al Aprendizaje como Logro, Autoeficacia Computacional y Riesgo Percibido) a utilizar en el presente estudio, se tomó como referencia las mediciones utilizadas en los análisis de investigaciones previas de diferentes países, relacionadas con la variable dependiente: intención de estudiar un Posgrado a Distancia; sin embargo, es necesario mencionar que no se está haciendo referencia a la intención de usar una tecnología específica, sino a la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia donde se trata de remarcar esta modalidad de estudios bajo un entorno virtual, acorde a lo referenciado bajo el marco de la Ley Peruana Universitaria 30220.. El objetivo de este apartado es identificar aquellos estudios que usaron los constructos relacionados a las variables independientes del modelo propuesto de esta investigación, los mismos que se encuentran enmarcados bajo las tres grandes dimensiones del TPB como la actitud

(Disfrute Percibido, Utilidad Percibida, Facilidad de Uso), las normas subjetivas (Influencia Social) y al control percibido (Orientación al Aprendizaje como Logro, Autoeficacia Computacional y Riesgo Percibido), tal como se detallan a continuación:

4.3.1 Disfrute Percibido

Esta variable está relacionada con la actitud, donde el disfrute percibido es el constructo que ha tenido mayor aplicación en relación con la motivación intrínseca, la cual hace referencia a la ejecución de una actividad que es inherentemente interesante o agradable para el individuo y no por una recompensa física producto de la realización de tal curso de acción (Ryan & Deci, 2000). La aplicación de este constructo fue muy limitada en estudios de investigación realizados por Davis et al. (1992), donde señalan que éste tiene influencia en la intención comportamental del uso de la tecnología llamada WriteOne en el lugar de trabajo, la cual era un procesador de texto a usar por parte de 200 estudiantes participantes de un MBA de la California Polytechnic State University. Las preguntas formuladas por Davis et al. (1992) están en base a una escala de Likert de siete puntos, con un rango de variación entre probable hasta improbable para dos interrogantes y el otro rango entre agradable hasta desagradable para una tercera interrogante.

- Encuentro usar WriteOne como algo …
- Me divierto usando WriteOne es algo …
- El actual proceso para usar WriteOne es…

Fuente: Davis et al., 1992: 1116

La aplicación de estas preguntas se observa en los estudios de varios autores en relación con la intención comportamental de usar una nueva tecnología, siendo el disfrute percibido un factor que influye en la percepción de la facilidad de uso, el cual es un constructo importante de la TAM y que tiene efecto en la intención de uso por parte de los usuarios de una nueva tecnología. (Venkatesh , 2000; Venkatesh & Speier, 2000; Moon & Kim, 2001; Liaw, 2002; Saadé & Bahli, 2004; Saadé, Tan & Nebebe, 2008). Sin embargo, es necesario mencionar que no se está haciendo referencia a la

intención de usar una tecnología específica, sino a la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia donde se trata de remarcar esta modalidad de estudios bajo un entorno virtual, acorde a lo referenciado bajo el marco de la Ley Peruana Universitaria 30220.

4.3.2 Utilidad Percibida:

Esta variable está relacionada con la actitud, donde la utilidad percibida está definida como la capacidad que tiene el ser humano de creer que está en la capacidad de alcanzar un beneficio o utilidad con respecto a algo, de acuerdo a la teoría del TAM, esta variable está relacionada con la creencia de que tan útil puede ser considerado el uso de una tecnología determinada; sin embargo, el presente estudio de investigación lo relaciona a la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia donde se trata de remarcar esta modalidad de estudios bajo un entorno virtual según lo referido a la Ley Universitaria 30220, dada que el objetivo de las preguntas serán adecuadas en función de determinar la percepción que actualmente tienen los profesionales en el Perú acerca de estudiar cursos de posgrado a distancia.

En este sentido, Badri et al. (2014), con el objetivo de investigar la influencia de esta variable sobre la intención, señalan como resultado de su estudio realizado en los Emiratos Árabes, que la utilidad percibida tiene un efecto directo significativo en la intención comportamental de los estudiantes en utilizar e-Learning, de la cual se han utilizado las siguientes preguntas bajo una escala de Likert de cinco puntos donde: 1 = completamente en desacuerdo hasta 5 = completamente de acuerdo.

- El e-Learning me ayudará a realizar las tareas de estudio más rápidamente.
- El e-Learning me ayudará a tener un mejor control sobre mis estudios.
- El e-Learning me ayudará a obtener un mejor grado académico.

Fuente: Badri et al., 2014:482

Así mismo, se validaron las preguntas anteriores con el estudio realizado por Davis en 1989, bajo el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM), que demuestra una

fuerte relación significativa con la intención del uso, adicionalmente se demostró la utilidad de la escala Likert empleada que fue desde: 1= extremadamente probable hasta 7 = extremadamente improbable.

- El uso de este tipo de servicios me ayudaría a realizar... más rápido. - El uso de este tipo de servicios facilitaría la entrega de … - En general, el uso de este tipo de servicios sería útil en la realización....

Fuente: Davis, F., 1989:331

Sobre la base teórica establecida por Moore & Benbasat (1991), sobre la utilidad percibida en el uso de la tecnología, se propuso una pregunta adicional como parte del cuestionario de la presente investigación, buscando probar la intensión de estudiar un posgrado a distancia en el contexto peruano, a través de la percepción de la utilidad de estudios de posgrado a distancia frente a estudios de posgrado presenciales.

4.3.3 Facilidad de Uso Percibida:

Esta variable está relacionada con la actitud, y se define como el grado en que las personas creen que cursar estudios a distancia estarán libres de esfuerzo. Por lo que se considera que a menor esfuerzo en el uso de los entornos virtuales será más probable que sea más aceptado, pero si perciben que les será muy difícil de usar, es muy probable que no sea aceptado (Davis F. , 1989). En este sentido con el objetivo de investigar la influencia de esta variable sobre la intención de estudiar un posgrado a distancia, Huang (2009) señala como resultado de su estudio realizado en la Universidad de Arkansas, Fayetteville, y la Universidad Estatal Nicholls, que la Facilidad de Uso Percibida tiene un efecto directo positivo en la intención de los estudiantes en seguir estudios en modalidades a distancia, de la cual se han utilizado las siguientes preguntas de su cuestionario de acuerdo a una escala de Likert de seis puntos donde: 1 = completamente en desacuerdo hasta 6 = completamente de acuerdo.

- Me es/fue fácil aprender a usar el e-Learning.
- Me es/fue fácil ser hábil en el uso del e-Learning.
- Me resulta fácil acceder al e-Learning para realizar mis trabajos.
- Encuentro fácil de usar el e-Learning.

Fuente: Rui-Ting Huang, 2009: 93.

De acuerdo con el modelo TAM2, (Venkatesh & Davis, 2000), la percepción de facilidad de uso (que proviene de TAM), está relacionado directa e indirectamente a la intención de las personas de usar o abandonar un sistema. Así mismo, para Davis et al. (1992), la facilidad de uso funciona como un determinante de la motivación intrínseca de las personas, que para el presente estudio de investigación estará relacionado con los profesionales que tendrán la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia.

4.3.4 Influencia Social

Esta variable está relacionada con la norma subjetiva, la cual es definida como la percepción del individuo sobre la probabilidad de que los grupos potenciales de referencia aprueben o desaprueben el comportamiento dado (Ajzen, 1991).

Siriwarasai (2008), señala como resultado en su estudio sobre los factores relacionados con la intención de inscribirse en un posgrado en línea, que el factor de grupos de referencia (amigos, familia, estudiantes y egresados) esta significativamente relacionado con la intención del individuo. Estos hallazgos también indicaron que los encuestados eran más influenciados por los estudiantes y egresados para optar por este tipo de modalidad de estudio. A continuación, se listan las preguntas del cuestionario de esta investigación, la misma que utilizó una escala de Likert de cinco puntos, donde: 1= Muy desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

- Mi familia tiene influencia en mi decisión para inscribirse en un posgrado online.
- Mis amigos tienen influencias en mi decisión de inscribirse en un posgrado online.
- Los estudiantes existentes influyen en mi decisión de inscribirse en un posgrado online.
- Los exalumnos tienen influencia en mi decisión de inscribirse en un posgrado online.

Fuente: Siriwarasai, A.,2008: 58

Finalmente, la investigación de Wairimu (2009) en Kenia, acerca de los factores que influyen en la elección de cursar un MBA, donde se indica una alta influencia de los familiares como un factor social para decidir cursar este posgrado, cuya base teórica se sustenta en la comprensión del comportamiento del consumidor y se definen tres constructos del factor social (Grupos, familia y roles y estatus). A continuación, las preguntas del estudio, las mismas que fueron elaboradas bajo una escala de Likert de 5 puntuaciones.

¿En qué medida cree que los siguientes aspectos que han influido en la elección del curso que está llevando a cabo?
(Por favor marque los números según corresponda: 1= Sin medida, 2= en una pequeña parte, 3=Hasta cierto punto, 4=En gran medida y 5=En gran medida)

1.	Amigos / compañeros	1 2 3 4 5
2.	Padres	1 2 3 4 5
3.	Cónyuge	1 2 3 4 5
4.	Tus modelos / mentores	1 2 3 4 5
5.	Clase social / estatus	1 2 3 4 5

Fuente: Wairimu, J., 2009:40

4.3.5 Orientación al Aprendizaje como Logro

Este constructo relacionado con el control conductual percibido, tiene como referencia el instrumento desarrollado por VandeWalle (1997), para medir la orientación a una meta, siendo el tipo de aprendizaje, el empleado por Hwang & Yi (2002), a fin de determinar su impacto en la autoeficacia personal. Las 4 preguntas formuladas por VandeWalle son en base a una escala de Likert de siete puntos, donde 1: = Totalmente en desacuerdo y 7: = Totalmente de acuerdo.

- Estoy dispuesto a seleccionar una tarea difícil en la que puedo aprender mucho.
- A menudo busco oportunidades para desarrollar nuevas habilidades y conocimiento.
- Disfruto de tareas desafiantes y difíciles en el trabajo donde aprenderé nuevas habilidades.
- Para mí, el desarrollo de mi capacidad y habilidades en el trabajo es lo suficientemente importante como para asumir riesgos.

Fuente: VandeWalle, 1997: 1004

En el presente estudio se adaptarán estas interrogantes con el fin de analizar la incidencia de la orientación al aprendizaje como logro sobre la autoeficacia

computacional y la de esta última sobre la intención del profesional para estudiar un posgrado a distancia, por lo que se efectuarán las adecuaciones necesarias para medir de forma acertada el impacto de esta variable dentro del modelo propuesto en el capítulo anterior.

4.3.6 Autoeficacia Computacional

Este constructo está relacionado con el control conductual percibido dentro del modelo teórico del TPB (Ajzen, 1991), donde Compeau & Higgins (1995), establecieron que la autoeficacia computacional es el juicio que hace el individuo de sus habilidades en relación con usar una computadora con el fin de realizar una tarea futura. Esta variable ha sido utilizada en diversos estudios acerca del uso de una tecnología (Lim C. K., 2001; Oly Ndubisi, 2004; Lee Y.-C., 2006; Siriwarasai, 2008; Lim & Zailani, (2010) (2012); Chinyamurindi & Shava, 2015).

La medición de esta variable en los estudios señalados por Compeau & Higgins (1995), constan de 10 preguntas delimitadas por una respuesta dicotómica inicial en cada interrogante y una escala de Likert de 10 puntos para medir el grado de confiabilidad de ésta en función a una variación numérica que aumenta gradualmente y donde: 1= Nada confiado, 5= Moderadamente confiado y 10= Totalmente confiado.

Podría completar el trabajo usando un software…
- … Si no hubiera nadie alrededor que me diga que hacer y cómo voy.
- … Si solo tuviera los manuales de referencia del software.
- … Si hubiera visto a alguien más usarlo antes de intentarlo yo mismo.
- … Si pudiera llamar a alguien para ayudarme si me quedó atascado.
- … Si alguien más me hubiera ayudado a empezar.
- … Si tuviera mucho tiempo para completar el trabajo para el cual fue provisto el software.
- … Si tuviera la facilidad de ayuda integrada para recibirla.
- … Si alguien más me muestra cómo hacerlo primero.
- … Si hubiera usado paquetes similares antes de éste para realizar el mismo trabajo.

Fuente: Compeau & Higgins, 1995: 211

4.3.7 Riesgo Percibido

Este constructo está relacionado con el control conductual percibido, donde el riesgo percibido es considerado como la evaluación subjetiva de la persona respecto a los resultados que puedan ser percibidos como potencialmente negativos en un contexto, y con ello determinando la intención sobre la educación de posgrado a distancia. El riesgo percibido conforme Jacoby y Kaplan (1972) y Roselius (1971), viene a ser un constructo multidimensional que incluye una serie de factores que pueden ser percibidos como inciertos o desagradables.

El riesgo percibido ha sido estudiado por Mohamed, Hassan y Spencer (2011), quienes encontraron cuatro dimensiones que explican fuertemente la intención de inscribirse en planes educativos a distancia: riesgo de rendimiento percibido, riesgo de tiempo demandado percibido, riesgo psicológico percibido y riesgo de recurso percibido. Concluyeron que el riesgo percibido tiene un efecto relevante sobre la decisión de inscribirse en estos cursos (Mohamed, Hassan, & Spencer, 2011).

La metodología empleada en este estudio siguió los lineamientos de desarrollo de escala descritos por Churchill (1979) considerando primero la revisión de la literatura, posteriormente desarrollando grupos de enfoque con fines exploratorios de los constructos, donde se incluye tanto a personas con y sin experiencia en educación en línea; finalmente al depurar las variables se realizó una encuesta basada en una muestra de conveniencia de 257 estudiantes, todos con experiencia en educación en línea. El instrumento de recolección fue un cuestionario con preguntas Estas preguntas bajo una escala de Likert de 5 puntos.

Riesgo de performance:
- Me preocupa que la tecnología utilizada online no sea confiable.
- No sé quién me ayudará si tengo problemas con la tecnología utilizada en este curso.
- Creo que la biblioteca y los sitios de investigación remotas (online) serán inadecuadas.

Riesgo Psicológico percibido:
- Me preocupa mantenerme motivado en las clases online.
- Tengo la sensación de que las clases online son menos importantes que las clases en el campus.

Fuente: Mohamed et al., 2011: 16

4.3.8 Variable Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia

Estudios realizados por Ajzen (1991), sobre la intención señalan que proviene de enfoques psicológicos – sociales, donde factores motivaciones influyen en el comportamiento del individuo y a medida que se le presenten oportunidades y cuenten con los recursos necesarios, tendrán la intención de realizar o ejecutar acciones que posteriormente se convertían en decisiones comportamentales.

Finalmente en el estudio de Siriwarasai (2008), señala que la intención del individuo tiene una relación media positiva con respecto a las variables independientes (actitud hacia los beneficios del aprendizaje online, grupo de referencia y autoeficacia informática). Estos hallazgos también indicaron que los encuestados tenían mucho interés en la inscripción de un posgrado en línea; sin embargo, no estaban muy familiarizados con el aprendizaje en línea, de esta investigación se listan las siguientes preguntas del cuestionario utilizado, bajo una escala de Likert de cinco puntos donde: 1= Muy desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo.

- Estoy muy interesado en matricularme en un posgrado online de aprendizaje.
- Estoy considerando el aprendizaje online para mi grado de posgrado.
- Estoy preparando para inscribirme en un posgrado de aprendizaje online.
- Tengo la intención de matricularme en un posgrado de aprendizaje online.

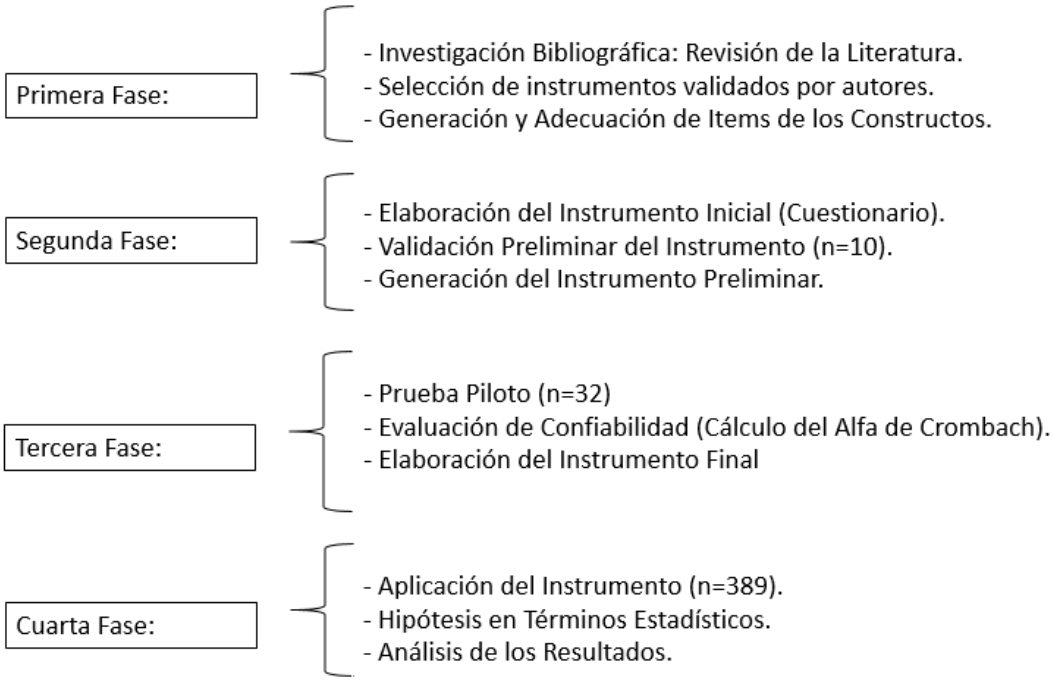
Fuente: Siriwarasai, A.,2008: 60

4.4 Diseño del Instrumento

El diseño del instrumento consiste en definir las fases involucradas en el procedimiento del desarrollo del instrumento de la presente investigación, por lo que se tomó como referencia los lineamientos establecidos por Churchill (1979), a fin de medir los constructos anteriormente desarrollados con propiedades de fiabilidad y validez para determinar las actitudes que tienen los profesionales en relación a la intención de estudiar un postgrado de educación a distancia. La extracción de estas construcciones mentales a través de las respuestas obtenidas mediante el cuestionario (instrumento de la investigación), será la base fundamental para obtener datos y resultados confiables.

Este procedimiento presenta cuatro fases, las cuales se muestran en la siguiente figura:

Figura 4.1 Procedimiento del Desarrollo del Instrumento de la Investigación



Fuentes: Churchill, 1979: 64-73
Elaboración: Autores de la Tesis.

4.4.1 Procedimiento de Desarrollo del Instrumento

Primera Fase:

Esta fase se inició con una investigación bibliográfica a través de la revisión de la literatura a partir de instrumentos utilizados en investigaciones previas, las mismas que están soportadas bajo la operacionalización de las variables del presente estudio y cuyos cuestionarios fueron validados por sus autores, a fin de generar los ítems (preguntas), que representaran mejor las variables definidas en esta investigación (disfrute percibido, utilidad percibida, facilidad de uso, influencia social, autoeficacia, orientación al aprendizaje como logro y riesgo percibido); y cuyo resultado se resume en la siguiente tabla:

Tabla 4.3 Literatura utilizada para el desarrollo de las preguntas de investigación

Dimensión	Variables de Estudio	Fuentes	Items (Preguntas)
Motivación Intrínseca	Disfrute Percibido	Liaw, S.-S. (2002); Moon & Kim (2001)	Apendice 4 D.1 (DPI, DP2, DP3, DP4, DP5)
		Saadé, R.G. & Bahli, B. (2005); Saadé, R.G., Tan, W. & Nebebe, F. (2008)	
		Davis, F.D., Bagozzi, R.P. & Warshaw, P.R. (1992)	
		Venkatesh, V. (2000); Venkatesh, V. & Spier, C. (2000)	
	Orientación al Aprendizzaje	VandeWalle, D. (1997)	Apendice 4 D.1 (OLI, OL2, OL3, OL4, OL5)
		Hwang, Y. & Yi, M. (2002)	
Actitud	Utilidad Percibida	Davis, F.(1986); Davis, F.(1989); Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989)	Apendice 4 D.1 (UPI, UP2, UP3, UP4, UP5)
		Badri et al. (2014)	
		Masood Badri; Asma Al Rashedi; Guang Yang; Jihad Mohaidat; Arif Al Hammadi (2014)	
		Mahmod, R., Dahlan, N., & Asaari, H. (2015)	
	Facilidad de Uso Percibida	Huang, Rui-Ting (2009)	Apendice 4 D.1 (FUI, FU2, FU3, FU4, FU5)
		Venkatesh, V.; Morris, M.; Davis, G.; Davis, F. (2003)	
Norma Subjetiva	Influencia Social	Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003).	Apendice 4 D.1 (ISI, IS2, IS3, IS4, IS5)
		Siriwarasai, A. (2008).	
		Chin-Lung, H., & Chuan-Chuan, L. (2008).	
Control Conductual Percibido	Autoeficacia Computacional	Compeau, D. & Higgins, C. (1995)	Apendice 4 D.1 (ACI, AC2, AC3, AC4, AC5)
		Shen & Chuang (2010); Hsia, Chang & Tseng (2014)	
		Venkatesh, V. (2000); Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G.B. & Davis, F.D. (2003)	
	Riesgo Percibido	Mitchell & Greatorex (1993)	Apendice 4 D.1 (RPI, RP2, RP3, RP4, RP5)
		Mohamed, Hassan & Spencer (2011)	
		Featherman & Pavlou (2003), Lim & Zailani (2012)	
Intención del Profesional de estudiar un MBA virtual		Ajzen, I. (2002).	Apendice 4 D.1 (IPI, IP2, IP3, IP4, IP5)
		Venkatesh, V. (2000); Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G.B. & Davis, F.D. (2003)	

Elaboración: Autores de la Tesis.

Segunda Fase:

En la segunda fase se elaboró el instrumento preliminar a utilizar para el presente estudio de investigación (cuestionario), el mismo que incluyó inicialmente 40 preguntas (Ver Apéndice 4 D.1), producto de las adecuaciones de los ítems seleccionados en la primera fase; sin embargo, tal como lo señala Malhotra (2004), se consideró conveniente realizar una validación previa, ya que ello ayudaría a enriquecer el entendimiento de las preguntas adecuadas a la realidad peruana, tomando una muestra representativa de 10 profesionales, los mismos que fueron encuestados individualmente tal como lo señala Churchill (1979), promoviendo así una discusión abierta en la que se modificaron ligeramente las declaraciones originales de los ítems, a fin de contar con una mejor base para las medidas de cada uno de los constructos.

En esta fase se seleccionó la Escala de Likert como el tipo de escala de valoración más adecuada para la medición de las actitudes y percepciones favorables o desfavorables de cada uno de los ítems del cuestionario en estudio (Hernández et al., 2014), dado que es considerada como una de las escalas más utilizadas en investigaciones científicas por ser fácil de aplicar y más sencilla de responder, considerando que los encuestados sólo tienen que responder entre el grado de acuerdo y desacuerdo. Así mismo, se eligió una categorización impar de siete respuestas que van desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo", con una puntuación proporcional a esta categorización de 1 a 7, donde uno es considerado la más baja de las puntuaciones y siete la más alta; por otro lado, se consideró contar con una respuesta neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo), a fin de no forzar las respuestas ni a un extremo ni al otro (Malhotra N. K., 2004).

Según investigaciones de Lozano et al. (2008), no existe una regla definitiva acerca del número de categorías que optimizan las propiedades psicométricas de las escalas; sin embargo, aducen que el número óptimo de escala de respuestas debe ser entre 4 y 7, con menos de cuatro alternativas la fiabilidad y la validez disminuyen y a partir de siete

éstas aumentarían significativamente. Por lo expuesto se consideró para el presente estudio de investigación una escala de Likert de 7 puntos donde: 1 = “totalmente en desacuerdo” y 7 = “totalmente de acuerdo”.

Tercera Fase:

En la tercera fase del desarrollo del instrumento se realizó una prueba piloto, en la que se aplicó un cuestionario preliminar a 32 profesionales de la población del presente estudio con el fin de recolectar sus respuestas y realizar la validación de los ítems establecidos para cada constructo, este último proceso se realizó en base al nivel de confiabilidad proporcionada por el alfa de Cronbach (1951). La aplicación del coeficiente alfa permite determinar la fiabilidad del instrumento y ha sido utilizado en diversas investigaciones, siendo esto último reflejado en la cantidad de veces que se ha citado, no menos de 5,590 veces hasta el año 2004 y 325 citas por año en promedio (Cronbach, 2004).

El coeficiente alfa o de Cronbach (1951), ha sido empleado en varios estudios para delimitar el grado de confiabilidad de un instrumento y también para establecer la relación de este parámetro con características propias de la investigación que lo utiliza como parte de su metodología. En este ámbito se tiene la recopilación de Peterson (1994), como un referente según se muestra en la siguiente figura

Tabla 4.4 Niveles Recomendados de Confiabilidad

Autor	Situación	Nivel Recomendado
Davis (1964, p 24)	Predicción para un individuo	Por encima de 0.75
	Predicción para un grupo de 25 a 50	0.50
	Predicción para un grupo mayor a 50	Por debajo de 0.5
Kaplan y Saccuzzo	Investigación básica	0.70 - 0.80
(1982, p. 106)	Investigación aplicada	0.95
Murphy y Davidsholer	Nivel inaceptable	por debajo de 0.60
(1988, p. 89)	Nivel bajo	0.70
	Nivel de moderado a alto	0.80 - 0.90
	Nivel alto	0.90
Nunnally	Investigación preliminar	0.50 - 0.60
(1967, p. 226)	Investigación básica	0.80
	Investigación aplicada	0.90 - 0.95
Nunnally	Investigación preliminar	0.70
(1978, p. 245-246)	Investigación básica	0.80
	Investigación aplicada	0.90 - 0.95

Fuente: Peterson, 1994: 382

Las investigaciones de Peterson (1994), en relación al coeficiente alfa y al nivel mínimo referido de confiabilidad conllevaron a realizar un meta-análisis de varios estudios en la investigación comportamental de las personas. La evaluación del nivel recomendado para la confiabilidad de los estudios tuvo relación con lo indicado por Nunnally (1978) y concluyó que un valor de alfa de 0.77 da un nivel de confiabilidad aceptable para los resultados obtenidos en una investigación. Asimismo, Iacobucci & Duhachek (2003), en su estudio de la medición del alfa de Cronbach establece que este parámetro posee un nivel aceptable de confiabilidad cuando se encuentre por lo menos dentro de un rango de 0.70 a 0.80. Por lo tanto, para la presente investigación se ha

decidido considerar un alfa de Cronbach mínimo aceptable de 0.70 en los ítems de los constructos del modelo conceptual.

4.4.2 Confiabilidad del Instrumento Piloto

Los resultados obtenidos por medio del instrumento piloto aplicado a una muestra de 32 estudiantes sirvieron para analizar la confiabilidad del mismo por medio del coeficiente alfa (Cronbach 1951), para cada uno de los constructos utilizados en el modelo propuesto de la presente investigación, a través de métodos estadísticos.

La medición de cada una de las variables fue por medio de cinco (5) ítems relacionados con las fuentes bibliográficas analizadas en la revisión de la literatura y operacionalizados a fin de medir eficazmente los constructos. El procesamiento de las respuestas de los cuestionarios pilotos sirvieron para cuantificar el nivel del alfa de Cronbach para cada ítem y del constructo que engloba a cada grupo de ítems.

Tabla 4.5 Niveles del Alfa de Cronbach de los Constructos

Ítem	Detalle del Constructo	Alfa de Cronbach
	Motivaciones Intrínsecas - Disfrute Percibido	**0.897**
DP1	Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable.	0.848
DP2	No sería placentero estudiar un Posgrado a distancia.	0.870
DP3	Estudiar un Posgrado a distancia sería interesante.	0.841
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia.	0.913
DP5	Estudiar un Posgrado a distancia generaría satisfacción a corto plazo.	0.892
	Motivaciones Intrínsecas - Orientación al Aprendizaje como Logro	**0.667**
OA1	Estudiar un Posgrado a distancia es un reto que podría superar.	0.568
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un Posgrado a distancia.	0.635
OA3	Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades.	0.619
OA4	Las complicaciones que pueda presentar un Posgrado a distancia me es indiferente.	0.676
OA5	Me encuentro en la capacidad de afrontar un Posgrado a distancia de manera exitosa.	0.582
	Utilidad Percibida	**0.885**
UP1	Un Posgrado a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.	0.842
UP2	Un Posgrado a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.	0.871
UP3	Un Posgrado a distancia permitiría administrar mejor los tiempos de estudio.	0.855
UP4	Un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral.	0.870
UP5	Un Posgrado a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo.	0.867
	Facilidad de Uso Percibida	**0.787**
FU1	Será fácil usar la tecnología requerida para estudiar un Posgrado a distancia.	0.742
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un Posgrado a distancia.	0.749
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas de aprendizaje de un Posgrado a distancia.	0.715
FU4	Será fácil aprender a través de un Posgrado a distancia.	0.729
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo a través de un Posgrado a distancia.	0.802
	Norma Subjetiva - Influencia Social	**0.818**
IS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.	0.830
IS2	Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor status social.	0.753
IS3	Consideraría los estudios de Posgrado como un ejemplo de éxito y reconocimiento profesional.	0.728
IS4	Las recomendaciones de mi familia, amigos y colegas influenciarían en mi decisión de estudiar un Posgrado a distancia.	0.775
IS5	Estudiar un Posgrado a distancia ampliaría mi red de contactos.	0.810

	Autoeficacia Computacional	**0.256**
AC1	Sería capaz de hacer los trabajos de un Posgrado a distancia por cuenta propia.	0.285
AC2	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se necesita experiencia previa en cursos a distancia.	-0.120
AC3	Para estudiar un Posgrado a distancia se requiere ayuda de otras personas.	-0.130
AC4	Necesitaría una plataforma integral de ayuda para completar satisfactoriamente un Posgrado a distancia.	0.362
AC5	Considera que tiene dominio en el manejo de herramientas tecnológicas.	0.345
	Riesgo Percibido	**0.778**
RP1	No encontraré el soporte técnico adecuado para estudiar un Posgrado a distancia.	0.804
RP2	Las plataformas tecnológicas no están lo suficientemente desarrolladas para la educación de Posgrado a distancia.	0.695
RP3	La conectividad puede ser lenta y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia.	0.729
RP4	Mi red de contactos me valorará menos si estudio un Posgrado a distancia.	0.649
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un Posgrado a distancia.	0.779
	Intención de Profesional de estudiar un Posgrado a distancia	**0.213**
IP1	Tengo mucho interés en inscribirme en un Posgrado a distancia.	-0.471
IP2	Definitivamente preferiría los Posgrados presenciales.	0.874
IP3	Organizaría su día a día para estudiar un Posgrado a distancia.	-0.224
IP4	Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida.	-0.199
IP5	Tengo la intención de matricularme en un Posgrado a distancia.	-0.593

Elaboración: Autores de la Tesis

La verificación del nivel del coeficiente alfa mostró que la variable Autoeficacia Computacional presentaba problemas en su medición, dado que los ítems usados presentaban dos componentes que podrían ser interpretados por parte de los encuestados como: capacidad de manejar una tecnología y capacidad de estudiar un Posgrado a distancia. Ante este panorama se reformularon las preguntas a fin de medir adecuadamente el constructo en base a la capacidad de estudiar un Posgrado a distancia, la reformulación de preguntas se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4.6 Reformulación de Preguntas de la Variable Autoeficacia Computacional

Ítem	Constructo
AUTOEFICACIA COMPUTACIONAL	
AC1	Confío que superaré cualquier obstáculo al cursar un Posgrado a distancia.
AC2	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se necesita experiencia previa en cursos a distancia.
AC3	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se requiere ayuda de otras personas.
AC4	Estoy seguro que podría desempeñarme bien en un Posgrado a distancia.
AC5	Considero tener las habilidades necesarias para culminar un Posgrado a distancia exitosamente.

Elaboración: Autores de la Tesis

La medición de la variable Intención del profesional de estudiar un Posgrado a distancia tuvo una dificultad dado que el nivel del alfa de Cronbach no superó el límite mínimo establecido en el presente estudio, por lo que se decidió eliminar el ítem (IP2) a fin de mejorar el nivel de confiabilidad. La nueva evaluación del coeficiente alfa arrojó un valor aceptable del mismo, siendo reflejado los nuevos valores de este coeficiente para cada uno de los ítems en la tabla siguiente:

Tabla 4.7 Nuevo Alfa de Cronbach de la Variable Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia

Ítem	Constructo	Alfa de Cronbach
INTENCIÓN DEL PROFESIONAL DE ESTUDIAR UN POSGRADO A DISTANCIA		**0.874**
IP1	Tengo mucho interés en estudiar un Posgrado a distancia.	0.805
IP3	Tengo planeado estudiar un Posgrado a distancia.	0.851
IP4	Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida.	0.871
IP5	Tengo la intención de matricularme en un Posgrado a distancia.	0.817

Elaboración: Autores de la Tesis

De los resultados obtenidos en la prueba de confiabilidad del instrumento piloto a través del alfa de Cronbach, donde se tenían inicialmente 40 preguntas, se procedió a la elaboración del instrumento final quedando 38 ítems (Ver Apéndice 5 D.2), tras la eliminación de las preguntas OA4 e IP2, ya que mejorarían el nivel de confiabilidad. Así mismo, se reformularon las preguntas DP2, OA5, IS3, RP1, RP2, RP3, AC1, AC3,

AC4, AC5, IP3, para un mejor entendimiento y quedando la pregunta DP4 como la única con escala inversa.

Cuarta Fase:

En esta cuarta fase se procedió a la aplicación del Cuestionario Final de 38 preguntas a una muestra de 389 profesionales cuyos grados oscilaron entre Bachiller, Titulado, Magister o Doctor, cabe resaltar que para la recolección de los datos se utilizaron cuestionarios tanto de forma virtual como manual, los mismos que fueron distribuidos desde el 03 al 06 de Agosto del presente año, y cuyas respuestas sirvieron para continuar con la siguiente etapa de validación de hipótesis y análisis de resultados.

Hipótesis de la Investigación en Términos Estadísticos

Con el fin de analizar el grado de asociación de las variables independientes con la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia, se empleará un modelo de regresión lineal múltiple a fin de establecer las relaciones entre los constructos con la variable dependiente medidos en base a los coeficientes del modelo de regresión.

A continuación, se presentan las hipótesis que fueron replanteadas en términos estadísticos, a fin de realizar su validación, los mismos que serán detallados en el siguiente capítulo de resultados.

H1: El grado de asociación entre el disfrute percibido y la utilidad percibida es positiva.

H2: El grado de asociación entre el disfrute percibido y la facilidad de uso percibida es positiva.

H3: El grado de asociación entre la utilidad percibida y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

H4: El grado de asociación entre la facilidad de uso percibida y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

H5. El grado de asociación entre la influencia social y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

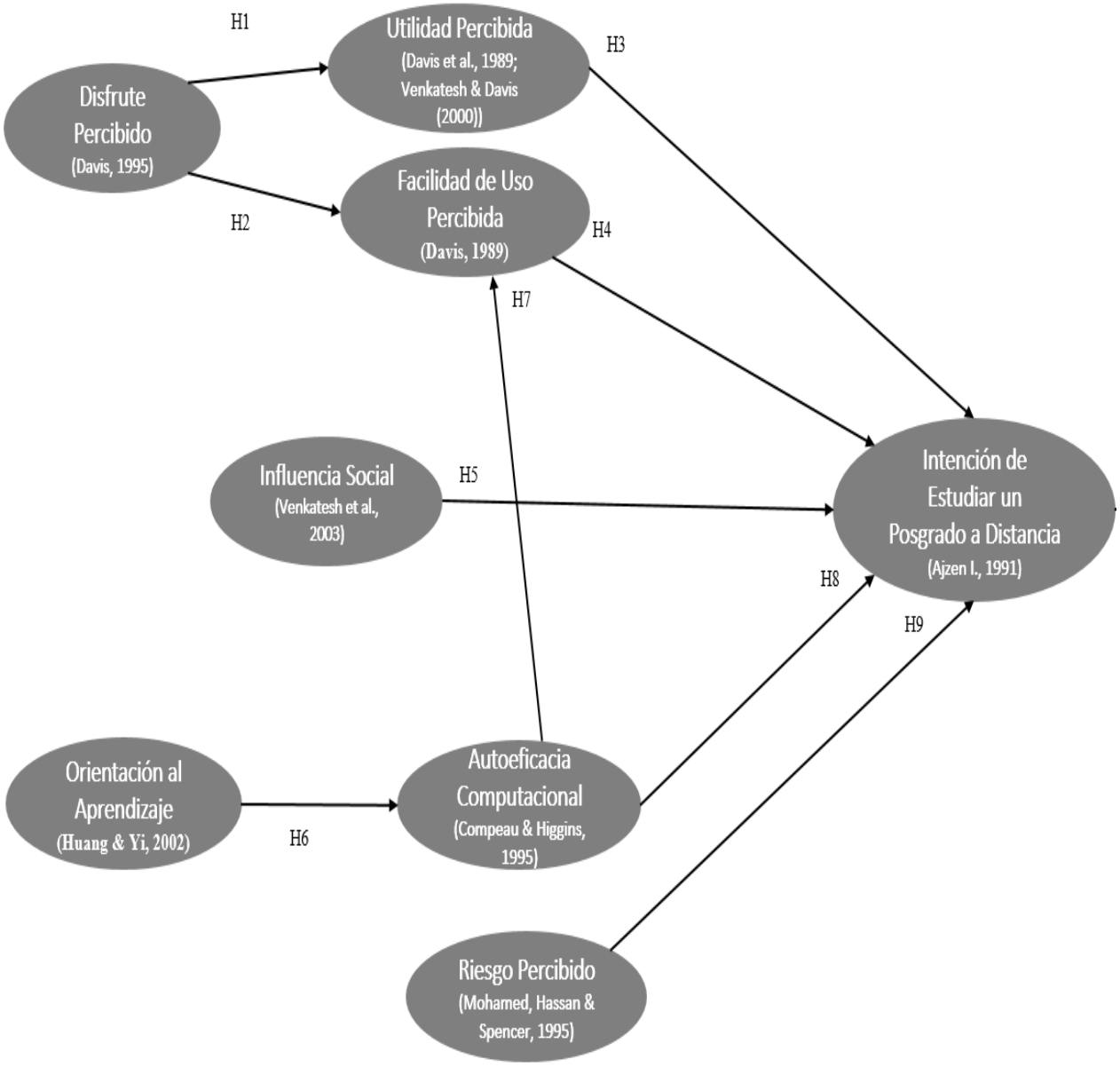
H6: El grado de asociación entre la orientación al aprendizaje como logro y la autoeficacia computacional es positiva.

H7: El grado de asociación entre la autoeficacia computacional y la percepción de facilidad de uso es positiva.

H8: El grado de asociación entre la autoeficacia computacional y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

H9: El grado de asociación entre el riesgo percibido y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es negativa.

Figura 4.2 Factores que Determinan la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia e Hipótesis de la Investigación



Elaboración: Autores de la Tesis

4.5 Herramientas de Análisis

4.5.1 Statistical Package For Social Sciences (IBM® SPSS)

El SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), fue desarrollado en la Universidad de Chicago y es uno de los sistemas más difundidos para procesamiento de datos estadísticos. Actualmente es propiedad de la International Business Machines, más conocida como IBM®, se encuentra en versiones en español e inglés y corre en los distintos sistemas operativos como Windows (98, 2000, ME, NT, XP o superior), Macintosh y UNIX (Solaris, Linux, AIX) (Hernández et al., 2014).

El SPSS es un software para analizar y presentar datos; el paquete es ampliamente utilizado en estudios o investigaciones de mercados de ciencias sociales y del comportamiento. Con el SPSS Base se puede realizar descripción de datos, inferencia simple para datos categóricos y regresiones. También se puede realizar análisis factorial, análisis de conglomerados y análisis discriminante. Con el módulo de Modelos Avanzados se puede realizar modelos lineales generales y mixtos; y con el módulo de Modelos de Regresión se puede realizar modelos no lineales (Landau & Everitt, 2004).

4.5.2 Media

Casi todos los conjuntos o distribuciones de datos presentan una tendencia a agruparse alrededor de un valor central. Las medidas de tendencia central son los puntos correspondientes a estos valores centrales referidos como valor promedio (media), valor intermedio (mediana), o valor más frecuente (moda). La media, cuyo nombre correcto es “media aritmética”, es la medida de tendencia central más utilizada, como si fuera un punto de equilibrio entre el conjunto de datos. Esta medida se calcula primero sumando todos los valores del conjunto de datos, y segundo, dividiendo la sumatoria entre la cantidad de valores de dicho conjunto de datos (promedio aritmético). Pero cabe mencionar, que, si en este conjunto de datos existen valores muy diferentes a los demás,

denominados valores extremos, la media se verá muy afectada por estos valores, por lo que en esos casos no se recomienda su uso (Levine, Krehbiel, & Berenson, 2014).

4.5.3 Moda

La moda como medida de tendencia central es el valor que se repite con mayor frecuencia en un conjunto de datos observados (muestra) y puede aplicarse para datos nominales, los valores extremos no causan efecto en la moda (Levine, Krehbiel, & Berenson, 2014). Si la muestra presenta dos modas se dice que los datos son bimodales y cuanto tienen más de dos modas, los datos son multimodales. (Anderson, Sweeney, & Williams, 2008),

4.5.4 Varianza

A diferencia de la media que es una medida de tendencia central, las medidas de variación miden la distribución o dispersión de los valores dentro del rango del conjunto de datos (el rango es la dispersión total o diferencia entre el valor más grande y el más pequeño), es decir dónde y cómo están diseminados los valores obtenidos, los que pueden estar distribuidos de manera uniforme a lo largo del conjunto de datos, o agrupados cerca de la mitad, o agrupados cerca de un extremo, o de ambos extremos. La varianza es una medida de variación que considera cada uno de los valores del conjunto de datos, calcula la distancia entre cada valor y la media (restando cada valor de la media, lo que genera distancias negativas en el caso de valores menores a la media), eleva al cuadrado estas distancias para anular los valores negativos dado que las distancias no pueden ser negativas, luego suma todas estas diferencias cuadradas y finalmente divide la sumatoria entre el número total de valores menos 1. Por lo tanto, la media de la suma de las distancias cuadradas de cada valor respecto a la media se llama varianza (Newbold, Carlson, & Thorne, 2008).

4.5.5 Desviación Estándar

Todos los valores del conjunto de datos presentan un patrón de agrupamiento que se ve como una forma de campana, en el cual la mayoría de los valores se ubican o agrupan alrededor de la media, los valores más grandes fluctúan por arriba de ella y los valores más pequeños fluctúan por debajo. La desviación estándar es una medida de variación que toma en cuenta cómo se distribuyen los valores dentro del patrón de agrupamiento o forma de la campana, y se calcula sacando la raíz cuadrada de la varianza. Como la desviación estándar se interpreta en relación con la media, a mayor dispersión de los valores alrededor de la media, mayor será la desviación estándar y más ancha será la forma de la campana (Levine, Krehbiel, & Berenson, 2014).

4.5.6 Coeficiente de Pearson (r)

Es un indicador estadístico que asocia la fuerza de relación de dos variables métricas (de razón o intervalo), la cual se utiliza en la presente investigación para medir la relación que existe entre las variables analizadas. El coeficiente varía entre -1.0 a +1.0, si r es cero indica que no existe relación lineal, si es +1 tiene relación lineal positiva y -1 indica una relación lineal negativa perfecta entre la variable X e Y.

El coeficiente de Pearson mide la relación lineal y no de causalidad necesariamente, esto quiere decir que la alteración de una variable no ocasiona la variación de la otra (Anderson, Sweeney, & Williams, 2008).

A continuación, se muestra la tabla utilizada en el presente estudio de investigación con los grados de relación según el valor del coeficiente de Pearson:

Tabla 4.8 Grado de Relación según Coeficiente de Correlación

Coeficiente	Relación
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa considerable
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
0.10	Correlación positiva muy débil
0.25	Correlación positiva débil
0.50	Correlación positiva media
0.75	Correlación positiva considerable
0.90	Correlación positiva muy fuerte
1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Hernández et al., 2014:305

4.5.7 Análisis Factorial

El análisis factorial es utilizado para determinar el número y naturaleza de constructos latentes o factores dentro de la medición de variables independientes relacionadas con una dependiente. La generación de estos factores sirve para la comprensión adecuada de los constructos o para la validez de los mismos, siendo necesario considerar que los ítems deben ser medidos similarmente. Asimismo, las principales funciones que cumple el análisis factorial son:

- Establecer o analizar la unidimensionalidad o multidimensionalidad de los valores conseguidos a través de un instrumento de medición.

- Verificar la pertenencia de los ítems a una o más dimensiones que componen una determinada variable a investigar.

- Desmontar una matriz de datos correlacionados en una nueva serie de variables no correlacionadas.

La aplicación del análisis factorial debe ser efectuada después de la revisión de las variables en base a una serie de pruebas, siendo las de contraste de esfericidad de Barlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) como las usadas principalmente.

La prueba de contraste de esfericidad de Barlett sirve para revisar que las variables originales se encuentran correlacionadas entre ellas, lo cual es uno de los supuestos principales para hacer un análisis factorial. Esto se observaría por medio de la matriz de correlación poblacional de las variables, la cual tendría que poseer un determinante diferente a la de la matriz identidad y tener una distribución chi-cuadrado.

En relación con la prueba de Medida KMO de adecuación muestral, se considera como un modelo que correlaciona parcialmente entre dos variables, pero una vez que se ha descontado el efecto lineal de las otras variables. Los valores de KMO se consideran aceptables cuando por lo menos son mayores al 0.5 y que a medida que se acerca al valor de 1 los datos están adecuados a un modelo factorial.

Tabla 4.9 Niveles del índice KMO

Valor de KMO	Interpretación
0.80 a más	Sobresaliente
0.70 a más	Regular
0.60 a más	Mediocre
0.50 a más	Despreciable
Por debajo de 0.50	Inaceptable

Fuente: Hair (2010)

4.5.8 Regresión Lineal Múltiple

La regresión lineal múltiple es un método estadístico que permite analizar la relación entre una variable dependiente y dos o más variables independientes, de modo que se estima la incidencia de cada una de estas sobre la variable a estudiar en un determinado estudio. Sin embargo, la aplicación de este proceso está sujeta a un

conjunto de supuestos de modo que se evite la existencia de una variable independiente que sea predicha por las demás variables independientes, este problema es conocido como multicolinealidad y reduce el poder predictivo de la variable independiente afectada por este efecto.

Asimismo, el análisis de regresión múltiple este sujeto al cumplimiento de los conceptos de Normalidad, Linealidad, Homocedasticidad e Independencia de los términos de error por parte de las variables independientes.

La Normalidad hace referencia a que las variables inmersas en el análisis de regresión lineal múltiple deben tener un comportamiento normal, lo cual se puede observar por medio del gráfico normal de probabilidad. Asimismo, se recomienda revisar los contrastes de normalidad asimetría, curtosis y Jarque-Bera con el fin de cumplir este supuesto por parte de los residuos mínimos cuadráticos.

La Linealidad se comprueba por medio de la revisión de los gráficos de regresión parcial y de residuos. Esta prueba tiene presente que la correlación se encuentra fundamentado en una relación lineal y se observa por el comportamiento de la representación de los residuos, la cual muestra una tendencia lineal para todos.

La concepción de Homocedasticidad indica que la varianza se mantiene constante para los datos de la muestra poblacional y se observa por medio de la representación gráfica de los residuos respecto de la variable dependiente del estudio, la cual no debe presentar una tendencia de aumento o disminución de los residuos.

La independencia de los términos de error nos indica que cada variable es independiente y no muestra relacionada con otra. Una forma común de revisar este supuesto es por medio de las gráficas de los residuos respecto de a cada una de las variables independientes del estudio, no teniéndose un patrón común de agrupamiento de los residuos.

4.5.9 Coeficiente de Determinación Múltiple (R2)

También llamado coeficiente de correlación parcial, y se define como el porcentaje que explica la varianza de la variable dependiente debido a sus variables independientes en el modelo de regresión, es decir, a través de este coeficiente R2 se determina la fuerza o debilidad de la relación entre sus variables independientes y la diferencia del porcentaje obtenido de la variabilidad muestral de la variable dependiente será explicado por factores diferentes al modelo de regresión Levine et al. (2014).

4.6 Resumen del Capítulo

En este cuarto capítulo se desarrolló la metodología a utilizar en el presente estudio de investigación, teniendo como base un enfoque cuantitativo, el cual se inició con la revisión de los diferentes estudios de investigación que sustentaron tanto la utilización de los constructos planteados como parte del modelo propuesto, como las bases para la elaboración de las hipótesis, a fin de establecer las relaciones existentes entre los constructos con la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia por medio de análisis estadísticos realizados con el SPSS v24.

Así mismo, se estableció un diseño no experimental con naturaleza transversal dado que la aplicación del instrumento desarrollado en esta investigación se realizó en un momento determinado para una población de hombres y mujeres profesionales que hayan culminado previamente sus estudios de pregrado. Cabe resaltar que se siguió el procedimiento de desarrollo del instrumento de investigación en base a los lineamientos de Churchill (1979), el mismo que estuvo conformado por cuatro fases, donde la primera fase estaba conformada por la revisión de investigaciones previas para la selección de instrumentos validados por sus autores a fin de establecer la generación y adecuación de los ítems de los constructos; la segunda fase tuvo como finalidad elaborar un instrumento inicial (cuestionario de 40 preguntas), bajo una escala de Likert de 7 puntos donde: 1 = “totalmente en desacuerdo” y 7 = “totalmente de acuerdo”, el mismo que fue validado inicialmente para su entendimiento por una muestra representativa de

10 profesionales y cuyo resultado fue el cuestionario preliminar del presente estudio (ver Apéndice 4 D.1); la tercera fase tuvo como objetivo realizar una prueba piloto, la misma que consistió en la aplicación de este cuestionario a 32 profesionales de la población del presente estudio con el fin de recolectar sus respuestas y realizar la validación de los ítems establecidos para cada constructo, a fin de realizar una prueba de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach tomando 0.70 como valor mínimo aceptable, a fin de validar cada uno de los ítems (preguntas) relacionados a cada uno de los constructos del presente estudio y determinar la coherencia de lo que se pretendía medir. Luego de esta prueba obtuvimos como resultado el cuestionario final del presente estudio con 38 preguntas, tras la eliminación de un par de preguntas y la reformulación de alguna de ellas (ver Apéndice 5 D.2); la cuarta fase estaba relacionada a la aplicación de este cuestionario final para una muestra de 389 profesionales cuyo grado mínimo sea bachiller con conocimientos previos de estudios a distancia y que se encuentren residiendo en el Perú.

Finalmente, esta investigación de tipo correlacional busca analizar la relación de las variables independientes del presente estudio: disfrute percibido, la utilidad percibida, la facilidad de uso percibido, la orientación al aprendizaje como logro, la autoeficacia computacional y el riesgo percibido con la intención de estudiar un posgrado de educación a distancia, a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario final, para lo cual se procedió con la reformulación de las hipótesis en términos estadísticos a fin de que sean validados en el siguiente capítulo de resultados.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

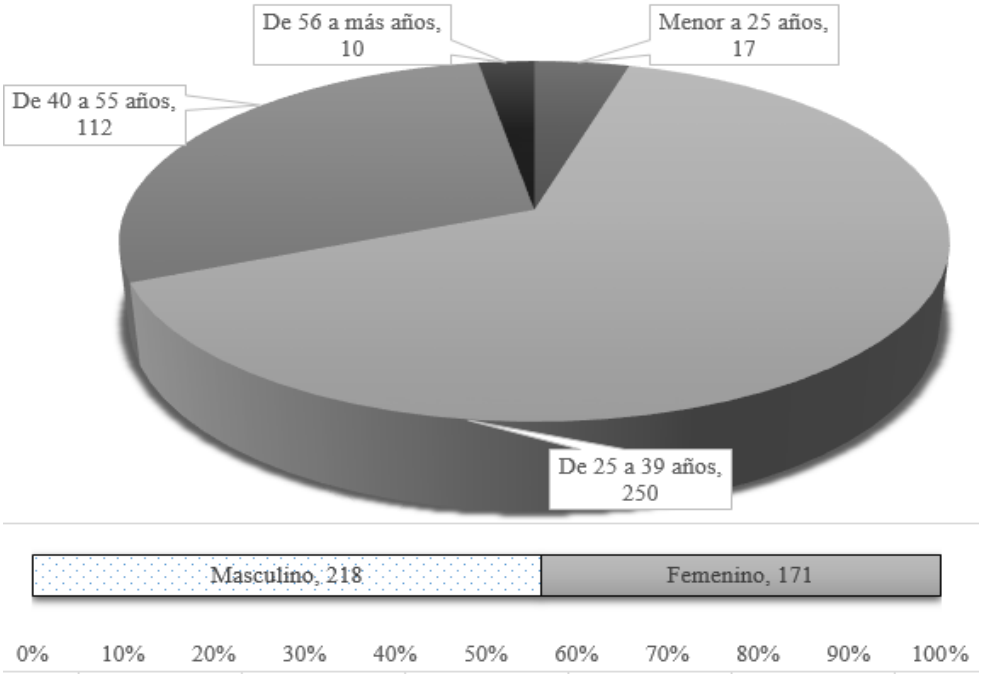
En este capítulo se muestran los resultados finales de la investigación de acuerdo a la metodología utilizada en el capítulo cuatro de Diseño y Método, donde para analizar los datos obtenidos a través de las encuestas, se utilizó la herramienta estadística SPSS versión 24, a fin de evaluar el alfa de cronbach, las medidas de correlación de las variables a través del coeficiente de correlación de pearson, y realizar un análisis de regresión múltiple con el fin de validar las hipótesis planteadas en el capítulo anterior.

5.1 Descripción de la Muestra

Conforme a lo descrito en el capítulo anterior, la muestra de esta investigación está compuesta por 389 profesionales graduados universitarios, que declararon poseer grado académico de Bachiller, Titulado, Magister o Doctor, teniendo la opción de seleccionar solo una de estas respuestas. Además, los entrevistados declararon poseer conocimientos sobre estudios a distancia y finalmente seleccionaron como lugar de residencia Perú cumpliendo con los requerimientos de las preguntas filtro para enfocarnos en la población objetivo. Las encuestas fueron respondidas entre los días 03 y 06 de agosto del 2017 tanto físicamente como en línea.

El 64% de los encuestados tienen una edad que oscila entre 25 a 39 años, el 56% son profesionales hombres y el 44% mujeres. Se destaca que en la muestra el 86% está compuesto por graduados universitarios que no poseen títulos de posgrado: el 30% declara poseer el grado de bachiller y el 56% ser titulados universitarios.

Figura 5.1 Distribución de Encuestados por Género y Edad



Elaboración: Autores de la Tesis

5.2 Confiabilidad y Validez del Instrumento

Los niveles obtenidos del coeficiente alfa de cronbach superaron el mínimo establecido de 0.70 según se detalló en relación con la confiabilidad requerida para el presente estudio, cabe mencionar que los constructos poseen niveles superiores al mínimo establecido en su mayoría, siendo el riesgo percibido el único que es ligeramente superior al límite inferior establecido en la investigación.

Tabla 5.1 Niveles del Coeficiente Alfa para cada Variable

Ítem	Detalle del Constructo	Alfa de Cronbach
	Motivaciones Intrínsecas - Disfrute Percibido	**0.834**
DP1	Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable.	0.740
DP2	Sería placentero estudiar un Posgrado a distancia.	0.742
DP3	Estudiar un Posgrado a distancia sería interesante.	0.748
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia.	0.923
DP5	Estudiar un Posgrado a distancia generaría satisfacción a corto plazo.	0.803
	Motivaciones Intrínsecas - Orientación al Aprendizaje como Logro	**0.883**
OA1	Estudiar un Posgrado a distancia es un reto que podría superar.	0.913
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un Posgrado a distancia.	0.818
OA3	Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades.	0.843
OA5	Me motiva el aprendizaje que reciba en un Posgrado a distancia.	0.799
	Utilidad Percibida	**0.871**
UP1	Un Posgrado a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.	0.838
UP2	Un Posgrado a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.	0.848
UP3	Un Posgrado a distancia permitiría administrar mejor los tiempos de estudio.	0.841
UP4	Un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral.	0.841
UP5	Un Posgrado a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo.	0.850
	Facilidad de Uso Percibida	**0.901**
FU1	Será fácil usar la tecnología para estudiar un Posgrado a distancia.	0.878
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un Posgrado a distancia.	0.872
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas de aprendizaje de un Posgrado a distancia.	0.864
FU4	Será fácil aprender a través de un Posgrado a distancia.	0.873
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo a través de un Posgrado a distancia.	0.910
	Norma Subjetiva - Influencia Social	**0.859**
IS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.	0.852
IS2	Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor estatus social.	0.797
IS3	Considero que si estudio un Posgrado a distancia alcanzaría el reconocimiento profesional de mi entorno.	0.805
IS4	Las recomendaciones de mi familia, amigos y colegas influenciarían en mi decisión de estudiar un Posgrado a distancia.	0.867
IS5	Estudiar un Posgrado a distancia ampliaría mi red de contactos.	0.822

	Autoeficacia Computacional	**0.874**
AC1	Confío que superaré cualquier obstáculo al cursar un Posgrado a distancia.	0.857
AC2	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se necesita experiencia previa en cursos a distancia.	0.857
AC3	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se requiere ayuda de otras personas.	0.858
AC4	Estoy seguro que podría desempeñarme bien en un Posgrado a distancia.	0.827
AC5	Considero tener las habilidades necesarias para culminar un Posgrado a distancia exitosamente.	0.837
	Riesgo Percibido	**0.716**
RP1	Me preocuparía No encontrar el soporte técnico adecuado al estudiar un Posgrado a distancia.	0.717
RP2	La tecnología No está lo suficientemente desarrollada para la educación a distancia.	0.645
RP3	El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia.	0.622
RP4	Mi red de contactos me valorará menos si estudio un Posgrado a distancia.	0.675
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un Posgrado a distancia.	0.674
	Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a Distancia	**0.938**
IP1	Tengo mucho interés en inscribirme en un Posgrado a distancia.	0.925
IP3	Tengo planeado estudiar un Posgrado a distancia.	0.912
IP4	Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida.	0.938
IP5	Tengo la intención de matricularme en un Posgrado a distancia.	0.902

Elaboración: Autores de la Tesis

La medición de cada una de las variables independientes del presente estudio fue en base a un determinado número de ítems relacionados con los mismos, a fin de cuantificar el nivel de confiabilidad obtenido por medio del alfa de cronbach. Los valores obtenidos para cada ítem fueron superiores al mínimo establecido de 0.70, siendo necesario observar que los constructos tales como la orientación al aprendizaje como logro y la intención del profesional de estudiar un Posgrado a distancia fueron medidos por 4 ítems a diferencia de los demás constructos del presente estudio.

5.3 Validación de la Unidimensionalidad de los Constructos

La revisión de la unidimensionalidad de cada una de las variables del presente estudio se realizó por medio del análisis factorial, siendo primero necesario verificar los valores obtenidos por las pruebas de contraste de esfericidad de Barlett y la medida de adecuación muestral de Keyser, Meyer y Olkin (KMO) a fin de tener el soporte para realizar este método estadístico. La tabla siguiente muestra los resultados obtenidos para cada una de las pruebas, observándose que se cumple con los supuestos del análisis factorial.

Tabla 5.2 Valores obtenidos de las pruebas de Barlett y el índice KMO

Constructo	Chi-cuadrado aproximado	Nivel de Significancia de Barlett	KMO
Disfrute Percibido	1,404.113	0.000	0.839
Orientación al Aprendizaje como Logro	1,022.977	0.000	0.786
Utilidad Percibida	969.934	0.000	0.815
Facilidad de Uso Percibida	1,438.469	0.000	0.831
Influencia Social	1,000.839	0.000	0.812
Autoeficacia Computacional	1,217.993	0.000	0.786
Riesgo Percibido	399.407	0.000	0.693
Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia	1,509.814	0.000	0.823

Elaboración: Autores de la Tesis

La siguiente etapa del análisis factorial consistió en la extracción de las comunalidades de los ítems de cada constructo, para luego proceder con la determinación de los autovalores iniciales que permiten explicar la variabilidad total y finalmente establecer los componentes principales de cada factor obtenido en base a los ítems que componen el constructo. La relación de los valores de comunalidades, autovalores iniciales y componentes principales se encuentran detallados en la tabla siguiente:

Tabla 5.3 Detalle de los valores de Comunalidades, Autovalores iniciales y Componentes principales de los Constructos

Ítem	Detalle del Constructo	Alfa de Cronbach	Extracción Comunalidades	Autovalores Iniciales	Matriz de Componentes
	Motivaciones Intrínsecas - Disfrute Percibido	**0.834**			
DP1	Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable.	0.740	0.892	3.307	0.945
DP2	Sería placentero estudiar un Posgrado a distancia.	0.742	0.878	0.961	0.937
DP3	Estudiar un Posgrado a distancia sería interesante.	0.748	0.855	0.455	0.924
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia.	0.923	0.062	0.173	0.249
DP5	Estudiar un Posgrado a distancia generaría satisfacción a corto plazo.	0.803	0.62	0.105	0.787
	Motivaciones Intrínsecas - Orientación al Aprendizaje como Logro	**0.883**			
OA1	Estudiar un Posgrado a distancia es un reto que podría superar.	0.913	0.508	2.963	0.713
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un Posgrado a distancia.	0.818	0.827	0.595	0.91
OA3	Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades.	0.843	0.759	0.316	0.871
OA5	Me motiva el aprendizaje que reciba en un Posgrado a distancia.	0.799	0.869	0.127	0.932
	Utilidad Percibida	**0.871**			
UP1	Un Posgrado a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.	0.838	0.692	3.323	0.832
UP2	Un Posgrado a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.	0.848	0.649	0.644	0.805
UP3	Un Posgrado a distancia permitiría administrar mejor los tiempos de estudio.	0.841	0.676	0.443	0.822
UP4	Un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral.	0.841	0.668	0.338	0.817
UP5	Un Posgrado a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo.	0.850	0.638	0.252	0.799

Ítem	Detalle del Constructo	Alfa de Cronbach	Extracción Comunalidades	Autovalores Iniciales	Matriz de Componentes
	Facilidad de Uso Percibida	**0.901**			
FU1	Será fácil usar la tecnología requerida para estudiar un Posgrado a distancia.	0.878	0.755	3.652	0.869
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un Posgrado a distancia.	0.872	0.797	0.692	0.893
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas de aprendizaje de un Posgrado a distancia.	0.864	0.819	0.273	0.905
FU4	Será fácil aprender a través de un Posgrado a distancia.	0.873	0.737	0.236	0.858
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo a través de un Posgrado a distancia.	0.910	0.544	0.147	0.738
	Norma Subjetiva - Influencia Social	**0.859**			
IS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.	0.852	0.53	3.244	0.728
IS2	Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor status social.	0.797	0.794	0.645	0.891
IS3	Considero que si estudio un Posgrado a distancia alcanzaría el reconocimiento profesional de mi entorno.	0.805	0.77	0.55	0.878
IS4	Las recomendaciones de mi familia, amigos y colegas influenciarían en mi decisión de estudiar un Posgrado a distancia.	0.867	0.47	0.399	0.685
IS5	Estudiar un Posgrado a distancia ampliaría mi red de contactos.	0.822	0.68	0.162	0.825
	Autoeficacia Computacional	**0.874**			
AC1	Confío que superaré cualquier obstáculo al cursar un Posgrado a distancia.	0.857	0.62	3.373	0.787
AC2	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se necesita experiencia previa en cursos a distancia.	0.857	0.602	0.727	0.776
AC3	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se requiere ayuda de otras personas.	0.858	0.597	0.463	0.773
AC4	Estoy seguro que podría desempeñarme bien en un Posgrado a distancia.	0.827	0.798	0.319	0.893
AC5	Considero tener las habilidades necesarias para culminar un Posgrado a distancia exitosamente.	0.837	0.757	0.117	0.87

Ítem	Detalle de Constructo	Alfa de Cronbach	Extracción Comunalidades	Autovalores Iniciales	Matriz de Componentes
	Riesgo Percibido	**0.716**			
RP1	Me preocuparía No encontrar el soporte técnico adecuado al estudiar un Posgrado a distancia.	0.717	0.706	2.358	0.545
RP2	La tecnología No está lo suficientemente desarrollada para la educación a distancia.	0.645	0.564	1.006	0.744
RP3	El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia.	0.622	0.705	0.707	0.784
RP4	Mi red de contactos me valorará menos si estudio un Posgrado a distancia.	0.675	0.741	0.53	0.67
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un Posgrado a distancia.	0.674	0.647	0.399	0.666
	Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a Distancia	**0.938**			
IP1	Tengo mucho interés en inscribirse en un Posgrado a distancia.	0.925	0.824	3.378	0.908
IP3	Tengo planeado estudiar un Posgrado a distancia.	0.912	0.874	0.306	0.935
IP4	Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida.	0.938	0.776	0.232	0.881
IP5	Tengo la intención de matricularme en un Posgrado a distancia.	0.902	0.905	0.083	0.951

La revisión de cada uno de los constructos mostró que cada uno de ellos mantenía unidimensionalidad en los ítems usados para su medición, lo que da validez a las preguntas empleadas en el instrumento final y que en conjunto con el alfa de Cronbach establecía que se medía en forma adecuada una de las variables independientes del presente estudio.

5.4 Descripción de los Constructos

Se presenta los resultados obtenidos en términos de estadística descriptiva de la muestra aplicada, la cual está conformada por 389 profesionales que tiene conocimiento en estudios a distancia, según se muestra en la siguiente tabla:

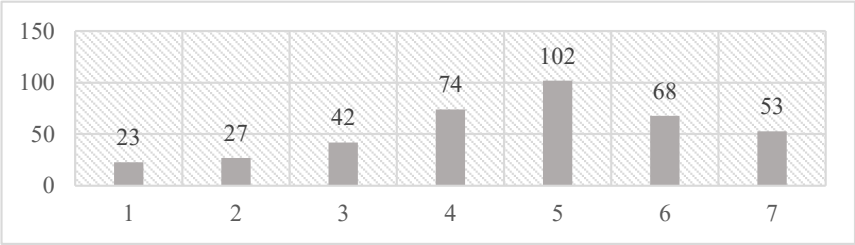
Tabla 5.4 Descripción de los Constructos

Descripción	ítems	SD	Media	Moda	Máx	Mín
Disfrute Percibido	5	0.479	5.188	5	5.748	4.617
Orientación al aprendizaje como logro	4	0.641	4.217	6	5.044	3.465
Utilidad Percibida	5	0.654	4.931	5	5.571	3.913
Facilidad de Uso Percibida	5	0.386	5.280	6	5.638	4.761
Influencia Social	5	0.569	4.581	5	5.491	3.972
Autoeficacia Computacional	5	0.479	5.188	6	4.617	4.617
Riesgo Percibido	5	0.641	4.217	4	5.044	3.465
Intención de inscribirse en un Posgrado a distancia	4	0.483	4.010	5	4.563	3.589

Elaboración: Autores de la Tesis

La medición de la variable Disfrute percibido fue en base a cinco (5) ítems del cuestionario piloto (DP1, DP2, DP3, DP4 y DP5) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde este valor significaba que percibían un disfrute elevado en relación con la intención de estudiar un Posgrado a distancia. Los resultados señalan que más de la mitad de los encuestados perciben un moderado nivel de disfrute en la intensión de estudiar una modalidad de este tipo y que la tercera parte considera que sería una experiencia agradable.

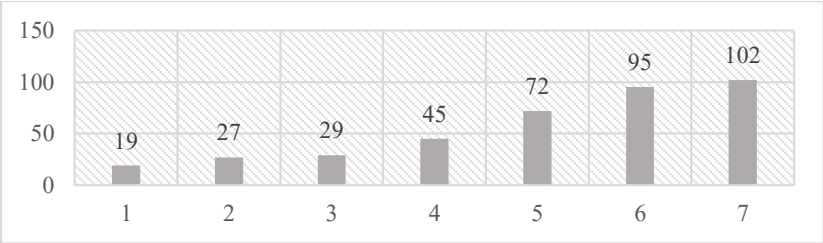
Figura 5.2 Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable



Elaboración: Autores de la Tesis

Los cuatro (4) ítems utilizados para medir la orientación al aprendizaje como logro de aprender (OA1, OA2, OA3 y OA5) permitieron percibir que los encuestados presentaban un moderado nivel de orientación de este constructo, pero que existía alrededor de 46 personas que no preferían un Posgrado a distancia que exigiera al máximo sus habilidades. Esto hace referencia a un grupo que se encuentran motivados por aprender pero que no busca realizar un esfuerzo elevado para conseguirlo.

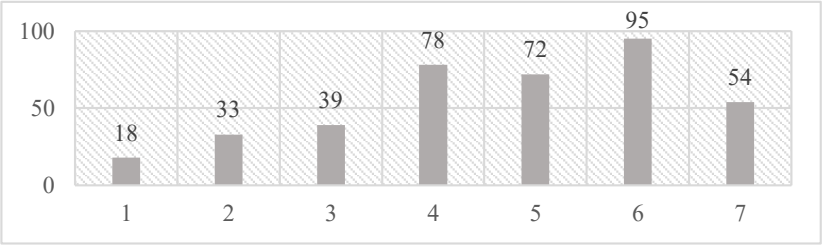
Figura 5.3 Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades



Elaboración: Autores de la Tesis

La variable Utilidad percibida fue analizada por medio de cinco (5) ítems del cuestionario final (UP1, UP2, UP3, UP4 y UP5), los cuales permitieron observar que los encuestados poseen en promedio una percepción media de la utilidad de un Posgrado a distancia y esto se refleja en el valor que le dan a este tipo de educación para alcanzar una mejor posición laboral, la cual es considerada como parte de su motivación extrínseca.

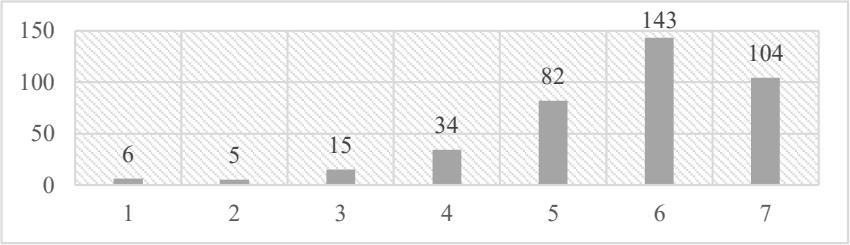
Figura 5.4 Estudiar un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral



Elaboración: Autores de la Tesis

La variable Facilidad de Uso percibida fue analizada por medio de cinco (5) ítems del cuestionario final (FU1, FU2, FU3, FU4 y FU5) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde este número indica una alta percepción de facilidad de uso para estudiar un Posgrado a distancia. El resultado de esta variable indica que los encuestados tienen una alta facilidad de uso percibida, con un promedio de 6, al estar de acuerdo en que acceder a los materiales de aprendizaje en forma virtual e interactuar con las herramientas de enseñanza, así como comunicarse con los profesores y grupos de trabajo al cursar este tipo de modalidad de estudio de posgrado será sencillo. Se observó que 143 de los encuestados están de acuerdo en la facilidad de usar la tecnología como medio importante para estudiar de un Posgrado a distancia, y solo 6 consideran que será difícil la utilización de la tecnología en estos programas de estudio.

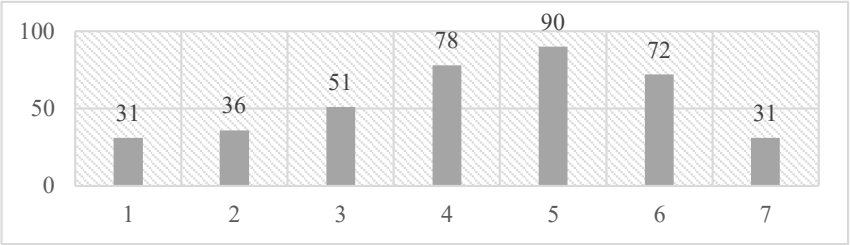
Figura 5.5 Sería fácil usar la tecnología para estudiar un Posgrado a distancia



Elaboración: Autores de la Tesis

De los cinco (5) ítems del cuestionario final (IS1, IS2, IS3, IS4 y IS5) que miden la Influencia Social, en la que una escala de 7 indica que los profesionales encuestados tienen una alta influencia social, se obtuvo un nivel moderado para esta variable, con un promedio de 5, al estar de acuerdo que la educación virtual es una tendencia a nivel global, que ampliaría la red de contactos de los encuestados, además consideran lograr un reconocimiento profesional en su entorno y tomarían en cuenta parcialmente las recomendaciones de su círculo cercano (familia, amigos y colegas) para decidir estudiar un Posgrado a distancia. Se observó que 103 profesionales consideran que un Posgrado a distancia le brindara un mejor estatus social, esto quiere decir buscan pertenecer a un grupo de referencia significativo para ellos.

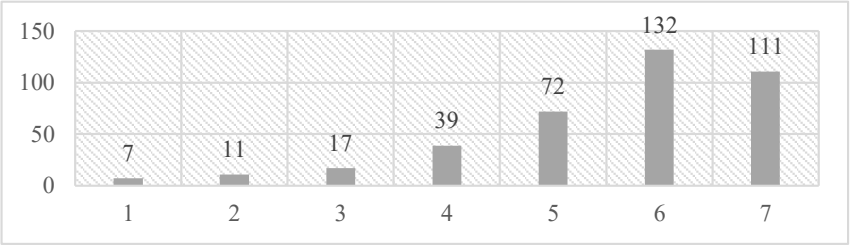
Figura 5.6 Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor estatus social



Elaboración: Autores de la Tesis

La medición de la variable Autoeficacia Computacional fue en base a cinco (5) ítems (AC1, AC2, AC3, AC4 y AC5) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde 1 significa que los encuestados no se sienten capaces de realizar un Posgrado a distancia, al no contar con ciertas habilidades tecnológicas. Los resultados señalan que la tercera parte de los encuestados perciben un alto nivel de autoeficacia computacional para estudiar un Posgrado a distancia, ya que consideran tener las habilidades necesarias para culminar exitosamente un aprendizaje virtual y que la experiencia previa en cursos virtuales o la ayuda de otras personas no es requerida. Además, existe alrededor de 246 profesionales que se sienten seguros de tener un buen desempeño al estudiar un Posgrado a distancia.

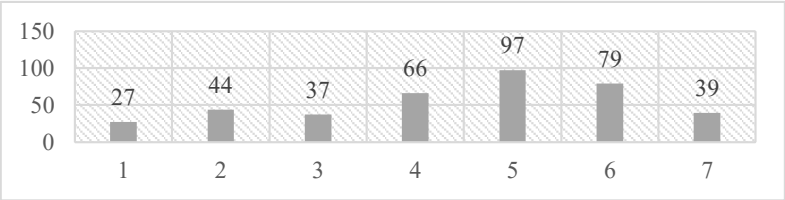
Figura 5.7 Estoy seguro de que podría desempeñarme bien en un Posgrado a distancia



Elaboración: Autores de la Tesis

La variable Riesgo Percibido percibida fue analizada por medio de cinco (5) ítems del cuestionario (RP1, RP2, RP3, RP4 y RP5) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde uno (1) indica que los profesionales no perciben un riesgo al estudiar un Posgrado a distancia. Los resultados de esta variable muestran que los encuestados no perciben un riesgo significativo, con un promedio de 4; sin embargo, los profesionales indican estar acuerdo en que le preocuparía no encontrar un soporte técnico adecuado para estudiar un Posgrado a distancia y mantenerse motivado para continuar con este tipo de modalidad de estudio. Por otro lado, más del 50% de los profesionales no perciben un riesgo asociado con el nivel de desarrollo de las plataformas tecnológicas para este tipo de estudios lo cual evidencia un nivel de confianza de la tecnología disponible para el desarrollo de posgrado a distancia. Se destaca el riesgo percibido moderado de 97 encuestados respecto al temor de que el acceso a internet sea lento y con ello afectar su desempeño académico por problemas de conectividad.

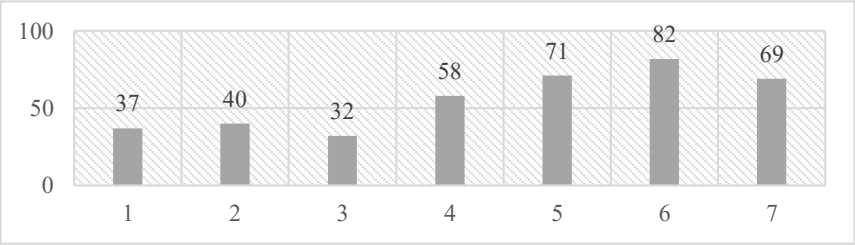
Figura 5.8 El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia



Elaboración: Autores de la Tesis

La medición de la variable Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia fue en base a cuatro (4) ítems (IP1, IP3, IP4 y IP5) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde uno "1" significa que los profesionales están totalmente en desacuerdo en tener la intención de estudiar un posgrado a distancia. Los resultados señalan la intención del profesional es moderada al estudiar este tipo de modalidad de posgrado, con un promedio de 5, al indicar que están interesado en inscribirse en un curso a distancia, se observó que 82 encuestados consideran una alternativa válida estudiar un posgrado a distancia.

Figura 5.9 Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida



Elaboración: Autores de la Tesis

5.5 Comprobación de la Hipótesis

La comprobación de las hipótesis se realizó por medio del modelo de regresión lineal múltiple que involucra las variables independientes señaladas en el modelo propuesto del presente estudio. Asimismo, se verificó que se cumpliera los supuestos involucrados en la regresión, es decir, se revisó la linealidad, normalidad, homocedasticidad y la independencia de los errores en las variables independientes, así como la multicolinealidad que pueda presentarse en el modelo y afectar el grado de asociación de los constructos con la intención de estudiar un Posgrado a distancia.

El primer paso que se efectuó fue realizar la matriz de correlaciones de Pearson para las variables independientes que se encuentran directamente relacionadas con la

Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia (IP): Utilidad Percibida (UP), Facilidad de Uso Percibida (FU), Influencia Social (IS), Autoeficacia Computacional (AC) y Riesgo Percibido (RP).

Tabla 5.5 Matriz de Correlaciones de Pearson de los Constructos

	AC	FU	IP	IS	RP	UP
AC	1.0000					
	[0.0000]					
FU	0.6632	1.0000				
	[0.0000]	[0.0000]				
IP	0.5410	0.5577	1.0000			
	[0.0000]	[0.0000]	[0.0000]			
IS	0.5200	0.5998	0.6893	1.0000		
	[0.0000]	[0.0000]	[0.0000]	[0.0000]		
RP	-0.1509	-0.1878	-0.2181	-0.0905	1.0000	
	[0.0038]	[0.0003]	[0.0000]	[0.0838]	[0.0000]	
UP	0.5706	0.6913	0.7508	0.7628	-0.1736	1.0000
	[0.0000]	[0.0000]	[0.0000]	[0.0000]	[0.0009]	[0.0000]

Elaboración: Autores de la Tesis

La matriz señala que es factible encontrar problemas de multicolinealidad en las variables independientes, debido a los altos grados de correlación entre los mismos. Además, se observa que las correlaciones son significativas, esto observado por el valor de cada grado de correlación señalado entre corchetes en cada uno de ellos.

La evaluación de la regresión lineal múltiple con los constructos de la matriz de correlaciones nos muestra que existe multicolinealidad, dado que se observa que la Facilidad de Uso percibida no es significativa. Esto se observa por el grado de correlación de la misma con la Autoeficacia Computacional y de ambas con la Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia.

Tabla 5.6 Valores de los Coeficientes de Regresión

VARIABLE	COEFICIENTE	EE	T	PROB.
CONSTANTE	-1.0315	0.3857	-2.6739	0.007839
UP	0.6738	0.0798	8.4390	0.000000
FU	-0.0757	0.0755	-1.0023	0.316885
IS	0.3563	0.0685	5.2036	0.000000
AC	0.2158	0.0660	3.2678	0.001188
RP	-0.1380	0.0471	-2.9317	0.003587

Elaboración: Autores de la Tesis

El modelo de regresión fue modificado para considerar solo variables que sean independientes entre sí, por lo que se el nuevo modelo de regresión considera solo a la Utilidad Percibida (UP), Influencia Social (IS), Autoeficacia Computacional (AC) y el Riesgo percibido (RP) como las variables que permitan explicar la Intención del Profesional para estudiar un Posgrado a distancia (IP).

Tabla 5.7 Nuevos valores de los Coeficientes de Regresión

VARIABLE	COEFICIENTE	EE	T	PROB.
CONSTANTE	-1.1292	0.3732	-3.0257	0.002658
UP	0.6461	0.0749	8.6238	0.000000
IS	0.3494	0.0681	5.1289	0.000000
AC	0.1870	0.0595	3.1447	0.001800
RP	-0.1341	0.0469	-2.8589	0.004499

Elaboración: Autores de la Tesis

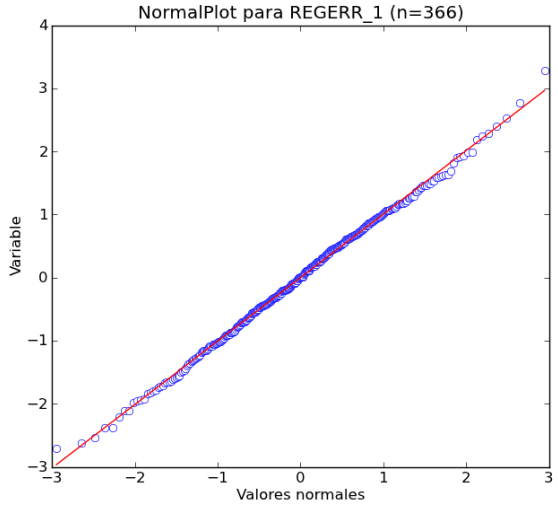
La ecuación obtenida por este modelo de regresión lineal múltiple explica en un 61% la Intención del Profesional, según el valor del coeficiente de determinación (R2) obtenido en el modelo.

$$IP = -1.1292 + 0.6461 * UP + 0.3494 * IS + 0.1870 * AC - 0.1341 * RP$$

En el modelo de regresión lineal múltiple es necesario revisar los supuestos de la regresión, es decir, la normalidad, linealidad, la homocedasticidad y la independencia

de los residuos. En relación con la normalidad es factible revisar este supuesto por medio de la gráfica de normalidad de los residuos no estandarizados de la ecuación de regresión para corroborar gráficamente que estos valores se alinean a una línea recta.

Figura 5.10 Normalidad de los residuos del modelo de regresión



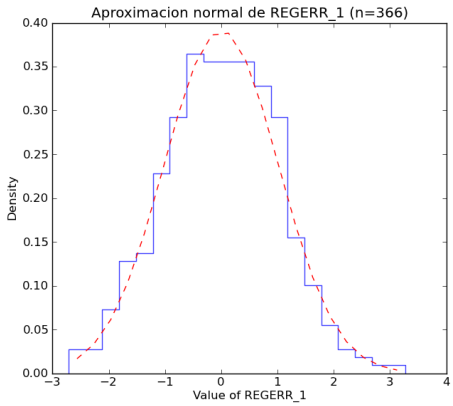
Elaboración: Autores de la Tesis

Adicionalmente a la gráfica de normalidad de los residuos se revisó los valores de la Kurtosis, la Asimetría y el valor de la prueba de Jarque-Bera. Teniendo que los dos primeros valores son cercanos a cero mostrándose una tendencia normal de los residuos y representándose gráficamente en el histograma de frecuencias. Asimismo, para la prueba de Jarque-Bera se obtuvo que la misma no es significativa, lo que invalida la hipótesis nula de que los errores no poseen una distribución normal.

ANÁLISIS DE RESIDUALES	
Asimetría	-0.0138
Kurtosis	-0.1040
Jarque-Bera:	0.1766
(prob)	0.9155

Elaboración: Autores de la Tesis

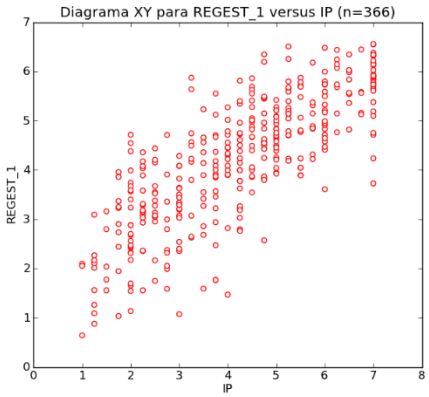
Figura 5.11 Aproximación Normal de los residuos del modelo de regresión



Elaboración: Autores de la Tesis

En relación con los supuestos de Linealidad y Homocedasticidad se realizó la representación gráfica de los valores de los errores respecto de la variable dependiente, considerando que estos fueron estandarizados según la distribución de T-student. La gráfica muestra que el comportamiento de los residuales se mantiene lineal y que no existe un patrón de crecimiento de la varianza de los valores en relación con la variable dependiente.

Figura 5.12 Valores residuales respecto de la variable dependiente (IP)



Elaboración: Autores de la Tesis

El supuesto de interdependencia de los residuos es factible de revisar por medio del valor del estadístico de Durbin-Watson, que para el caso de la regresión del presente estudio fue de 1.99 cercano a 2.00, que es un valor aceptable para este estadístico y que corrobora la independencia de los residuales de los constructos.

Asimismo, se evaluó la relación entre las variables asociadas con la motivación intrínseca (Disfrute percibido y Orientación al aprendizaje como logro) con parte de los constructos que se encuentran correlacionados con la Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia por medio de un modelo de regresión lineal entre una variable independiente y otra dependiente. El primer par de regresión fue entre el disfrute percibido y la Utilidad percibida, los cuales mantienen una relación positiva y con un grado de correlación de 0.7815 medido en base al coeficiente de correlación de Pearson, pero el Disfrute percibido solo explica un 64.17% la variabilidad de la Utilidad Percibida.

Figura 5.13 Regresión Lineal entre la Utilidad Percibida y el Disfrute Percibido

Variable dependiente: UP
Variables independientes: DP
Método: Mínimo cuadrados ordinarios (OLS)
Número de Observaciones: 380
Explanatory Variables: 1

ESTADÍSTICAS DEL MODELO
R2 = 0.6426, R2-ajustado = 0.6417 Error estándar = 0.75251

ANÁLISIS DE VARIANZA

Fuente	SS	GL	MS	F	Prob
Regresión	384.930	1.000	384.930	679.800	0.000
Error	214.050	378.000	0.570		
Total	598.980	379.000			

VARIABLE	COEFICIENTE	EE	T	PROB.
CONSTANTE	1.1610	0.1511	7.6829	0.0000
DP	0.8194	0.0314	26.0722	0.0000

Elaboración: Autores de la Tesis

El modelo propuesto señala que existe una relación entre el Disfrute Percibido y la Autoeficacia Computacional con respecto a la Facilidad de Uso Percibido, lo cual será medido en base a la regresión lineal múltiple de los constructos indicados. La aplicación del modelo de regresión lineal múltiple arrojó el resultado indicado en la figura siguiente:

Figura 5.14 Regresión Lineal entre la Facilidad de Uso Percibida y las variables Disfrute Percibido y Autoeficacia Computacional

Variable dependiente: FU
Variables independientes: DP AC
Método: Mínimo cuadrados ordinarios (OLS)
Número de Observaciones: 380
Explanatory Variables: 2

ESTADÍSTICAS DEL MODELO
R2 = 0.5388, R2-ajustado = 0.5363 Error estándar = 0.786004

ANÁLISIS DE VARIANZA

FUENTE	SS	GL	MS	F	Prob
REGRESIÓN	272.090	2.000	136.040	220.200	0.000
ERROR	232.910	377.000	0.620		
TOTAL	505.000	379.000			

VARIABLE	COEFICIENTE	EE	T	PROB.
CONSTANTE	1.3743	0.1917	7.1706	0.0000
DP	0.3442	0.0388	8.8678	0.0000
AC	0.4478	0.0394	11.3529	0.0000

Elaboración: Autores de la Tesis

La variabilidad de la Facilidad de Uso Percibida es explicada en un 53.63% por las variables Disfrute Percibido y Autoeficacia Computacional, teniendo estos constructos un bajo de nivel de influencia sobre la variable dependiente de este modelo.

Por el lado del control conductual percibido se tiene a la relación existente entre la Orientación al Aprendizaje como Logro y la Autoeficacia Computacional, la cual fue

medida en base a un modelo de regresión lineal. Los resultados de la aplicación de dicho modelo se observan en la tabla siguiente.

Figura 5.15 Regresión Lineal entre la Autoeficacia Computacional y la Orientación al Aprendizaje como logro.

Variable dependiente: AC
Variables independientes: OA
Método: Mínimo cuadrados ordinarios (OLS)
Número de Observaciones: 380
Explanatory Variables: 1

ESTADÍSTICAS DEL MODELO
R2 = 0.3599, R2-ajustado = 0.3582 Error estándar = 0.969705

ANÁLISIS DE VARIANZA

FUENTE	SS	GL	MS	F	Prob
REGRESIÓN	199.880	1.000	199.880	212.600	0.000
ERROR	355.440	378.000	0.940		
TOTAL	555.320	379.000			

VARIABLE	COEFICIENTE	EE	T	PROB.
CONSTANTE	2.5958	0.1853	14.0074	0.0000
ML	0.5138	0.0352	14.5794	0.0000

Elaboración: Autores de la Tesis

La revisión de los resultados muestra que el grado de asociación entre ambas variables es débil dado que la Orientación al Aprendizaje como Logro solo explica un 35.99% la variabilidad de la Autoeficacia computacional en los encuestados del presente estudio. En base a los resultados obtenidos en cada modelo de regresión que involucraba cada constructo de acuerdo al modelo propuesto, se realizó la validación de las hipótesis planteadas en el capítulo anterior.

Hipótesis 1:
El grado de asociación entre el disfrute percibido y la utilidad percibida es positiva.

La variable disfrute percibido tiene un nivel de significancia con la variable de utilidad percibida y un grado de asociación positivo, indicándose que el disfrute percibido permite explicar un 64.17% la variabilidad de la utilidad percibida.

Hipótesis 2:
El grado de asociación entre el disfrute percibido y la facilidad de uso percibida es positiva.

Los resultados obtenidos para la variable disfrute percibido permitió establecer que tiene un nivel de significancia con la variable facilidad de uso percibida y posee un grado de asociación moderado dado que solo permite explicar en conjunto con la autoeficacia computacional el 53.63% de la variabilidad de la facilidad de uso percibida de estudiar un Posgrado a distancia.

Hipótesis 3:
El grado de asociación entre la utilidad percibida y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

La variable utilidad percibida tiene significancia con la variable intención de estudiar un Posgrado a distancia y presenta un grado de asociación positivo medio alto con esta última dado que explica un 61.27% de la variabilidad de la misma al ser empleada en conjunto con la influencia social, la autoeficacia computacional y el riesgo percibido, cabe mencionar que la utilidad percibida es el constructo que explica mejor la intención del profesional de estudiar un Posgrado a distancia.

Hipótesis 4:
El grado de asociación entre la facilidad de uso percibida y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

La variable facilidad de uso percibida no tiene significancia sobre la variable intención de estudiar un Posgrado a distancia, esto debido en parte a que la primera se encuentra muy relacionada con la autoeficacia computacional y genera en el modelo de regresión problemas de multicolinealidad.

Hipótesis 5:
El grado de asociación entre la influencia social y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

La variable Influencia Social tiene un nivel de significancia con la variable intención de estudiar un Posgrado a distancia y tiene un grado de asociación positivo con esta última, además permite explicar la variabilidad de la variable dependiente del presente estudio en un 61.27% al ser empleada en conjunto con las otras variables relacionadas directamente con la intención del profesional.

Hipótesis 6:
El grado de asociación entre la orientación al aprendizaje como logro y la autoeficacia computacional es positiva.

La variable orientación al aprendizaje como logro tiene un nivel de significancia con la variable autoeficacia computacional y un grado de asociación positivo bajo con la misma, de manera que solo logra explicar un 35.82% de su variabilidad.

Hipótesis 7:

El grado de asociación entre la autoeficacia computacional y la facilidad de uso percibida es positiva.

En relación con la autoeficacia computacional, se tiene que esta variable tiene significancia en la facilidad de uso percibida y tiene un grado de asociación medio positivo con esta última, dado que la autoeficacia computacional en conjunto con el disfrute percibido solo explica el 53.63% de la variabilidad de la Facilidad de uso percibida.

Hipótesis 8:

El grado de asociación entre la autoeficacia computacional y la intención de estudiar un Posgrado a distancia es positiva.

La variable autoeficacia computacional tiene un nivel de significancia con la variable intención de estudiar un Posgrado a distancia y presenta un grado de asociación positivo con esta última, observándose que estos constructos en conjunto con los otros relacionados directamente con la variable dependiente explican el 61.27% de la variabilidad de ésta, cabe mencionar que no es uno de los factores preponderantes para estimar la intención de estudiar un Posgrado a distancia.

Hipótesis 9:

El grado de asociación entre el riesgo percibido y la intención de estudiar un Posgrado a Distancia es negativa

La variable riesgo percibido tiene un nivel de significancia con la variable intención de estudiar un Posgrado a distancia y presenta un grado de asociación negativo, siendo este constructo no tan preponderante al momento de estimar la variable dependiente en comparación con los otros constructos asociados a esta última.

5.6 Resumen del Capítulo

En este capítulo se describe la muestra analizada compuesta por 389 profesionales (218 varones y 171 mujeres) que tienen conocimiento sobre estudios a distancia y residen en el Perú. La evaluación de los datos se realizó por medio de la herramienta SPSS versión 24, donde se analizó el alfa de cronbach de cada una de las variables del presente estudio (disfrute percibido, orientación al aprendizaje como logro, utilidad percibida, facilidad de uso percibido, influencia social, autoeficacia computacional, riesgo percibido y la intención de estudiar un Posgrado a distancia), las cuales alcanzaron un nivel superior al establecido para esta investigación (coeficiente Alfa mínimo de 0.7).

Asimismo, se realizó el análisis de regresión lineal múltiple de las variables relacionadas directamente con la intención de estudiar un posgrado a distancia, obteniéndose que la utilidad percibida, la influencia social, la autoeficacia computacional y el riesgo percibido son los constructos que explican en un 61.27% la variable dependiente del presente estudio. Asimismo, se observó que de las variables mencionadas anteriormente como la utilidad percibida es un factor que mejor predice la intención comportamental y que de estas variables implicadas, solo el riesgo percibido presentaba una relación negativa con la variable dependiente. Por otro lado, se analizó la relación de la utilidad percibida respecto al disfrute percibido siendo la primera explicada en un 64.17% por la segunda; además se elaboró el modelo que relaciona el disfrute percibido y la autoeficacia computacional con la facilidad de uso percibida, siendo esta última explicada en un 53.63% por las dos variables señaladas anteriormente.

El último modelo de regresión lineal aplicado involucró a la autoeficacia computacional y la orientación al aprendizaje como logro, la cual explica en un 35.82% la variabilidad de la primera, por lo que no es considerada un buen predictor debido a su bajo nivel de predicción.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones de la Investigación

A continuación, se describen las conclusiones que dan respuesta a las preguntas de investigación:

Figura 6.1 Respuestas a preguntas de investigación

Pregunta	Respuesta a pregunta general
¿Qué factores personales y sociales influyen en la intención de los profesionales (IP) para estudiar un posgrado a distancia con evidencia en el Perú?	Factores personales: • Utilidad percibida (UP), ➔Disfrute percibido (DP) • Facilidad de uso percibida (FU) • Autoeficacia computacional (AC) ➔ Orientación al aprendizaje como logro (OA) • Riesgo percibido (RP); Factores sociales: • Influencia social (IS)
¿Qué modelo conceptual explica la relación entre los factores personales y sociales?	En base a la revisión de la literatura proponemos la aplicación del modelo del comportamiento planeado (TPB) para explicar de manera coherente la relación entre las variables que determinan la intención.
¿Cómo se relacionan los factores personales y sociales respecto a la intención de estudiar un posgrado a distancia?	Se ha depurado el modelo propuesto en base al peso de los coeficientes calculados en el modelo de regresión lineal múltiple, donde la intención (IP) se encuentra explicado en base a: IP= -1.1292+0.6461*UP+0.3494*IS+0.1870*AC-0.1341*RP Ver figura 6.2
¿Cuál es la relevancia de cada variable respecto a su influencia sobre la intención de estudiar un posgrado a distancia?	Según los resultados obtenidos se concluyen los siguientes coeficientes de regresión: UP = 0.6461 IS = 0.3494 AC = 0. 1870 RP = -0.1341

Elaboración: Autores de la Tesis

El objetivo general de la presente investigación ha sido identificar los principales factores personales y sociales que influyen en la intención de estudiar un Posgrado a

distancia con evidencia en el Perú, motivo por el cual se planteó la revisión de estudios previos referidos a la inscripción en educación de posgrado. Sin embargo, en este proceso se encontraron limitaciones debido a la ausencia de estudios en un contexto similar al peruano, por lo que se utilizó investigaciones de países como: Tailandia, Malasia y EE.UU. con el fin de establecer un marco conceptual que permita comprender la naturaleza de este problema. El análisis de estos estudios permitió identificar marcos de referencia comunes basados en el comportamiento humano, cuyos hallazgos conllevan a la intención comportamental relacionada con los siguientes factores personales: disfrute percibido, utilidad percibida, facilidad de uso percibida, orientación al aprendizaje como logro, autoeficacia computacional y riesgo percibido; así como la influencia social como factor social para entender la intención.

En este proceso de investigación encontramos al modelo del comportamiento planeado (TPB) de Ajzen (1991) como un marco de referencia robusto, estudiado ampliamente en diferentes contextos y temas de investigación, y por sus resultados obtenidos este modelo sustenta de manera empírica la relación entre las variables referidas anteriormente y la intención comportamental. El modelo TPB ha permitido identificar desde la perspectiva de la persona aquellos aspectos relevantes que influyen en sus intenciones de estudiar un Posgrado a distancia.

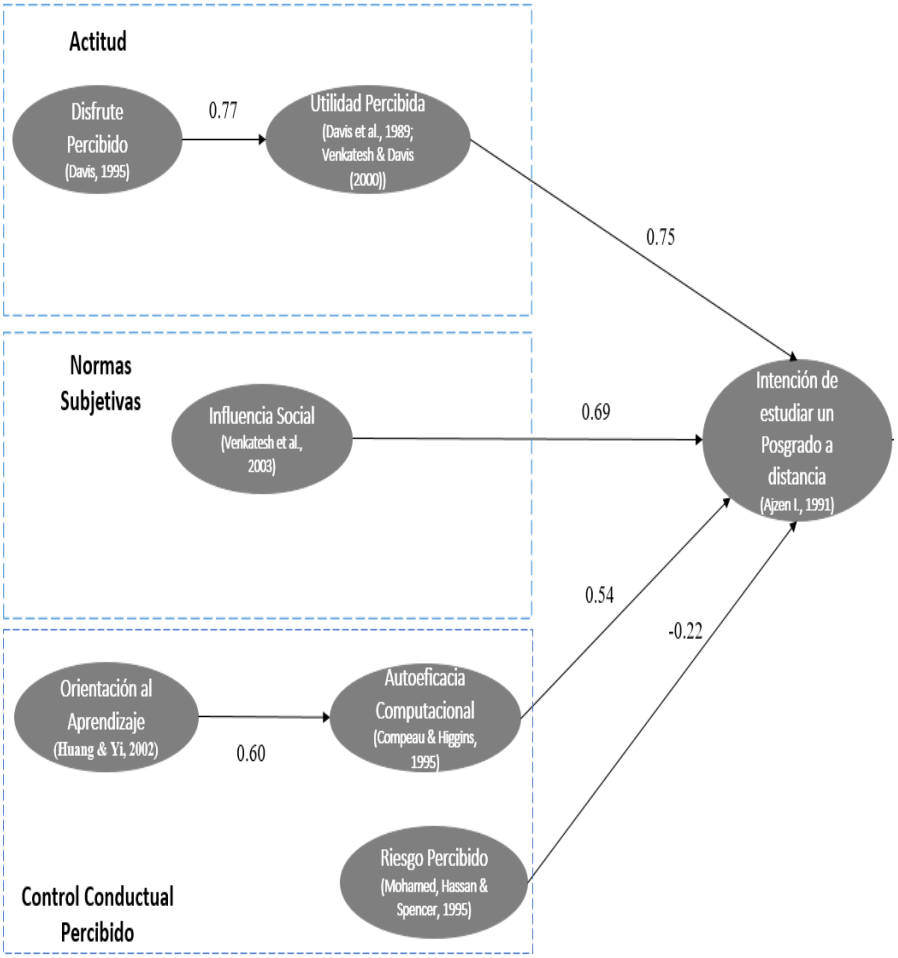
Las relaciones entre las variables personales y sociales que permiten entender la intención de estudiar un Posgrado a Distancia, fueron descritas a través de las dimensiones del modelo TPB. Los constructos empleados para evaluar las actitudes hacia la intención fueron la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida, cabe mencionar que se utilizó un factor adicional para comprender estos parámetros: El disfrute percibido, que se encuentra ligado a las motivaciones intrínsecas de la persona. Al analizar la norma subjetiva se consideró a la influencia social como constructo para medir la presión social que percibe una persona y como influye en su intención comportamental. Finalmente, el control conductual percibido se midió a través de la

autoeficacia computacional y el riesgo percibido al considerar estudiar un Posgrado a distancia, y adicionalmente se empleó la orientación al aprendizaje como logro como un factor para comprender la autoeficacia computacional.

La revisión de la literatura permitió configurar un modelo preliminar que incluía a la utilidad percibida, la facilidad de uso, la influencia social, la autoeficacia computacional y el riesgo percibido como principales factores que influyen en la intención del profesional de estudiar un Posgrado a distancia. Sin embargo, la aplicación del modelo de regresión lineal múltiple permitió obtener que de los constructos considerados anteriormente solamente la facilidad de uso percibida no es un factor que influyen en la intención, dado que la misma se encuentra muy relacionada con la autoeficacia computacional y por ende es un limitante al modelo de regresión, por el problema de colinealidad presente.

El modelo que agrupa a los factores personales y sociales se encuentra detallado en la figura 6.2, en donde se establecen las relaciones que existen entre los constructos con la intención del profesional de estudiar un Posgrado a distancia. Asimismo, se detalla las relaciones entre las variables afines con las motivaciones intrínsecas (disfrute percibido y orientación al aprendizaje como logro) en relación con las variables personales consideradas en el presente estudio.

Figura 6.2 Grado de correlación del Modelo final de la Investigación



(*) La correlación es significativa en el nivel 0.01

(**) La correlación es significativa en el nivel 0.05

(NS) La correlación es no significativa

Nota: Se ha considerado para la variable edad solo los rangos mínimos y máximos.

Elaboración: Autores de la Tesis

Figura 6.3 Correlación de Variables del Presente Estudio

Correlación Significativa
❖ Actitudes hacia el Comportamiento • Disfrute Percibido • Utilidad Percibida ❖ Norma Subjetiva • Influencia Social ❖ Control conductual percibido • Orientación al aprendizaje como logro • Autoeficacia computacional • Riesgo percibido
Correlación No Significativa
❖ Actitudes hacia el Comportamiento • Facilidad de uso percibida

Elaboración: Autores de la Tesis

La relación de las variables personales y sociales indicadas en el presente estudio se encuentran asociadas por medio del modelo de regresión lineal múltiple, en donde los constructos: utilidad percibida (UP), influencia social (IS), autoeficacia computacional (AC) y riesgo percibido (RP) se agrupan por medio de la ecuación lineal que explica la intención del profesional (IP) de estudiar un Posgrado a distancia.

$$IP = -1.1292 + 0.6461 * UP + 0.3494 * IS + 0.1870 * AC - 0.1341 * RP$$

La relación de las variables mencionadas en la ecuación anterior explica en un 61.27% la variabilidad de la intención del profesional para estudiar un Posgrado a distancia, asimismo, se observa que la utilidad percibida influye en mayor grado sobre la variable dependiente en comparación con las otras variables indicadas y el riesgo percibido, así como la autoeficacia computacional no posee un nivel de predicción elevado para estimar la intención del profesional.

6.2 Discusión e Implicancia de los Resultados

Los constructos empleados en relación con la intención del profesional para estudiar un Posgrado a distancia mostraron que algunos de ellos se alineaban a los estudios que investigaron la intención de uso de la tecnología, aun cuando el enfoque de la presente investigación no fue respecto a las implicancias que se le atribuyen al manejo de tecnologías específicas, sino a todo el conjunto de percepciones asociadas al proceso de inscripción de estudios a distancia en donde la tecnología es solo una parte de los elementos que generan concepciones personales y estos a su vez actitudes en relación con la educación a distancia.

En el presente estudio la variable utilidad percibida tiene una mayor preponderancia para explicar la intención del profesional para estudiar un Posgrado a distancia, esto dado en parte por el valor que le otorgan los encuestados en relación con el poder obtener recompensas externas como una mejor posición laboral, cabe mencionar que la educación de posgrado ha tenido un incremento en los últimos años y que son considerados medios para el desarrollo profesional, lo cual mantiene relación con el estudio realizado por Neo consulting, en donde el progreso profesional era una de las principales motivaciones para realizar un estudio superior.

Asimismo, se observa que alrededor del 50% de los encuestados estiman a un Posgrado a distancia como un elemento que les brindaría contenido útil para su desempeño laboral; sin embargo, la percepción de mejora de su puesto de trabajo no alcanza el mismo nivel dado que solo el 38.30% percibe a este tipo de programa como un medio para escalar posiciones dentro de su organización. Esta reducción puede deberse en parte a la percepción de las personas respecto de los programas a distancia, la cual posiblemente se encuentre moldeada por la forma en que las áreas de recursos humanos consideran de baja calidad a estos tipos de programas al momento de realizar un proceso de selección de personal ejecutivo.

Por otro lado, se tiene que los encuestados consideran que esta modalidad de estudios les brindaría beneficios en relación con su aprendizaje, tales como el manejo de su tiempo para dedicarse a esta actividad, así como el balance entre sus horas laborales y las empleadas para su desarrollo profesional por medio de estos programas académicos. Cabe recalcar que se observa que alrededor del 62.72% valora esto último y mantiene cierto grado de asociación con la percepción de utilidad en relación con su desarrollo profesional.

El componente personal tiene un rol en la formación de la intención de estudiar un Posgrado a distancia; sin embargo, es necesario observar que la influencia social es un factor que también explica la variable dependiente, pero en menor grado que la utilidad percibida. No obstante, la asociación que se brinda en el ámbito social es más con el valor social que otorga un estudio de esta naturaleza y que hace alusión a las percepciones alrededor del grupo social al cual pertenece el individuo, es decir, se tiene que la presión social moldeará en cierto grado su intención. Una representación de esta realidad es reflejada en la concepción de imagen en relación con un estudio de Posgrado a distancia, dado que alrededor del 59.38% de los encuestados consideran a estos tipos de programas como una tendencia que se encuentra en vigencia. Además, se observa un incremento en los estudios a distancia, por lo que los encuestados tendrían cierto grado de presión por parte de su entorno al no considerar a un estudio a distancia como una alternativa de aprendizaje, puesto que tendría un efecto en su percepción personal de estar a la vanguardia con los nuevos métodos de aprendizaje que le permitan desarrollarse profesionalmente.

El modelo de conducta planeada de Ajzen que nos guiado en la selección de los factores que determinan la intención, tienen dentro de sus limitaciones la omisión de algunos elementos como puede ser percepción respecto al costo de la educación a distancia, elemento que resultaría relevante y critico más aún cuando las asimetrías entre las diferentes ofertas de las propuestas educacionales son significativas.

6.3 Posibles Investigaciones Futuras

En la presente investigación existen limitaciones que deben tenerse en cuenta a fin de profundizar el entendimiento de la relación entre las variables consideradas y la intención de estudiar un Posgrado a Distancia para investigaciones futuras. Primero, la investigación se realizó enfocada en la intención de las personas para estudiar un Posgrado a Distancia, excluyéndose a las personas que no tuvieran un grado mínimo de bachiller de una carrera universitaria, vale decir se excluyó a los estudiantes actuales de pregrado y a aquellos que hayan completado sus estudios universitarios pero que no hayan tramitado aún su grado de bachiller, por lo que se recomienda investigar con mayor profundidad considerando a estas personas, puesto que definitivamente son parte del público objetivo de las universidades locales que ofrecen estudios de posgrado a distancia. Esto se refuerza aún más considerando que este público objetivo también pertenece a la generación "Y" o del milenio, la cual fue la más representativa en esta investigación y que según Begazo & Fernández (2015), serán alrededor de 7 millones de personas formando parte de la Población Económicamente Activa (PEA) en los próximos 10 o 15 años, el 60% de la fuerza laboral peruana estará conformada por millennials y post millennials (todos nativos digitales), por lo que la presente investigación seria una base para futuras investigaciones que analicen no solo la intención, sino que lleguen hasta el estudio del comportamiento para la toma de decisión de inscribirse en estudios de posgrado a distancia.

Segundo, se recomienda realizar estudios adicionales enfocándose a los diferentes perfiles sociodemográficos de los profesionales, para conocer sus distintos grados de influencia sobre la intención de estudiar un Posgrado a Distancia, información que puede ser beneficiosa para planificar las estrategias comerciales que ayuden a impulsar este tipo de modalidad de estudio.

Tercero, la presente investigación no abarca todos los constructos que influyen en la intención de las personas para estudiar un Posgrado a Distancia, por lo tanto, se

recomienda que investigaciones futuras consideren otros constructos adicionales como: la actitud de las personas frente al costo de los posgrados a distancia, la valoración que da el mercado laboral a los estudios a distancia, los niveles socio económicos, las profesiones, los años de experiencia, posición laboral, etc.; y cómo influyen éstos en la intención de estudiar un posgrado bajo esta modalidad a distancia.

En este sentido, la aplicación del TPB con evidencia en el Perú es escasa, lo que permitió su aplicación a este sector educativo de postgrado, esperando contribuir con la misión que tienen las diferentes escuelas de negocio tras los cambios que acompañan el auge de la revolución tecnológica con miras al bicentenario y cuya tendencia de acuerdo a lo comentado por el Profesor Casafranca (2017) (Ver Apéndice 7 -E.2) será la educación completamente a distancia o blended.

Finalmente, si bien existe una correlación significativa entre la mayor cantidad de los constructos propuestos de la presente investigación y la intención de llevar un Posgrado a Distancia, existe también una percepción cultural negativa en nuestro país, proveniente de las limitaciones de la infraestructura y conexión a internet, según lo indicado por los Profesores Casafranca (2017) y Morales (2017) (Ver Apéndices 6 E1 y 7 E2).

BIBLIOGRAFÍA

Aaker, D. (1996). *Building strong brands.* New York: The Free Press.

Abbad, M. M., Morris, D., Al-Ayyoub, A., & Abbad, J. M. (2009). Student's Decisions to Use an e-Learning System: A Structural Equation Modelling Analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4-13.

adbel-Wahab, A. G. (2008). Modeling Student's Intention to Adopt E-learning: A case from Egypt. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 1-13.

Ajzen, I. (1985). From Intentons to Actions: A Theory of Planned Behavior. En J. Kuhl, & J. Beckmann, *Action Control: From Cognition to Behavior* (págs. 11-39). New York: Springer-Verlag.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 179-211.

Ajzen, I. (2002). Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations. 14.

Ajzen, I. (2011). The Theory of Planned Behaviour: Reactions and reflections. *Psychology and Health*, 1113-1127.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1974). Factors Influencing Intentions and the Intention-Behavior Relation. *Human Relations*, 1-15.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior.* New Jersey: Prentice-Hall.

Al-Adwan, A., Al-Adwan, A., & Smedley, J. (2013). Exploring students acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities. *International Jounal of Education and Development using Information and Communicatioin Technology*, 4-18.

Alderfer, C. (1972). *Existence, relatednesss, and growth: Human needs in organizational settings.* New York: Free Press.

Alejo, A., Rojas, P., & Pérez-Acosta, A. M. (2008). Psicología y Asuntos Económicos: Una Aproximación al Estado del Arte. *International Journal of Psychological Research, vol. 1, núm. 1*, pp. 49-57.

Alejo, A., Rojas, P., & Pérez-Acosta, A. M. (2008). PSICOLOGÍA Y ASUNTOS ECONÓMICOS: UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE. *International Journal of Psychological Research, vol. 1, núm. 1*, pp. 49-57.

Allen, L., Coccari, R., & Webb, M. (1996). Master's Programs: What factors attract students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 73-85.

Allport, G. (1954). The historical background of modern social psychology. *Handbook of social psychology*, 3-56.

Allport, G. (1961). Pattern and growth in personality. 593.

Álvaro Estramiana, J. L. (2003). *Fundamentos sociales del comportamiento humano.* Barcelona, España: Editorial UOC. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7q6vWgrO-YQC&oi=fnd&pg=PA86&dq=cuales+son+los+factores+sociales+que+determ

inan+el+comportamiento&ots=_8ykZCjQKF&sig=w8zCN-gnEcHzgl2uKVVTAVhGqpE#v=onepage&q=cuales%20son%20los%20factores%20sociales%20que%20determi

Álvaro, J., Garrido, A., Ramirez, S., Fátima, V. M., Florencio, J., Agulló, M., . . . Sánchez, E. (2012). *Fundamentos Sociales del Comportamiento Humano.* Barcelona: UOC.

AmericaEconomía. (2016). *AmericaEconomía*. Obtenido de 14 consejos para saber elegir una escuela de negocios: http://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/14-consejos-para-saber-elegir-una-escuela-de-negocios

Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2008). *Estadística para administración y economía* (10 ed.). Mexico D.F.: Cengage Learning.

Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2008). *Estadística para Adminsitración y Economía.* México: Cengage Learning.

Aptitus. (2016). Formando Líderes. *Aptitus*.

Arellano Marketing. (2014). *Estudio Multicliente EducAr.* Lima. Recuperado el 01 de 08 de 2017, de http://www.arellanomarketing.com/inicio/estudio-multicliente-educar/

Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology* , 471-499.

Asch, S. (1952). *Social Psychology.* New York: Prentice-Hall.

Asch, S. (1956). Studies of Indepence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Pyschological Monographs*, 1-70.

Attuquayefio, S. N., & Addo, H. (2014). Using the UTAUT model to analyze student's ICT adoption. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 75-86.

Avello Martínez, R. R. (2016). *Una experiencia con Moodle y herramientas Web 2.0 en el postgrado.* Obtenido de Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (4), pp. 57-63: Recuperado de http:// rus.ucf.edu.cu/

Badri, M., Al Rashedi, A., Yang, G., Mohaidat, J., & Al Hammadi, A. (2014). Student's intention to take online courses in high school: A structural equation model of causality and determinants. *Education and Information Technologies Journal*, 471-497.

Bagozzi, R. P. (2007). The Legacy of the Technology Acceptance Model and a Proposal for a Paradigm Shift. *Journal of the Association for Information Systems*, 244-254.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior* (págs. 71-81). New York: Academic Press.

Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: rhetoric and reality. *Journal of Higher Education Research & Development, 31*, 759-772.

Barra Almagia, E. (1998). *Psicología Social.* (U. d. Concepción., Ed.) Chile. Obtenido de http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf

Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica, LII (num. 896)*, 34-38.
Bauer, R. A. (1967). *Risk Taking & Information Handling in Consumer Behavior.* (D. F. Cox, Ed.) Cambridge, Boston, Massachusetts: Harvard University Press.
Beaudoin, M. (2015). Distance Education Leadership in the context of digital change. *The Quarterly Review of Distance Education*, 33-44.
Begazo, J., & Fernández, W. (2015). Los Millennials Peruanos: Características y Proyecciones de vida. *Gestión en el Tercer Milenio, Rev. de Investigación de la Fac. de Ciencias Administrativas, UNMSM (Vol. 18-II, Nº 36)*, 9-15.
Bettman, J. R. (1975). Information Integration in Consumer Risk Perception: A Comparison of Two Models of Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 381-384.
Borges, J. (2007). Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la educación de posgrado a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 3.
Bratman, M. (1987). *Intention, Plans and Practical Reason.* Harvard University Press.
Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn.* New York: NY: Routledge.
Brown, W. (1910). Some experimental results in the correlation of mental abilities. *British Journal of Psychology*, 296-322.
Bryant, S., Kahle, J., & Schafer, B. (2005). Distance Education: A Review of the Contemporary Literature. *Issues in Accounting Education*, 255-272.
Casafranca, F. (04 de Agosto de 2017). Entrevista a Fernando Casafranca, Profesor del Curso de Business Analytics & Big Data del 4 PEE de ESAN. (M. 5. 16, Entrevistador)
CCL. (2015). Demanda de Estudios de Posgrado aumenta en el Mercado Educativo. *La Cámara*, 11-12.
Chaudhuri, A. (2001). A study of emotion and reason in products and services. *Journal of consumer behaviour*, 267-279.
Chen, B. (2009). Barriers to adoption of Techology-Mediated Distance Education in Higher-Education Institutions. *The Quarterly Review of Distance Education, 10*(4), 333-338.
Chin-Lung, H., & Chuan-Chuan, L. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *ScienceDirect*, 65-74.
Chinyamurindi, W., & Shava, H. (2015). An investigation into e-learning acceptance and gender amongst final year students. *South African Journal of Information Management*, 1-9.
Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 64-73.
Cialdini , R., & Goldstein, N. (2004). SOCIAL INFLUENCE: Compliance and Conformity. *Annual Review of Psychology*, 34.
Cialdini, R. (2001). *Influence: Science and Practice.* Arizona: Allyn & Bacon.
Clarenc, C., Castro, S., López de Lenz, C., Moreno, M., & Tosco, N. (Septiembre de 2013). *Analizamos 19 Plataformas de E-Learning.* Obtenido de Investigación

colaborativa sobre LMS.: http://cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primera-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf

Comercio, E. (06 de 03 de 2017). *Estos son los 20 mejores MBA online*. Obtenido de http://elcomercio.pe/economia/ejecutivos/son-20-mejores-mba-online-143077

Compeau, D., & Higgins, C. (1995). Computer Self-Efficacy: Development a Measure and Initial Test. *MIS Quarterly*, 189-211.

Compeau, D., Higgins, C., & Huff, S. (1999). Social Cognitive Theory and Individual Reactions to Computing Technology: A Longitudinal Study. *MIS Quarterly*, 145-158.

Congreso_de_la_República_del_Perú. (9 de Julio de 2014). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)*. Obtenido de Nueva Ley Universitaria 30220: https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. 183-194. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf

Cox, D. F. (1967). *Risk taking and information handling in consumer behavior.* Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 297-334.

Cronbach, L. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 391-418.

Cullum, A. (2016). *Student Motivation and Intent to Take Online Courses.* Obtenido de Georgia Southern University: http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1492

Davies, R., Howell, S., & Petrie, J. A. (2010). A Review of Trends in Distance Education Scholarship at Research Universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 42-56.

Davis, F. (1986). *A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End - User.* Sloan School of Management: Massachusetts Institute Of Technology.

Davis, F. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of information Technology. *MIS Quarterly*, 319-340.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. Management Science. *Management Science*, 982 - 1003.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology, 22*(14), 1111-1132.

D'Elia, V. V. (2009). El Sujeto Económico y la Racionalidad en Adam Smith. *Revista de Economía Institucional*, vol. 11, núm. 21, pp. 37-43.

Deutsch, M., & Gerard, H. (1955). A study of normative and informative social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal and social*

Psychology, 629-636.
Docebo. (2016). *E-Learning Market Trends & Forecast 2014 - 2016 Report*. Obtenido de https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf
Doll, W. J., & Torkzadeh, G. (1998). Developing a multidimensional measure of system-use in an organizational contex. *Information and Management*, 171-185.
Dominguez, J., & Rama, C. (2013). La Educación a Distancia en el Perú. *Virtual Educa*, 1-352.
Dowling, G. R., & Staelin, R. (1994). A Model of Perceived Risk and Intended Risk-Handling Activity. *Journal of Consumer Research, 21*(1), 119-134.
Dr. Francisco José García Peñalvo, G. d. (2017, Enero). *Ecosistemas Tecnológicos: Innovando en la Educación Abierta.* México: Departamento de Informática y Automática, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
Eastman, J. K., Bocchi, J., & Rydzewski, D. N. (2013). Determinants in online MBA programme selection: An exploratory study. *Int. Journal Management in Education, 7*, 44-60.
Economía, A. (7 de Enero de 2017). Obtenido de America Economía: http://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/14-consejos-para-saber-elegir-una-escuela-de-negocios
El Comercio. (2016). *El Comercio*. Obtenido de El 74% de profesionales peruanos no tienen estudios de posgrado: http://elcomercio.pe/economia/peru/74-profesionales-peruanos-no-tiene-estudios-posgrado-noticia-1908483
ElComercio. (2016). *ElComercio*. Obtenido de El 74% de profesionales peruanos no tienen estudios de posgrado: http://elcomercio.pe/economia/peru/74-profesionales-peruanos-no-tiene-estudios-posgrado-noticia-1908483
Engell, J., & Blackwell, R. (1982). *Consumer Behavior.* Chicago: The Dryden Press.
Featherman, M. S., & Pavlou, P. A. (2003). Predicting e-services adoption: a perceived risk facets perspective. *International Journal of Human-Computer Studies, 59*, 451-474.
Financial Times. (2016). Obtenido de Onlne MBA Ranking 2016: http://rankings.ft.com/exportranking/online-mba-ranking-2016/pdf
FinancialTimes. (. de . de 2017). *Global MBA Ranking*. Obtenido de http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-ranking-2017
FinancialTimes. (. de . de 2017). *Online MBA Ranking*. Obtenido de http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/online-mba-ranking-2017
Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.* MA: Addison-Wesley.
Fraj Andrés, E., & Martínez Salinas, E. (2002). *Comportamiento del consumidor ecológico.* Madrid: ESIC Editorial.
Frey, B. (1992). El Modelo Económico del Comportamiento Humano: estado y perspectivas. *(c) Dereito, Vol. 1, Nro. 1*, 197-211.
Fuentes Ceruti , J. (2009). *Modelo de Cambio Conductual orientado a la promoción de estilos de vida saludable en la organización.* Santiago de Chile. Obtenido

de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-fuentes_j/pdfAmont/cs-fuentes_j.pdf

Fuentes Ceruti, J. (2009). *Modelo de Cambio Conductual orientado a la promoción de estilos de vida saludable en la organización.* Santiago de Chile. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-fuentes_j/pdfAmont/cs-fuentes_j.pdf

Gámiz, V. (2009). *Entornos Virtuales para la Formación Práctica de Estudiantes de Educación: Implementación, Experimentación y Evaluación de la Plataforma Aulaweb.* Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

García, E., Castañeda, M., & Mancilla, J. (2001). *Educación Virtual con calidad: desafío y oportunidad para la psicología del aprendizaje.* Obtenido de http://www.academia.edu/download/39176565/EDUCACION_VIRTUAL.pdf

García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 2, Nro. 1*, 11-40.

Gil Mena, F. (14 de Agosto de 2017). *Maestrías virtuales: Pros y contras frente a una presencial*. Obtenido de Diario Gestión: http://gestion.pe/empleo-management/maestrias-virtuales-pros-y-contra-maestria-virtual-frente-presencial-2187104

Gil Saura, I., & González Gallarza, M. (2008). La investigación en valor percibido desde el marketing. *Innovar*, 31. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/818/81803103.pdf

Gilbert, J. (1997). *Introducción a la sociología.* Lom Ediciones. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=fKHHZRqWK64C&pg=PA148&lpg=PA148&dq=grupo+de+referencia+gilbert&source=bl&ots=QmM-hOhDkL&sig=EplpnJC43VHGBsY_bHrBgwRMkIA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjIxeLY56DVAhVIGpAKHesBB1kQ6AEIIzAB#v=onepage&q=grupo%20de%20referencia%2

Gilbert, J. (1997). *Introducción a la sociología* (1ra Edición ed.). Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=fKHHZRqWK64C&pg=PA148&lpg=PA148&dq=grupo+de+referencia+gilbert&source=bl&ots=QmM-hOhDkL&sig=EplpnJC43VHGBsY_bHrBgwRMkIA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjIxeLY56DVAhVIGpAKHesBB1kQ6AEIIzAB#v=onepage&q=grupo%20de%20referencia%2

GMAC. (8 de Abril de 2017). *Application Trends Survey Report 2016.* Obtenido de Graduate Management Admission Council Web site: http://www.gmac.com/~/media/Files/gmac/Research/admissions-and-application-trends/2016-gmac-application-trends-web-release-v2.pdf

Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning,, 12*(6), 20-37.

Heimlich, J., & Ardoin, N. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: a literature review. *Environmental Education Research, 14*(3), 215-

237.
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill Education.
Hernández, B., Jiménez, J., & Martín, M. (2006). UTILIDAD PERCIBIDA Y FACILIDAD DE USO EN EL COMPORTAMIENTO TECNOLÓGICO ORGANIZACIONAL. 23. Obtenido de http://www.marketing-trends-congress.com/sites/default/files/papers/2006/2006_fr_Hernandez_Jimenez_Martin_06.pdf
Hsu, C. l., & Lu, H. p. (2004). Why do people play on-line games? An extended TAM with social influences and flow experience. *Information & Management* , 853–868.
Huang, R.-T. (01 de 04 de 2009). *Factors that Influence Online Learners' Intent to Continue in an Online Graduate Program*. Obtenido de Louisiana State University: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04152009-120528/
Hwang, Y., & Yi, M. Y. (2002). Predicting the Use of Web-Based Information Systems: Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *Eighth Americas Conference on Information Systems*, 1076-1081.
Iacobucci, D., & Duhachek, A. (2003). Advancing Alpha: Measuring Reliability with Confidence. *Journal of Consumer Psychology*, 478-487.
INEI. (2009). Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población, 1950 - 2050. *Boletín de Análisis Demográfico N° 36.*, 17-30. Recuperado el 01 de 07 de 2017, de https://www.inei.gob.pe/media/principales_indicadores/libro_1.pdf
INEI. (2011). *II CENSO NACIONAL UNIVERSITARIO 2010.* Lima: INEI. Obtenido de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/censos/cenaun_resultadosdefinitivos-_capitulo_01.pdf
INEI. (2014). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades.* Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
INEI. (2016). *Síntesis estadistica 2016.* Lima: INEI.
INEI. (06 de 08 de 2017). *INEI*. Obtenido de Estadisticas poblacion y vivienda: https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/
Jacoby, J., & Kaplan, L. B. (1972). The Components of Perceived Risk. *Proceedings of the Third Annual Conference of the Association for Consumer Research*, 382-393. Obtenido de http://acrwebsite.org/volumes/12016/volumes/sv02/SV02
Johnson, L. (2012). *The NMC Horizon Project: 2012 Higher Education Advisory Board.* Austin: New Media Consortium. Obtenido de http://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf
Kaplan, L. B., Szybillo, G. J., & Jacoby, J. (1974). Components of Perceived Risk in Product Purchase: A Cross Validation. *Journal of Applied Psychology, 59*(2), 287-291.
Kim, K. J. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education, Volumen 8 (4)*, 335-344.

Kusumawati, A., Yanamandram, V., & Perera, N. (2010). Exploring Student Choice Criteria for Selecting and Indonesian Public University: A Preliminary Finding. *ANZMAC 2010 Doctoral Colloquium* (págs. 1-27). New Zealand: ANZMAC.

Lado, N., Martos, M., & Nelson, J. (2004). Motivational and Attitudinal Predictors of Interest in and Intention of Enrolling in Online Masters. *Academy of Marketing Science, Volume XXVII*, pp 217-218.

Lado, N., Mercedes, M., & Nelson, J. (2003). *Some attitudinal predictors of interest in and intention of enrolling in online masters*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/229045703

Landau, S., & Everitt, B. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses using SPSS.* Boca Raton, Florida: Chapman & Hall/CRC.

Laurent, G., & Kapferer, J.-N. (1985). Measuring consumer involvement profiles. *Journal of Marketing Research, 22*, 41-53.

Lee, M. K., Cheung, C. M., & Chen, Z. (2005). Acceptance of Internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information and Management*, 1095-1104.

Lee, M., Shi, N., Cheung, C., & Lim, K. (2011). *Consumer's decision to shop online: The moderating role of positive informational social influence.* Hong Kong: Information & Management.

Lee, M.-C. (2009). Factors influencing the adoption of internet banking: An integration of TAM and TPB with perceived risk and perceived benefit. *Electronic Commerce Research and Applications, 8*, 130-141.

Lee, Y.-C. (2006). An empirical investigation into factors influencing the adoption of an e-learning system. *Online Information Review*, 517-541.

Levine, D., Krehbiel, T., & Berenson, M. (2014). *Estadística para Administración.* México: Pearson Educación.

(2014). *Ley Universitaria 30220.* Congreso de la República.

Liaw, S.-s. (2002). Understanding user perceptions of World-wide Web environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 137-148.

Lim, C. K. (2001). Computer Self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education, 15*(2), 41-51.

Lim, L. L., & Zailani, S. (2010). Validating the Measures for Intention to Enroll an Online MBA Program. *International Business Management*, 124-133.

Lim, L. L., & Zailani, S. H. (2012). Determinants influencing intention to enrol on an online MBA programme. *International Journal Business Information Systems, 9*(1), 51-88.

López de Ayala, M. C. (2004). El análisis sociológico del consumo: una revisión histórica de sus desarrollos teóricos. *Revista de Pensamiento Social*, 161-188.

López, L., & López, J. (2006). Estudio comparado de las estimaciones de dos versiones del modelo de aceptación de la tecnología (TAM) mediante los programas AMOS y PLS. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 95-110.

Lozano, L., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *ResearchGate*, 73-79.

Mahmod, R. (2004). *Success Factors Driving E-MBA Acceptance.* Malaysia: Universiti Sains Malaysia.

Mahmod, R., Dahlan, N., & Asaari, M. H. (2005). Attitudinal Belief on Adoption of E-MBA Program in Malaysia. *Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE, 6*(2), 115-124.

Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados.* México: Pearson Educación.

Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de Mercados: Un Enfoque Aplicado.* México: 4 ed. Pearson.

Maringe, F. (2011). The student as consumer: Affordances and constraints in a transforming higher education environment. En M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon, *The Marketisaition of Higher Education and the Student as Consumer* (págs. 142-154). Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.

Mathieson, K. (1991). Predicting User Intentions: Comparing the Technology Acceptance Model with the Theory of Planned Behavior. *Information Systems Research* , 173-191.

Mc Clelland, D. (1961). *The achieving society.* Princeton, NJ: Van Nostrand.

McCorkle, D. E. (1990). The role of perceived risk in mail order catalogue shopping. *Journal of Direct Marketing, 4*, 26-35.

McEachan, R. R., Conner, M., Taylor, N. J., & Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the Theory of Planned Behaviour: a meta-analysis. *Health Psychology Review*, 1-48.

Mitchell, V.-W. (1999). Consumer perceived risk: conceptualisations and models. *European Journal of Marketing, 33*(1/2), 163-195.

Mitchell, V.-W., & Greatorex, M. (1993). Risk perception and reduction of purchase of consumer services. *The services industrial journal, 13*(4), 179-200.

Mohamed, F. A., Hassan, A. M., & Spencer, B. (2011). Conceptualization and Measurement of Perceived Risk of Online Education. *Academy of Educational Leadership Journal, 15*(4), 1-16.

Moogan, Y., Baron, S., & Harris, K. (1999). Decision-Making Behaviour of Potential Higher Education Students. *Higher Education Quarterly, 53*(3), 211-228.

Moon, J.-W., & Kim, Y.-G. (2001). Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information and Management*, 217-230.

Moore, G. C., & Benbasat, I. (1991). Development of an Instrument to Measure the Perceptions of Adopting an Information Technology Innovation. *The Institute of Management Scinces*, 192-222.

Morales, O. (31 de Julio de 2017). Entrevista al Profesor Oswaldo Morales, Director de Educacion a Distancia. (M. 5. 16, Entrevistador)

Morris, M., & Venkatesh, V. (2000). Age Differences in Technology Adoption Decisions: Implications for a changing work force. *Personnel Psychology*,

375-403.
Morris, M., Venkatesh, V., & Ackerman, P. (2005). Gender and Age Differences in Employee Decisions About New Technology: An Extension of Theory of Planned Behavior. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 69-84.
Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Journal Distance Education, 26*, 29-48.
Naranjo, W. (2016). EL HOMO ECONOMICUS POSMODERNO. *Revista Mundo Económico y Empresarial, Vol. 1, Núm. 12*, pp.97-109.
Newbold, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2008). *Estadística para Administración y Economía.* Madrid: Pearson Educación.
Notani, A. S. (1998). Moderators of Perceived Behavioral Control's Predictiveness in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consumer Psychology*, 247-271.
Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory 2nd Edition.* New York: McGraw-Hill.
OBS. (2014). *On Line Business School*. Obtenido de El mercado global de e-Learning 2014: El mercado global de e-Learning 2014
OECD. (2015). *E-learning in Higher Education in Latin America.* Paris: Development Centre Studies OECD Publishing.
OECD. (2016). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Peru.* París: OECD Publishing.
Oly Ndubisi, N. (15 de Mayo de 2017). *Factors influencing e-learning adoption intention: Examining the determinant structure of the decomposed theory of planned behaviour constructs.* Obtenido de Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/265240354_Factors_influencing_e-learning_adoption_intention_Examining_the_determinant_structure_of_the_decomposed_theory_of_planned_behaviour_constructs
Ong, C.-S., & Lai, J.-Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 816-829.
Osorio, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa deposgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 7, núm. 1*, 1-9.
Pacherie, E. (2006). *Towards a dynamic theory of intentions.* Cambridge: MIT Press.
Pagano, C. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 4, Núm. 2.*, 1-11.
Peter, J. P., & Ryan, M. J. (1976). An investigation of perceived risk at the brand level. *JRM: Journal of Marketing Research, 13*(2), 184-188.
Peterson, R. A. (1994). A Meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 381-391.
Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of Goal Orientation, Ability, Need for Achievement, and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal-Setting Process. *Journal of Applied Psychology*, 792-802.
QS World University Rankings. (2016-2017). *QS World University Rankings® 2016/17.* Obtenido de https://www.topuniversities.com/university-

rankings/world-university-rankings/2016
RAE. (. de . de 2017). *Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario*. Obtenido de Real Academia Española: http://dle.rae.es/?id=HT3X84s
Ramírez Carbajal, A. Á. (30 de Abril de 2016). Constructs and Variables of the Virtual Learning Environment, from the Perspective of Structural Equation Model. *Revista de Educación a Distancia.*(49), 25. Obtenido de http://www.um.es/ead/red/49/ramirez_carbajal.pdf
Raven, B. (2008). *The Bases of Power and the Power/Interaction: Model of Interpersonal Influence.* Los Angeles: the Journal of Social Issues.
Rivera Scaramutti, F. (2016). *La educación superior peruana desde el enfoque de Strategic Enrollment Management (SEM).* Lima: PUCP.
Rivis, A., & Sheeran, P. (2003). Descriptive Norms and Additional Predictor in the Theory of Planned Behaviour: A Meta-Analysis. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 218-233.
Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional.* México: Pearson Educación. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44496870/Comportamiento_Organizacional_13_edicion_-_JPR504.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506303376&Signature=jV8Ft9K8ggd1rBaLVn4G0pdSRyo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filenam
Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Comportamiento Organizacional.* México: Pearson.
Rodríguez, L. (2017). De la arquitectura de información a la experiencia de usuario: Su interrelación en el desarrollo de software de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *e-Cientas de la Información, Volumen 7, número 1*, 1-18.
Rodríguez, L., González, D., & Pérez, Y. (2017). De la arquitectura de información a la experiencia de usuario: Su interrelación en el desarrollo de software de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *e-Ciencias de la Información*, 1-23.
Roselius, T. (1971). Consumer Rankings of Risk Reduction Methods. *Journal of Marketing*, 56-61.
Ruiz, C., & Antonio, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia. Núm. 49. Artic. 12.*, 1-21.
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
Saadé, R. G., Nebebe, F., & Mak, T. (2009). The Role of Intrinsic Motivation in System Adoption: A Cross-Cultural Perspective. *Journal of Information, Information Technology, and Organizations*, 107-126.
Saadé, R. G., Tan, W., & Nebebe, F. (2008). Impact of Motivation on Intentions in Online Learning: Canada vs China. *Issues in informing Science and Information Technology*, 137-147.
Saadé, R., & Bahli, B. (2004). The impact of cognitive absorption on perceived usefulnes and perceived ease of use in on-line learning: an extension of the

technology acceptance model. *Information and Management*, 317-327.
Salgado, A., Tellez, L., & Barbán, Y. (2014). LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: POTENCIALIDADES Y RETOS EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESIONALES. *LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESIONALES*, 4.
Senior, F. (Noviembre de 2004). *XIII Encuentro Internacional De Educación A Distancia, Universidad de Guadalajara, México.* Obtenido de http://sistemaucem.edu.mx/bibliotecavirtual/oferta/maestria/educacion/ME206/nuevos_paradigmas_para_la_educacion_en_linea.pdf
Sharma, R., & Mishra, R. (2014). A Review of Evolution of Theories and Models of Technology Adoption. *Indore Management Journal*, 17-29.
Sheeran, P. (2002). Intention-Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, 1-36.
Shen, C.-C., & Chuang, H.-M. (2010). Exploring User's Attitudes and Intentions toward the Interactive Whiteboard Technology Environment. *International Review on Computer and Software*, 200-208.
Simmel, G. (1949). The Sociology of Sociability. *The American Journal of Sociology*, 254-261.
Siriwarasai, A. (2008). *Factors Related to Individual's Intention to Enroll in a Postgraduate Degree in Online Learning Program.* Thailand: MS 7000 Research.
Spearman, C. (1910). Correlation calculated with faulty data. *British Journal of Psychology*, 271-295.
Stiber, G. (2001). Characterizing the Decision Process Leading to Enrollment in Master's Programs: Further Application of the Enrollment Process Model. *Journal of Marketing for Higher Education, 11*(2), 91-107.
Stone, R. N. (1984). The marketing characteristics of involvements. *Advances in consumer research*(11), 210-215.
Stone, R. N., & Gronhaug, K. (1993). Perceived risk:; Further considerations for the marketing discipline. *European Journal of Marketing, 27*, 39-50.
Suárez Riveiro, J. M., & Anaya, N. D. (2004). Educación a distancia y presencial: Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 7*, 65-75.
Sumak, B., Hericko, M., Pusnik, M., & Polancic, G. (2011). Factors affecting acceptance and use of Moodle: An empirical study based on TAM. *Informática*, 91-100.
Sun, H., & Zhang, P. (2006). The role of moderating factors in user technology acceptance. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53-78.
Sun, P.-C., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education, 50*(4), 1183–1202.
SUNEDU. (2015). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria.* Lima. Obtenido de Informe de Gestión Institucional 2015: https://www.sunedu.gob.pe/memoria-anual-2015/

SUNEDU. (2015). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria.* Obtenido de Informe de Gestión Institucional 2015: https://www.sunedu.gob.pe/memoria-anual-2015/

SUNEDU. (28 de Diciembre de 2016). *www.sunedu.gob.pe.* Obtenido de Universidades con licenciamiento institucional: https://www.sunedu.gob.pe/direccion-de-licenciamiento/resultados/

Taylor, J. (1974). The role of risk in consumer behaviour. *Journal or Marketing, 38*, 54-60.

Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models. *Information Systems Research* , 144-176.

Terry, N. (2001). Assessing enrollment and attrition rates for the online MBA. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 64.

Terzis, V., & Economides, A. (2011). Computer based assessment: Gender differences in perceptions and acceptance. *Computers in Human Behavior*, 2108-2122.

Thomas, K. W. (2009). *Intrinsic Motivation At Work.* San Francisco: Berrett-Koehler.

Thompson, R. L., Higgins, C., & Howell, J. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. *MIS Quarterly*, 125-143.

Thompson, R., Compeau, D., Higgins, C., & Lupton, N. (2008). Intentions to Use Information Technologies: An Integrative Model. En S. Clarke, *End User Computing Challenges and Technologies: Emerging Tools and Applications* (págs. 79-101). Reino Unido: ICI Global.

Torres, U., Khan, G., Moon, J., & Rho, J. (2011). E-learning motivation and educational portal acceptance in developing countries. *Online Information Review*, 66-85.

Trahtemberg , L. (1 de Diciembre de 2016). ¿Que nos falta para aspirar a una real reforma educativa? *Gestion*. Obtenido de http://gestion.pe/empleo-management/que-nos-falta-aspirar-real-reforma-educativa-2176146

Trahtemberg, L. (1 de Diciembre de 2016). ¿Que nos falta para aspirar a una real reforma educativa? *Gestion*. Obtenido de http://gestion.pe/empleo-management/que-nos-falta-aspirar-real-reforma-educativa-2176146

Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Strudy Report.* París: OECD. Obtenido de http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf

Trucker, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting Educational Research.* Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 599-620.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Brière, N. M., Blais, M. R., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation In Education. *Educational and Psychological Measurement*, 1003-1017.

VandeWalle, D. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal

Orientation Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 995-1015.
Veblen, T. (2014). *Teoría de la Clase Ociosa.* Madrid: Alianza Editorial.
Venkatesh, V. (1999). Creation of Favorable User Perceptions: Exploring the Role of Intrinsic Motivation. *MIS Quarterly*, 239-260.
Venkatesh, V. (2000). Determinants of Perceived Ease of Use: Integrating Control, Intrinsic Motivation, and Emotion into the Technology Acceptance Model. *Information Systems Research, 11*(4), 342-365.
Venkatesh, V., & Brown, S. (2001). A Longitudinal Investigation of Personal Computers in Homes: Adoption Determinants and Emerging Challenges. *MIS Quarterly, 25*(1), 71-102.
Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46(2):186-204.
Venkatesh, V., & Morris, M. (2000). Why Don't Men ever Stop to ask for Directions? Gender, Social Influence, and their role in Technology Acceptance and Usage Behavior. *MIS Quarterly*, 115-139.
Venkatesh, V., & Speier, C. (1999). Computer Technology Training in the Workplace: A Longitudinal Investigation of the Effect of Mood. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1-28.
Venkatesh, V., & Speier, C. (2000). Creating an effective training environment for enhancing telework. *International Journal of Human-Computer Studies*, 991-1005.
Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 425-478.
Venkatesh, V., Speier, C., & Morris, M. G. (2002). User Acceptance Enablers in Individual Decision Making About Technology: Toward an Integrated Model. *Decision Sciences*, 297-316.
Vroom, V., & Edward, D. (1979). *Motivación y alta Dirección.* México: Trillas S.A.
Wairimu, J. (2009). *Factors Influencing the choice of Specialization of MBA Courses by Students at Institutions of Higher Learning in Kenya.* Obtenido de http://etd-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/10185/Factors%20influencing%20the%20choice...pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Wilson, E., & Moore, G. (2004). Factors related to the Intent of Professionals in Agricultural and Extension Education to Enroll in an On-line Master's Degree Program. *Journal of Agricultural Education, 45*(4), 96-105.
Wilson, E., & Moore, G. (2004). Factors related to the Intent of Professionals in Agricultural and Extension Education to Enroll in an On-line Master's Degree Program. *Journal of Agricultural Education, 45*(4), pp 96-105.
Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *The Academy of Management Review.*, 361-384.
Yubero, S. (2014). *Capítulo 24: Socialización y Aprendizaje Social.* Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Dario_Paez/publication/285580199_Psic

ologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68.pdf

APÉNDICE 1 A. Financial Times - Ranking Global MBA

Global MBA Ranking 2017						
FT home > Business School Rankings > Global MBA Ranking 2017 > Custom Excel download						
Rank in 2017	**Rank in 2016**	**3 year avg rank**	**School name**	**Country**	**Weighted salary (US$)**	**Salary % increase**
1	1	2	Insead	France / Singapore	167,657	95
2	5	4	Stanford Graduate School of Business	US	195,322	93
3	4	3	University of Pennsylvania: Wharton	US	181,634	92
4	2	2	Harvard Business School	US	178,113	97
5	10	9	University of Cambridge: Judge	UK	164,462	107
6	3	4	London Business School	UK	154,567	92
7	6	6	Columbia Business School	US	172,624	103
8	12	11	IE Business School	Spain	168,923	108
9	8	9	University of Chicago: Booth	US	168,200	110
10	16	11	Iese Business School	Spain	147,596	133
11	17	13	Ceibs	China	159,870	155
12	11	12	Northwestern University: Kellogg	US	164,326	96
13	7	10	University of California at Berkeley: Haas	US	168,163	94
13	9	10	MIT: Sloan	US	165,716	88
15	14	14	HKUST Business School	China	149,538	103
15	18	17	Yale School of Management	US	158,206	110
17	23	20	Esade Business School	Spain	146,127	116
18	22	21	Dartmouth College: Tuck	US	165,414	105
19	19	19	New York University: Stern	US	150,859	102
20	15	17	HEC Paris	France	132,073	99
21	13	18	IMD	Switzerland	154,511	81
22	25	24	SDA Bocconi	Italy	129,064	120
23	20	22	University of Michigan: Ross	US	149,728	105
24	21	22	Duke University: Fuqua	US	150,212	96
24	29	31	Nanyang Business School	Singapore	126,218	138
26	32	30	National University of Singapore Business School	Singapore	131,760	136
27	29	30	Indian School of Business	India	145,453	160
27	31	29	Cornell University: Johnson	US	150,531	115
29	24	26	Indian Institute of Management Ahmedabad	India	181,863	105
30	38	34	Alliance Manchester Business School	UK	130,535	108
31	42	39	Rotterdam School of Management, Erasmus University	Netherlands	120,625	98
32	34	30	UCLA: Anderson	US	149,608	98
33	28	28	University of Oxford: Saïd	UK	139,235	87
34	39	43	Shanghai Jiao Tong University: Antai	China	123,330	172
35	27	31	University of Virginia: Darden	US	148,358	111
36	26	31	CUHK Business School	China	121,193	119
37	37	40	City University: Cass	UK	127,110	85
38	33	36	Carnegie Mellon: Tepper	US	136,576	104
39	44	37	University of Hong Kong	China	123,546	109

Global MBA Ranking 2017						
FT home > Business School Rankings > Global MBA Ranking 2017 > Custom Excel download						
Rank in 2017	**Rank in 2016**	**3 year avg rank**	**School name**	**Country**	**Weighted salary (US$)**	**Salary % increase**
40	44	42	Georgetown University: McDonough	US	135,711	105
41	49	47	University of Washington: Foster	US	130,042	97
42	35	42	Lancaster University Management School	UK	114,220	101
43	41	41	University of North Carolina: Kenan-Flagler	US	131,250	105
44	46	43	Warwick Business School	UK	112,702	74
45	35	38	Imperial College Business School	UK	112,865	72
46	47	44	University of Texas at Austin: McCombs	US	137,944	95
47	54	54	Indiana University: Kelley	US	127,346	103
48	52	53	University of Southern California: Marshall	US	135,199	95
49	56	58	Macquarie Graduate School of Management	Australia	131,488	75
49	62	64	Indian Institute of Management Bangalore	India	152,000	96
51	55	55	Emory University: Goizueta	US	134,370	104
52	51	51	University of Maryland: Smith	US	114,031	104
53	57	52	Cranfield School of Management	UK	123,773	77
54	66	65	AGSM at UNSW Business School	Australia	121,794	61
54	49	53	Mannheim Business School	Germany	113,829	73
54	69	61	Sungkyunkwan University GSB	South Korea	114,479	96
57			Arizona State University: Carey	US	113,707	115
58	65	59	Michigan State University: Broad	US	106,517	124
59	60	62	University of St Gallen	Switzerland	119,861	66
60	76	75	University of Notre Dame: Mendoza	US	127,995	117
61	71	66	Georgia Institute of Technology: Scheller	US	123,651	113
62	57	54	University of California at Irvine: Merage	US	114,748	106
63	75	69	Ohio State University: Fisher	US	114,120	108
64	53	53	Rice University: Jones	US	130,852	97
65	68	68	Wisconsin School of Business	US	117,284	108
65	60	59	University of Toronto: Rotman	Canada	101,270	83
65	80		Brigham Young University: Marriott	US	127,420	120
68	80	73	Washington University: Olin	US	115,349	105
69			Purdue University: Krannert	US	114,732	113
70			Rutgers Business School	US	108,479	130
70	79	74	University College Dublin: Smurfit	Ireland	113,094	71
70	40	49	The Lisbon MBA	Portugal	118,442	88
70	64	66	ESMT Berlin	Germany	108,360	68
74	84		Edhec Business School	France	113,502	77
75	66	73	Durham University Business School	UK	104,321	75
76	87	84	Melbourne Business School	Australia	100,319	81
77	86	83	University of Rochester: Simon	US	115,794	118
77			University of South Carolina: Moore	US	106,404	115
79	71	70	Vanderbilt University: Owen	US	122,442	96
80	63	74	University of Strathclyde Business School	UK	98,105	95
80	69	80	Boston College: Carroll	US	116,433	90
82	71	77	Boston University: Questrom	US	119,706	101
83	91	82	University of Illinois at Urbana-Champaign	US	105,430	107
84	94	80	University of Iowa: Tippie	US	103,916	130

Global MBA Ranking 2017						
FT home > Business School Rankings > Global MBA Ranking 2017 > Custom Excel download						
Rank in 2017	**Rank in 2016**	**3 year avg rank**	**School name**	**Country**	**Weighted salary (US$)**	**Salary % increase**
85	98	93	University of Pittsburgh: Katz	US	104,274	119
86	78	85	George Washington University	US	114,340	97
87	90	83	Babson College: Olin	US	121,312	89
88	71	81	University of Minnesota: Carlson	US	117,567	88
89	83		Incae Business School	Costa Rica	90,584	142
89	89	88	Pennsylvania State University: Smeal	US	109,799	98
91	98		University of Edinburgh Business School	UK	102,804	67
92	94		Grenoble Ecole de Management	France	101,596	76
93			University of Texas at Dallas: Jindal	US	96,900	109
94	88	93	Western University: Ivey	Canada	99,142	74
95			Indian Institute of Management Calcutta	India	131,519	93
95			Temple University: Fox	US	98,464	103
97	80		Ipade Business School	Mexico	102,093	180
97	92	95	Birmingham Business School	UK	99,765	80
99			Vlerick Business School	Belgium	97,960	72
100	93	93	Queen's University: Smith	Canada	93,102	85

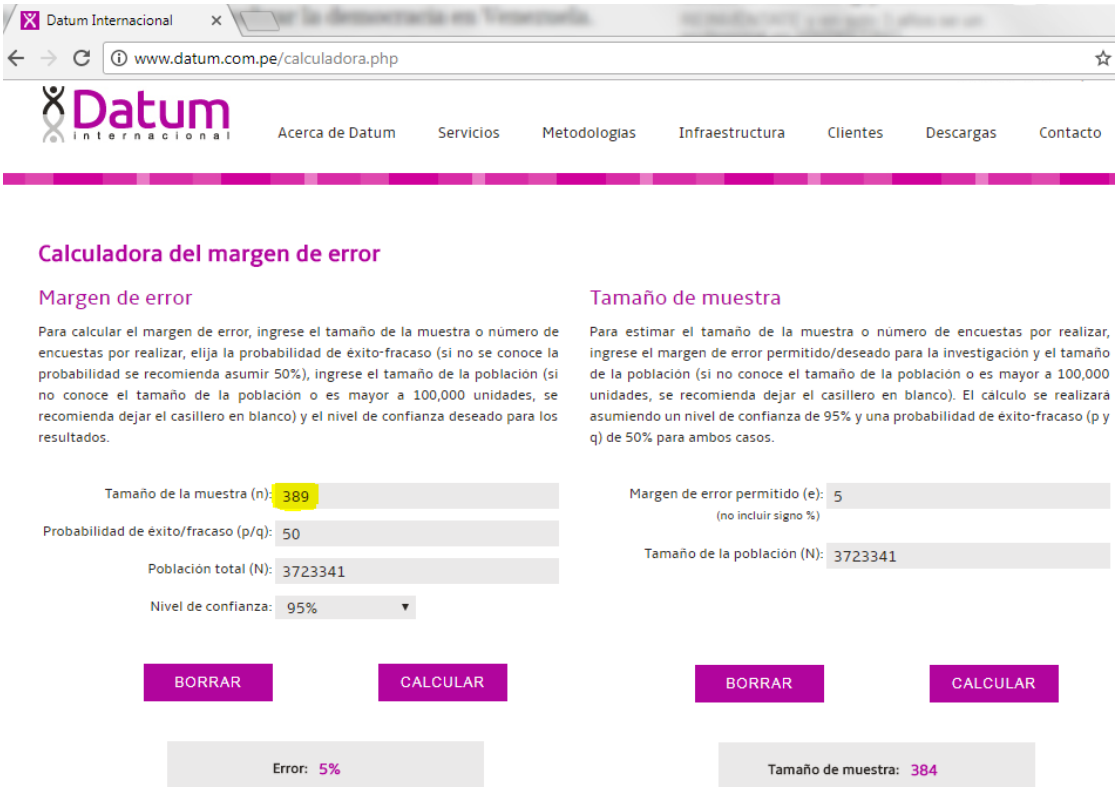
Fuente: FinancialTimes, Global MBA Ranking, 2017

APÉNDICE 2 B. Financial Times - Ranking MBA en Línea

Online MBA Ranking 2017						
FT home > Business School Rankings > Online MBA Ranking 2017 > Custom Excel download						
Rank in 2017	**Rank in 2016**	**Business school**	**Country**	**Programme name**	**Salary today (US$)**	**Salary increase (%)**
1	1	IE Business School	Spain	Global MBA	191,216	44
2	2	Warwick Business School	UK	Warwick MBA by Distance Learning	169,419	38
3	9	University of Massachusetts Amherst: Isenberg	US	Isenberg Online MBA	159,345	43
4	8	AGSM at UNSW Business School	Australia	MBAx	123,542	34
5	3	University of Florida: Hough	US	Online MBA	124,449	31
6		George Washington University	US	Online MBA	156,750	19
7	5	Indiana University: Kelley	US	Kelley Online MBA	133,273	32
8	6	Babson College: Olin	US	Babson MBA Blended Learning Programme	161,504	23
9	4	Durham University Business School	UK	Durham Online MBA	126,612	31
10		Syracuse University: Whitman	US	MBA@Syracuse	138,000	37
11	10	Arizona State University: Carey	US	Carey Online MBA	118,043	34
12		EuroMBA	Europe	EuroMBA	131,281	22
13	7	Northeastern University: D'Amore-McKim	US	Online MBA	134,467	21
14	11	University of Bradford School of Management	UK	Distance Learning MBA	107,900	42
15	12	University of Nebraska-Lincoln	US	Online MBA	110,154	37
16	13	Florida International University: Chapman	US	Corporate MBA	95,890	34
17	15	Centrum Católica	Perú	Virtual International Managerial MBA	106,658	28
18		North Carolina State University: Jenkins	US	Jenkins Professional Online MBA	107,730	21
19		Colorado State University College of Business	US	Online Professional MBA	127,395	23
20	14	Drexel University: LeBow	US	LeBow Online MBA	118,750	21

Fuente: FinancialTimes, Online MBA Ranking, 2017

APÉNDICE 3 C. Tamaño de Muestra de la Investigación



Fuente: Datum Internacional - http://www.datum.com.pe/calculadora.php (f. consulta: 09 de agosto del 2017

APÉNDICE 4 D.1 Cuestionario Preliminar para el Estudio de los Factores que Determinan la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia

CUESTIONARIO: INTENCION DEL PROFESIONAL DE ESTUDIAR UN POSGRADO A DISTANCIA

Estimado Participante:
Somos estudiantes de la Maestría de Administración de Negocios (MBA) de la Universidad ESAN y deseamos conocer su opinión respecto a los posgrados a distancia.
Tener en cuenta que **NO** existen respuestas correctas o incorrectas, los datos serán anónimos y solo usados para fines académicos.
Por favor lea cuidadosamente cada pregunta y marque la opción que considere más apropiada para Usted, de acuerdo a la siguiente escala de validación:

I: PREGUNTAS FILTRO

A) ¿Cúal es su grado o título academico alcanzado?
BACHILLER ( ) TITULADO ( ) MAGISTER ( ) DOCTOR ( ) OTROS ( )

B) ¿Conoce Usted sobre educación a distancia (cursos en línea)?
SI [ ] **NO** [ ]

C) ¿Reside Usted en el Perú?
SI [ ] **NO** [ ]

II: DATOS DEL ENTREVISTADO

A) GÉNERO: **FEMENINO ( )** **MASCULINO ( )**

B) EDAD:
Menor a 25 años ( ) de 25 a 39 años ( ) de 40 a 55 años ( ) de 56 a más años ( )

ESCALA DE MEDICION

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

Item	Motivaciones Intrínsecas - Disfrute Percibido	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
DP1	Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable.							
DP2	No sería placentero estudiar un Posgrado a distancia.							
DP3	Estudiar un Posgrado a distancia sería interesante.							
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia.							
DP5	Estudiar un Posgrado a distancia generaría satisfacción a corto plazo.							

Item	Motivaciones Intrínsecas - Orientación al Aprendizaje como Logro	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
OA1	Estudiar un Posgrado a distancia es un reto que podría superar.							
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un Posgrado a distancia.							
OA3	Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades.							
OA4	Las complicaciones que pueda presentar un Posgrado a distancia me es indiferente.							
OA5	Me encuentro en la capacidad de afrontar un Posgrado a distancia de manera exitosa.							

Item	Utilidad Percibida	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
UP1	Un Posgrado a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.							
UP2	Un Posgrado a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.							
UP3	Un Posgrado a distancia permitiría administrar mejor los tiempos de estudio.							
UP4	Un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral.							
UP5	Un Posgrado a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo.							

Item	Facilidad de Uso Percibida	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
FU1	Será fácil usar la tecnología requerida para estudiar un Posgrado a distancia.							
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un Posgrado a distancia.							
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas de aprendizaje de un Posgrado a distancia.							
FU4	Será fácil aprender a través de un Posgrado a distancia.							
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo a través de un Posgrado a distancia.							

Item	Norma Subjetiva - Influencia Social	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
IS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.							
IS2	Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor status social.							
IS3	Consideraría los estudios de Posgrado como un ejemplo de éxito y reconocimiento profesional.							
IS4	Las recomendaciones de mi familia, amigos y colegas influenciarían en mi decisión de estudiar un Posgrado a distancia.							
IS5	Estudiar un Posgrado a distancia ampliaría mi red de contactos.							

Item	Autoeficacia Computacional	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
AC1	Sería capaz de hacer los trabajos de un Posgrado a distancia por cuenta propia.							
AC2	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se necesita experiencia previa en cursos a distancia.							
AC3	Para estudiar un Posgrado a distancia se requiere ayuda de otras personas.							
AC4	Necesitaría una plataforma integral de ayuda para completar satisfactoriamente un Posgrado a distancia.							
AC5	Considera que tiene dominio en el manejo de herramientas tecnológicas.							

Item	Riesgo Percibido	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
RP1	No encontraré el soporte técnico adecuado para estudiar un Posgrado a distancia.							
RP2	Las plataformas tecnológicas no están lo suficientemente desarrolladas para la educación de Posgrado a distancia.							
RP3	La conectividad puede ser lenta y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia.							
RP4	Mi red de contactos me valorará menos si estudio un Posgrado a distancia.							
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un Posgrado a distancia.							

Item	Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
IP1	Tengo mucho interés en inscribirme en un Posgrado a distancia.							
IP2	Definitivamente preferiría los Posgrados presenciales.							
IP3	Organizaría su día a día para estudiar un Posgrado a distancia.							
IP4	Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida.							
IP5	Tengo la intención de matricularme en un Posgrado a distancia.							

Quedamos muy agradecidos, por su colaboración.
Estudiantes del MBA - Tiempo Parcial 59,2

Elaboración: Autores de la Tesis

APÉNDICE 5 D.2 Cuestionario Final para el Estudio de los Factores que Determinan la Intención de Estudiar un Posgrado a Distancia

CUESTIONARIO: INTENCION DEL PROFESIONAL DE ESTUDIAR UN POSGRADO A DISTANCIA

Estimado Participante:
Somos estudiantes de la Maestría de Administración de Negocios (MBA) de la Universidad ESAN y deseamos conocer su opinión respecto a los posgrados a distancia.
Tener en cuenta que **NO** existen respuestas correctas o incorrectas, los datos serán anónimos y solo usados para fines académicos.
Por favor lea cuidadosamente cada pregunta y marque la opción que considere más apropiada para Usted, de acuerdo a la siguiente escala de validación:

I: PREGUNTAS FILTRO

A) ¿Cúal es su grado o titulo academico alcanzado?
BACHILLER ( ) TITULADO ( ) MAGISTER ( ) DOCTOR ( ) OTROS ( )

B) ¿Conoce Usted sobre educación a distancia (cursos en línea)?
SI [ ] **NO** [ ]

C) ¿Reside Usted en el Perú?
SI [ ] **NO** [ ]

II: DATOS DEL ENTREVISTADO

A) GÉNERO: **FEMENINO ( ) MASCULINO ( )**

B) EDAD:
Menor a 25 años ( ) de 25 a 39 años ( ) de 40 a 55 años ( ) de 56 a más años ( )

ESCALA DE MEDICION

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

Item	Motivaciones Intrínsecas - Disfrute Percibido	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
DP1	Estudiar un Posgrado a distancia sería una experiencia agradable.							
DP2	Sería placentero estudiar un Posgrado a distancia.							
DP3	Estudiar un Posgrado a distancia sería interesante.							
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia.							
DP5	Estudiar un Posgrado a distancia generaría satisfacción a corto plazo.							

Item	Motivaciones Intrínsecas - Orientación al Aprendizaje como Logro	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
OA1	Estudiar un Posgrado a distancia es un reto que podría superar.							
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un Posgrado a distancia.							
OA3	Preferiría estudiar un Posgrado a distancia que exija al máximo mis habilidades.							
OA5	Me motiva el aprendizaje que reciba en un Posgrado a distancia.							

Item	Utilidad Percibida	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
UP1	Un Posgrado a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.							
UP2	Un Posgrado a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.							
UP3	Un Posgrado a distancia permitiría administrar mejor los tiempos de estudio.							
UP4	Un Posgrado a distancia permitiría alcanzar una mejor posición laboral.							
UP5	Un Posgrado a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo.							

Item	Facilidad de Uso Percibida	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
FU1	Será fácil usar la tecnología requerida para estudiar un Posgrado a distancia.							
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un Posgrado a distancia.							
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas de aprendizaje de un Posgrado a distancia.							
FU4	Será fácil aprender a través de un Posgrado a distancia.							
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo a través de un Posgrado a distancia.							

Item	Norma Subjetiva - Influencia Social	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
IS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.							
IS2	Estudiar un Posgrado a distancia me otorgará un mejor status social.							
IS3	Considero que si estudio un Posgrado a distancia alcanzaría el reconocimiento profesional de mi entorno.							
IS4	Las recomendaciones de mi familia, amigos y colegas influenciarían en mi decisión de estudiar un Posgrado a distancia.							
IS5	Estudiar un Posgrado a distancia ampliaría mi red de contactos.							

Item	Autoeficacia Computacional	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
AC1	Confío que superaré cualquier obstáculo al cursar un Posgrado a distancia.							
AC2	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se necesita experiencia previa en cursos a distancia.							
AC3	Para estudiar un Posgrado a distancia NO se requiere ayuda de otras personas.							
AC4	Estoy seguro que podría desempeñarme bien en un Posgrado a distancia.							
AC5	Considero tener las habilidades necesarias para culminar un Posgrado a distancia exitosamente.							

Item	Riesgo Percibido	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
RP1	Me preocuparía NO encontrar el soporte técnico adecuado al estudiar un Posgrado a distancia.							
RP2	La tecnología no está lo suficientemente desarrollada para la educación a distancia.							
RP3	El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un Posgrado a distancia.							
RP4	Mi red de contactos me valorará menos si estudio un Posgrado a distancia.							
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un Posgrado a distancia.							

Item	Intención del Profesional de estudiar un Posgrado a distancia	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
IP1	Tengo mucho interés en inscribirme en un Posgrado a distancia.							
IP3	Tengo planeado estudiar un Posgrado a distancia.							
IP4	Consideraría un Posgrado a distancia como una alternativa válida.							
IP5	Tengo la intención de matricularme en un Posgrado a distancia.							

Quedamos muy agradecidos, por su colaboración.
Estudiantes del MBA - Tiempo Parcial 59,2

Elaboración: Autores de la Tesis

APÉNDICE 6 E.1. Entrevista al Profesor Oswaldo Morales, Director de Educación a Distancia

Fecha: 31 de Julio de 2017, 16:00 horas.

1. **¿Actualmente cómo se encuentra la educación de posgrado a distancia en el Perú?**

Yo creo que actualmente en el Perú hay mucha competencia en ofertas de posgrado a distancia, sobre todo en programas asíncronos. La diferencia entre un programa síncrono vs. uno asíncrono, es que un programa síncrono es en tiempo real sólo que es a distancia, es como un Skype por ejemplo; mientras que un programa asíncrono es el que tiene todo grabado y puede ser visto en cualquier momento por los alumnos (pudiendo bajar su PPT y hacer su autoestudio).

Hay universidades que ofrecen programas muy baratos, lo que genera una competencia masiva, por ejemplo yo creo que universidades como Alas Peruanas debe tener 50,000 alumnos online aproximadamente, yo calculo que es lo que más se ofrece en el Perú, dirigido a mercados a nivel profesional de posgrado, como también de pregrado, por lo tanto, para mí el tema crítico no es la oferta en sí misma, yo considero que un primer tema crítico está en la calidad de los programas ofertados, los cuales no necesariamente son de calidad, a lo que se suma como segundo tema crítico el retroceso dado por la nueva ley universitaria, que ahora ha establecido, sujeto a confirmación, un límite máximo de 50% para dictado online, para los programas de educación que conducen a un grado, tanto pregrado como posgrado, yo creo que esta regulación es un retroceso a nivel global, porque como todos sabemos, en todas partes del mundo los programas online tienen cada vez mayor acogida, mayor demanda. También, considero como tercer tema critico que existe un factor cultural, puesto que mucha gente cree que los programas online son de menor calidad, simplemente por ser online, o que lo ofrecido no es comparable con un programa presencial.

En nuestro caso, hemos tenido programas presenciales muy exitosos y cuando hemos querido incorporar cursos online como parte de la currícula formal, como por ejemplo en programas de maestrías presenciales, los alumnos se han quejado porque dicen que no es igual, y siempre prefieren el tema presencial. Por ahora tenemos algunos cursos electivos como pilotos en algunas maestrías como Marketing, en el MBA también, pero son todavía pocos porque a las personas les cuesta entrar, sobre todo en este tipo de programas académicos largos.

2. ¿Cuáles son los principales beneficios que brinda la educación virtual de posgrado en el Perú? ¿Estos beneficios son conocidos y valorados por el público objetivo?

Nosotros estamos creciendo cada vez más en nuestros Programas de Educación Ejecutiva (PEE) online, a la fecha debemos tener más de 800 alumnos que han llevado nuestros PEE online; estamos trabajando un esquema totalmente síncrono, porque lo que más valoran nuestros alumnos es evitarse problemas típicos con el tráfico y con los horarios de trabajo, hay mucha gente de provincias o que trabaja en minas o se encuentran en otros sitios remotos y no tiene la posibilidad de llevar un curso presencial, entonces mediante esta propuesta tienen acceso a un programa de alta calidad; también valoran mucho tener profesores de primer nivel, porque este sistema te permite traer profesores nacionales o internacionales de gran prestigio.

Respecto a los costos, en nuestro caso el costo es el mismo entre los PEE presenciales y online, nosotros valoramos la calidad y la exigencia, creo que es un caso único o uno de los pocos que hay a nivel mundial donde el costo es igual.

3. ¿Hace cuánto tiempo comenzaron con los PEE online?

Comenzamos hace tres años con los PEE, y más o menos hace dos años y medio, que convertimos el PEE a online y permitimos que nuestros alumnos puedan convalidar el programa online con el programa presencial.

4. **¿Qué porcentaje de alumnos tendrán los PEE online versus los PEE presenciales?**

Los PEE online deben estar en un 10% del alumnado de los PEE presenciales, pero todavía estamos en un proceso de crecimiento progresivo.

5. **¿Cree que hace falta más difusión para que los beneficios sean valorados?**

Yo creo que hace falta más difusión hacia nuestro público objetivo, hacen falta más profesores que quieran entrar al esquema online, también hay que hacer un análisis de cuáles son los cursos o los temas de mayor acogida a nivel online; por ejemplo, el tema de manejo de redes sociales ha sido uno de los cursos exitosos que hemos tenido con 42,500 alumnos en formato de MOOC, y a nivel de MOOC en general, el año pasado lanzamos un programa piloto de seis cursos y tuvimos cerca de 80,000 alumnos. Entonces hay cursos que son más atractivos en formato online porque la gente o público objetivo es gente más joven o gente que está buscando esos temas.

6. **¿Han evaluado el rango de edad de las personas que se matriculan en estos programas? Habrá una tendencia de los más jóvenes.**

Los rangos de edad varían mucho, pero yo creo que los más jóvenes son la gran mayoría en este momento, hay público universitario, hay público hasta de colegios, personas que no necesariamente son profesionales aun, pero que son jóvenes en su mayoría. Hay algunas personas mayores también, pero la gran mayoría considero que son jóvenes.

7. **¿Qué barreras inhiben en los peruanos la adopción de educación de posgrado virtual?**

La principal barrera es Internet, el acceso a Internet, la calidad de Internet incluso en Lima varía mucho, en provincias con mayor razón, el escaso ancho de banda, las conexiones que todavía fallan con mucha frecuencia, y esto es a pesar que a medida que

pasa el tiempo, los softwares o las empresas que brindan el servicio de educación online utilizan menos ancho de banda, pero aun así, Internet sigue siendo la principal barrera por superar.

8. ¿Y por parte de los usuarios cree que hay alguna barrera?

Yo creo que cada vez más las personas se sienten familiarizadas con la educación online, hay un gran porcentaje de personas que están tomando masivamente sus cursos universitarios y de especialización online, usando las plataformas tecnológicas existentes, tanto las gratuitas como las pagadas.

9. ¿Cree Usted que el desarrollo de las TIC's en las universidades peruanas hace viable la educación a distancia de posgrado?

Depende de la estrategia de negocio de la universidad, en nuestro caso, para nuestra oferta de educación a distancia nosotros optamos por contratar a BlackBoard que es un líder mundial, ellos invierten millones de dólares al año en investigación y desarrollo, nosotros decidimos dedicarnos a nuestro negocio que es enseñar y tercerizamos la plataforma tecnológica.

Pero nosotros también tenemos la plataforma Moodle que manejamos internamente en ESAN data, pero solamente como una plataforma asíncrona y de soporte, lógicamente tenemos un equipo de desarrollo que actualiza constantemente esta plataforma interna.

Entonces, se puede tercerizar como nosotros con una plataforma especializada en educación a distancia, se puede combinar parte tercerizada y parte interna, o también hay casos que optan por tener su propio esquema doméstico.

10. ¿Qué está haciendo la competencia que podría afectar al negocio de ESAN?

Nosotros estamos enfocados en un esquema de calidad global, y por ello creo que no tenemos competencia que cobre lo mismo que nosotros. El reto como he mencionado

es entrar a un esquema combinado más asíncrono en cursos blended para así convertirnos en competencia regional, queremos reclutar alumnos de la región, de países como Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, porque las personas están entrando en un esquema blended, y porque en este esquema no tienes límites.

La oferta MOOC si bien es cierto no genera grandes ingresos, lo que si logra es posicionarnos como competencia global, tienes casos exitosos como los MOOC de Harvard, de MIT, de la Universidad Politécnica de España, entre otras; yo creo que el camino es la oferta global de calidad.

Centrum ha entrado al mercado con un esquema agresivo, tiene un grupo grande de alumnos, pero es una caja cerrada, hasta hace muy poco ellos publicitaban su maestría online, pero ahora que la nueva ley universitaria les ha quitado peso a los programas online no sé cómo les habrá afectado. Hablando de los MOOC, ellos por ejemplo lanzaron sus MOOC como una extensión de sus cursos presenciales, pero para nosotros el criterio MOOC es algo distinto, es hacer una diferencia en un esquema global, algo que sea atractivo para la gente de España, Colombia, Argentina, etc., porque nosotros pensamos que si quieres tomar un curso de marketing en esquema MOOC, mejor lo tomas en Harvard o en cualquier universidad española como ESADE, entonces el reto es dar un diferencial, tratar de buscar algo diferente que atraiga a los alumnos y compita globalmente.

11. ¿Cree Usted que la Ley Universitaria N° 30220 favorece o no el desarrollo de la educación a distancia de posgrado?

Definitivamente es un retroceso global porque les quita peso a los programas online, yo creo que han querido castigar a las universidades de baja calidad, pero con lo hecho han rehuido del rol principal del Estado que es regular, no han regulado la calidad, simplemente han establecido un límite. No se puede castigar a la innovación y al desarrollo, porque la tendencia es cada vez más tener programas online como parte del mix ofertado por las universidades.

12. ¿Qué factores impulsarían el crecimiento de esta modalidad de estudios en el Perú?

Definitivamente hay que masificarlo, ir a ofrecer cursos que tengan acogida, hacer una investigación de mercado, buscar precios asequibles. Nosotros vamos a un mercado de negocios y por ello tenemos establecidos nuestros precios, pero hay diferentes mercados, como los universitarios, los escolares, hay personas técnicas, entonces se puede tener diferentes esquemas de precios.

Un factor importante es la universidad corporativa con las empresas, actualmente la tendencia es que las empresas capaciten a su propio personal y hacen convenios con las universidades, lo importante de este modelo es que en el concepto de universidad corporativa hay un gran porcentaje de la educación que es online. Nosotros ya hemos firmado convenios con varias empresas, también les brindamos servicios, por lo que ya damos algunas capacitaciones online a algunas empresas.

13. ¿Cómo visualiza la educación de posgrado a distancia en los próximos años?

Yo creo que un gran porcentaje va a ser online, mi visión es que una persona va a poder combinar educación presencial con online (blended), educación internacional con local, en otros países ya te convalidan un MOOC internacional como parte de un programa formal presencial, simplemente un profesor lo evalúa y si es aprobado formara parte de la currícula, por lo que las personas se pueden especializar fácilmente.

14. Financial Times publicó un ranking mundial de MBA online y exponía el caso del Instituto de Empresas de España, como un caso de éxito completamente online. ¿Usted cree que en el futuro sea así la tendencia de la educación online?

El Instituto de Empresas de España ha aprovechado una coyuntura, donde yo considero que el 95% son alumnos latinoamericanos, por la facilidad del idioma español y porque tienen la posibilidad de tener una maestría online en una institución que les da un prestigio internacional.

En nuestro caso peruano y en otros países de la región, las maestrías y los doctorados online ya no valen o les han quitado peso, por lo que yo creo que va a ser un tema complicado de superar. Un tema a favor podría ser que a pesar de que la ley diga que no es válido, tal vez el mercado si lo valora, entonces existe un tema a favor y un tema en contra que se tiene que sopesar, por un lado, habrá empresas que valoren una maestría online en el Instituto de Empresas de España, así no tenga un valor oficial local de acuerdo con la nueva ley universitaria, por lo que recalco que para mí es un retroceso.

15. ¿Han tenido perspectivas de cómo ven ustedes al consumidor de este tipo de programas?

Los jóvenes ven los programas online como positivos, el empleador tiene la parte conservadora y la parte más actualizada, si una persona está en la empresa privada y está todo el día en su oficina, entonces para esta persona será un valor agregado tomar un curso online, por ejemplo, un MOOC de Harvard definitivamente le dará un valor agregado sin lugar a duda.

Yo creo que en un esquema online las marcas van a valer y le van a dar un diferencial a que simplemente sea online o no sea online, quizás un curso online de Harvard puede valer más que un curso presencial del Instituto de Empresas de España o de una universidad local.

16. ¿Han evaluado la deserción en sus programas online?

Nosotros hacemos encuestas de satisfacción a nuestros alumnos y analizamos los resultados para mejorar continuamente, en temas de deserción creo que tenemos uno o dos alumnos que deben haber desertado. Nuestros PEE online son un caso de éxito porque son síncronos y casi no tenemos deserción, el valor económico es igual que un PEE presencial, se paga lo mismo y la exigencia es la misma, es un caso excepcional, no se compara con los programas asíncronos donde hay una mayor deserción, por ejemplo, en los cursos MOOC generalmente sólo el 10% de alumnos terminan.

17. ¿Han evaluado llevar esta experiencia a los programas largos como las maestrías?

Actualmente en el MBA tenemos un proyecto para trabajar algunos cursos online. Las evaluaciones son iguales que las presenciales, se evalúa participación, los trabajos, los controles, realmente todo es muy parecido.

18. ¿Los cursos síncronos que dictan son parecidos a la metodología de Harvard X?

No, en Harvard X se tiene un auditorio como si fuera un set de televisión y a todos los alumnos conectados en las pantallas con el profesor, es más espectáculo, se ve muy bonito, pero es un esquema diferente y más costoso. En nuestro caso se tiene una pantalla donde está el profesor, los alumnos ven al profesor y el profesor puede ver a los alumnos, cada uno en forma remota, solamente se necesita una computadora e Internet, no se necesita nada más.

19. ¿En el caso de ESAN, no están buscando tener ese segmento de gente tentada a hacer una maestría blended?

Claro, yo creo que blended es la tendencia, se pueden incorporar más módulos, puedes traer profesores extranjeros sin pagar costos adicionales como los pasajes, la estadía, etc., es mucho más fácil y barato, los alumnos se pueden especializar sin necesidad de abrir tantas menciones, cada uno podría escoger su mención en un extremo, este modelo trae muchas facilidades y creo que por ahí va la innovación.

20. ¿Han visto el impacto que han tenido ustedes por este tipo de cursos en temas de costos y calidad?

Tenemos indicadores de calidad tanto del alumno como del profesor, hemos sacado nuestros propios certificados, tenemos nuestro ISO 9001 y estamos trabajando en la

capacitación de los profesores sobre la plataforma, estamos viendo el futuro y proyectándonos hacia este.

Cuando decidimos entrar fuerte con la educación distancia hicimos un análisis y concluimos que el esquema síncrono es más costoso porque requiere otro tipo de entrenamiento, pero también tiene otras ventajas sustanciales como que es más rápido de aprender, prácticamente en media hora un alumno ya maneja el sistema y tiene todo el apoyo que necesite, el periodo de adaptación es diferente, es mucho más corto. Ahora queremos entrar con el esquema asíncrono, pero en una propuesta de valor agregado combinado con el síncrono, porque queremos llegar a un modelo de alta calidad y alto pago.

21. ¿Ven alguna barrera en el público consumidor?

Yo creo que el problema no está en el público, los alumnos están desde hace tiempo buscando cursos en todo el mundo, y tanto acá, como en Estados Unidos, como en España, hay una oferta inmensa de educación online. El problema está en los profesores y en la institución, por parte de los profesores, hay que buscar profesores jóvenes dispuestos a dictar online, y por parte de la institución, tanto la organización como la administración tienen que adaptarse a este nuevo esquema, es un cambio cultural, por ejemplo, si un alumno toma un curso online en España no vas a venir a Lima a recoger su diploma, simplemente paga online el derecho al documento y lo imprime. Los alumnos no son el problema, los alumnos están desde hace tiempo listos y esperando y se adaptan muy rápido a los nuevos retos.

APÉNDICE 7 E.2. Entrevista al Profesor Fernando Casafranca, Profesor del Curso de Business Analytics & Big Data del 4 PEE de ESAN. MBA con mención en Dirección General por ESAN

Fecha: 04 de Agosto del 2017, 17:30 horas.

1. **¿Cómo se encuentra la educación de posgrado a distancia en el Perú actualmente?**

Sobre el Perú te puedo hablar muy poco dado que solo tengo 3 años dictando online aquí, sin embargo, en EE. UU. ya tengo más de 15 años desarrollando y dictando online, ya que he sido parte del movimiento que creó el On-line a finales de los años 90. La tendencia futura es la educación completamente en línea (e-learning) y en dos o tres décadas no va haber otra manera de estudiar que no sea mediante este modelo. Esto último debido a dos factores: el avance en dos nuevas tecnologías, la realidad la calidad virtual y la inteligencia artificial, que están influyendo mucho en el modelo educativo, es decir, el modelo de aprendizaje orientado al estudiante (e-learner centered).

El modelo de aprendizaje que tenemos hoy en día, tanto a nivel de pregrado como posgrado es muy rígido y no ha cambiado en los últimos 200 años, esto debido en parte a las limitaciones que poseía la tecnología para la transmisión de conocimiento. Antiguamente el conocimiento lo tenía una persona que después de experimentar mucha información, leer mucho y vivir experiencias lo generaba a través de una catedra o escribiendo un libro y así lo transmitía a otros. El comienzo de la transmisión de conocimiento fue en plazas públicas como lo hacían los griegos, después con la invención de la imprenta algunos monjes empezaron a escribir libros, condensarlos y distribuirlos en forma masiva, es así como vemos que la tecnología ayudó a la masificación del conocimiento y la manera de aprender sea por medio de la lectura de libros.

El impacto de la tecnología en la difusión del conocimiento ayudó a crear el concepto de del aula con el profesor, que ha evolucionado y ahora éste no es el creador

del conocimiento sino un facilitador del mismo. Este modelo responde a la limitante de la tecnología, pero el ingreso de la web ha cambiado el mismo modelo en su raíz, ya que la WEB permite la eliminación de la distancia física para la comunicación entre dos personas y brinda oportunidad para un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que supera las limitaciones de distancia, pero que a su vez hace que las personas empiecen a cuestionar el modelo tradicional de enseñanza. El nuevo panorama generado por la web trajo consigo la creación de nuevas herramientas para la enseñanza (Moodle, Blackboard, OE, etc.) y aparecieron nuevos modelos en línea, los cuales son simplemente sistemas basados en UCP (Unified Communication Platforms) comenzando por el modelo síncrono, donde uno puede tener una clase o conferencia compartida con diapositivas que son observadas por otras personas en tiempo real y les permite participar de la clase. Este nuevo modelo trae ventajas como permitir que el estudiante no tenga que venir a la universidad y no sufrir por el tráfico vehicular de la ciudad, entrega flexibilidad y conveniencia de horarios y, además, el nivel de la clase es al mismo al de una presencial. Por el lado de la universidad se observa que este nuevo modelo permite reducir costos al requerir menos infraestructura (edificios, útiles, etc.) y se tiene un interés por parte del alumno para aprender; sin embargo, se presentan una dificultad para este modelo por parte de la velocidad de internet y la infraestructura disponible.

Los cursos creados a partir de este modelo empiezan a tener acogida por parte de los usuarios, pero también se observa que no se logra estimular al alumno y se comienza a pensar en nuevos mecanismos para superar este problema. Algunos cursos empiezan a brindar chats con video, así como la facilidad de escribir, visualizar, ver y conversar a fin de que la clase sea más dinámica, pero a partir de la evolución de este modelo y en paralelo se generó un nuevo modelo: el modelo asíncrono. El verdadero modelo online es completamente asíncrono puesto que puedes abrir un fórum con preguntas o temas de discusión y los alumnos pueden responder acorde a sus tiempos, así como el profesor puede responder preguntas, establecer dialogo y evaluar el contenido de los aportes de los alumnos, este modelo permite al facilitador gestionar más efectivamente

el aprendizaje individual de cada alumno. La forma de trabajar de este nuevo modelo hace que el profesor cambie su rol de docente a uno de estratega, facilitador y coordinador de modo que los alumnos puedan tener una participación más activa en los cursos, y encuentren una validación a sus intereses intrínsecos de aprendizaje. Asimismo, el profesor busca que los alumnos sean generadores de cuestionamientos para sus pares y se dé lugar a un debate donde cada uno sustenta sus puntos de vista en base a sus experiencias, conocimientos e investigaciones. Por otro lado, esto trajo consigo el cuestionamiento de la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos, y conlleva a la introducción de pequeñas pruebas individualizadas a fin de medir el nivel de conocimiento internalizado por parte de los estudiantes.

Las modificaciones al modelo en línea permitieron descubrir que los estudiantes tiene velocidades diferentes de aprendizaje e internalización del conocimiento, esto hizo que se hicieran modificaciones a las preguntas por medio de pruebas que vayan evolucionando el nivel de dificultad en base a las respuestas dadas por el alumno, por ejemplo, si un estudiante falla una pregunta entonces la siguiente va a tener un menor nivel de dificultad y si en caso fallara ésta, la subsiguiente sería más fácil de responder, creando un interés en el alumno por aprender más (ya q una vez q empieza a acertar las preguntas fáciles genera auto-confianza en su conocimiento). Este mecanismo en las preguntas se hizo con el fin de enganchar al alumno en el proceso de aprendizaje en línea, y de este modo el alumno sea quien se enganche en este proceso sin la intervención del profesor.

A pesar de las mejoras agregadas al modelo en línea, se le ha cuestionado debido a que aún no tiene una amplia aplicación por varias instituciones educativas. Algunos autores sostienen que ciertas instituciones consideran el modelo de educación tradicional como un negocio rentable y ven una amenaza en el modelo en línea, debido en parte a la utilización de sistemas autónomos que permitirán brindar conocimiento y la virtualización que pondrá a los estudiantes en entornos virtuales donde podrán desarrollar habilidades al interactuar con personajes y situaciones artificiales que logran

captar la atención de los alumnos. Por otro lado otros investigadores avizoran un crecimiento de la educación en línea y su posible consolidación como el modelo adoptado por los estudiantes en el futuro de manera unipersonal, es decir, cada uno va a poder manejarlo a su propio tiempo y no va ser tan relevante conocer en persona a los compañeros de estudio al mismo tiempo, puesto que puedes trabajar con ellos en el tiempo, a través de diferentes momentos y cada uno va aprender acorde con su velocidad de adquisición de conocimiento.

El Perú todavía tiene un sistema educativo que data del siglo XVII, influenciado principalmente por España y donde el modelo de educación es el tradicional de profesor y alumno en un aula donde se transmite el conocimiento. En cambio, en otros países están migrando al modelo en línea (naciones en Asia), y a su vez otros empiezan a cuestionar estos nuevos modelos de enseñanza, y algunos lo ven como un reto, dado que encuentran dos razones válidas para su implementación: la inversión en infraestructura requerida y el esfuerzo del alumno para aprender.

La realidad peruana no es ajena a estos factores, dado que algunas universidades consideran mejor invertir en opciones que sean baratas e inmediatas para la educación y no toman en cuenta el efecto a largo plazo con la utilización de este nuevo modelo en línea, el cual es capaz de cubrir los costos asociados en las etapas iniciales de su implementación. Aunado a esto se debe considerar que el Perú posee un oligopolio en relación con el negocio del acceso a internet y con niveles de calidad deficientes, puesto que no son capaces de garantizar niveles superiores al 20% o 30% de la calidad del servicio brindado. Asimismo, los alumnos de cursos en línea tienen que tomar más tiempo para asimilar el conocimiento transmitido (en promedio se considera que el esfuerzo es de 2.5 más que en un curso presencial); además existe una carencia de profesores con las habilidades requeridas para dictar cursos en línea, dado que la forma de conectar al alumno con la clase es distinta a una presencial, en donde el profesor puede utilizar la cercanía para tener una relación más directa con el estudiante. Adicionalmente se puede considerar un factor cultural por parte de los peruanos, dado

que existe una percepción negativa de los cursos en línea, la cual es alimentada por las limitaciones de la infraestructura y conexión a internet que posee la nación.

2. ¿Cuáles son los beneficios de la educación de posgrado en línea? Pero ¿realmente estos beneficios son conocidos o valorados por el público objetivo?

Ante todo, es necesario recalcar que el público objetivo de las universidades son las empresas y no los estudiantes en sí, puesto que estas son las que buscan personal capacitado para cubrir puestos de trabajo. En ESAN se viene trabajando con un grupo de profesionales con sólido conocimiento de lo que requiere el mercado tanto en el sector público como privado, por lo que este equipo de profesionales en ESAN entienden el tipo de contenido que requieren los cursos a dictar y esto se plasma en otros docentes de la institución para armar cursos que desarrollen las habilidades solicitadas por las empresas.

Desde el punto de vista de la empresa, se observa que a medida que el empleador valore el modelo en línea, obtendrá un profesional más sólido porque va aprender de forma asíncrona, puesto que un beneficio potencial del aprendizaje en línea es que la persona va a tener el control sobre su enseñanza y no tanto el profesor. La enseñanza en asíncrono permite al alumno poder manejar su aprendizaje y que este pueda cumplir su razón de estudiar una maestría, la cual tiene dos componentes: extrínsecamente (reconocimiento social, económico, presión social, etc.) e intrínsecamente (sentirse más competente, metas personales, etc.). El beneficio brindado por el modelo en línea es lo que las empresas necesitan de modo que los profesionales puedan moldearse y reinventarse cada vez que se requiera, dado que los conocimientos adquiridos por una carrera tienden a ser cambiados en menor tiempo.

3. Entonces ¿Sólo faltaría difundir o sacarle valor a este modelo?

Este tema es coyuntural dado que el modelo de aprendizaje en línea es disruptivo haciendo que cambie el modelo de enseñanza y por ende del modelo de negocio

educativo, de las competencias de la docencia, entre otros. Por el lado de la docencia se puede señalar que existen profesores que no han podido desarrollar las capacidades necesarias para dictar los cursos en línea porque se requiere de una parte teórica y otra práctica para cursos a un nivel de maestría, así mismo se tienen profesores que se han dedicado íntegramente a la investigación y son grandes colectores de conocimiento, pero no tiene experiencia práctica a partir de trabajar para compañías y poder actuar efectivamente como facilitadores. Esto es un problema sin la intervención de una persona (profesor o facilitador). Cabe mencionar que es necesario que se modifique el cambio de paradigma por parte de las personas en relación con la tecnología en la educación, puesto que en el Perú aún existe esa barrera cultural que va mermando su fortaleza a medida que las nuevas generaciones tienen más afinidad con la tecnología en el ámbito educativo.

Adicionalmente, se avizora mejoras en la infraestructura del acceso a internet por medio de microsatélites que permitan conectar las comunicaciones de las personas desde puntos muy distantes del país y se puedan eliminar los problemas de conectividad que se presentan en algunas partes del mundo. No cabe duda de que las nuevas generaciones adoptarán el modelo en línea porque observarán los beneficios que les brinda y también porque será el común denominador en las áreas de aprendizaje y conocimiento.