

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE GESTIÓN Y ALTA DIRECCIÓN



**Factores determinantes de la intención del universitario de inscribirse
en programas de formación continua en modalidad virtual.**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Gestión con mención en
Gestión Empresarial presentada por:
CANEPA CAZENEUVE, Jose Enrique

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en
Gestión Empresarial presentada por:
CHANG UCEDA, Claudia Jeanine

Asesorados por: Mg. Milos Richard Lau Barba

Lima, agosto 2020

La tesis

Factores determinantes de la intención del universitario de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual.

ha sido aprobada

Dra. Monica Patricia Bonifaz Chirinos
[Presidente Jurado]

Mgtr. Milos Richard Lau Barba
[Asesor Jurado]

Mgtr. Christian Pierre Aste Leon
[Tercer Jurado]

A mis padres, Vilma y Enrique, por brindarme la oportunidad de educarme y superarme cada día. A mis hermanas, Cinthia y Brenda, por ser mi ejemplo a seguir. A Claudia por su compromiso y esfuerzo demostrado durante todo el proceso de investigación.

José Cánepa

A mi madre, por haberme hecho una mujer fuerte y enseñarme que cada uno es responsable de su propio éxito. A mis hermanos, Keki y Javi, sus consejos me han dado fuerza para superar cualquier obstáculo. Al sr. Julio Granda, por darme la oportunidad de superarme y desarrollarme profesionalmente. A José, por su apoyo incondicional a lo largo de este camino.

Claudia Chang



Agradecemos a cada una de las personas que nos apoyaron para llevar a cabo esta investigación. A nuestro asesor, Milos Lau, por ser un excelente profesor y por la confianza puesta en nosotros y brindarnos su apoyo en todo el proceso.

Hacemos un reconocimiento especial a nuestras familias, quienes nos permitieron sacrificar el invaluable tiempo que pudimos haber compartido juntos con tal de crecer a nivel personal y profesional.



TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1. Problema de Investigación.....	3
2. Preguntas de investigación.....	6
2.1 Preguntas específicas.....	6
3. Objetivos de Investigación.....	6
3.1 Objetivos Específicos.....	6
4. Justificación y aporte de la investigación.....	7
5. Limitaciones y viabilidad de la investigación.....	8
5.1 Viabilidad técnica y de información.....	9
5.2 Viabilidad temporal.....	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	10
1. Educación a distancia.....	10
1.2 Educación virtual.....	13
2. Comportamiento del estudiante como consumidor.....	20
3.1 Modelos del comportamiento del consumidor desde el enfoque cognitivo.....	25
3.2. Intención de compra.....	30
2.3. Factores influyentes en el comportamiento del consumidor.....	31
3. Modelos para la verificación empírica de aceptación de las tecnologías.....	35
3.1 Análisis crítico y comparativo de las teorías y modelos presentados.....	41
4. Investigaciones sobre la intención y aceptación de estudiar en modalidad virtual.....	43
5. Sustentación y características del modelo de medición elegido.....	45
5.1. Definición de las variables de la investigación.....	45
6. Hipótesis de la investigación.....	50
7. Resumen del capítulo.....	51
CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL.....	52
1. Educación superior en el Perú.....	52

2. Situación de la educación superior virtual en el Perú.....	55
2.1 Formación continua virtual en la PUCP.....	57
4. Estudiante universitario en la actualidad.....	58
4.1 Estudiante universitario de la PUCP.....	59
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	60
1. Alcance.....	62
2. Tipo de Diseño Metodológico.....	62
2.1 Enfoque.....	62
2.2 Estrategia general.....	63
2.3 Diseño de Investigación.....	64
3. Mapeo de Actores.....	64
3.1 Autoridades.....	64
3.2 Estudiantes.....	65
4. Proceso de investigación.....	67
5. Técnicas de recolección de datos.....	68
5.1 Entrevistas a profundidad.....	68
5.2 Focus group.....	69
5.3 Cuestionario.....	70
6. Adaptación del instrumento.....	71
6.1 Confiabilidad del Instrumento Piloto.....	71
7. Estrategia de Análisis.....	73
7.1. Herramientas de Análisis.....	73
8. Resumen del capítulo.....	77
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	78
1. Resultados obtenidos de la aplicación de las herramientas cualitativas.....	78
1.1. Hallazgos de las entrevistas a expertos.....	78
1.2 Hallazgos de <i>Focus Group</i>	84
1.3 Resumen de Hallazgos cualitativos.....	89

2. Análisis de información cuantitativa.....	89
2.1 Estadística descriptiva.....	90
3. Descripción de los constructos.....	92
3.1 Disfrute Percibido.....	92
3.2 Orientación al Aprendizaje como Logro.....	94
3.3 Utilidad Percibida.....	96
3.4 Facilidad de Uso Percibida.....	98
3.5 Norma Subjetiva - Influencia Social.....	100
3.6 Autoeficacia Computacional.....	102
3.7 Riesgo Percibido.....	104
3.8 Autogestión del Aprendizaje.....	106
3.9 Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia.....	107
4. Análisis de Confiabilidad del Instrumento.....	108
5. Resultado de estimación del modelo a través del SEM.....	109
5.1 Resultados del modelo base segmentado por género.....	114
5.2 Resultados del modelo base segmentado por experiencia.....	116
6. Triangulación de resultados.....	119
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	123
1. Conclusiones de la Investigación.....	123
2. Recomendaciones de la investigación.....	126
2.1 Para el sector educativo.....	126
2.2 Para futuras investigaciones.....	127
REFERENCIAS.....	129
ANEXO A: Matriz de consistencia.....	145
ANEXO B: Guía de entrevista a encargados.....	146
ANEXO C: Guía de Focus Group.....	148
ANEXO E: Guía de Cuestionario Preliminar.....	149
ANEXO F: Guía de Cuestionario Final.....	152
ANEXO G: Hallazgos de Entrevistas a Especialistas en Formación Continua.....	156

ANEXO H: Hallazgos de Entrevistas a Encargados de la FGAD.....	157
ANEXO II: Hallazgos de Focus Group 1.....	158
ANEXO J: Hallazgos de Focus Group 2.....	162



LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Modalidades y características de la Educación a distancia y virtual.....	16
Tabla 2: Evolución de Factores de la Educación Superior.....	19
Tabla 3: Enfoques del Comportamiento Humano.....	24
Tabla 4: Teorías y modelos sobre aceptación de tecnología revisados	36
Tabla 5: Integración de modelos UTAUT.....	40
Tabla 6: Modificación cantidad de Universidades	52
Tabla 7: Puestos del Ranking QS.....	53
Tabla 8: Número de alumnos matriculados en Universidades Peruanas hasta 2017	54
Tabla 9: Relación de Encargados de Dirección de Estudios del FGAD	65
Tabla 10: Relación de Especialistas de Educación Continua.....	65
Tabla 11: Cantidad de estudiantes matriculados según Unidad Académica - PUCP.....	66
Tabla 12: Focus Group desarrollados para la investigación.....	70
Tabla 13: Operacionalización de variables y niveles de Alfa de Cronbach	72
Tabla 14: Descripción de participantes de Focus Group.....	84
Tabla 15: Distribución de Encuestados según Facultad.....	90
Tabla 16: Características del perfil de la muestra	91
Tabla 17: Media y desviación de los ítems del Factor Disfrute Percibido	93
Tabla 18: Media y desviación del Factor Orientación al Aprendizaje	95
Tabla 19: : Media y desviación del Factor Utilidad Percibida	97
Tabla 20: Media y desviación estandar de los ítems del factor Facilidad de Uso.....	99
Tabla 21: Media y desviación de los ítems del factor Influencia Social	101
Tabla 22: Media y desviación del factor Autoeficacia Computacional	103
Tabla 23: Media y desviación de los ítems del Factor Riesgo Percibido	105
Tabla 24: Media y desviación del factor Autogestión del Aprendizaje	107
Tabla 25: Media y desviación del factor Intención de estudiar a distancia.....	108
Tabla 26: Niveles de Alfa de Cronbach para cada variable	109
Tabla 27: Resultados del modelo base SEM.....	111
Tabla 28: Resultados del modelo SEM ajustado.....	113
Tabla 29: Indicadores de ajuste dl modelo base SEM.....	114
Tabla 30: Relación de variables del estudio.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Proceso de decisión de compra.....	23
Figura 2: Modelos cognitivos del comportamiento del consumidor.....	26
Figura 3: Modelo Teoría de la Acción Razonada.....	28
Figura 4: Modelo de la teoría del comportamiento Planificado.....	29
Figura 5: Intención de compra.....	31
Figura 6: Factores que influyen en el comportamiento del consumidor según Kotler y Amstrong.....	32
Figura 7: Pirámide de Maslow.....	34
Figura 8: Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM).....	38
Figura 9: Línea de tiempo: Modelo comportamentales.....	38
Figura 10: Factores del modelo TAM2- Extensión del Modelo de Aceptación Tecnológica.....	39
Figura 11: Factores del Modelo UTAUT.....	40
Figura 12: Modelo para medir la intención de estudiar programas a distancia.....	50
Figura 13: Evolución del número de alumnos matriculados en universidades peruanas (2007-2017).....	55
Figura 14: Diseño de metodología.....	61
Figura 15: Distribución de encuestados por edad y género.....	91
Figura 16: Distribución según el momento ideal para llevar cursos de formación continua virtuales.....	92
Figura 17: Estadística descriptiva MEDIA - Disfrute Percibido.....	93
Figura 18: Distribución de ítems del constructo 'Disfrute Percibido'.....	94
Figura 19: Estadística Descriptiva MEDIA - Orientación al Aprendizaje como Logro.....	95
Figura 20: Distribución de frecuencias de respuestas del ítem OA1.....	96
Figura 21: Estadística Descriptiva MEDIA - Utilidad Percibida.....	96
Figura 22: Respuestas de encuestados - Utilidad Percibida.....	97
Figura 23: Estadística Descriptiva MEDIA - Facilidad de Uso Percibida.....	98
Figura 24: Distribución media de respuestas de ítems - Facilidad de Uso.....	99
Figura 25: Estadística Descriptiva MEDIA - Influencia Social.....	101
Figura 26: Distribución media de respuestas de ítems - Influencia Social.....	102
Figura 27: Estadística descriptiva MEDIA - Autoeficacia Computacional.....	103
Figura 28: Distribución media de respuestas de ítems - Autoeficacia Computacional.....	104
Figura 29: Estadística Descriptiva MEDIA - Riesgo Percibido.....	104
Figura 30: Distribución media de respuestas de ítems - Riesgo Percibido.....	106
Figura 31: Estadística Descriptiva MEDIA - Autogestión del Aprendizaje.....	107

Figura 32: Estadística Descriptiva MEDIA - Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia.....	108
Figura 33: Representación gráfica del modelo base SEM	110
Figura 34: Representación gráfica del modelo ajustado SEM	112
Figura 35: Representación gráfica del modelo base SEM: Mujeres	115
Figura 36: Representación gráfica del modelo base SEM: Hombres.....	116
Figura 37: Representación gráfica del modelo base SEM: Con experiencia	117
Figura 38: Representación gráfica del modelo base SEM: Sin experiencia.....	118



RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se centra en conocer los factores que determinan la intención del estudiante universitario de la PUCP de inscribirse en programas de formación continua en modalidad virtual y a distancia. Con esta finalidad se aplica el modelo propuesto por Barriga, Carrasco, Dextre y Huapaya (2017) desarrollado bajo los fundamentos de la Teoría del Comportamiento Planeado de Ajzen (1991), la cual busca predecir la conducta humana mediante tres ejes prospectivos: la actitud, la norma subjetiva y el control conductual percibido. Este modelo propone una relación directa entre la intención y las variables de utilidad percibida, facilidad de uso, influencia social, autogestión del aprendizaje, autoeficacia computacional y riesgos percibidos y, de manera indirecta, con las variables de disfrute percibido y orientación al aprendizaje como logro.

Se considera relevante realizar esta investigación dado que la globalización y los grandes avances en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han provocado cambios en las demandas de los consumidores de educación a los que las organizaciones educativas deben hacer frente para mantenerse vigentes en el mercado. Asimismo, las investigaciones sobre este objeto de estudio se han centrado en aspectos pedagógicos y no tanto en conocer la intención del estudiante frente a este tipo de modalidad.

La metodología de investigación tiene un enfoque mixto, predominantemente, cuantitativo. Se realizaron dos entrevistas exploratorias a autoridades académicas, cuatro entrevistas semiestructuradas a especialistas en educación continua y virtual, dos grupos focales compuestos por seis personas cada uno y 470 encuestas a estudiantes pertenecientes a doce facultades de la PUCP. Respecto al análisis cualitativo, este se estructuró y analizó en base a las variables antes mencionadas mientras que para el análisis cuantitativo se realiza estadística descriptiva y el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para conocer las variables que influyen de manera significativa sobre la intención y de esa forma aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Finalmente, se realiza la triangulación de información entre los enfoques cualitativos y cuantitativos.

A partir del análisis de la información se pudo concluir que la intención de estudiar cursos de formación continua en modalidad virtual está determinada, de manera directa, por la utilidad percibida, la influencia social, la autogestión del aprendizaje y la autoeficacia computacional. Además, el disfrute percibido tiene una fuerte relación con la utilidad percibida y la facilidad de uso, y la orientación al aprendizaje se relaciona de manera positiva con la autoeficacia.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca determinar los factores que influyen en la intención de los estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) de inscribirse a programas de formación continua bajo la modalidad virtual y a distancia con la finalidad de contribuir a cubrir vacíos de investigación referente a educación a distancia aplicado a estudiantes universitarios dentro del contexto universitario peruano y a coadyuvar a que partes interesadas, ya sea de manera directa como la PUCP o de manera indirecta como otras organizaciones e instituciones de educación superior en el país, puedan considerar los resultados de la presente investigación para conocer sobre las motivaciones, percepciones y actitudes e intención de los estudiantes universitarios frente a la educación continua virtual y, de esa manera, puedan ser consideradas en el desarrollo e implementación de sus respectivas estrategias o en el desarrollo de sus programas dirigidos al público universitario, ya sea como consumidor actual o potencial.

La investigación está compuesta por cinco capítulos. El primero de ellos está destinado a la presentación de la problemática de investigación, los objetivos que se buscan alcanzar, así como exponer los aportes a la comunidad académica y la utilidad para la organización; finalmente, se detalla lo relacionado al alcance, limitaciones y viabilidad del estudio.

Por otro lado, el segundo capítulo está compuesto por el marco teórico, en donde se conceptualiza lo relacionado a la educación virtual y a distancia en el entorno universitario en concordancia con el marco normativo de la ley universitaria. Asimismo, se desarrollan y presentan teorías vinculadas al comportamiento del consumidor tales como la TAR y la TPB los temas de gestión organizacional, comportamiento del consumidor y modelos teóricos vinculados a la aceptación tecnológica en la educación. También se presenta el estado del arte sobre la temática.

En el capítulo siguiente, se presenta el marco contextual, en donde se describe la evolución y la situación actual de la educación virtual, semipresencial y a distancia en el sector de educación superior peruano. Seguido de esto, se desarrolla el diseño metodológico, el cual tiene un alcance exploratorio y correlacional con un enfoque mixto y de corte transversal. Se utilizaron herramientas como cuestionarios y, de manera complementaria, grupos focales a estudiantes de la carrera de Gestión y Alta Dirección los cuales serán representados a través de una muestra no probabilística; además se realizarán entrevistas exploratorias a autoridades FGAD y a expertos en educación virtual y formación continua.

En el quinto capítulo se exponen los hallazgos y resultados obtenidos de las encuestas, *focus group* y entrevistas realizadas, y para finalizar en el último capítulo se presentarán las conclusiones y recomendaciones con relación a los objetivos planteados y se comprobarán las hipótesis.



CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Problema de Investigación

El entorno competitivo y social en el que se desenvuelven las organizaciones se encuentra caracterizado por enfrentar cambios cada vez más acelerados. Estos cambios, mencionan Young, Nagles, Mejía y Chaparro (2017) se encuentran relacionados con el impacto que la globalización y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) han provocado sobre las demandas y nuevas formas en que los consumidores buscan satisfacer sus necesidades. Por supuesto, esta dinámica incentiva y, en muchos casos, exige que las organizaciones deban adaptar sus estrategias y propuestas de valor, así como sus productos y servicios con el fin de mantenerse vigentes y competitivas en el mercado (Young et al., 2017).

En este contexto se circunscriben y desenvuelven las diversas organizaciones pertenecientes a sectores tanto públicos como privados de la sociedad moderna y, por supuesto, el sector de la educación no es ajeno a esta realidad, sino más bien, su rol es considerado más que nunca de vital importancia para el desarrollo social y económico de las naciones según lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). En ese sentido, el sector educativo y, en particular, el de la educación superior se encuentra experimentando importantes desafíos en función de canalizar de la mejor manera las nuevas demandas de educación y en atender a nuevos perfiles de consumidores.

La dimensión más resaltante de estas nuevas demandas en el ámbito de la educación superior se encuentra relacionada con la creciente importancia de la educación continua o también denominada “educación a lo largo de la vida”. Según menciona Rama (2017), esto se da por la necesidad que tienen las personas de mantenerse actualizados o de adquirir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades con el fin de afrontar las exigencias de un entorno social y laboral en constante cambio. Lo que conlleva a que las instituciones de educación superior busquen replantear la oferta de sus programas académicos con el fin de atender a un público cada vez más diverso y complejo como lo son estudiantes que trabajan, estudiantes adultos, emprendedores, estudiantes que se encuentran geográficamente distantes, entre otros (PUCP, 2019).

Ante ello, la incorporación de las TIC en la educación superior se ha presentado como una alternativa válida, útil y ampliamente aceptada en muchas partes del mundo - principalmente en países desarrollados - para la implementación de procesos y nuevas modalidades educativas de calidad que se ajusten a estas nuevas necesidades (Yong, Rivas & Chaparro, 2010). A nivel global, la extensión de las TIC ha permitido una evolución importante en las modalidades de educación virtual a través del desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje basados en internet

y en el aprovechamiento de dispositivos tecnológicos como computadoras y teléfonos móviles, dando así impulso al desarrollo de modalidades de aprendizaje como el *e-learning*, *mobile-learning*, *blended-learning* y el *flipped-learning*, entre otros (Pinto, Sanchez, García & Casillas, 2017; Ahumada, 2012). De esta forma, propuestas representativas como la Open University en Inglaterra, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, la extensión de los MOOC'S¹ en las principales universidades del mundo, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia y sus similares en México y Argentina, son un reflejo e indicio de que este tipo de modalidades soportadas en las TIC han tenido aceptación en la sociedad y han representado oportunidades de desarrollo para el sector educativo.

En el contexto peruano, el avance y desarrollo de las modalidades de estudio a distancia en la educación superior existe, pero aún es menor si lo comparamos con sus pares en América Latina (Rama, 2017). De hecho, la normativa vigente en el Perú a través de la ley universitaria N° 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014: 527219) limita la aplicación total de este tipo de modalidad en los programas académicos de pregrado y posgrado. Con ello se hace evidente la aún preponderancia hacia modalidades más tradicionales como la presencial frente a aquellas no presenciales, lo que en muchas ocasiones se justifica por concepciones relativas a la calidad de cada una de ellas y por el alto nivel de conservadurismo de las autoridades políticas y académicas del sistema educativo (Graduate Management Admission Council [GMAC], 2017; Silvio, 2010).

A pesar de ello, la PUCP a través de su vicerrectorado académico (2019) expresa que el dejar de lado estrategias de educación a distancia considerando la difusión actual de las TIC y la cobertura cada vez mayor de internet en el país, resulta en un desaprovechamiento de oportunidades que se pueden ver reflejados en un limitado acceso de las personas a la educación continua. En esta misma línea, la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas del Perú (CONFIEP, 2019) resalta la importancia de promover y facilitar la educación superior a distancia, haciendo referencia que el Perú no puede quedar al margen de la modernidad y la tecnología.

De lo anteriormente expuesto, cabe preguntarse si la alta demanda existente por las modalidades de estudio tradicionales relacionadas a un campus, salones de clase e interacción cara a cara, se debe por las preferencias de los consumidores o si se encuentra de algún modo supeditada a la oferta existente que ha ponderado de manera diferencial las modalidades presenciales y a distancia en el país.

¹ Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOCs por sus siglas en inglés: Massive Open Online Courses)

De esta manera, por medio de entrevistas exploratorias dirigidas a autoridades académicas de la PUCP vinculados al área de formación continua y de pregrado, se pudo validar la importancia e interés por conocer la intención del estudiante universitario de dicha casa de estudios de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual como parte de su formación actual y a futuro.

Sin duda, los cambios del entorno instan a que las instituciones de educación superior se pregunten respecto a las nuevas necesidades de su público objetivo. En ese sentido, las demandas del público universitario resultan de gran interés para las organizaciones oferentes de educación continua al ser uno de sus principales públicos potenciales y, a la vez, contrario de lo esperado, uno de los menos explorados en el contexto peruano con respecto a su predisposición a consumir programas de formación continua en modalidad virtual.

En línea con lo que menciona Saáde (2004), esta investigación atiende una problemática que se relaciona con las dificultades que muchas instituciones enfrentan al proveer o en su búsqueda por proveer educación virtual debido a no conocer del todo bien la aceptación de dicha modalidad por parte de sus estudiantes. Es así que “la acelerada introducción de nuevas tecnologías en los ambientes de aprendizaje lleva a que la identificación de factores críticos relacionados con la aceptación y uso de la educación a distancia se convierta en un importante problema de investigación” (Park, 2009 citado en Valencia, Benjumea & Rodríguez, 2014, p. 249).

Esto conlleva a que las instituciones educativas no ofrezcan servicios acordes a la necesidad de sus consumidores y que, por ende, no se extienda este tipo de modalidad lo cual lleva a que los estudiantes no confíen en la misma generando una percepción respecto a la educación virtual sea negativa evitando su expansión.

La problemática presentada en líneas precedentes se atiende desde el área de conocimiento del marketing y, en específico, desde las teorías del comportamiento del consumidor, a fin de conocer los factores que influyen en la intención del estudiante universitario respecto de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual y de esa manera brindar a las organizaciones pertenecientes a este sector información que pueda ser útil para el desarrollo de sus propuestas educativas, así como para el desarrollo de sus planes y estrategias de marketing con miras al futuro.

2. Preguntas de investigación

En ese sentido, en la búsqueda por contribuir con el desarrollo al sector educativo a través de un enfoque de análisis centrado en el consumidor actual, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación.

¿Qué factores determinan la intención del estudiante universitario de la PUCP de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual?

2.1 Preguntas específicas

- ¿Qué modelo, basado en la teoría del comportamiento del consumidor, permite determinar los factores individuales y sociales que influyen en la intención del universitario a inscribirse a programas de educación continua en modalidad virtual?
- ¿Cuál es la relación de los factores personales y sociales con la intención de los estudiantes universitarios de la PUCP de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual?
- ¿Cuál es la relevancia de cada factor respecto a su influencia sobre la intención de inscribirse a programas en modalidad virtual?

3. Objetivos de Investigación

El objetivo general que guía el desarrollo de la presente investigación es conocer los factores, tanto personales como sociales, que determinan la intención del estudiante universitario a inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual.

3.1 Objetivos Específicos

Con este fin, se plantean un conjunto de objetivos específicos, tal y como se muestran a continuación.

- Identificar y validar un modelo de medición, basado en la teoría del comportamiento del consumidor, que permita determinar los factores personales y sociales que influyen en la intención del estudiante universitario a estudiar un programa de formación continua a distancia virtual.
- Determinar la relación existente de los factores personales y sociales con la intención del estudiante universitario a estudiar un programa de formación a distancia.
- Identificar los factores personales y sociales más relevantes que determinan la intención del estudiante universitario a estudiar un programa de formación a distancia.

4. Justificación y aporte de la investigación

En esta sección se expone la relevancia y los aportes que la presente investigación busca brindar a las ciencias de la gestión, a las organizaciones interesadas sobre el tema y a la comunidad académica en general. Según Pasco y Ponce (2015), el objetivo de este acápite es explicar la relevancia del trabajo, así como los motivos por los cuales se ha llevado a cabo el presente estudio. Hernández et al. (2014) menciona que existen diferentes criterios que se pueden tomar en cuenta para justificar una investigación, tales como: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica. De los cuales, para esta investigación, se toman en consideración la relevancia social y utilidad práctica.

Con respecto a su relevancia social, se tiene en consideración el reporte de educación superior virtual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), el cual indica que el Perú aún se encuentra en una etapa inicial en comparación con otros países de la región por su baja adopción de las modalidades educativas a distancia y virtuales. Esto sin duda genera repercusiones sobre los niveles de acceso que tienen las personas a la educación continua, impactando en su desarrollo personal y profesional, sobre todo, en un entorno tan dinámico y cambiante como el actual. Además, como se puede intuir, tanto el nivel de acceso como la calidad de la misma tienen un impacto sobre el desarrollo económico y social del país, el cual se sustenta en las capacidades que sus habitantes pueden desarrollar y explotar. Por tanto, se considera que la presente investigación puede contribuir a tener una mejor comprensión de las percepciones y actitudes del público universitario con respecto a la educación virtual, esto con el fin de que sea de utilidad para el despliegue de prácticas por parte de las organizaciones educativas que incentiven un mayor acceso a este tipo de servicios (Márquez & Zeballos, 2017).

Con relación a la utilidad práctica, esta investigación permitirá a las instituciones educativas directamente implicadas a tener un mayor entendimiento sobre la intención de sus estudiantes de inscribirse a cursos en modalidad virtual y brindará información relevante para la toma de futuras decisiones por parte de las autoridades académicas y los encargados del desarrollo y de la promoción de las ofertas educativas a distancia. En ese sentido, Morejón (2016) menciona que todas las organizaciones, de manera general, están involucradas en el entorno social, político y económico que les rodea, por ello es necesario e importante contar con información de los clientes y de otros grupos de interés con el fin de tomar mejores decisiones. Estas decisiones pueden estar relacionadas, por ejemplo, con incorporar o desechar una tecnología, realizar inversiones en mercados nuevos; incorporar, mejorar o desechar productos y servicios; así como identificar nuevos negocios y oportunidades.

Por otro lado, las investigaciones referentes al tema de educación virtual se han centrado, principalmente, en aspectos vinculados a metodologías educativas, estrategias de aprendizaje, prácticas docentes, adopción de plataformas virtuales específicas, entre otros, generando importantes avances en dichos campos. Sin embargo, el presente estudio contribuye a la línea investigativa sobre educación virtual desde el campo de la gestión organizacional con el fin de conocer la intención del universitario de inscribirse a programas virtuales como parte de sus planes de formación continua. Es decir, desde una perspectiva de consumidor, y para ello la investigación se soporta en teorías del comportamiento y de procesos de decisión de compra ampliamente utilizadas en el marketing y estudios de mercado

Por último, la revisión de los modelos teóricos que permiten explicar la intención comportamental y la aceptación tecnológica del estudiante puede ayudar a otros estudios relacionados, tanto académicos como organizacionales, a comprender y aprovechar el uso de estos modelos para predecir el comportamiento de sus usuarios o públicos de interés.

5. Limitaciones y viabilidad de la investigación

Con respecto a las limitaciones de la presente investigación se evidencia que, al ser un estudio centrado en un contexto específico, los resultados obtenidos no pueden ser extrapolables a otras realidades, aunque pueden servir de referencia para adentrarse a conocer e interpretar las actitudes de un público con características similares. Asimismo, al analizar la respuesta del estudiante universitario frente a una alternativa de educación a distancia que no necesariamente ha consumido o que se encuentre ampliamente extendida dentro de su contexto, hace que el estudio se limite a conocer la intención de un comportamiento y, por tanto, no se considera un análisis posterior a la experiencia de consumo en sí de programas de educación virtual.

Por otro lado, cabe mencionar que algunos de los modelos teóricos considerados en la presente investigación fueron concebidos inicialmente por sus autores para comprender la adopción de una determinada tecnología o innovación por parte de las personas; sin embargo, este estudio se orienta a comprender la intención de inscribirse a un programa de formación continua virtual con todo lo que eso conlleva, que va más allá de la adopción o aceptación de la tecnología requerida en su implementación.

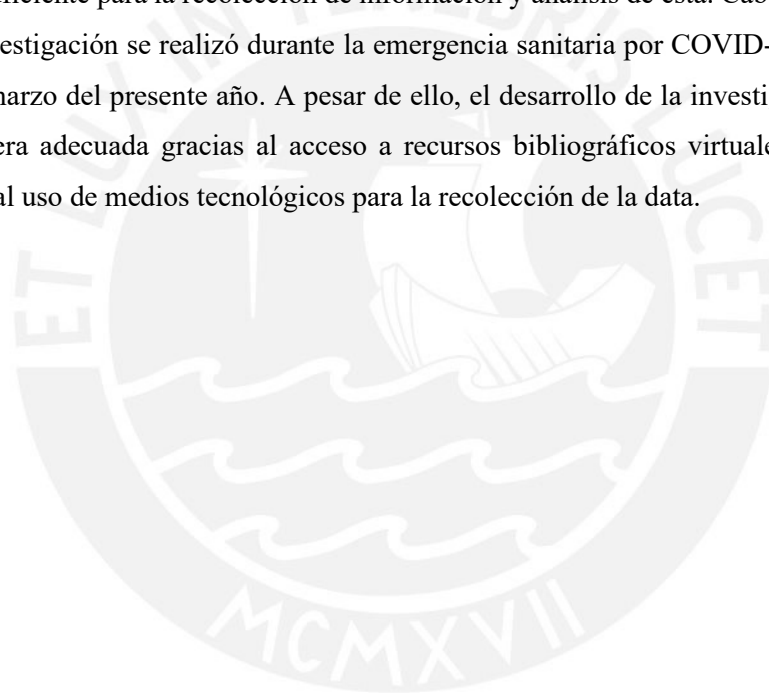
Con respecto a la viabilidad para la realización de esta investigación se mencionan, a continuación, lo relativo a la viabilidad técnica, de información y temporal.

5.1 Viabilidad técnica y de información

Esta investigación cuenta con el apoyo del personal perteneciente a la dirección de formación continua de la PUCP, así como de autoridades académicas correspondientes al decanato y dirección de estudios de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la PUCP, lo cual permitirá obtener información primaria relevante a fin de que los estudiantes puedan ser representados adecuadamente para el análisis de sus percepciones a través de encuestas y *focus group*.

5.2 Viabilidad temporal

Respecto a la viabilidad temporal, la realización de esta investigación contó con un tiempo de seis meses aproximadamente correspondientes al ciclo académico 2020-1, tiempo considerado suficiente para la recolección de información y análisis de esta. Cabe mencionar que la presente investigación se realizó durante la emergencia sanitaria por COVID-19 que se inició en el mes de marzo del presente año. A pesar de ello, el desarrollo de la investigación siguió su curso de manera adecuada gracias al acceso a recursos bibliográficos virtuales que ofrece la universidad y al uso de medios tecnológicos para la recolección de la data.



CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo inicia con la conceptualización de la educación a distancia y de la educación virtual, así como de las principales implicancias que representa este tipo de modalidad sobre los actores clave que participan del proceso educativo. Seguido de ello, se asientan las bases teóricas sobre las cuales se decidieron atender el presente problema de investigación, de esta forma se presentan enfoques teóricos relativos al comportamiento del consumidor, así como una serie de modelos que contribuyen a explicar y entender en la intención del estudiante universitario a inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual.

Para ello se procedió a la revisión de la literatura y del estado del arte sobre el tema de estudio. A raíz de ello se logró identificar el modelo desarrollado por Barriga, Carrasco, Dextre, Fuertes y Huapaya (2017), el cual se desarrolló en base a la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991) y se orienta a predecir la intención del profesional a estudiar programas de posgrado a distancia dentro del contexto peruano.

1. Educación a distancia

El término educación a distancia (en adelante EaD) es un concepto general para hacer referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje caracterizado por la separación geográfica y, en algunos casos, temporal que se da entre los actores clave que participan del mismo, es decir el docente y el alumno. En cuanto a su definición, una de las más ampliamente aceptadas es aquella que brinda la UNESCO.

[...] Esta hace referencia a cualquier proceso educativo en el que toda o la mayor parte de la enseñanza es llevada a cabo por alguien que no comparte el mismo tiempo y/o espacio que el alumno, por lo que toda o la mayor parte de la comunicación entre profesores y alumnos se desarrolla a través de un medio artificial, sea electrónico o impreso. (UNESCO, 2002 citado en Villalonga, 2009, p. 2).

Además, contrario de lo que se pueda creer, se debe tener en cuenta que la EaD cuenta con una historia de larga trayectoria. Esta nace como una alternativa para dar respuesta a los sucesivos cambios sociales, económicos y culturales que empezaron a exigir la democratización de la educación en distintas partes del mundo. Esta nueva realidad se fue gestando con mayor fuerza a partir de la primera revolución industrial y, por supuesto, debido al impulso que inventos tan cruciales para la humanidad como la escritura, la imprenta, los servicios de mensajería entre otros, permitieron. Previo a estos acontecimientos, el acceso a la educación era considerado un privilegio, al cual muy pocas personas estaban destinadas a acceder, principalmente, se dirigía a

aquellas que pertenecían a las élites sociales, haciendo de la educación un servicio altamente exclusivo. Sin embargo, los nuevos requerimientos productivos exigieron que cada vez más personas debieran acceder a la educación para adquirir nuevas habilidades y conocimientos con el fin de adaptarse y ser útiles en estos nuevos contextos (García, 1999; Levano, Sanchez, Guillen, Tello & Collantes, 2019).

De esta forma, los continuos cambios y el desarrollo de nuevas competencias humanas más sofisticadas se convirtieron en el factor característico durante el siglo XX incentivando un considerable incremento de la demanda por educación, sobre todo, por parte de las extensas nuevas clases medias. Empieza a surgir de a pocos, un concepto que hoy en día es tan relevante e incluso familiar para muchas personas, el cual se conoce como educación permanente o formación continua. Esto hace referencia a que las personas necesitan aprender a lo largo de toda su vida con el fin de adaptarse a los cambios culturales, sociales y tecnológicos y, para ello, deben organizar su tiempo para la educación, el trabajo y la vida personal (Rama, 2017).

En este punto, se empezaron a reflejar una serie de limitaciones relacionadas a las capacidades del sistema educativo tradicional del siglo XX. Por un lado, las instituciones educativas no contaban ni con la infraestructura ni con el personal docente suficiente para atender a una demanda en constante crecimiento y, por otro lado, dicha demanda se caracterizaba por ser cada vez más diversa en cuanto a sus características situacionales y porque estaba conformada por personas provenientes de lugares cada vez más distantes de las zonas donde se concentraban los servicios educativos. De esta forma, la EaD empezó a atender a las personas que por razones espaciotemporales no pueden acceder a la educación presencial o tradicional, pero que necesitan de una propuesta educativa que se adecúe a sus necesidades (Oilo, 1998).

De acuerdo con el estudio de García Aretio (1999), la EaD tuvo sus inicios alrededor de 1680, época en la cual se distribuía por medio de correspondencia debido al gran avance que tuvo este servicio de mensajería, principalmente, en Inglaterra y, luego, en el resto del mundo. Para García Aretio, a este método de transmisión de conocimiento se le conoce como la primera generación de la EaD, donde el atributo “a distancia”, hacía, más que nunca, honor a su nombre, es decir representaba una limitación importante en tanto que la capacidad de interacción y comunicación se encontraba en función de los tiempos que tardasen los servicios postales. La dinámica de esta modalidad educativa se caracterizó porque los estudiantes reciben, de una institución educativa, materiales impresos con información y con ciertas instrucciones para poder procesarla; posteriormente, el estudiante podía enviar por correspondencia sus trabajos, consultas e inquietudes para que sean atendidas por un docente o tutor.

Con el pasar del tiempo y los avances tecnológicos, se fueron incluyendo otros medios más sofisticados como el teléfono, la radio y la televisión para los fines educativos, llegando así a la segunda generación de la EaD, también conocida como la generación multimedia o telemática, en la cual a través de cassettes de audio y video, así como por llamadas telefónicas se promovía una mejor comunicación entre los actores involucrados. Sin embargo, no fue hasta finales de los años 90, con la masificación de las computadoras y del internet en los hogares, que la EaD tuvo un crecimiento exponencial y empezó a posicionarse como una alternativa más sólida y flexible en el mercado. A esta etapa se le denomina como la tercera generación de la EaD, y se caracteriza por dar inicio a la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el desarrollo y distribución de EaD, permitiendo acortar aún más las denominadas “distancias” que hacen referencia a las barreras que impedían la interacción entre docentes y alumnos. Es en esta última generación donde nace lo que se conoce como educación virtual o en línea; sin embargo, es importante mencionar que hoy en día aún existen diversas propuestas educativas a distancia que utilizan una mezcla de distintos medios y herramientas que caracterizaron a generaciones precedentes inclusive, puesto que esta decisión está subordinada a la realidad social y los objetivos de aprendizaje que cada país y organización busca alcanzar (Baelo, 2004).

De esta manera, el desarrollo de las TIC entendidas como “todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio y video, etc.” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], sf citado en Valdés-López & Troche-Isalgué, 2018, p. 16) representan un hito importante que permiten comprender la situación actual de la educación a distancia. Su impulso vinculado con la globalización ha generado que la sociedad se desenvuelva en una época en donde la información, pero, sobre todo, la creación de conocimiento a partir de dicha información como promotora de la innovación se convierta en un recurso valioso y cada vez más accesible para más personas.

Este contexto denominado como la era de la información y del conocimiento está promoviendo cambios estructurales en el estilo de vida de las personas, así como en la forma en que las organizaciones buscan crear valor en la sociedad. El acceso a nuevas tecnologías y a extensas fuentes de información se han orientado a una revolución digital en donde las soluciones a los problemas y necesidades de la sociedad se piensan, crean, implementan y sustentan a partir de tecnologías basadas en la web, tal es el caso de la creación de las redes sociales, el comercio electrónico, el teletrabajo y, por supuesto, la educación a distancia. (UNESCO, 2015).

Se puede entender, entonces, que desde sus inicios la EaD sirvió como una respuesta de las instituciones educativas hacia el aumento en la demanda por educación superior, impulsado por la necesidad de los trabajadores de calificarse para responder a los nuevos requerimientos productivos de su entorno y como una solución a las limitaciones de las instituciones educativas tradicionales que no contaban con los recursos suficientes para atender a dicha demanda de forma presencial. Esta coyuntura impulsó el nacimiento de nuevas formas de enseñar y aprender, que no tuvieran la rigidez espacio - tiempo de la enseñanza tradicional. Posteriormente, la revolución tecnológica y el desarrollo e incorporación de las TIC contribuyeron a “reducir las distancias” permitiendo que esta nueva modalidad interactúe y, en algunos casos, compita con la educación presencial y se presente como una alternativa sólida y aceptada dentro del sector educativo (García, 1999).

Sin embargo, el concepto de EaD es bastante amplio y en la actualidad se pueden distinguir diversas modalidades educativas que cuentan con este componente, pero desarrolladas a través de distintos medios y metodologías. En ese sentido, Oilo (1998, p. 12) señalaba que “dado el número de términos y expresiones utilizados para conceptualizar la educación a distancia se debe realizar un trabajo semántico que ayude en la clasificación para evitar malentendidos y distinguir los grandes ejes prospectivos de la misma”.

Finalmente, es importante mencionar que, si bien el desarrollo de este tipo de modalidad nace producto de nuevas necesidades de los consumidores, también representan una oportunidad para los países y sus respectivas instituciones y organizaciones. Por un lado, se orientan a contribuir con la reducción de brechas sociales relacionadas con el acceso a una educación de calidad y actualizada y, por otro lado, como consecuencia de las presiones del impacto del conocimiento, ha generado que el mercado de la educación sea mucho más atractivo, en donde las universidades de cierta manera han perdido el oligopolio de la producción y transmisión del saber que ostentaba desde sus inicios en el mercado de la educación (Salinas, 2004).

Reforzando lo antes expuesto, Yerko Hinostroza, coordinador de Formación Continua de la FGAD, menciona que “la gente no compra prestigios, sino un ‘saber hacer’ y es allí donde existe un mercado más grande, [en el cual] hay empresas con buena reputación que han sacado sus propias líneas de negocio orientados a la capacitación” (comunicación personal, 16 de junio, 2020).

1.2 Educación virtual

En principio, la palabra virtual proviene del vocablo en latín *virtus* y hace referencia a aquello que tiene virtud de generar un efecto, aunque no de presente. En los últimos tiempos, este

término ha adoptado un significado distinto, entendiéndose como aquello que tiene existencia aparente y que es contrario a lo físico o real, también entendido como una simulación que imita la realidad. En el ámbito de la informática el término virtual hace referencia a una realidad que ha sido construida por medio de sistemas o tecnologías digitales (Real Academia Española, sf).

En cuanto a la educación virtual o en línea, esta se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio; sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo. Desde esta perspectiva, la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2009 citado en Yong et al., 2017, p. 84).

Para Gómez y Macedo (2011) la educación virtual de manera general “involucra una ecuación muy simple: Educación más Internet. Donde la mayoría de las propuestas plantean la distribución de contenidos en múltiples formatos electrónicos, la creación de una comunidad interconectada de estudiantes y profesores y la administración y control de toda esta experiencia educativa” (p. 115).

En ese sentido, tal y como menciona Rosenberg (2001), la educación virtual es un tipo de educación a distancia, pero no toda la educación a distancia se debe entender como virtual. Con el pasar del tiempo, las TIC se fueron incorporando de manera paulatina dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un inicio, esta se centró como complemento para potenciar la educación presencial hasta llegar a ofertas educativas brindadas en modalidad completamente virtual a través de entornos de aprendizaje basados en internet. De esta forma, se han creado diversas propuestas educativas que se sostienen en el uso de la TIC. Para Sangrà (2002) existen dos concepciones imperantes con relación a la educación virtual; por un lado, hay quienes la consideran como un instrumento complementario de la presencialidad y quienes la consideran como una alternativa con especificidad propia. La tendencia predominante que se afirma cada vez con mayor fuerza en la actualidad, según diversos autores, es la segunda (Middlehurst, 2001; Duart & Martínez, 2002; Barberá, 2002).

Sin embargo, Cabero (2007, citado en Valdés-López & Troche-Isalgué, 2018, p. 16) menciona que las TIC “independientemente de su potencial instrumental y estético, son solamente medios y recursos didácticos, que deben ser movilizados por el profesor cuando les permita resolver un problema comunicativo o les ayude a crear un entorno propicio para el aprendizaje”.

Es así como las tecnologías si bien contribuyen a la innovación en el desarrollo de estrategias pedagógicas, estas por sí solas no generarían un impacto tan importante.

1.2.1 Características de la educación virtual

Para ser exigentes en cuanto a la caracterización de la educación virtual es importante recalcar que esta no representa en todos los casos ser sinónimo de la educación a distancia. Por un lado, existe también la educación virtual presencial, que consiste en procesos de aprendizaje soportados mediante el uso de computadoras y basados en la web, pero donde las partes involucradas coinciden en un mismo espacio y momento del tiempo, es decir exige la presencialidad de los actores en un lugar físico. Por otro lado, se encuentra la educación virtual a distancia, la cual se encuentra caracterizada porque los actores que interactúan del proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran en lugares y/o momentos diferentes (Silvio, Rama & Lago, 2004).

En cuanto a la modalidad virtual y a distancia, que compete a la presente investigación, el estar basada en el aprovechamiento de las redes que brinda el internet, de tal manera que no se encuentre limitada por espacios físicos, permite que una de sus características sea la potencialidad de tener un alcance global. Es así que la posibilidad de internacionalización de la educación es un aspecto que la educación virtual puede explotar con mayor facilidad frente a las modalidades educativas presenciales. De esa forma, puede contribuir al enriquecimiento del aprendizaje y a la construcción del conocimiento por medio de la interacción entre personas pertenecientes a diversas realidades sociales y culturales.

Para lograr ese cometido, esta modalidad se desenvuelve a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje, los cuales representan el lugar o espacio en el que se desarrolla la experiencia educativa. Estos entornos o también conocidos como sistemas de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés; *Learning Management Systems*) tienen como finalidad desarrollar espacios de interacción entre profesores y estudiantes, así como facilitar la gestión de los diversos contenidos educativos; entre los LMS más conocidos en el mercado se encuentran marcas como Moodle, Canvas, Chamilo, entre otros (García, 2005 citado en Clarenc, Castro, López de Lenz, Moreno & Tosco, 2013).

Por otro lado, otra característica distintiva de la educación virtual es la flexibilidad. Esta permite que los tiempos y ritmos de aprendizaje puedan ser controlados en beneficio de cada persona. En ese sentido, la educación virtual se puede desprender en dos categorías: síncrona y asíncrona. La primera de ellas permite que se genere un espacio en donde el docente y los alumnos puedan interactuar y resolver dudas en tiempo real; esto se da a través de medios tecnológicos

que lo permiten como, por ejemplo, videollamadas, chats y redes sociales. Por otro lado, la modalidad asíncrona se caracteriza porque el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se encuentran separados temporalmente, es decir primero se diseñan los contenidos por parte de docentes y otros pedagogos y, posteriormente, son consumidos por los estudiantes. Esta característica posibilita una mejor organización de tiempo de los estudiantes, al brindarles flexibilidad en la elección de sus horarios de estudio y estrategias de aprendizaje. Por último, existen propuestas mixtas en donde se imparten clases en tiempo real y, al mismo tiempo, se diseñan y entregan contenidos bibliográficos o audiovisuales pregrabados para complementar el aprendizaje (Oilo, 1998).

Para sintetizar, en alguna medida la explicación dada por Oilo (1998), acerca de la denominación que han recibido las diferentes modalidades de la educación a distancia y virtual, se ha construido y se presenta a continuación la Tabla 1.

Tabla 1: Modalidades y características de la Educación a distancia y virtual

Tipología	Características
Cursos por correspondencia	Se basaba en utilizar el correo para enviar información
Educación a distancia tradicional	Más utilizada antes del auge de las Tecnologías de Información (TIC)
Formación asincrónica	Recalca los elementos fundamentales del nuevo estilo pedagógico, en donde cada estudiante puede estudiar a su propio ritmo.
Educación en línea o sincrónica	Aquella en la que los docentes y estudiantes participan en un entorno digital a través de las nuevas tecnologías y de las redes de computadoras, haciendo uso intensivo de las facilidades que proporciona Internet
Educación en línea o sincrónica	Aquella en la que los docentes y estudiantes participan en un entorno digital a través de las nuevas tecnologías y de las redes de computadoras, haciendo uso intensivo de las facilidades que proporciona Internet

Fuente: Adaptado de Oilo, 1998.

De acuerdo con la UNESCO (2002), la virtualización de la educación comprende la representación de actores, informaciones, conocimientos, procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación, y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario realizar diversas operaciones a través de internet, tales como

inscripción en un curso, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes, profesores y otros actores por medio de plataformas virtuales (p. 4).

1.2.2 Implicaciones de la educación virtual

Conde (2003) resalta que las implicaciones de la educación virtual “se caracteriza por sus elementos fundamentales que componen el triángulo interactivo: alumno, profesor/tutor y contenido” (citado en Ramos, Rodríguez, Sánchez & Sánchez, 2016, p. 21). Cada uno de ellos ha presentado una serie de cambios en cuanto al rol que desempeñan y a las capacidades que les son requeridas para su desenvolvimiento en este tipo de modalidad educativa. Asimismo, Elizabeth Chiuyare, especialista en educación virtual y coordinadora académica de la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la PUCP, considera que a esta interacción se puede considerar el rol de los directivos y autoridades académicas en relación a su postura frente a la educación virtual, puesto que influyen en la implementación de este tipo de modalidades en las instituciones educativas (comunicación personal, 1 de mayo, 2020).

Asimismo, existe la concepción de que la educación virtual ha propiciado un cambio de paradigma en el sector educativo, dejando atrás un paradigma centrado, tradicionalmente, en la enseñanza para dar lugar a uno que se circunscribe, principalmente, en el aprendizaje. Aquello se puede ver reflejado en una mayor independencia de los estudiantes respecto de sus profesores en sus procesos de aprendizaje (Hadjerrouit, 2006 citado en Ramírez, Rondán y Arenas, 2010).

En principio, en cuanto al rol del estudiante, Salinas (2004) menciona que este tipo de modalidad exige cambios en sus comportamientos que se reflejan en un mayor nivel de implicación activa dentro del proceso de aprendizaje. Para Bartolomé (2002), la educación virtual requiere que los estudiantes desarrollen una serie de habilidades y capacidades que les permita superar necesidades de organización, desarrollo de procesos y métodos de aprendizaje autónomo e independiente, así como un alto sentido de orden y autodisciplina. Finalmente, Pagano (2007) menciona que el desenvolvimiento exitoso en dicha modalidad depende del compromiso del propio estudiante, puesto que se convierte en mayor medida en el protagonista de su propio aprendizaje, además hace hincapié en el nivel de esfuerzo y de constancia personal que ello requiere. Se puede evidenciar que la implicación del estudiante en programas de educación virtual requiere de una serie de cambios comportamentales orientados más a la autodirección y autodidactismo de su aprendizaje frente a los requeridos en programas presenciales, lo cual puede representar para muchos estudiantes un reto de adaptación importante.

Asimismo, la expansión de esta modalidad exige en los estudiantes el desarrollo nuevas competencias transversales denominadas como competencias requeridas para el siglo XXI, las

cuales se encuentran vinculadas a aspectos digitales y de alta habilidad (Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García & Orellana, 2020; Comisión Europea, 2018). Las competencias digitales, por un lado, se refieren a la capacidad de las personas para el adecuado uso y aprovechamiento de las TIC. En cuanto a las competencias de alta habilidad destacan la capacidad de resolución de problemas emergentes, así como desarrollar la habilidad de aprender a aprender, puesto que se necesitan actualizar conocimientos y adquirir habilidades nuevas de manera continua.

Por otro lado, los estudiantes de educación virtual tienen mayores probabilidades de experimentar inseguridades respecto a su 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” (Barriga, et al., 2017, p. 34). Para Terry (2001) aquello puede repercutir en tasas más altas de deserción en comparación con estudiantes de la modalidad presencial.

En segundo lugar, la incorporación de las TIC en la educación ha generado asimismo cambios relevantes en el rol y quehacer docente. En este contexto donde la información es abundante y accesible a través de distintas tecnologías y del internet, el docente deja de ser considerado como aquel que es dueño del conocimiento y se convierte en un experto que guía al estudiante en el proceso de construcción de conocimiento (Carbajal, 2013; Díaz, 2012). De esta manera, su rol se orienta en proveer apoyo organizado y permanente, estimulando, orientando y ayudando a solucionar cualquier dificultad; los docentes tienen que ser facilitadores y supervisores del proceso de aprendizaje (Pagano, 2007). Asimismo, debe contar con habilidades de gestión de comunidades virtuales y de contenidos “siendo capaz de construir, hacer crecer, gestionar y dinamizar comunidades [...], haciendo un uso eficaz de los medios electrónicos” (Martínez, Fossas & Cobo, 2010 citado en Melendez, Del Aguila & Moreno, 2015, p. 129).

Finalmente, en este tipo de educación, el contenido se presenta a través del material didáctico, el cual se convierte en un elemento especialmente relevante, ya que en él se incluye toda la información que se le ofrece a los alumnos como guía, entendiéndose que en este tipo de enseñanza un factor clave es el autoaprendizaje. De esta manera, se observa que la educación virtual genera implicancias significativas en cuanto al rol y desenvolvimiento de los actores involucrados (ver Tabla 2). Aquellas consideraciones son importantes para este estudio en tanto que pueden implicar un impacto positivo o negativo en la intención del estudiante universitario respecto de considerar a la modalidad virtual como una opción válida en su desarrollo profesional.

Tabla 2: Evolución de Factores de la Educación Superior

Factor	Evolución
Tiempo	Deja de representar una limitación, ofertas asíncronas permiten al estudiante elegir el mejor momento para aprender.
Espacio	Deja de representar una limitación, el estudiante puede participar desde cualquier parte del mundo a través de una conexión a internet y el uso de dispositivos electrónicos.
Costo	La inversión inicial para acceder o impartir educación virtual resulta ser importante, tanto para los estudiantes como para las organizaciones. Sin embargo, los costos se ven diluidos conforme se generan economías de escala: aulas virtuales con más estudiantes y menor inversión en espacios físicos.
Relaciones	Las relaciones tradicionalmente verticales entre docentes y alumnos pasan a ser más horizontales. El docente se convierte en facilitador y guía, y el alumno adquiere un rol más protagónico y activo dentro de un ambiente de aprendizaje colaborativo.
Información	La transferencia de información y conocimientos dejan de ser una función principal para las instituciones educativas. Se concentran en desarrollar las competencias necesarias en el estudiante para que este sea capaz de utilizar la vasta información y transformarla en conocimiento con el fin de resolver problemas acordes a sus necesidades particulares.
Mercado	Se extiende a nivel global al eliminarse las barreras espacio temporales; sin embargo, se mantienen las limitaciones idiomáticas.
Competencia	Se intensifica a raíz de que aparecen nuevos oferentes de educación en el mercado atraídos por su crecimiento y apertura. En ese sentido, las universidades, principalmente, se encuentran en proceso de adaptación respecto a los cambios del entorno.
Tipo	La distinción de los tipos de educación estructurada y formal (primaria, secundaria, técnica, universitaria, profesional) va a perder importancia para dar lugar a una enseñanza permanente.

Fuente: La educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO, 1998.

1.2.3 Importancia de la virtualización en la educación

Este tipo de educación trae consigo estímulos positivos, especialmente a las entidades de educación superior, ya que las nuevas TIC posibilitan la creación de nuevas propuestas y espacios para las interrelaciones humanas, generando nuevas formas de aprendizaje y transmisión de conocimientos tanto para los alumnos como para los docentes. La adaptación de las instituciones superiores educativas al nuevo entorno social requiere desarrollar un nuevo sistema de centros educativos a distancia, incursionar en nuevos mercados, desarrollar nuevos productos, servicios y métodos generando así oportunidades de crecimiento para el sector (Gómez, 2011).

En síntesis, la educación a distancia data de muchos años atrás y esta ha ido evolucionando motivada por la búsqueda de crear soluciones que respondan a los problemas y necesidades apremiantes de la sociedad a lo largo de diversas transformaciones sociales en su historia. Por ello, la virtualización, como parte de la educación, se considera un hito importante,

ya que ha permitido conectar la oferta y demanda de educación con mucha mayor facilidad y eficiencia. Además, de ampliar a niveles globalizados las capacidades de elección de las personas en cuanto a la mejor propuesta de educación que se ajuste a sus necesidades y recursos, de tal forma que logre mantenerse actualizado de manera continua y efectiva. Asimismo, ha permitido, en cierta medida, cerrar brechas y equiparar las oportunidades de desarrollo de personas que pueden encontrarse en contextos culturales y económicos muy diversos. Así como crear puentes de conexión para la colaboración entre personas de distintas partes del mundo con bagajes educativos y profesionales muy diferentes. Es entonces que la educación virtual aparece como una alternativa a ciertas limitaciones que puede representar la educación presencial, eliminando las barreras geográficas y situacionales que impiden el desarrollo profesional deseado y que debido al auge de las TIC se viene propiciando la aparición de nuevos proveedores de educación en este nuevo “mercado” del conocimiento (Gomez, 2011).

En este primer acápite del marco teórico se ha presentado la conceptualización y definición de la educación a distancia y virtual; asimismo, se ha dado lugar a una presentación de la historia y evolución de la EaD pasando por sus inicios a través del uso del correo postal hasta lo que es hoy en día basado en el aprovechamiento de las TIC, el internet y los entornos virtuales de aprendizaje. Posteriormente, se han presentado las principales características de la educación virtual, sus implicancias en el rol del estudiante y la importancia de este tipo de propuesta educativa. A partir del siguiente acápite del marco teórico, se desarrollan los conceptos vinculados a la teoría del comportamiento del consumidor, así como la presentación los modelos que contribuyan a analizar y comprender la intención del estudiante universitario de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual.

2. Comportamiento del estudiante como consumidor

En primer lugar, puesto que se pretende analizar al estudiante universitario desde la óptica de consumidor o comprador potencial de educación virtual resulta necesario definir a la educación continua en modalidad virtual como un servicio transable, en donde los estudiantes sujetos del presente estudio resultan ser potenciales clientes para las instituciones que se encargan de desarrollar y comercializar programas educativos por medio del grupo humano que tienen bajo su tutela. En ese sentido, cualquier estudiante es en principio un consumidor, dado que independientemente de efectuar o no un determinado pago, éste obtiene los beneficios, responsabilidades, derechos y obligaciones asociados con el mismo, siendo de esta manera parte del consumismo dentro del sistema educativo (Maringe, 2011). Por tal motivo, resulta pertinente considerar las teorías del comportamiento del consumidor con el fin de cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación, en especial, aquellas que contribuyan a predecir el

comportamiento del estudiante universitario como parte de su proceso de decisión de consumir educación virtual y a distancia.

Según Kusumawati, Yanamandram y Perera (2010), el estudio del proceso de decisión del estudiante para seleccionar una determinada oferta educativa ha sido estudiado por diversos autores y como parte del desarrollo de sus respectivos modelos de estudio, han considerado una serie de características tanto internas como externas del estudiante haciendo referencia a modelos basados en las teorías del comportamiento del consumidor.

Sin embargo, antes de adentrarse en cualquier modelo teórico concerniente al comportamiento del consumidor, es importante comprender algunas diferencias conceptuales referentes a este fenómeno. El primero de ellos, se centra en comprender las diferencias entre los términos consumidor y cliente. En ocasiones, estos son utilizados como sinónimos; sin embargo, en el contexto organizacional, estas diferencias son de vital importancia a fin de que se logren dirigir de manera exitosa las diferentes estrategias comerciales y de comunicación.

En ese sentido, diversos autores concuerdan en definir al consumidor como toda persona que hace uso de un determinado bien o servicio para obtener, de forma directa, sus beneficios centrales. Por otro lado, el término cliente es utilizado para hacer referencia a la persona que realiza la compra o adquisición del producto. Por supuesto, ambos roles pueden desembocar en un mismo individuo, por ejemplo, cuando una persona realiza la compra de un producto para su uso personal, o en distintas cuando se adquiere un producto con el fin de que sea utilizado por otra persona, por ejemplo, un regalo (Arellano, 2017; Rivera, P., Arellano, R., & Molero, V., 2000; Loudon & Della, 1993).

Aquella distinción es importante en tanto que para el caso de la adquisición y consumo de servicios educativos que están dirigidos, principalmente, a estudiantes en etapa universitaria, los roles pueden llegar a distribuirse en más de una persona. Por un lado, los estudiantes como consumidores y, por otro lado, los padres o cualquier otro apoderado puede suplir la función de cliente, con lo cual se convierte en un factor muy importante para tener en cuenta por parte de los investigadores y las organizaciones al momento de dirigir sus estrategias comerciales y de marketing hacia dichos públicos.

Por otro lado, como menciona Schiffman (2005), el estudio del comportamiento del consumidor puede hacer referencia a dos tipos de consumidores: el personal y el organizacional, y recomienda tener este aspecto en cuenta al momento de considerar los factores centrales que pueden influir en sus respectivos comportamientos. Por un lado, menciona que el consumidor organizacional está más orientado a la búsqueda de eficiencias y, por tanto, sus decisiones de

consumo se guían por un proceso más racional, estructurado y, en muchos casos, consensuado. Por otro lado, el consumidor personal no necesariamente cumple estos criterios y más bien puede verse influenciado, en mayor medida, por aspectos emocionales y subjetivos, así como por su percepción respecto a la valoración que le da su entorno social a determinados bienes y servicios.

Como se mencionó al inicio de esta investigación, el objetivo es identificar los factores más significativos que determinan la intención del estudiante universitario de inscribirse en programas de formación continua en modalidad virtual. En esa línea, este estudio permitirá observar si los postulados anteriormente mencionados respecto al consumidor personal se cumplen también para los casos en el que los productos y servicios objeto de estudio están vinculados a la formación y al desarrollo profesional de las personas.

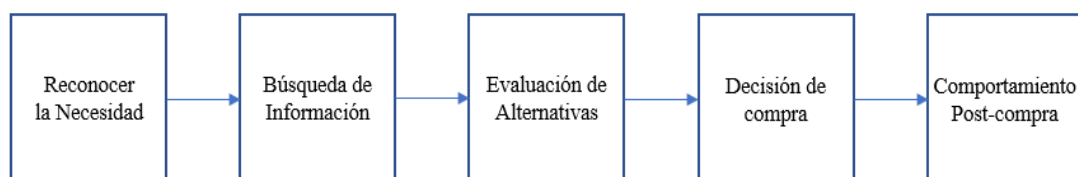
Sobre esta base conceptual previamente definida, el interés por el estudio del comportamiento del consumidor se circunscribe, principalmente, al campo del marketing, siendo la finalidad central de esta disciplina la generación de valor a partir de la convergencia entre la satisfacción de las necesidades de los clientes y la consecución de los objetivos organizacionales (Grande & Rivas, 2016). Por supuesto, el desarrollo de este campo se ha visto influenciado por los grandes avances científicos de otras disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología y la economía, en relación con su interés por comprender el comportamiento humano (Viksne, Šalkovska, Gaitniece & Puke, 2016; Grande & Rivas, 2016; Schiffman & Wisenblit, 2015). La relevancia del marketing en el sector organizacional radica a partir de la década de 1950, momento en el cual los mercadólogos se dieron cuenta que podían generar mayores ventas y con menor esfuerzo si producían aquello que se hubiese determinado con anterioridad que los consumidores comprarían (Schiffman, 2007). Es así como se pasó de un enfoque centrado en el desarrollo de productos genéricos a gran escala a uno centrado en el cliente y en atender sus necesidades particulares.

En ese sentido, existen diversas definiciones referentes al concepto del comportamiento del consumidor; sin embargo, una que sintetiza las diversas conceptualizaciones desarrolladas a lo largo del tiempo es aquella que brinda Salomón (2013), esta se refiere al comportamiento del consumidor como “el estudio de los procesos que intervienen cuando los individuos o los grupos seleccionan, compran, usan o desechan productos, servicios, ideas o experiencias para satisfacer necesidades y deseos” (Citado en Ramos, 2020, p.14). Asimismo, cabe mencionar que, según Wilkie (1994), en dichos procesos se implican dinámicas mentales, emocionales y acciones físicas por parte de los consumidores.

Es así como la comprensión de las necesidades y deseos de los consumidores se han convertido en el foco central de las organizaciones y en la clave para su crecimiento (Schiffman, 2005). De esta manera, se logra identificar que el comportamiento del consumidor se encuentra motivado por la búsqueda de satisfacer sus necesidades y deseos (Berenguer, Gómez, Quintanilla, Mollá, 2014). Arellano (2017) define el concepto de necesidad como un estado de una carencia percibida por el individuo mientras que el deseo es definido como la manifestación de una respuesta elegida por el individuo en su intención de cubrir dicha carencia (citado en Maldonado & Ramírez, 2019).

Por otro lado, el estudio del comportamiento del consumidor ha conllevado al desarrollo de diversos modelos teóricos para analizar el proceso de decisión de compra del consumidor a través de una serie de etapas distintivas, siendo el modelo de Engel, Blackwell y Miniard (1968) uno de los más conocidos por su separación del proceso de decisión de compra en cinco fases o etapas: reconocimiento de la necesidad, búsqueda de información, evaluación de las alternativas, realización de la compra y análisis de resultados obtenidos (Wilson & Moore, 2004 citados en Barriga et al., 2017). Posteriormente, estudios en esta misma línea como los de Schiffman y Kanuk (1997) y Kotler y Keller (1997) se basaron en estas cinco etapas para el desarrollo de sus respectivos modelos con el fin de comprender y analizar el proceso de decisión de compra del consumidor (ver Figura 1).

Figura 1: Proceso de decisión de compra



Fuente: Engle, Blackwell y Minard (1995); Kotler y Armstrong (2017), Kotler and Keller (2009), Schiffman y Kamik (2007).

Asimismo, según Marsden y Littler (1998), la investigación de este fenómeno siguió dos corrientes u objetivos de interés; por un lado, se centró en el análisis de los factores que influyeron en el proceso de compra de las personas a través de un proceso retrospectivo, es decir una vez que la experiencia de compra ya fue realizada y, por otro lado, se centró en el interés de los investigadores por predecir comportamientos de consumo de los individuos en relación a bienes y servicios que se ofrecen en el mercado. De esta manera, se observan dos métodos de análisis del proceso de decisión de compra: el retrospectivo y el prospectivo (Kotler, Cámara, Grande &

Cruz, 2000). En la presente investigación, el método empleado es el prospectivo puesto que se busca conocer los factores que influyen en la intención del estudiante universitario de inscribirse en programas de formación continua en modalidad virtual.

Cabe mencionar que a lo largo del tiempo se han desarrollado diversos enfoques teóricos desde diversas disciplinas, principalmente desde la psicología social, los cuales han contribuido a sentar las bases para el estudio del individuo en su faceta de consumidor (Viksne et al., 2016). Los diversos autores e investigadores de este fenómeno sugieren clasificar estos enfoques teóricos en grupos según su tipología y los fundamentos en los que se centran.

De esta manera, Bray (2008) propone que estas teorías se pueden clasificar en cinco enfoques principalmente, cada uno de ellos postula modelos alternativos para analizar el comportamiento humano y enfatizan la necesidad de evaluar variables diferentes (Foxall, 1990 citado en Bray, 2008). Estos enfoques son el racional o del “hombre económico”, el psicoanalítico, psicosocial, motivacional y cognitivo. Sin embargo, es importante recalcar que estos modelos no son excluyentes entre sí, por el contrario, se complementan y autoalimentan. En la Tabla 3 se puede observar una breve definición de cada uno de ellos.

Tabla 3: Enfoques del Comportamiento Humano

Enfoques	Definición	Fuentes
“Hombre Económico” - Racional	Consideraba al hombre como completamente racional y con interés propio, tomando decisiones basadas en la capacidad de maximizar la utilidad mientras se gasta el mínimo esfuerzo. Este enfoque ya no se considera una descripción realista de la toma de decisiones humanas.	Persky, 1995. Kahneman y Tversky, 1979. Simon 1991, 1997 Richarme 2007. Schiffman & Kanuk, 2007
Psicoanalítico	Este enfoque se le atribuye al trabajo de Sigmund Freud (1856-1939). Esta visión postula que el comportamiento está sujeto a la influencia biológica a través de "fuerzas instintivas" o "impulsos" que actúan fuera del pensamiento consciente.	Stewart 1994. Arnold, Robertson et al. 1991.
Psicosocial Conductista	Este enfoque brinda especial importancia a las interacciones entre los individuos y la influencia del entorno externo sobre ellos. De esta forma, se incluyen conceptos como: grupos de referencia, familia, líderes de opinión, la cultura y la clase social.	Mollá, Berenguer, Gómez & Quintanilla, 2014.
Motivacional	Este enfoque se consideran factores como anhelos, deseos, así como la imagen y posición social que desea proyectar el consumidor hacia los demás. Las teorías de las necesidades, de expectativas y motivacionales sostienen este enfoque.	Maslow, 1943. Alderfer, 1972. Vroom & Edward, 1979. Grande & Rivas, 2016.

Tabla 3: Enfoques del comportamiento humano (continuación)

Enfoques	Definición	Fuentes
Cognitivo	Este enfoque del comportamiento del consumidor concibe al ser humano como un "procesador de información". Asimismo, se reconoce el papel influyente del ambiente y la experiencia social, donde consumidores reciben activamente estímulos ambientales y sociales que ayudan a la toma de decisiones internas	Ribeaux & Poppleton, 1978 Barry & Howard, 1990 Foxall, 1990 Stewart, 1994

Teniendo en cuenta los enfoques antes mencionados, para este estudio resulta útil y resaltante el enfoque cognitivo en función de su dominio para la investigación de decisiones (Furedy & Riley, 1987). Además, desde este enfoque se han desarrollado una amplia gama de factores que se consideran fundamentales para estos procesos intrapersonales, los cuales permiten describir la complejidad y la multiplicidad de factores inherentes al comportamiento del consumidor (Sternberg, 1996). Además, Foxall (1990, p. 18) identifica las siguientes cuatro ventajas del enfoque cognitivo:

- Su cercanía a las explicaciones de sentido común del discurso cotidiano lo convierten en un medio intuitivamente atractivo para ofrecer explicaciones de comportamientos cotidianos como comprar y consumir;
- La capacidad de los consumidores para describir sus experiencias en términos de sus actitudes, deseos, necesidades y motivos asegura que una explicación proceda en los mismos términos que la descripción de lo que se explica;
- Aporta una medida de unidad y consenso a un campo de investigación todavía joven;
- El uso extenso que hacen otras disciplinas de explicación cognitiva de las ciencias sociales y de la humanidad ha ayudado al desarrollo conceptual de esta línea de investigación del consumidor al hacer posible el uso de insumos teóricos y metodológicos.

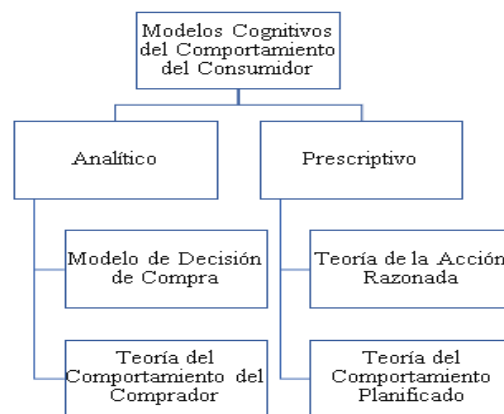
3.1 Modelos del comportamiento del consumidor desde el enfoque cognitivo

Los modelos del comportamiento del consumidor cuya fundamentación se derivan de la psicología cognitiva se enfocan en explicar el comportamiento a través de un proceso intrapersonal, es decir consideran al ser humano como un procesador consciente de información y de los estímulos que obtiene en interacción con su entorno social y ambiental, y como resultado de dicho proceso mental se deliberan y reflejan ciertas conductas. Mientras que el enfoque que lo precedió, el conductista, se centró en explicar que el comportamiento humano estaba dado por eventos externos al individuo, el cognitivismo reconoce ello y va más allá considerando que las

personas toman decisiones en base a un procesamiento cognitivo interno a partir de los estímulos que reciben de su entorno.

Dentro de la clasificación de los modelos cognitivos, se distinguen dos tipos de intervención, el primero de carácter analítico, el cual busca describir y analizar el comportamiento una vez realizada la compra (ex-post) y el segundo de carácter prescriptivo que intenta predecir los factores que influyen en el comportamiento de los consumidores (ex-ante) y, por ende, pueden ser útiles al momento de decidir qué estímulos deben ser modificados por las organizaciones para generar cambios comportamentales del potencial consumidor (Bray, 2008; Cohen, Prayag & Moital, 2014).

Figura 2: Modelos cognitivos del comportamiento del consumidor



Fuente: Adaptado de Moital, 2007; Bray, 2008; Fawcett & Downs, 1992.

Los modelos prescriptivos más usados y referenciados fueron desarrollados por Ajzen junto a Martin Fishbein en 1975 al presentar la Teoría de la Acción Razonada (TRA; *Theory of Reasoned Action*) y, posteriormente como una extensión de la primera, Ajzen (1991) desarrolla la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB; *Theory of Planned Behavior*) a través de la cual amplía la investigación al generar una herramienta que busca predecir de manera más integral el comportamiento del consumidor (Sukato & Elsey, 2009). En líneas generales, estos modelos teóricos se basan en la relación existente entre las percepciones, creencias y actitudes de las personas, las cuales permitirían predecir la intención de realizar un determinado comportamiento. Para este tipo de modelos las intenciones comportamentales representan el mejor predictor de sus futuros comportamientos reales. En ese sentido, es precisamente la corriente prescriptiva bajo la cual se sustentan los modelos antes mencionados, la que se ajusta mejor a los objetivos de la presente investigación. Por ello, a continuación, se exponen las bases de estas teorías con el fin

de comprender su naturaleza, funcionamiento y objetivos de modo que se logre comprender su contribución al estudio.

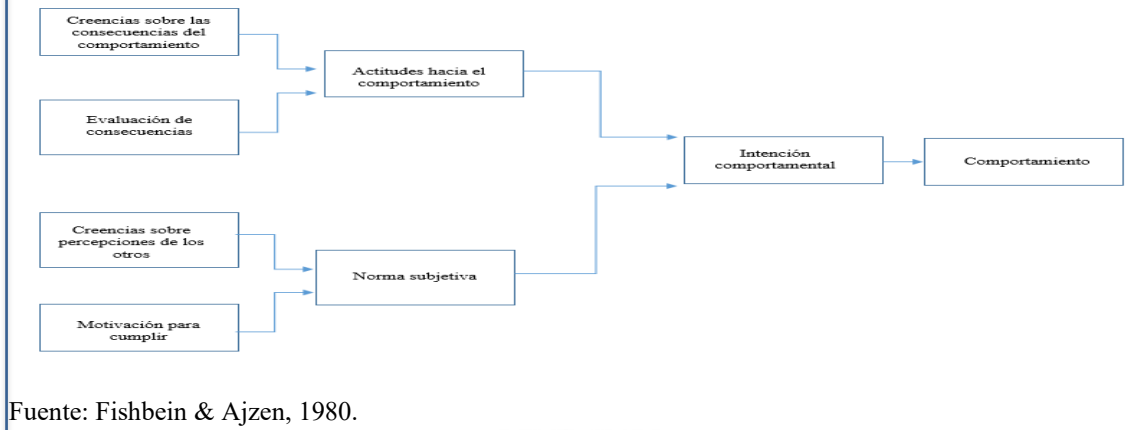
Teoría de la Acción Razonada

El auge de investigaciones sobre la predicción de conductas se consolidó con la teoría de Acción Razonada (TAR). La TAR, que forma parte del enfoque cognitivo del comportamiento humano, concibe al ser humano como un ser racional que toma decisiones basadas en el procesamiento sistemático de información y en las expectativas de obtener determinados resultados producto de un comportamiento. Asimismo, esta teoría desarrollada por Fishbein y Ajzen (1975) estipula que la intención comportamental de un individuo es el mejor predictor de su posterior conducta, de tal manera que permite estimar la intención hacia la conducta por medio de una escala de probabilidad. Esto se debe a que muchos de los comportamientos humanos se encuentran bajo control voluntario, por lo que la mejor manera de predecir la conducta es por medio de la intención de realizar o no dicho comportamiento. A su vez, menciona que dicha intención es explicada, principalmente, a través de dos determinantes. Uno de naturaleza personal como lo es la actitud hacia el comportamiento y otro de naturaleza social como la norma subjetiva.

Por un lado, la actitud hacia el comportamiento es entendida como el grado en el cual una persona tiene una valoración favorable o desfavorable respecto al comportamiento en cuestión. Esta es un reflejo de las creencias y opiniones que posee el individuo sobre dicho comportamiento. Por otro lado, la norma subjetiva es entendida como la creencia que se forma un individuo respecto a la opinión o valoración que tienen otras personas sobre sus posibles comportamientos. Es decir, forma parte de la presión social percibida por el individuo y hace referencia al grado en el cual el comportamiento a realizar cumple con los deseos de las personas importantes que forman parte del entorno del individuo. Tanto las actitudes como la norma subjetiva se constituyen a partir del desarrollo de creencias, las cuales las personas adquieren producto de su experiencia a lo largo de su vida (Reyes, 2007).

El modelo TAR es un modelo del tipo expectativa-valor, el cual contribuye a definir la actitud de una persona con relación a la fuerza de sus creencias (Reyes, 2007). Esto quiere decir que, si una persona cree que la realización de un comportamiento en particular traerá consecuencias positivas, entonces su actitud frente a la decisión de realizar dicha acción será más fuerte y, por ende, su intención también lo será. La idea original de la TAR asume, entonces, que la mayor parte de nuestras conductas y acciones se encuentran supeditadas por la valoración que previamente el individuo realiza sobre las consecuencias que pueda obtener al realizar o no una acción determinada. Estas relaciones se observan de mejor manera en la Figura 3.

Figura 3: Modelo Teoría de la Acción Razonada



Fuente: Fishbein & Ajzen, 1980.

De esta manera, el TAR puede ser utilizado en diferentes contextos como salud, cultura, ámbito laboral, educativo o meramente social. Así, esta teoría ha sido ampliamente utilizada en diversos estudios como planificación familiar, alcoholismo, pérdida de peso, voto, entre otros (Reyes, 2007). Con lo antes mencionado, esta teoría ofrece la posibilidad de realizar una investigación más sistematizada y fundamentada.

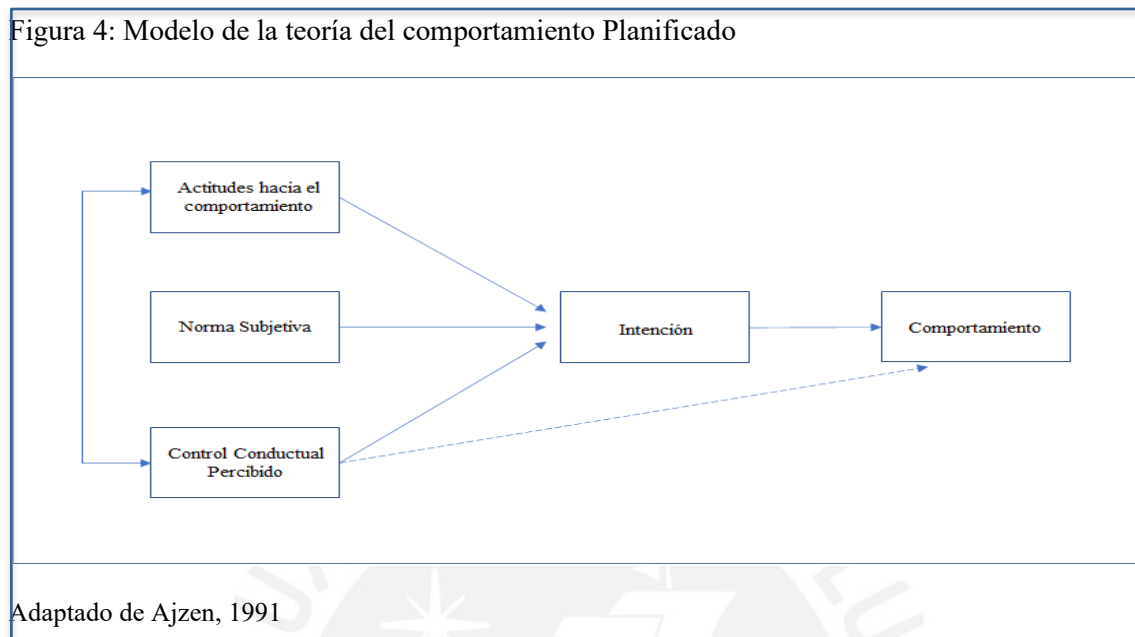
Teoría del Comportamiento Planificado

La Teoría del Comportamiento Planificado (TPB por sus siglas en inglés *Theory of Planned Behavior*) desarrollada por Ajzen (1991), proveniente del campo de la psicología social, nace como una extensión de la Teoría de la Acción Razonada (TAR), ambas diseñadas para predecir y explicar la conducta humana en un contexto específico. De esta manera, a los dos constructos explicativos de la intención en el TAR: la actitud y la norma subjetiva, se le incluye un tercer factor denominado “control conductual percibido”. De este modo, se entiende que los determinantes anteriores por sí solos no eran suficientes para predecir la intención, por lo que tendrían que ser apoyados por este tercer constructo con el fin de lograr un modelo predictivo más sólido. En ese sentido, el control conductual percibido se define como la percepción que tiene el individuo respecto al grado de facilidad o dificultad que implicaría realizar un comportamiento de interés (Ajzen, 1991). Para Ajzen, las motivaciones hacen parte de las actitudes, los roles sociales hacen parte de las normas subjetivas, mientras que la autoimagen y habilidades hacen parte de las percepciones de control.

En otras palabras, el control conductual hace referencia a la percepción que tiene el individuo de su habilidad para llevar a cabo una conducta específica. Este determinante se encuentra estrechamente vinculado al concepto de autoeficacia desarrollado por Albert Bandura

(1986) quien la define como la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación en particular.

Figura 4: Modelo de la teoría del comportamiento Planificado



Adaptado de Ajzen, 1991

Ajzen (1985) propuso la TPB, cuya característica distintiva era que las intenciones de una persona de comportarse de una determinada forma se llevan a cabo en función de la cantidad de recursos y control que esa persona tenga sobre su comportamiento. En otras palabras, que los recursos y oportunidades disponibles para una persona deben, en alguna forma, dictar la probabilidad de llevar a cabo dicho comportamiento. Tanto este modelo teórico como su precursora (TAR), han sido ampliamente utilizadas por más de 30 años, y existe evidencia sólida en cuanto a su utilidad para predecir las conductas de las personas en diversas áreas (Reyes, 2007).

Como se ha mencionado en este acápite, tanto la TAR como la TPB han sido aplicadas a diversos ámbitos de la psicología social con éxito (Cortés & Tejero, 1996; Evans & Taylor, 1995; Morales et al., 1995). Ambas teorías asumen que la conducta social humana es razonada, controlada y planificada. En otras palabras, "las dos teorías pueden ser consideradas como modelos de procesamiento deliberado, que implican que las personas pueden tomar decisiones conductuales basadas en la información disponible" (Martín, Cano & Villanueva, 2003: p.198, citado en San José, 2010).

De esta manera, Ajzen refuerza su argumento respecto de que las intenciones son un predictor importante del comportamiento planificado, es decir para los casos en los que las decisiones son voluntarios y conscientes. En ese sentido, establece la premisa de que cualquier comportamiento requiere cierto nivel de planeación y este se puede predecir a través de la intención de adoptar dicho comportamiento (Ajzen, 1991). Así, el proceso de tomar la decisión

de inscribirse a un programa virtual y a distancia puede ser considerado como una conducta motivada y planificada.

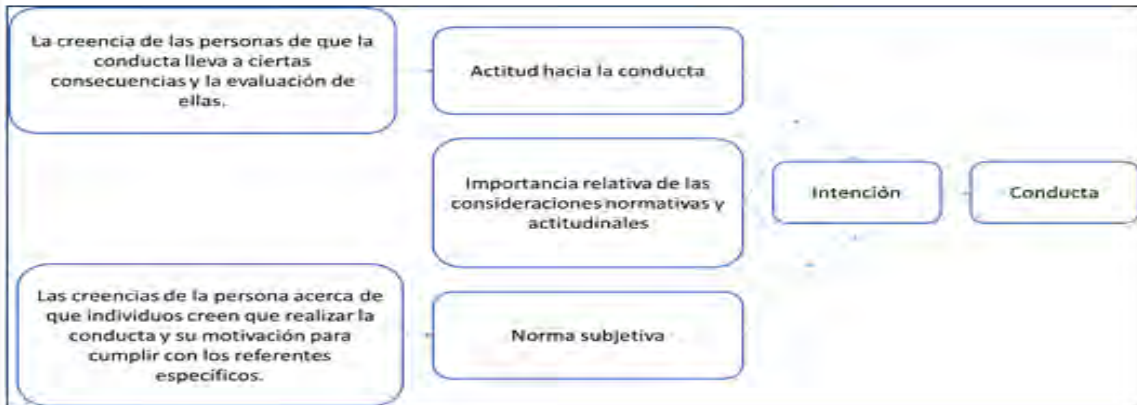
Estas teorías, que son parte de la psicología social, se basan en el concepto de actitudes, el cual ha cobrado cada vez mayor relevancia, de forma que han llegado a ser concebidas como causas o determinantes de la conducta y raíz de los conflictos intergrupales, los prejuicios y la discriminación (Eagly & Chaiken, 1998). En este sentido, y como se ha indicado previamente, tanto la TAR como la TPB han sido aplicadas a una amplia gama de comportamientos.

3.2. Intención de compra

La intención de compra es un constructo importante dentro de la literatura del marketing y del comportamiento del consumidor, debido a su conocimiento y entendimiento ayuda a segmentar mercados e idear estrategias adecuadas (Tsiotsou, 2006, Tuu & Olsen, 2012). Esta aproximación es ampliamente utilizada en contextos organizaciones que requieren de la validación de prototipos o productos antes de ser puestos a disposición en el mercado, con ello lo que se busca es asegurar el desarrollo e implementación de los nuevos productos o servicios tengan mayores probabilidades de éxito, esto se debe a que el estudio de la intención contribuye a predecir la compra final y, por tanto, merece un futuro desarrollo.

Según Azjen (1996), la intención de compra es la voluntad del consumidor, la cual se manifiesta en esfuerzo y acción para realizar determinado comportamiento. Turney y Littman (2003), afirman que la intención de compra es la predicción del consumidor para comprar y que esta intención puede ser considerada como un reflejo real del comportamiento de compra. Para Zeithaml (1988), el consumidor antes de optar por comprar algún bien o servicio se guiará por su experiencia previa, preferencias y ambiente externo para recabar información, evaluar alternativas y finalmente, tomar una decisión de compra. Todos estos conjuntos de variables determinarán la intención de compra. Por su parte, Chu y Lu (2007) describen a “la intención de compra como el grado en el que al consumidor le gustaría comprar determinado producto o servicio” (p. 27).

Figura 5: Intención de compra



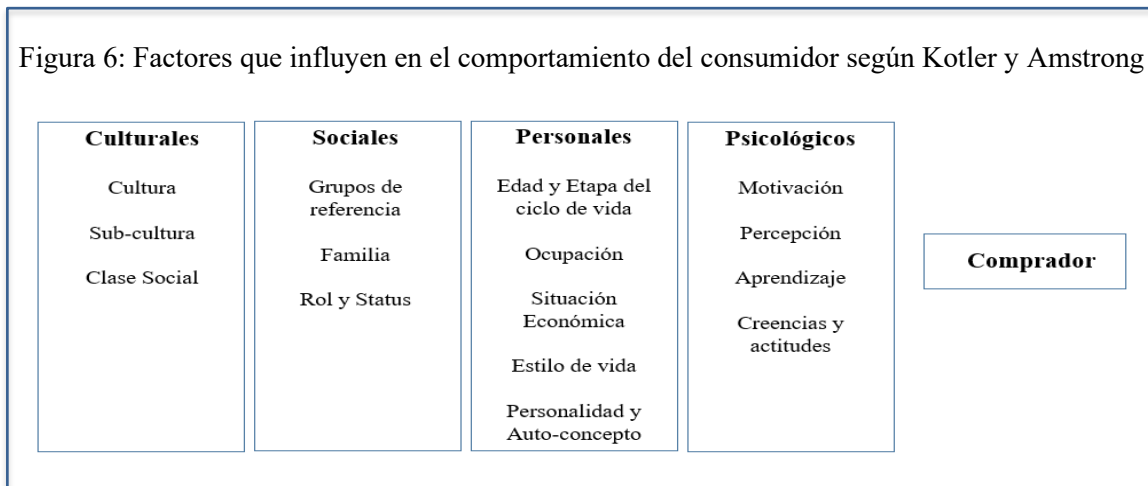
Adaptado de Ajzen (1991).

De esta manera, Howard (1989) sintetiza el concepto de intención de compra como “un estado mental que refleja la voluntad expresada por el consumidor de adquirir un producto o servicio en un futuro inmediato” (Ruiz y García, 2007, p. 50). En la presente investigación, se busca conocer los factores que contribuyen de manera significativa en la explicación de la intención del universitario de la PUCP de inscribirse a programas de formación continua en modalidad virtual. Para ello, a continuación, se presentan los principales factores que, de acuerdo con el enfoque cognitivo del comportamiento del consumidor, se manifiestan durante las distintas etapas del proceso de decisión de compra.

2.3. Factores influyentes en el comportamiento del consumidor

Desde la perspectiva del enfoque cognitivo se considera que existen un gran número de factores que influyen en el comportamiento del consumidor. Por tal razón, para fines explicativos en esta investigación se consideran aquellos tomados en consideración por Kotler y Armstrong (2012) en el desarrollo de su modelo de decisión de compra. Esto debido a que es uno de los modelos más ampliamente aceptados en los entornos académicos y organizacionales, al mismo tiempo que agrupa de manera óptima factores considerados de diversos modelos (Figura 6).

Figura 6: Factores que influyen en el comportamiento del consumidor según Kotler y Armstrong



2.3.1 Factores culturales

Kotler y Armstrong (2012) consideran que el papel que representan la cultura, subcultura y clase social influyen sobre el comportamiento de los consumidores, puesto que contribuyen en la adquisición, por parte de las personas, de valores, creencias y costumbres específicas de cada sociedad, entorno y grupo social. Si bien estos factores son representativos del entorno más amplio en el que se desenvuelven los individuos, sus efectos pueden estar presentes de manera arraigada o, incluso, invisibilizada. La dimensión cultural puede cobrar gran relevancia cuando de aceptación y adopción de tecnologías disruptivas se refiere; en ese sentido, la educación virtual puede representar un cambio cultural importante que pueden provocar una respuesta de aceptación o de resistencia.

Asimismo, de acuerdo con Hofstede, en su estudio anual sobre las dimensiones culturales, considera la dimensión denominada como “evasión de la incertidumbre”, la cual refiere que, así como existen sociedades que en general pueden sentirse cómodas frente a situaciones desconocidas, otras pueden tender a presentar incomodidad o incluso temor al experimentar situaciones desconocidas o novedosas. En ese aspecto, la educación virtual podría ser representativa de dicha incertidumbre, teniendo en consideración que gran parte de la educación recibida por un estudiante universitario actual ha sido en modalidad presencial. Sin embargo, también es sabido que este fenómeno de la virtualización es una tendencia a nivel mundial.

2.3.2 Factores sociales

Kotler y Armstrong (2012, p. 139) mencionan que “el comportamiento de una persona está influenciado por muchos grupos pequeños”. La influencia de estos grupos caracterizados por ser más cercanos para el individuo se denominan factores sociales. Sin embargo, estos se pueden descomponer, básicamente, en dos. Por un lado, los grupos de referencia son aquellos a los cuales el individuo no pertenece, pero los considera como modelos para tomar postura o decidir una conducta. Por otro lado, se encuentran los grupos de pertenencia con los cuales sí mantiene una

relación directa y, por tanto, la influencia que ejercen se da a través de la interacción. Estos grupos están conformados por la familia, así como por amigos y compañeros de la escuela, universidad y/o trabajo. Es en sus grupos de pertenencia donde el individuo asume un rol y un estatus social, los cuales están basados en los acuerdos estructurales y jerárquicos que caracterizan a cada entorno, estos se encuentran ligados a una respectiva valoración y, en función de ésta, el grado de influencia variará de una manera u otra en el comportamiento del individuo.

En el caso del estudiante universitario, la opinión de los padres, hermanos, amigos y compañeros, pueden representar una influencia importante en la medida que su opinión sea valorada en relación con el objeto de que impulsa el proceso de toma de decisión en el individuo.

2.3.3 Factores personales

Los factores personales describen las características situacionales en la que se encuentra un individuo en la actualidad. De esta forma, Kotler y Armstrong (2012) consideran como factores personales a la edad y etapa en el ciclo de vida, ocupación, situación económica, estilo de vida y la personalidad del individuo. La influencia de cada uno de estos factores suele variar en función del tiempo. De esta manera, los gustos y preferencias de un individuo en su etapa de niño no serán, necesariamente, las mismas que en su etapa de adolescente. De igual manera, el poder adquisitivo de un individuo en su faceta de estudiante a tiempo completo no será el mismo al que tendría cuando consiga su primer empleo y obtenga ingresos que podrá destinar al consumo. En el caso específico de los estudiantes universitarios, los factores personales diferirán de acuerdo con la situación actual de cada uno, pero al mismo tiempo pueden coincidir en algún otro, producto de compartir espacios, experiencias e intereses

2.3.4 Factores psicológicos

Los factores psicológicos representan la espina dorsal de los modelos del comportamiento del consumidor basados en el enfoque cognitivo. Esto debido a que este enfoque considera al ser humano como un agente procesador de información y de estímulos provenientes de su entorno de manera continua. Tal y como se expresó anteriormente, los factores psicológicos están compuestos por la motivación, percepción, aprendizaje, creencias y actitudes (Kotler & Armstrong, 2012).

Motivación

Para Kotler & Armstrong (2012, p. 147) la motivación nace como respuesta a “una necesidad lo suficientemente apremiante que impulsa al individuo a buscar satisfacerla”. De acuerdo, con la teoría motivacional de Maslow (1943), las necesidades humanas se encuentran jerarquizadas en función de su urgencia (ver Figura 7), por lo que la motivación por satisfacer

aquellas más básicas (fisiológicas) será mayor y ocupará, en primer lugar, los esfuerzos y recursos del individuo. Por el contrario, la satisfacción de las sucesivas necesidades de la pirámide que son igualmente importantes, pero menos urgentes se postergan hasta cubrir las predecesoras. De esa manera, la motivación por satisfacer las necesidades de ego y autorrealización se darían únicamente en aquellas personas que tengan relativamente cubierta gran parte de sus necesidades.

Figura 7: Pirámide de Maslow



Fuente: Maslow (1970)

Asimismo, Shiffman y Kanuk (2010) mencionan que las motivaciones pueden ser clasificadas en función de su finalidad o de su impulso. Por un lado, estas se pueden considerar como positivas cuando la motivación tiene por finalidad que el individuo consiga un determinado objeto o condición, y negativas cuando la motivación se orienta a evitar obtener dicho objeto o condición. Por otro lado, estas se pueden clasificar como racionales cuando el individuo es consciente y realiza un proceso mental para entender qué es aquello que lo motiva y, por el contrario, se considera que la motivación es emocional cuando esta se basa en aspectos subjetivos o cuando la persona no logra justificar la utilidad de dicho impulso (Ramos, 2020, p. 21).

Creencias y actitudes

Diversos estudios vinculados al comportamiento del consumidor han demostrado que una actitud positiva frente a un objeto, situación, idea o comportamiento influyen en aumentar la intención de obtener dicho objeto, enfrentar aquella situación, aceptar la idea o realizar determinado comportamiento (Cheung and Vogel, 2013 citado en Chu & Chen, 2016). Entonces, para el caso de la presente investigación, ¿resultaría relevante conocer las actitudes de los estudiantes universitarios respecto a la educación virtual? En base a la evidencia empírica, la respuesta es sí, puesto que las actitudes se presentan, de acuerdo con la teoría, como uno de los predictores más importantes de la intención.

Las actitudes están compuestas por aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales, estas se forman por medio de las creencias que se han adquirido a partir de la experiencia o por la falta de ella, y se manifiestan de manera positiva o negativa hacia un determinado objeto o comportamiento (Alabdullaziz, Muhammad, Alyahya & Gall, 2011). “Aspectos como la seguridad en sí mismo, el uso de la tecnología, el género, estilo de aprendizaje y aspectos psicológicos y físicos influyen significativamente en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje en línea o virtual, así como, la interfaz del programa, la facilidad de uso y la interacción” (Chung citado en Alabdullaziz et al., 2011, p. 28). En ese sentido, la intención del universitario de inscribirse en un programa de educación virtual es afectada por la formación de su actitud respecto al objeto.

Percepciones y aprendizaje

La percepción de un individuo se define por la manera en cómo está “selecciona, organiza e interpreta las cosas con la finalidad de formar una idea” (Kotler & Armstrong, 2012 citado en Ruiz, 2018, p. 10). Por otro lado, el aprendizaje es un factor influyente en el comportamiento de un individuo puesto que a través de él se asocian conocimientos y experiencias buenas y malas que ha adquirido a lo largo de toda su vida y que les son útil para formarse actitudes tanto positivas como negativas respecto a comportamientos, productos, entre otros (Kotler & Armstrong, 2012).

Cada factor engloba una serie de variables que más adelante se utilizan en el modelo de medición elegido. Esta investigación se centra en los factores personales, sociales y psicológicos con el fin de determinar cuáles son aquellos que influyen en la intención de llevar cursos de formación continua en modalidad virtual en estudiantes de las distintas carreras universitarias de la PUCP.

Entonces, según la revisión de literatura, el comportamiento del consumidor hace referencia al conjunto de actividades que realizan las personas al evaluar, seleccionar, comprar y usar un bien o servicio para satisfacer una necesidad o carencia. Asimismo, existen diversos enfoques que cuentan con una amplia gama de factores relevantes para el proceso intrapersonal, los cuales permiten describir la complejidad de factores inherentes al comportamiento del consumidor. Entre ellos están los factores sociales, personales, psicológicos y culturales; los cuales influyen de manera directa en la intención de uso de tecnologías de información, aquellos que se verán más adelante en la presentación de los modelos de aceptación de tecnología.

3. Modelos para la verificación empírica de aceptación de las tecnologías

En lo que respecta al objetivo del presente estudio, la identificación de los factores determinantes de la intención de los estudiantes universitarios de la PUCP de inscribirse en

programas de educación virtual y puesto que el desarrollo de dichos programas se encuentra apoyado en las tecnologías de la información y comunicación, resulta de utilidad considerar modelos teóricos que se basan en predecir la aceptación de tecnologías. En ese sentido, existen diversos modelos del comportamiento del consumidor desde el enfoque cognitivo-prescriptivo que se centran en conocer la aceptación e intención del uso de la tecnología con el fin de comprender su intención de adquirir productos y servicios vinculados a las TIC. La limitada existencia de estudios relacionados al tema de la presente investigación en el contexto universitario peruano hace necesario que la revisión de la literatura abarque modelos destinados a predecir la aceptación e intención del uso de sistemas tecnológicos.

Como se mencionó en el apartado anterior, el origen de la mayoría de los modelos destinados a predecir la intención comportamental de los individuos se basa en la Teoría de la Acción Razonada propuesta por Fishbein y Ajzen (1975) y en la Teoría del Comportamiento Planificado propuesta por Ajzen (1991). A continuación, se presenta un cuadro en el cual se exponen de manera cronológica los modelos que hacen referencia al uso y aceptación de la tecnología y sus variables a considerar (ver Tabla 4).

Tabla 4: Teorías y modelos sobre aceptación de tecnología revisados

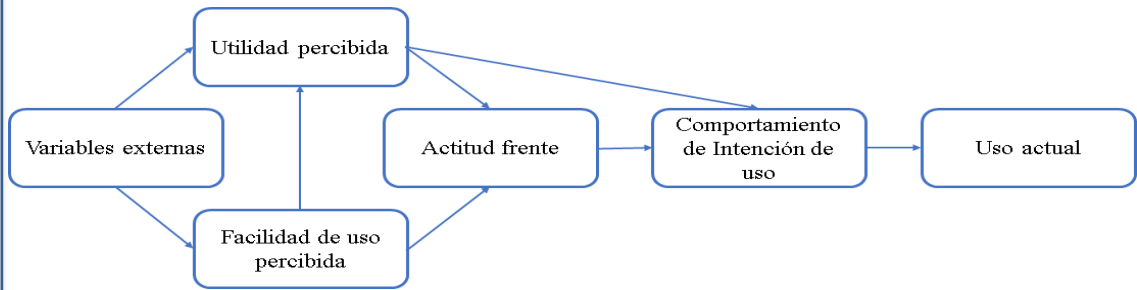
Teorías y Modelos	Autor y año	Concepto	Variable
Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM)	Davis (1989)	Proporciona una base con la cual se rastrea cómo las variables externas influyen en la creencia, la actitud y la intención de usar tecnologías de información.	- Facilidad de uso Percibido - Utilidad Percibida
Modelo de motivación (MM)	Davis (1992)	Este modelo incluye una variable que enfatiza la obtención de un beneficio personal debido al uso de la herramienta en cuestión como motivador de la adopción.	-Motivación intrínseca -Motivación extrínseca
Modelo combinado TAM - TPB	Taylor y Todd (1995)	Integra y compara los modelos de TAM, la Teoría PB y TPB Descompuesto para medir la intención de uso de IT.	-Creencias normativas - Autoeficacia - Condiciones facilitadoras
Modelo UTAUT	Venkatesh (2003)	Este modelo integra 8 modelos o teorías sobre intención y uso de innovaciones tecnológicas e introduce como novedad el efecto moderador de las características individuales.	- Expectativa de resultados - Expectativa de esfuerzos - Influencia social -Condiciones facilitadoras

El Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM) fue desarrollado por Davis en 1989 con el objetivo de explicar la aceptación y el uso de las TIC por parte de personas que se desenvuelven en entornos laborales. Los principios de este modelo se sostienen bajo las bases de la Teoría de la Acción Razonada (TAR). Como se mencionó anteriormente, esta teoría pretende predecir el comportamiento de las personas a partir de sus intenciones. De acuerdo con este modelo, “las creencias influyen en las actitudes, las cuales conducen a las intenciones y generan la conducta” (Ajzen y Fishbein, 1980 citado en Abbad, Morris & Nahlik, 2009, p. 28).

El modelo TAM, a diferencia de TAR, no considera a la norma subjetiva (es decir, la influencia social); y, por otro lado, únicamente se asienta en dos factores o creencias predecesoras para explicar la intención comportamental del individuo. La primera de ellas es la utilidad percibida, la cual hace referencia a las creencias del individuo respecto a si la utilización de un determinado sistema tecnológico va a incrementar o no su rendimiento o generarle alguna utilidad. El segundo constructo es la facilidad de uso, esta busca medir la percepción del individuo con relación al grado de esfuerzo que cree le será necesario invertir para adaptarse y utilizar de manera adecuada la nueva tecnología. Según Davis (1989), ambos constructos se ven influenciados de manera directa por diversos factores externos y estos, a su vez, influyen de manera indirecta, y por medio de la formación de la actitud, en la intención de uso de sistemas tecnológicos (ver Figura 8). En otras palabras, según este modelo existen variables externas que influyen en la facilidad de uso y utilidad percibida. De la misma manera, estos factores externos tienen una influencia hacia el uso de tecnología y aceptación a la misma.

En base a la revisión de la literatura existente, el modelo de aceptación tecnológica (TAM) ha sido ampliamente utilizada como una herramienta consistente y de fácil aplicación con el fin de predecir la intención y aceptación de distintas modalidades educativas virtuales. Sin embargo, cuenta con ciertas limitaciones en cuanto a la consideración y preponderancia de ciertos factores como es el caso de las normas subjetivas, debido a que este modelo no considera factores sociales o del entorno del sujeto.

Figura 8: Modelo de Aceptación de Tecnología (TAM)



Fuente: Davis (1989)

Con el pasar del tiempo, el modelo TAM ha sido sometido a numerosas revisiones y ampliaciones. Entre las más resaltantes se encuentran las denominadas como TAM2, TAM3, la integración de TAM con TPB y la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la tecnología (UTAUT), entre otros (Martín, Garía & Muñoz, 2014). (ver Figura 9)

Figura 9: Línea de tiempo: Modelo comportamentales



Fuente: elaboración propia

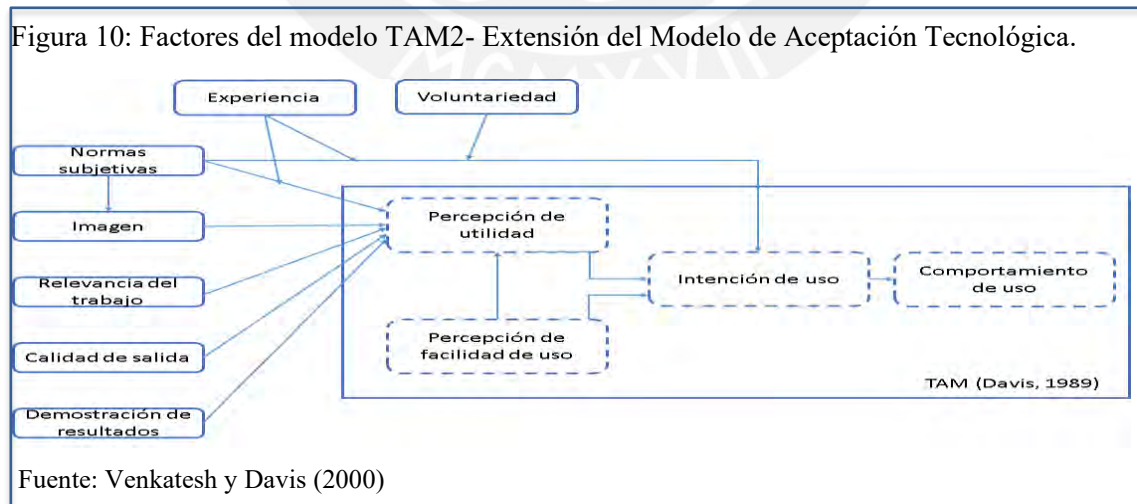
Por otra parte, Thompson, Higgins y Howell realizaron en 1991 un modelo sobre la utilización de la computadora PC, el cual se orienta a conocer y entender los factores que influyen en el uso de una PC. Este modelo está basado en la teoría de Acción Razonada, propuesta por Azjen (1975), así como la teoría competitiva del comportamiento de Triandis (1980). Este último argumenta que el comportamiento es determinado por lo que la gente le gustaría hacer (actitud -afecto), lo que piensan que deberían hacer, lo que usualmente hacen y las consecuencias de su comportamiento.

Este estudio es una prueba inicial de la teoría de Triandis en el contexto de sistemas de información. Sin embargo, podemos observar que este modelo cuenta con varias limitaciones respecto a la presente investigación. En primera instancia, al ser un estudio que plantea la conducta de los individuos con relación al uso de tecnología, específicamente sobre el uso de PC, tomando en cuenta sus motivaciones, beneficios esperados todo en relación con un ambiente laboral. Teniendo en consideración lo último mencionado, toma en cuenta constructos relacionados a una dinámica laboral como relación con supervisores, y sus actividades laborales. De la misma forma, al centrarse en la utilización de computadoras personales, no toma en cuenta otro tipo de tecnologías.

Posteriormente, surgió el Modelo combinado TAM - TPB desarrollado por Taylor y Todd en 1995, el cual consiste en la combinación de dos variaciones de la Teoría de Comportamiento Planeado y TAM, en el cual se compararon para evaluar qué modelo ayuda mejor a comprender el uso de tecnologías de información. A partir de las variedades de estudios que se realizaron para proveer un mejor entendimiento de los determinantes de uso de tecnología, Taylor y Todd (1995) integran y comparan dichos modelos derivados de la intención de uso de tecnologías e innovación, en la cual se enfocan en predecir la intención mediante la incorporación de medidas de comportamiento de uso. Por un lado, el modelo TPB afirma que la actitud, normas subjetivas y la percepción de comportamiento de control son determinantes de la intención de uso, el cual afecta el comportamiento.

Este modelo descompuesto del TPB tiene ventajas similares al modelo TAM, puesto que identifica creencias importantes que influyen en el uso de TI. Los tres modelos son comparables en tanto que pueden ser usados para entender la intención de uso y, consecuentemente, el uso de este.

Por otro lado, teniendo como base el modelo TAM (Davis, 1989), Venkatesh y Davis (2000) usaron este modelo como punto de partida, TAM2 incorpora construcciones teóricas adicionales que abarcan procesos de influencia social, como normas subjetivas, voluntariedad e imagen, y procesos instrumentales cognitivos (relevancia de trabajo y percepción de facilidad de uso). TAM2 refleja, entonces, el impacto de tres fuerzas sociales interrelacionadas que afectan al individuo que enfrenta la oportunidad de adoptar o rechazar un nuevo sistema. Estas variables que toman en consideración son normas subjetivas, voluntariedad e imagen (ver Figura 10)



Por último, uno de los últimos modelos presentados es el Modelo UTAUT, propuesto por Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003), supone la unificación e integración de hasta ocho de los principales modelos sobre aceptación tecnológica, los cuales son la Teoría de Difusión de la

Innovación (TDI) de Rogers (1995), la Teoría de la Acción Razonada (TAR) propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), el Modelo de la Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis et al. (1989), la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB) de Ajzen (1985), la Teoría Cognitiva Social (SCT) de Compeau et al. (1999), la Teoría de la Confirmación de Expectativas (TCE) de Olivier (1980), el Modelo sobre Utilización de PC (MPCU) de Thompson et al. (1991), el Modelo Motivacional (MM) de Davis et al. (1992), y el Modelo extendido TAM2 de Venkatesh y Davis (2000).

Como se puede observar, la existencia de numerosos modelos explicativos sobre aceptación de innovaciones tecnológicas, con una base teórica similar llevó a algunos autores a tratar de unificarlos tratando de reducir gran parte de la confusión generada en este tema (ver Tabla 5). De esta manera, el Modelo UTAUT recoge constructos sobre la intención de uso de innovaciones tecnológicas y reduce las variables a cuatro; las cuales son: Expectativa de resultados, Expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras (ver Figura 11).

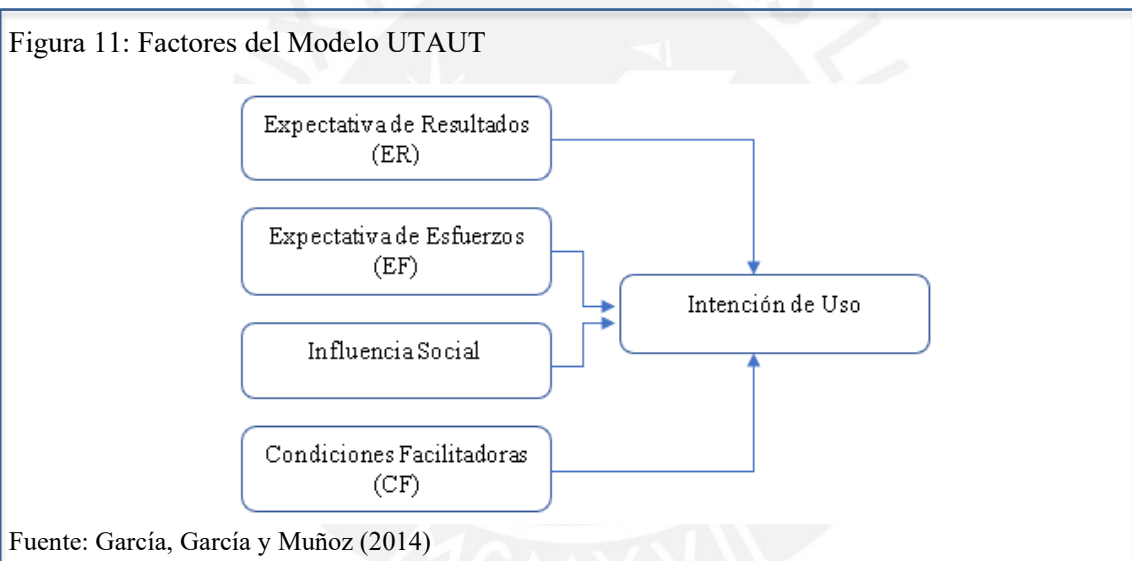


Tabla 5: Integración de modelos UTAUT

Teoría	Autor
Teoría de la Acción Razonada	Ajzen y Fishbein (1980)
Teoría del comportamiento Planeado	Ajzen (1991)
Difusión de la Innovación	Rogers (1995)
Modelo de Aceptación Tecnológica	Davis (1989)
Teoría Cognitiva Social	Compeau et al. (1999)
Utilización de la PC	Thompson et al. (1991)
Modelo Motivacional	Davis (1992)
TAM 2	Venkatesh y Davis (2000)

Este modelo considera las expectativas de resultados y expectativa de esfuerzos como dos de sus principales constructos, siendo que se encuentran estrechamente relacionados con los conceptos de utilidad percibida y la facilidad de uso respectivamente. Por otro lado, considera a la influencia social, entendida esta como la percepción de los individuos respecto de la opinión

de los otros (su entorno) y, por último, considera a las condiciones facilitadores, las cuales se pueden comprender como la percepción del individuo respecto de la existencia de un adecuado soporte que permita dar respuesta a cualquier problema que se pueda presentar. A diferencia del TAM, este modelo considera que cada uno de estos constructos afectan de manera directa a la intención de uso, esto se debe a que los constructos, por sí mismo, representan las actitudes del individuo.

3.1 Análisis crítico y comparativo de las teorías y modelos presentados

En primer lugar, las teorías presentadas, tanto la TAR como el TPB han cobrado cada vez mayor relevancia en el ámbito de la psicología social respecto a las actitudes, de tal manera que han sido consideradas como causas o determinantes de la conducta. En este sentido, y como se ha indicado previamente, tanto la TAR como el TPB han sido aplicadas a una amplia gama del comportamiento humano.

Asimismo, cabe resaltar que dichas teorías, si bien tienen un amplio apoyo de distintos autores a lo largo de los años, como se puede observar en los modelos presentados anteriormente; también han sido cuestionadas por algunos teóricos que argumentan que la conducta es, en ocasiones, automática, mecánica o basada en el hábito (Aarts, Verplanken, y Knippenberg, 1998; Ronis, Yates, y Kirscht, 1989; Triandis, 1977. *cits.* el Azjen & Fishbein, 2000), es así como dichos autores argumentan que, las actitudes como las normas pueden ser construidos de manera automática sin la necesidad de un proceso deliberado y consciente.

Sin embargo, como respuesta a esta crítica, los autores de las teorías presentadas en esta investigación argumentan que las actitudes, normas y el control no siempre son formados automáticamente. De esta manera, si bien algunos autores, como los mencionados anteriormente, mencionan que algunas actitudes pueden formarse de manera automática, esto es refutado debido a que este proceso no ocurre siempre de esta manera. Asimismo, al tratarse de un proceso de aceptación de uso de tecnología en su educación se requiere de un proceso consciente puesto que este puede influir en su vida laboral.

Además, otra de sus líneas fundamentales de crítica se basa en la relación entre intención y conducta. Esto, debido a que diferentes trabajos hacen referencia a que presentar una alta intención no siempre corresponde con la ejecución de dicha conducta, esto quiere decir que la intención en ocasiones no conlleva a una acción. Teniendo esto como base, distintos autores argumentan que la formación de intención, iniciación de conducta y mantenimiento de esta implican fases cualitativas diferenciadas (Schwarzer y Fuchs, 1996), y (Norman & Conner, 2001). Sin embargo, esta variación entre intención y acción se debe a dos aspectos. En primer lugar, es

necesario tomar en cuenta que se precisa tener las medidas adecuadas y apropiadas para el fenómeno que se desee estudiar y, en segundo lugar, es importante tomar en consideración el concepto de estabilidad de la intención.

En ese sentido, los autores de las teorías han insistido en adecuar la medida de la intención y la conducta al contexto y que se realice en espacios temporales cercanos (Ajzen, 1991; Ajzen & Madden, 1986; Ajzen & Fishbein, 1980). Adicionalmente, este estudio busca determinar cuáles son los factores que afectan la intención de estudiar cursos de extensión universitaria para caracterizar al potencial estudiante e informar a instituciones educativas respecto a la posible demanda de dichos cursos. Asimismo, en un metaanálisis realizado por Randall y Wolff (1994) sobre 98 estudios empíricos realizados entre 1983 y 1992 que tomaban como base el modelo teórico TPB la correlación media entre intención y conducta es de $r = 0,45$ y no declina con el tiempo, por lo que dicha crítica no se toma en consideración.

Por otro lado, de los modelos antes presentados, se puede determinar los puntos críticos de cada uno y sus diferencias entre ellas. Por un lado, las limitaciones que tiene el modelo teórico TAR con respecto a la intención comportamental, en los cuales las personas no tienen un completo control sobre sí mismos dio origen a la teoría de la conducta planificada (TPB) y conforme los distintos modelos han ido apareciendo, estas han ido incluyendo más variables a sus estudios teniendo en consideración cuál es su sujeto de estudio y adecuándose a su propia realidad.

De los modelos presentados se desprende que tanto factores internos de la persona, como externos de los grupos de referencia que rodean a la misma y hasta factores de los mismos sistemas e-learning, influyen en la intención de tomar cursos en línea. El modelo previo al 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, 1989), uno de los más empleados para estos fines. De esta manera, TAM y TPB son las teorías principales que permiten la predicción de la intención de usar un sistema tecnológico (Mathieson, 1991).

Parte de estos modelos, si bien tienen como centro de estudio el uso de herramientas de tecnología de información, el contexto en el que la utilizan es diferente al de esta investigación, por lo que no se considera relevante tomarlas en consideración, como lo son TAM2, que tiene como variables el puesto de trabajo y relevancia de este y, en este caso, no son de relevancia para este estudio. Del mismo modo, el Modelo de utilización de PC, si bien usa como base la teoría de comportamiento planificado con la teoría del comportamiento propuesto por Triandis, al hacer

referencia sólo al uso de computadoras personales y no a todas las herramientas que ofrece la tecnología de información, no se considera relevante para esta investigación.

4. Investigaciones sobre la intención y aceptación de estudiar en modalidad virtual

A nivel nacional como internacional se han realizado diversos estudios referentes a la intención y adopción de diversas modalidades de estudio a distancia. En el Perú se cuenta con otro estudio realizado dentro del contexto peruano es el realizado por Torres, Khan, Moon y Rho en el 2011 realizaron un estudio cuyo objetivo consistía en determinar las motivaciones de estudiantes de educación básica sobre el uso del e-learning obteniendo como resultados que la facilidad de uso seguido de la utilidad percibida son los principales determinantes en la intención de estudiar en modalidad virtual. 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.

Por otro lado, 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 participe de estas investigaciones a fin de analizar su intención 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 así como la facilidad de uso tienen efecto en la intención (Lee, 2006; Abdel-Wahab, 2008, Al-Adwan et al., 2013). Además, las indagaciones de Lee (2006), señalan que la percepción sobre el Internet presenta una relación positiva respecto a la utilidad percibida y esta, a su vez, sobre la intención.

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 intención de uso y adopción de un e-learning (Torres et al., 2011).

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.

Por otro lado, Attuquayefio & Addo (2014), aplicaron el modelo UTAUT 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.

Cullum (2016) ha estudiado la motivación del estudiante y el impacto en su intención para tomar cursos en línea, su estudio llamado *Student Motivation and Intent to Take Online Courses* fue aplicado a 394 estudiantes de una universidad pública del sureste de los Estados Unidos. Este estudio concluye que la influencia social, las condiciones facilitadoras y las expectativas de desempeño son, en ese orden, las principales variables explicativas de la intención de tomar cursos en línea. En ese sentido, halla que la intención del estudiante estaría fuertemente influenciada por su percepción respecto a las creencias que tienen los demás en función del resultado que obtendría en un curso en línea, siendo, de esta forma, muy susceptible a la presión de los compañeros y al estímulo de los padres. Asimismo, determinó que la intención de los estudiantes para tomar cursos en línea aumentará si creen que contarán con una importante soporte organizativo y técnico. Finalmente, otro factor que contribuye a la intención es la creencia de que los cursos en línea mejorarán su rendimiento académico y les permitirá avanzar en sus carreras profesionales, es decir las expectativas a resultados que mide, al igual que la utilidad percibida, la percepción de que un curso virtual puede generarle al estudiante beneficios en su rendimiento.

Finalmente el estudio realizado por Barriga et al. (2017) cuyo objetivo fue determinar los factores determinantes de la intención de profesionales a estudiar un posgrado a distancia, para lo cual desarrollaron un modelo predictivo basado en la teoría del comportamiento planificado considerando para cada una de sus dimensiones una serie de factores tanto personales como sociales, fundamentados a través de una profunda revisión de la literatura, que influyen en la intención de estudiar a distancia. De esta manera, determinaron que las variables de 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.

En ese sentido, luego de la revisión de la literatura y del contraste de los modelos utilizados consideramos que el modelo desarrollado por los últimos autores resulta útil y pertinente para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. En primer lugar, los factores considerados en este modelo se ajustan con los ejes prospectivos de la teoría del comportamiento planificado, la cual brinda un enfoque integral considerando tanto las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido. Esta última dimensión no es tenida en

cuenta por otros modelos revisados y consideramos pertinente incluirla en la presente investigación con la finalidad de aplicar un modelo robusto. Finalmente, un segundo criterio a considerar fue que el modelo se desarrolla teniendo en cuenta características del contexto peruano y atiende, directamente, a la problemática de educación superior a distancia.

5. Sustentación y características del modelo de medición elegido

El modelo utilizado en la presente investigación, como se mencionó anteriormente, está basado en el modelo desarrollado por Barriga et al. (2017), el cual toma como base a la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB). Cabe mencionar que el TPB considera como constructos influyentes en la intención comportamental de los individuos a las actitudes, la influencia social y el control comportamental percibido; a diferencia de su predecesora, la Teoría de la Acción Razonada (TAR), considera solo dos dimensiones explicativas de la intención comportamental: las actitudes y la influencia social.

Por otro lado, los autores del modelo seleccionado consideran una serie de factores basados en una revisión exhaustiva de la literatura existente vinculada al tema de educación a distancia tanto en el contexto peruano como internacional. Los factores que identificaron (variables independientes) para predecir la intención de profesionales de estudiar un posgrado a distancia (variable dependiente) son los siguientes: i) disfrute percibido, ii) utilidad percibida, iii) facilidad de uso percibida, iv) influencia social, v) orientación al aprendizaje como logro, vi) la autoeficacia computacional vii) autogestión y viii) el riesgo percibido.

5.1. Definición de las variables de la investigación

Las variables de investigación se pueden clasificar en personales y sociales relacionados con la intención del estudiante para seleccionar una oferta educativa a distancia (Stiber, 2001).

En primer lugar, la variable dependiente de la presente investigación es la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia. De esta manera, Fishbein & Ajzen (1975) indican que la intención es una representación de la motivación de las personas con respecto a la decisión de efectuar un determinado comportamiento. Además, Ajzen (1985) señala que la intención de una persona para seguir un curso de acción determinado es el elemento precedente inmediato a la ejecución de dicha conducta. La intención, menciona Ajzen (1985), es formada tanto factores personales como la actitud y el control percibido sobre el comportamiento, como por factores sociales como la influencia del entorno. Además, indica que la intención puede ser afectada en distintos grados por parte de estos factores, la mayor o menor influencia de cada factor depende del entorno social, cultural y estilo de vida al que estado inmerso un determinado grupo social.

De los factores personales y sociales se desprenden las variables independientes del presente estudio. De esta manera se consideran a la utilidad percibida, facilidad de uso, autoeficacia computacional, riesgo percibido, disfrute percibido, influencia social, autogestión del aprendizaje.

Utilidad Percibida

La utilidad se puede medir por la calidad y los beneficios básicos que brinda un determinado bien (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).

En cuanto a una modalidad educativa virtual y a distancia, la utilidad puede ser concebida a partir del beneficio de la conveniencia, esto por la percepción de los estudiantes de ser un programa flexible en cualquier momento y lugar, siendo estos atributos los que han impulsado su crecimiento en los últimos años (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 es 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).

La variable utilidad percibida es definida por Davis (1989) como el grado en que una persona cree que el uso de un determinado sistema mejoraría su desempeño en el trabajo. En el caso del e-learning, Park (2009) lo define como el grado en que un estudiante universitario cree que el uso de las herramientas de educación virtual impulsará su aprendizaje y obtendrá beneficios vinculados a este.

Facilidad de uso

La variable Facilidad de uso hace referencia al grado en que una persona cree que el uso de un sistema particular requiere menos esfuerzo para desempeñar sus tareas. Davis (1989)

sostiene que existe una creciente evidencia de que la funcionalidad de un sistema depende de su facilidad de uso, en este aspecto afirman que la facilidad de uso percibida tiene un efecto significativo sobre la intención de uso, ya sea directa o indirectamente.

En el caso de la educación a distancia, 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

La variable de autoeficacia computacional es respaldada por la investigación de Bandura (1982) sobre la autoeficacia, la cual es definida como "juicios sobre qué tan bien se pueden ejecutar los cursos de acción necesarios para enfrentar situaciones prospectivas" (p. 122).

Según Bandura (1982), es la capacidad percibida de hacer frente a situaciones concretas; incluye las creencias sobre propias capacidades para organizar y ejecutar acciones con el fin de lograr resultados determinados. De esta forma, se considera un buen medidor de competencias, además influye en las motivaciones para realizar acciones donde el individuo se siente seguro y cómodo de lograrlo.

Las creencias de autoeficacia se teorizan para funcionar como factores determinantes del comportamiento. La teoría de Bandura (1982) distingue los juicios de autoeficacia de los juicios de resultados, ya que este último se preocupa por el grado en que se cree que un comportamiento, una vez ejecutado con éxito, está vinculado a resultados valorados. Bandura argumenta que las creencias sobre la autoeficacia y el resultado tienen antecedentes diferentes y que, "en cualquier caso, el comportamiento se predeciría mejor teniendo en cuenta las creencias sobre la autoeficacia y el resultado" (1982, p. 140).

El concepto de autoeficacia de aprendizaje 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 conectados (es decir, incluido y vinculado a otros).

Riesgos Percibidos

Un individuo enfrenta el riesgo cuando debido a una decisión o acción se produce consecuencias que no pueden ser estimadas con certeza (Bettman, 1975). 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 o el bien percibido como riesgoso, quedando demostrado la relación inversa entre riesgo percibido y utilidad percibida y la intención de uso.

Respecto a la variable Riesgo Percibido en el contexto de los entornos virtuales podemos definir el riesgo percibido como “la expectativa de pérdida del internauta cuando realiza una actividad electrónica determinada” (Ko, Jung, Kim & Shim, 2004). El riesgo percibido de compra constituye una barrera que puede impedir que el consumidor decida realizar formación a distancia.

Influencia Social

Asimismo, en este estudio se consideró la variable Influencia Social y teniendo como base el enfoque sociológico del comportamiento del estudiante como consumidor, se señala que la presión social puede hacer que los profesionales cedan a sus propias opiniones y creencias por la influencia de su entorno, esto con la finalidad de ser aceptados dentro de sus grupos de referencia y de pertenencia.

Cialdini y 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.

Disfrute Percibido

Davis, Bagozzi y Warshaw (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.

Por tanto, la variable Disfrute Percibido está relacionada a la motivación intrínseca en base a la satisfacción inherente que se obtiene al realizar determinada acción, esto debido al placer que puede generar en un 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).

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 y 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 y Bissonnette (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.

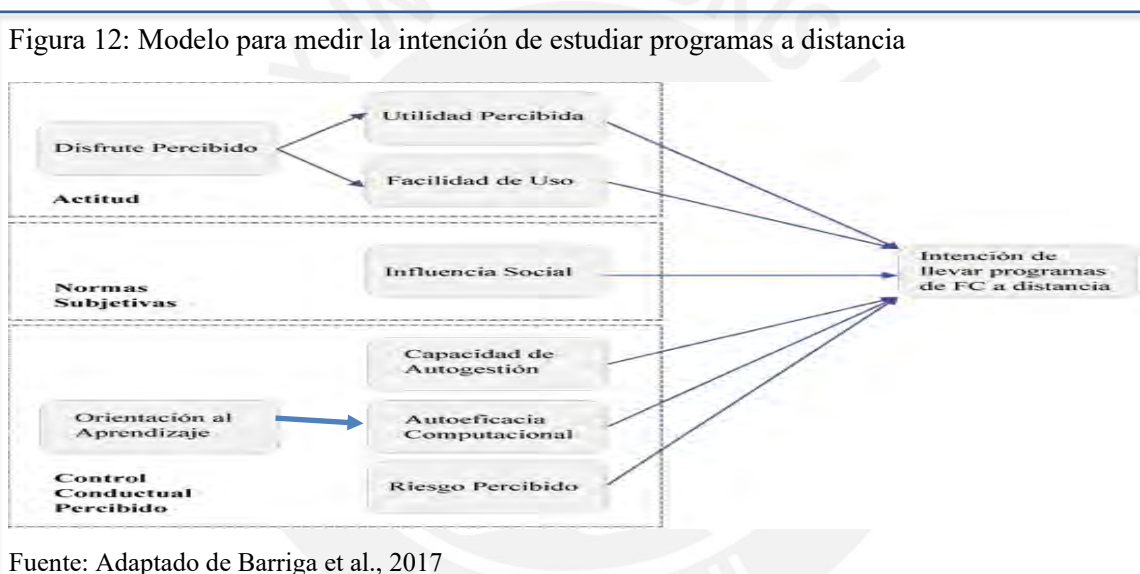
Hwang & Yi (2002), en su estudio de la predicción de uso de un sistema web, mencionan que la autoeficacia y la motivación intrínseca son elementos que influyen en la decisión de usar el sistema y en el uso del mismo. Los constructos que usaron para medir la motivación intrínseca

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.

Autogestión del aprendizaje

Finalmente, la variable de autogestión del aprendizaje, la cual se refiere al proceso de auto dirección mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en destrezas académicas relacionadas con las tareas. Según Zimmerman, este se podría describir como el grado al cual los estudiantes participan activamente de manera metacognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989). De esta manera, el estudiante se convierte en el propio protagonista de su proceso de aprendizaje.

Una vez definidas las variables, las relaciones entre ellas se presentan en la Figura 12.



De los modelos revisados, se puede desprender que la mayoría de estos se basan en la Teoría de Acción Razonada de Fishbein y Azjen (1989) y la Teoría de Comportamiento Planificado de Azjen (1991), los cuales hacen referencia a que la conducta social humana es razonada, controlada y planificada. En otras palabras, “las dos teorías pueden ser consideradas como modelos de procesamiento deliberado, que implican que las personas pueden tomar decisiones conductuales basadas en la información disponible” (Chaparro, Lozano y Lopez, 2003: 19, citado en San José, 2010).

6. Hipótesis de la investigación

La hipótesis general de la investigación en base a la revisión de la literatura teórica y empírica, y tomando en consideración las relaciones propuestas por el modelo desarrollado por Barriga et al. (2017) es la siguiente: Tanto los factores personales como sociales influyen de

manera significativa sobre la intención de los estudiantes universitarios a estudiar en una modalidad a distancia.

Por otro lado, las hipótesis específicas devienen de las relaciones del modelo de Barriga et al. (2017) y se presentan a continuación.

H1: El disfrute percibido tiene significancia sobre la utilidad percibida.

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

H3: La utilidad percibida tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia.

H4: La facilidad de uso tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia.

H5: La influencia social tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia.

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

H7: La eficacia computacional tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia

H8: El riesgo percibido tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia

H9: La autogestión del aprendizaje tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia.

7. 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 (TAR), 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), generase 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.

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).

CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL

En esta sección se delimita y revisa la evolución de la educación a distancia desde sus modalidades más tradicionales como la educación por correspondencia a las más actuales como la educación virtual y semipresencial, comenzando por conceptualizar la educación superior en Perú. Además, se analiza la expansión global de la educación a distancia en la educación superior, describiendo la situación de ésta en Latinoamérica y el Perú. Y se finaliza con la demanda y oferta de formación continua en el país. Finalmente, se presentan las principales características del sujeto de estudio con el fin de que contribuya con la comprensión del perfil del estudiante universitario.

1. Educación superior en el Perú

Para comprender la estructura y situación actual de la educación superior en el país se deben tener en cuenta dos momentos históricos importantes. El primero de ellos, se deriva de la reforma del sector educativo realizada en el año 1996 por medio de la "Ley de promoción de la inversión en la educación" (Decreto Legislativo N° 882, 1996). El objetivo de esta ley fue atraer y canalizar el capital privado hacia la ampliación y modernización de la oferta educativa en todos sus niveles (colegios, institutos tecnológicos, universidades y escuelas de posgrado) y así responder al aumento de la demanda por educación en el país (DL N° 882, 1996).

En efecto, aquel hito incentivó que el número de instituciones de educación superior aumentara considerablemente. Esto se observa, por ejemplo, en el caso particular de las universidades. De acuerdo con datos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], en el periodo comprendido entre el 2000 y 2014 se crearon 74 nuevas universidades tanto públicas (23) como privadas (51) llegando a una totalidad de 143 para ese momento, conformadas por 51 instituciones públicas, 40 privadas sin fines de lucro y 52 privadas con fines de lucro (SUNEDU, 2019).

Tabla 6: Modificación cantidad de Universidades

Cantidad de universidades	Reforma universitaria
143	Antes de la reforma universitaria (Ley 30220)
105	Después de la reforma universitaria (Ley 30220)

Fuente: Adaptado de Reforma universitaria - SUNEDU 2020

Los incentivos que generaron este marco legal respecto a la inversión en educación con fines lucrativos, aunado a un débil marco regulatorio, generó el desmedro en los estándares de calidad en la educación superior en el Perú. Ante esta problemática, en el año 2014 se promulgó la nueva ley universitaria (Ley N° 30220), la cual deroga la ley N° 882 y tiene como objetivo "normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades y promover el

mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias” (Congreso de la República, 2014). Esta reforma se cimienta en cuatro pilares principales que giran en torno a:

- i) la generación de información para la mejor toma de decisiones y la promoción de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en todo el sistema universitario;
- ii) la acreditación institucional y de programas académicos;
- iii) el licenciamiento de universidades; y
- iv) el fomento del desempeño y la investigación.

En este marco, se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) como institución central de la reforma y responsable del licenciamiento universitario, además de la fiscalización del uso de los recursos públicos y beneficios otorgados que rigen en el marco legal peruano (Congreso de la República del Perú, 2014: 527219).

Para cumplir con su labor de licenciamiento, la SUNEDU se encarga de verificar el cumplimiento de condiciones básicas de calidad de las universidades, asociadas con criterios mínimos de infraestructura y equipamiento, disponibilidad de personal docente, líneas de investigación, servicios educativos complementarios, entre otros. Aquellas universidades que cumplan satisfactoriamente con esta evaluación obtienen una licencia por seis años, tras los cuales deben someterse a una nueva prueba. Aquellas universidades que no logren licenciarse no estarán autorizadas para emitir títulos a nombre de la Nación (ver tabla 5).

En cuanto a la calidad de la educación superior, el Perú es uno de los países de la región con menor número de universidades ubicadas en las posiciones que lideran los rankings internacionales. De las universidades licenciadas, apenas seis se encuentran en el top 150 (ver tabla 7) de la región. Esto mismo nos lleva a evaluar la elevada concentración de las principales universidades del país en una limitada extensión geográfica, específicamente, en Lima Metropolitana. Aproximadamente el 70% de las universidades pertenecientes al top 20 del Perú según el Ranking QS concentran sus sedes en Lima Metropolitana.

Tabla 7: Puestos del Ranking QS

Ranking QS		Universidad	Sedes
Perú	Región		
1	18	Pontificia Universidad Católica del Perú	Lima Metropolitana
2	68	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Lima Metropolitana
3	73	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Lima Metropolitana

Tabla 7 Puestos del Ranking QS (continuación)

Ranking QS		Universidad	Sedes
Perú	Región		
4	119	Universidad Nacional de Ingeniería	Lima Metropolitana
5	135	Universidad del Pacífico	Lima Metropolitana
6	144	Universidad Nacional Agraria la Molina	Lima Metropolitana
7	151-160	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Lima Metropolitana
8	171-180	Universidad de Lima	Lima Metropolitana
9	181-190	Universidad de Piura	Piura y Lima Metropolitana
10	201-250	Universidad San Martín de Porres	Lima Metropolitana
11	201-250	Universidad Nacional San Antonio Abad	Cusco
12	251-300	Universidad San Ignacio de Loyola	Lima Metropolitana
13	301-350	Universidad Científica del Sur	Lima Metropolitana
14	301-350	Universidad Esan	Lima Metropolitana
15	301-350	Universidad San Agustín de Arequipa	Arequipa
16	301-350	Universidad Nacional de Trujillo	Trujillo
17	301-350	Universidad Nacional Federico Villarreal	Lima Metropolitana
18	301-350	Universidad Ricardo Palma	Lima Metropolitana
19	351-400	Universidad Nacional del Altiplano	Puno
20	351-400	Universidad Privada del Norte	Trujillo, Cajamarca y Lima

Fuente: Adaptado del QS World University 2020

De esta manera, como parte del proceso de licenciamiento, la SUNEDU ha denegado el funcionamiento a algunas universidades, debido a que, en los últimos años se ha realizado un proceso exhaustivo de evaluación de todas las universidades con relación al cumplimiento de los requisitos mencionados líneas arriba, lo cual ha traído consigo una disminución de universidades autorizadas (ver Tabla 8).

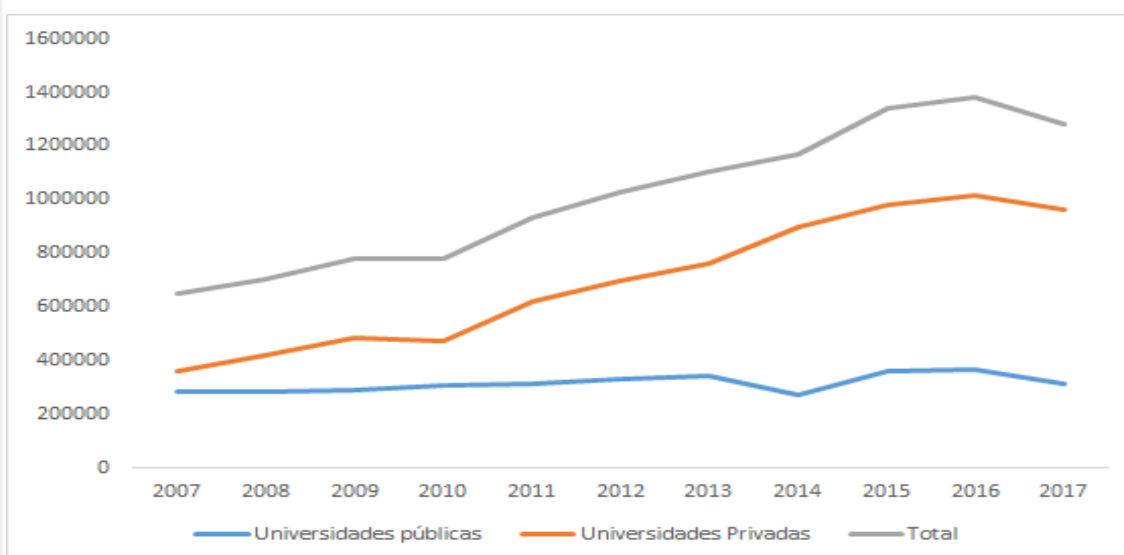
Tabla 8: Número de alumnos matriculados en Universidades Peruanas hasta 2017

Tipo de universidad	Nº universidades	Total, de alumnos matriculados
U. Privadas	92	965 709
U. Públicas	51	314 029
Total	143	1 279 738

Fuente: Adaptado de SUNEDU - Unidad de Documentación e Información Universitaria, Lista de universidades 2019

Por otro lado, los cambios sociales, culturales y económicos por los que ha atravesado el Perú, han incentivado un considerable incremento de la demanda por educación superior. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017), a lo largo de la última década se pudo observar que el número de alumnos inscritos en universidades privadas se duplicó (ver Figura 13). Mientras que la cantidad de alumnos inscritos en universidades públicas se ha mantenido a lo largo de los años. Esto permite evidenciar una mayor preferencia por la oferta privada, en parte, esto se debe porque representa una opción más diversificada en cuanto a opciones, calidad y precios.

Figura 13: Evolución del número de alumnos matriculados en universidades peruanas (2007-2017)



Fuente: Adaptado de SUNEDU - Unidad de Documentación e Información Universitaria, 2007 – 2017

Según Goddard (1998), la demanda de educación superior se está expandiendo exponencialmente en todo el mundo y para el 2025, hasta 150 millones de personas buscarán educación superior. Este aumento en la demanda se atribuye ampliamente a la cultura cambiante del empleo, donde un trabajo de por vida ya no es la norma (Katz, 2001). En la actualidad, la sociedad requiere mayores niveles de habilidades y calificaciones para ocupar los mismos trabajos "valiosos" (Davies, 1998). De esta manera, personas consideran a la educación como un proveedor de estatus (Pritchard & Jones, 1996; Volery & Lord, 2000) y señalan las limitaciones de capacidad y los recursos escasos que mediante la implementación de eLearning pueden superarse, creando una nueva oportunidad para satisfacer esta creciente demanda.

En síntesis, se ha reseñado la evolución del sistema de educación superior nacional, así como las leyes que las rigen. Además, se presenta la evolución de la educación superior a distancia y como la revolución tecnológica actual facilita y masifica el acceso a diversas formas de oferta y demanda de educación, tanto en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia.

2. Situación de la educación superior virtual en el Perú

En Perú, a diferencia de otros países de la región, no se ha creado una universidad pensada originalmente para ofrecer educación virtual. Esto debido a que el marco regulatorio vigente, por medio de la Ley 30220, limita la implementación de esta modalidad educativas a un 50% de los planes de estudio de las carreras de pregrado y a una oferta que no represente el 100% en posgrado. En cuanto a los programas de formación continua, estas no se encuentran contempladas

dentro de la ley antes mencionada, aquello permite que en este tipo de programas se puedan implementar en modalidad, totalmente, virtual. A pesar de ello, existen instituciones de educación superior que han empezado a apostar por la modalidad virtual y otras que lo vienen haciendo desde hace mucho tiempo atrás. De esta manera, se puede observar propuestas de universidades como Continental, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, San Martín de Porres y la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otras.

Por su parte, la educación formal a distancia en el Perú se remonta desde la década de los 70, la cual estaba dirigida a la capacitación docente y se caracterizaba por ofertas semipresenciales. A partir del 2000, es cuando se comienzan a crear programas a distancia dirigidos a otras carreras profesionales y no solo en educación (Rama, 2010).

En el Perú existe una necesidad imperativa por políticas educativas que fomenten el buen aprovechamiento de las TIC y de la excelencia académica en la Educación a Distancia (EaD). Esto aunado a la alta centralización de las universidades. Se necesitan de políticas que promuevan la educación a distancia a fin de eliminar barreras, principalmente, geográficas en el país. Según la encuesta Uso y Percepción del Internet del Instituto de Opinión Pública (IOP) de la PUCP (2009, p. 10):

- a) el 94% de la población limeña adulta encuestada considera que el Internet favorece al estudio y a los aprendizajes,
- b) el 92% opina que en los tiempos actuales el uso del Internet es indispensable, y
- c) el 46% no accede a esta importante herramienta porque no la sabe usar.

Por lo tanto, es imperativo que se realicen mayor investigación referentes al tema de educación virtual con el fin de obtener información científica como insumo para la elaboración de políticas de promoción de la educación virtual en la educación superior en el país que, a su vez, redundarán en la mejora de la competitividad del país, además de mejorar el acceso a la educación a una mayor cantidad de personas que por distintas razones no pueden acceder.

Por todo lo antes mencionado, la educación virtual y a distancia se constituyen en espacios de aprendizaje relevante, a pesar de que las investigaciones respecto a los factores asociados a sus múltiples dimensiones son aún escasas en el país. Por lo tanto, se considera importante el estudio particular de los factores determinantes en la intención y aceptación de uso de tecnologías de información, así como de las modalidades virtuales.

Finalmente, la necesidad del uso de tecnologías de información como parte integral de la educación, debido a la creciente necesidad de las personas por acceder y formarse continuamente.

Por la parte de la oferta de educación a distancia, se manifiesta como una tendencia global 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.

2.1 Formación continua virtual en la PUCP

En primer lugar, es importante describir a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), puesto que el análisis de la presente investigación se centra en los estudiantes de pregrado de dicha casa de estudios.

La PUCP es una universidad privada sin fines de lucro fundada en el año 1917 bajo Decreto Supremo, de esta forma, el Estado la reconocía y autorizaba su funcionamiento a través de dos facultades: la de Letras y la de Jurisprudencia (Hampe, 1989). En la actualidad, es una de las universidades más prestigiosas del país, ocupando los primeros lugares de diversos rankings referentes a la calidad universitaria.

En la actualidad, la PUCP cuenta con 16 Departamentos Académicos y 13 Facultades, las cuales están encargadas de la gestión y gobierno de 49 carreras académicas de pregrado; asimismo, cuenta con dos facultades de Estudios Generales, una Escuela de Posgrado y una escuela de negocios con el nombre de CENTRUM. Esa institución concentra, principalmente, sus actividades en una sede ubicada en el distrito de San Miguel, provincia y departamento de Lima. A la fecha cuenta con 23 415 estudiantes de pregrado y ha desarrollado más de tres mil actividades de educación continua durante el 2019.

La formación continua, como se mencionó anteriormente, busca satisfacer las necesidades de las personas de adquirir, desarrollar y actualizar conocimientos y habilidades de manera efectiva, ágil y dinámica de tal forma que pueda ser aplicada de manera inmediata en el entorno laboral o personal. La formación continua virtual busca dar respuesta a los requerimientos de adaptación a entornos en constante cambio. Es así como muchas universidades han asumido el reto de cubrir dicha necesidad mediante la creación de unidades académicas especializadas para el ofrecimiento de cursos cortos, capacitaciones, diplomados, especializaciones, etc.

La PUCP no es la excepción, puesto que cuenta con un Centro de Educación Continua (CEC), el cual ofrece actividades de capacitación, actualización, especialización y perfeccionamiento en diversas áreas del conocimiento, de acuerdo con las demandas del mercado y las necesidades de los estudiantes, profesionales y público en general. En el cual brinda una variedad de cursos académicos complementarios a los programas de pregrado y posgrado como

lo demuestra el ofrecimiento de sus programas para ejecutivos, diplomaturas, cursos técnicos, talleres, entre otros. Dentro de los cuales, ofrecen cursos tanto en modalidad virtual como presencial.

De esta manera, la PUCP ofrece diversos programas académicos de formación continua en modalidad virtual y semipresencial, síncronos y asíncronos, dirigidos a estudiantes de pregrado, posgrado, por medio de un entorno virtual de aprendizaje o LMS denominado Paideia. Así, tantas estudiantes nacionales de distintas partes del país e internacionales pueden acceder a una educación de calidad desde cualquier lugar y bajo su propio ritmo de aprendizaje (PUCP, sf).

4. Estudiante universitario en la actualidad

A raíz de que el presente estudio se orienta desde el enfoque de la demanda de educación virtual, siendo que las percepciones y actitudes del estudiante universitario son el principal interés del estudio, es de vital importancia conocer la composición y características del estudiante universitario en la actualidad. De esta manera, el punto más resaltante en lo que respecta a la composición de estudiantes universitarios, es la incorporación de jóvenes que son catalogados como pertenecientes a la generación Z o nativos digitales, es decir personas que desde muy temprana edad tenían acceso e interactuaban con la tecnología, redes sociales, contenidos multimedia y, sobre todo, internet. Asimismo, se puede observar que en la actualidad dentro del contexto universitario pueden estar convergiendo incluso dos generaciones, por un lado, los aún pertenecientes a la denominada generación *millennial* y la generación Z. En ese sentido, resulta bastante enriquecedor para el estudio obtener respuestas de públicos en teoría diversos, con relación a su actitud, predisposición y familiarización con la educación virtual.

De acuerdo con diversos autores que se han dedicado al estudio de estos dos grupos generacionales han podido dilucidar una serie de características particulares que los definen y al mismo tiempo los diferencian. Por este motivo, resulta relevante considerar dichas diferencias puesto que pueden influir en la concepción que estos tengan respecto a la educación continua y a distancia.

Estos aspectos son importantes de considerar de cara al análisis de los resultados de la investigación, puesto que pueden ser una de las razones que expliquen la diferencias en la intención frente a la educación a distancia entre diferentes grupos etarios.

4.1 Estudiante universitario de la PUCP

En cuanto al perfil del estudiante universitario de la PUCP, se debe iniciar considerando que es una universidad privada, por lo tanto, a cambio de los servicios educativos que reciben, ellos o sus apoderados deben realizar un determinado pago, el cual se encuentra determinado por cuotas académicas distribuidas en diez escalas en relación con el poder adquisitivo de cada persona. Asimismo, la PUCP cuenta con un sistema de becas dirigidas a los estudiantes que alcancen la excelencia académica, así como para estudiantes de bajos recursos económicos, además se encuentra afiliada a los sistemas de becas que impulsa el Estado peruano como Beca18. En ese sentido, si lo que se pretende es generalizar, el estudiante universitario de la PUCP pertenecería a un nivel socioeconómico medio y alto.

Por otro lado, en cuanto a los niveles de exigencia académica que promueve la universidad, tanto al ingresar como en los estudios regulares, se puede inferir que el estudiante de dicha casa de estudios es receptor de una educación exigente y de calidad, por tanto, ha desarrollado capacidades sólidas; de esta forma, esto se puede ver reflejado una mayor exigencia en cuanto a los estándares de calidad de la educación que espera recibir. PUCP, es importante mencionar que la PUCP es una universidad fundada en

En cuanto a su filosofía organizacional de la PUCP, esta se basa en una orientación humanista centrada en valores, abierta a la diversidad y la pluriculturalidad. Además, es una universidad de fundamentos católicos. En ese sentido, el perfil del estudiante puede estar ligada en esos preceptos. Además, de acuerdo con diversas investigaciones realizadas a este público se ha podido identificar que se caracteriza por presentar conciencia frente a los problemas sociales, el cambio climático y la responsabilidad social.

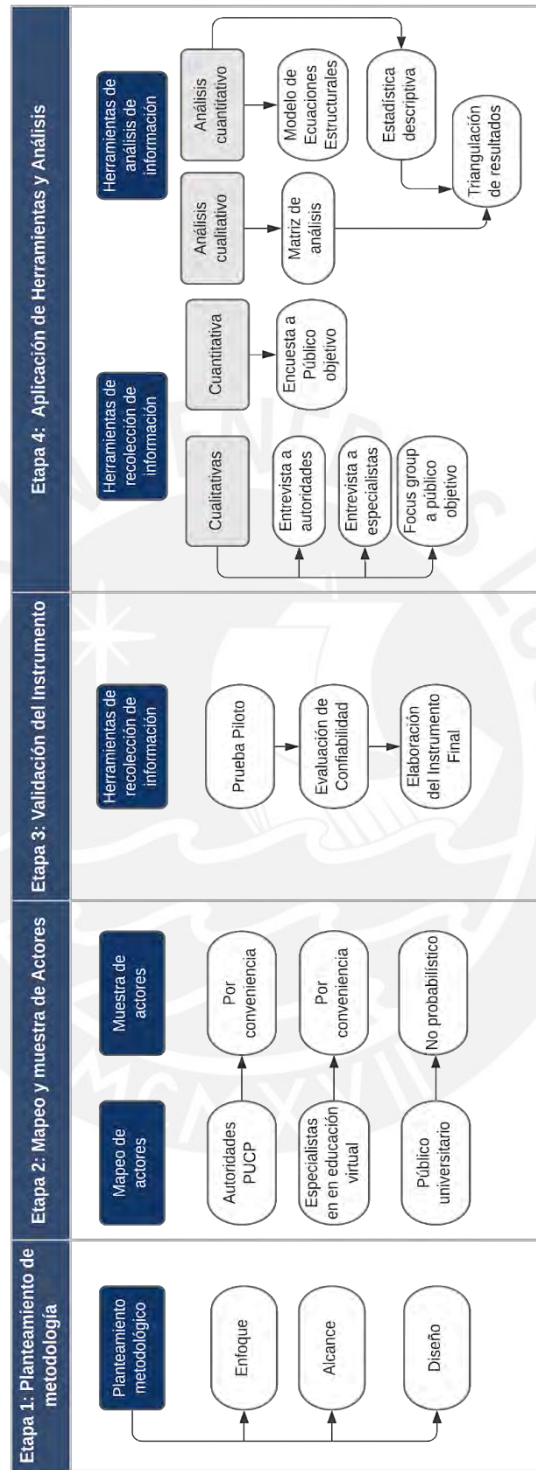
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se define el diseño metodológico seleccionado para la investigación considerando para ello el alcance, el enfoque, la estrategia general y el horizonte temporal del estudio. En segunda instancia, se describen a los actores y unidades de observación seguido de la estrategia de muestreo aplicada. Seguido de esto, se mencionan las técnicas de recolección de información para; finalmente, abordar la estrategia y proceso de análisis de información que se utiliza para responder las preguntas de la presente investigación.

Para realizar una investigación se necesita que tenga una metodología o un diseño. El diseño de la investigación es “la estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere para la investigación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). A continuación, se presenta el mapa de proceso de la presente investigación dividida por sus etapas correspondientes (ver Figura 14).



Figura 14: Diseño de metodología



1. Alcance

La revisión de investigaciones previas acerca de la intención o decisión de inscribirse a cursos virtuales por diferente tipo de públicos en diversos contextos demuestran que el tema en los últimos años ha cobrado mayor importancia; sin embargo, aún queda mucho por investigar desde diferentes perspectivas dado que tanto la educación virtual como los tipos de estudiantes han ido cambiando con el tiempo.

Hernández et al. (2010) explican que existen cuatro tipos de investigación: exploratoria, descriptiva, correlativa y explicativa. El presente estudio tiene un alcance exploratorio, en tanto que busca estudiar un fenómeno que ha sido poco explorado dentro de nuestro contexto específico de análisis. A este tipo de alcance también le denominan piloto y es que, de cierta manera, ayuda a preparar el terreno para nuevos estudios sobre un tema poco tratado en Perú.

Asimismo, estos autores (Hernández et al., 2010) mencionan que los estudios correlacionales tienen como finalidad conocer el grado de relación que puede existir entre dos o más variables en un contexto particular. Por ende, esta investigación también es de alcance correlacional, puesto que se busca relacionar la variable dependiente “Intención de inscribirse a programas de FC virtuales” con una serie de variables independientes (UP, FU, DISF, IS, AC, AG, RP) con el fin de poder comprender los factores que influyen en las intenciones del público universitario.

2. Tipo de Diseño Metodológico

En relación con el tipo de diseño, Pasco y Ponce (2015) sostienen que “existen diferentes formas de clasificar los diseños de investigación. Las más comunes basan sus distinciones en el enfoque, la estrategia general y el horizonte temporal de la investigación” (pág. 45).

2.1 Enfoque

En primer lugar, este estudio tiene un enfoque mixto, debido a que las técnicas para recopilar información de nuestras observaciones son tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, pero con mayor preponderancia del enfoque cuantitativo.

Como puntualizan Creswell et al. (2008) desde esta perspectiva se logra aprovechar la recopilación de información de manera cuantitativa y cualitativa, y teniendo en consideración que toda perspectiva tiene sus propias limitaciones, el uso de este puede minimizar o neutralizar dichas desventajas.

Por la parte cualitativa de la investigación, se obtuvo información por medio de entrevistas semiestructuradas dirigidas a autoridades académicas de la PUCP y especialistas en el tema de educación virtual y formación continua con el fin de contextualizar y comprender de mejor forma la situación en la que se encuentra la educación virtual.

Además, con el objetivo de complementar y profundizar en el entendimiento de sus percepciones y actitudes respecto a la formación continua en modalidad virtual, se aplicó la técnica de *focus group* a una cantidad limitada y variada de estudiantes de distintas carreras, de manera que puedan expresarse respecto a cuáles serían sus intenciones de llevar cursos de extensión de bajo una modalidad virtual o semipresencial, y dilucidar qué factores, dentro de los propuestos, influyen su intención. Cabe resaltar que el uso de este tipo de método de recolección de información sirve para explicar y comprender las respuestas de los estudiantes en sí; además proporciona información acerca de la opinión de un grupo de personas.

Por otra parte, como herramienta de recolección de datos cuantitativos, se aplicó la técnica de encuesta a estudiantes de distintas carreras universitarias pertenecientes a los ciclos entre quinto y décimo (en algunos casos hasta décimo segundo ciclo) de la PUCP. El propósito del uso de esta técnica es recolectar información precisa y estandarizada (Pasco & Ponce, 2015). Los cuestionarios incluirán una escala de medición para poder medir cada factor propuesto y su relación con su potencial intención de llevar cursos de formación continua a distancia.

Por ende, se considera que el enfoque mixto es el más adecuado para este estudio, puesto que al ser un estudio exploratorio es importante profundizar en las percepciones y motivaciones de los estudiantes para complementar y comprender de mejor manera los posibles resultados de la encuesta.

2.2 Estrategia general

Una vez definido el enfoque de la investigación, se procede a seleccionar la estrategia general del estudio. Las estrategias más comunes de investigación son las siguientes: el experimento, el estudio tipo encuesta, el estudio de caso, la etnografía y la investigación-acción (Pasco y Ponce, 2015).

Para esta investigación, se optó por realizar un estudio tipo encuesta, el cual tiene como objetivo conocer las características de un fenómeno organizacional por medio de información recopilada de los actores principales. En este caso, la recopilación principal de la información se obtuvo a partir de los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En este tipo de estrategia, como menciona Pasco y Ponce (2015), se suele usar mediciones cuantitativas, de la

misma manera en este estudio, la mayor información recaudada es a partir de un cuestionario con preguntas cerradas.

2.3 Diseño de Investigación

Existen dos tipos de diseños de investigación: los no experimentales y los experimentales. Los primeros se basan en estudiar fenómenos que sólo se describen; mientras que en los segundos se manipulan estímulos en el fenómeno.

Respecto al horizonte temporal, Ponce y Pasco (2015, p. 49) sostienen que “las investigaciones se clasifican en transversales y longitudinales”. Los autores alegan que los estudios transversales son aquellos en los cuales la recolección de datos se da en un solo periodo de tiempo; por tanto, el análisis de la información solo se puede basar en dicho momento. Este estudio se lleva a cabo tomando en cuenta la intención de llevar cursos de extensión bajo la modalidad virtual o blended en un lapso determinado: el año 2020; por lo que se está hablando de una investigación de tipo transversal (Hernández et al., 2010).

3. Mapeo de Actores

El siguiente paso consiste en determinar el sujeto de estudio, es decir, la organización y actores relacionados con la institución que proporcionarán la información necesaria para alcanzar los objetivos de esta investigación (Pasco & Ponce, 2015). De esta manera, este estudio permite obtener información de estudiantes universitarios de las distintas carreras de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de los ciclos quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo, y también de autoridades y encargados de Educación continua y virtual de la PUCP.

3.1 Autoridades

Dado que se está abordando un tema que se encuentra limitado en el país, se ha considerado pertinente recoger las perspectivas que tienen los expertos en el tema, así como a los encargados de implementar este tipo de modalidad. El objetivo fue obtener una mayor y mejor aproximación al tema en el contexto peruano que permitió mejorar el planteamiento del problema. Para el muestreo de esta unidad de análisis, se aplicó una estrategia mixta: muestreo por conveniencia, siendo que se elaboró una relación de personas que se especializan en educación virtual, formación continua y encargados de la Facultad de Gestión de la PUCP.

La relación de las autoridades entrevistadas se muestra en la siguiente tabla (ver Tabla 9)

Tabla 9: Relación de Encargados de Dirección de Estudios del FGAD

Nombre	Cargo	Fecha
Martin Beaumont	Decano de la Facultad de Gestión y Alta Dirección	28 abril 2020
Elizabeth Chiuyare	Coordinadora Académica Pregrado de la FGAD	01 mayo 2020
Daniel McBride	Director de Estudios de la FGAD	08 mayo 2020
Yerko Hinostraza	Coordinador Académico - Formación Continua FGAD	16 junio 2020

Previamente a la selección de los entrevistados, se elaboró un mapeo para identificar a aquellas personas que trabajan actualmente en la currícula universitaria y dirección de estudios.

Por otro lado, se mapeo a los especialistas en Educación Continua, el objetivo de entrevistar a especialistas en Formación Continua sirvió para entender las necesidades de los estudiantes de formación continua, la demanda y oferta existente, así como los cambios y la evolución de la educación continua virtual.

Tabla 10: Relación de Especialistas de Educación Continua

Nombre	Cargo	Fecha
Diego Chang	Jefe de Marketing de Formación Continua PUCP	25 de julio 2020
Sonia Montes	Analista de Marketing de InfoPUC - PUCP	15 de agosto 2020

3.2 Estudiantes

La población sujeto de estudio está conformada por estudiantes universitarios, tanto hombres como mujeres, de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se encuentren matriculados durante el semestre 2020-1. En la actualidad, existen 23,332 alumnos de pregrado inscritos para el ciclo 2020 - 1 (ver tabla 11); sin embargo, para este estudio no se considera a los estudiantes de los primeros cinco ciclos, siendo que estos se encuentran en la etapa inicial de la carrera que el caso particular de la PUCP se le denomina Estudios Generales.

Entre los criterios utilizados para escoger a los estudiantes de pregrado de la PUCP como sujeto de estudio de esta investigación fueron, en primer lugar, por conveniencia, al tener cercanía con los estudiantes, así como con la casa de estudios y las facilidades para acceder a los mismos. Asimismo, el criterio utilizado para excluir al grupo de estudiantes de los ciclos de primero a quinto es porque son un conjunto muy diverso en cuanto a su orientación profesional y en sus prioridades no se encuentran la de llevar cursos adicionales a su currícula universitaria.

Los criterios más resaltantes para considerar a estudiantes de diversas carreras son los siguientes: Carrera: Todas las carreras, Ciclo de estudio: Estudiantes de los siguientes ciclos: 6to - 10mo.

Tabla 11: Cantidad de estudiantes matriculados según Unidad Académica - PUCP

UNIDAD ACADÉMICA	CICLO 2020 - I
EEGG Ciencias	4,682
EEGG Letras	4,789
ARQUITECTURA	944
ARTE Y DISEÑO	843
ARTES ESCÉNICAS	670
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	850
CIENCIAS CONTABLES	192
CIENCIAS E INGENIERÍA	4,394
CIENCIAS SOCIALES	1,026
DERECHO	1,973
EDUCACIÓN	513
GESTIÓN Y ALTA DIRECCIÓN	1,486
LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS	287
PSICOLOGÍA	653
ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	30
Total	23,332

Fuente: Adaptado del Campus virtual PUCP - Estadísticas y SAG (2020)

Del total de estudiantes de pregrado matriculados en el ciclo 2020 - I (ver Tabla 11), como menciona Levine et al. (2014), se decidió realizar un muestreo no probabilístico por conveniencia basado, por un lado, en la accesibilidad que representa dicho público para los investigadores y, por otro lado, por el interés que representa para un conjunto de instituciones educativas de educación continua de acuerdo a lo extraído en entrevistas exploratorias dirigidas a autoridades académicas y encargados de marketing. El instrumento empleado ha sido un cuestionario dirigido a estudiantes de distintas carreras universitarias de la PUCP.

La muestra no probabilística es aquella que “involucra una selección de unidades de observación de acuerdo con algún criterio escogido por el propio investigador” (Ponce & Pasco, 2015). La finalidad de establecer este tipo de muestra no es para obtener resultados estadísticos representativos, sino más bien, reforzar la información teórica revisada y fundamentar las variables cualitativas desde el punto de vista de los expertos.

En este tipo de muestreos 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, 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). Asimismo, para la muestra de este estudio no se consideró la población de estudiantes de las Unidades Académicas de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias, puesto que los estudiantes que se encuentran en dichas unidades están en una etapa inicial de su carrera profesional y su preocupación principal es avanzar con sus respectivos cursos y no el llevar cursos de formación continua aún.

En resumen, para que un muestreo pueda servir como base para la inferencia estadística tiene que ser aleatorio y representativo. Por lo cual, al no ser el caso del presente estudio, exhortamos a los lectores a no generalizar ni extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos.

Para efectos de este estudio se considera lo afirmado por Rositas, en la que menciona que para el desarrollo de la ejecución de cuestionarios con escalas Likert se deben aplicar como mínimo diez encuestas por variable (Rositas, 2014). Esto nos arroja una muestra mayor de 100 que, para autores como Hair, Anderson y Black. (1999), son el mínimo aceptable para poder afirmar que la muestra es válida. Resultados provenientes de muestras menores a estas deberán ser tomados con mucha prudencia. En esta investigación se tomaron 46 variables, de esta manera, aplicando la regla que Rositas indica, nos da una muestra de 460 estudiantes a encuestar. De esta manera, se encuestaron a 470 estudiantes de las distintas carreras de la PUCP.

4. Proceso de investigación

Para una mejor organización de la investigación, se optó por elaborar un flujograma que permita mostrar de manera clara y estructurada las distintas etapas del proceso de estudio (ver Figura 15). Se comenzó con una revisión de literatura inicial sobre educación virtual. Luego, se procedió con una inmersión exploratoria inicial en el campo de estudio. Seguido esto y según la información que se obtuvo de las entrevistas, se acotó el tema de investigación y se procedió a revisar literatura extensa con el objetivo de introducirse en el tema; y así desarrollar un mejor planteamiento del problema y tema propuesto; así como, para ampliar los conceptos relacionados

a la aceptación de tecnología y a la intención de estudiar cursos bajo un modelo de educación virtual o semipresencial. En base a ello se determinó la metodología de investigación expuesta anteriormente.

Para la definición de las variables de la investigación se utilizó como referencia modelos de aceptación tecnológica para la predicción del uso de este y, adicionalmente, se escogieron otras variables que ayudan a predecir la intención de uso, como las mencionadas en la Teoría de Comportamiento Planificado y otros autores. Es entonces que según la revisión de la literatura, se decidió optar por las variables: Disfrute percibido, Orientación al aprendizaje como Logro, Utilidad Percibida, Facilidad de Uso Percibida, Influencia Social, Autoeficacia Computacional, Riesgo Percibido, Confianza en las Instituciones y Autogestión del aprendizaje.

5. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas utilizadas para la recolección de información son las siguientes: Entrevistas a profundidad semiestructuradas, *focus group* y encuestas estructuradas.

5.1 Entrevistas a profundidad

La entrevista individual en profundidad consiste en una conversación extensa entre el investigador y el investigado con el fin de recabar información detallada sobre un tema específico. Lo que se busca es “recolectar, para posterior análisis, data que refleja el modo de pensar consciente o inconsciente de los entrevistados” (Ibert, Baumard, Donada & Xuereb, 2001, pp. 180). Existen tres variantes de esta técnica: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Por parte de las entrevistas a profundidad, se optó por realizar entrevistas semi estructuradas, puesto que se cuenta con una lista definida de preguntas, pero con una secuenciación y formulación flexible para que tanto a expertos en el tema de educación virtual como a encargados y autoridades de la Facultad de Gestión y Alta Dirección puedan expresarse en el tema y obtener espontaneidad en la conversación. En las entrevistas se expuso el tema de esta investigación para dar paso a determinar la utilidad práctica de este estudio por parte de las autoridades de la FGAD y para conocer los puntos de vista respecto a la educación virtual en los expertos en el tema.

Para escoger la muestra de autoridades y especialistas se utilizó un tipo de muestra no probabilística

5.2 Focus group

En un *focus group*, el investigador está interesado en “cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema, a través de la interacción (Hernández et al., 2010, p. 425). Es por ello por lo que para este estudio se optó por utilizar este método de recolección, puesto que obtiene información de diversas personas en forma simultánea y, por otro lado, esta técnica hace énfasis a cómo la presencia de dichas personas puede estimular respuestas distintas de las que se obtendrían individualmente.

Para el caso de esta investigación, y al tener en consideración que uno de los factores considerados en la aceptación de tecnología es la influencia social, en la cual el estudiante se ve influenciado en su intención por su familia, amigos y círculo de compañeros se tomó como un factor importante el cómo los estudiantes se desenvuelven con relación a lo que cada estudiante puede percibir y cuál es su intención de optar por este tipo de educación.

Asimismo, se consideró importante utilizar esta herramienta, puesto que se buscó indagar más a fondo en sus motivaciones que influyen su intención por cursar algún programa de educación continua a distancia; así como entender sus preocupaciones y necesidades que puedan tener al buscar un curso de formación continua y como la modalidad a distancia y virtual influye en sus decisiones de compra.

La muestra de estudiantes universitarios es no probabilística heterogénea, ya que se resalta la conformación de una muestra con unidades de observación distintas (Pasco & Ponce, 2015, p. 53). Asimismo, la conformación de los participantes de la presente investigación fue dada mediante una pregunta adicionada al cuestionario en el cual se le consultaba si gustaba participar en los grupos focales. De estos, se escogieron a aquellos que aceptaron y de estos, se realizaron los grupos focales a los estudiantes que confirmaron su participación en la misma.

Por ello, en el presente estudio, se realizaron dos grupos focales considerando estudiantes de distintas carreras, de 20 a 27 años y de los distintos ciclos desde quinto a décimo. De esta manera, se logró extraer insights de estas personas para realizar un análisis más detallado de la información.

En primer lugar, se elaboraron las guías de preguntas de cada grupo estudiado (ver Anexo 3), mencionando los objetivos, moderador, indicaciones, día y hora en que se realizaron. En la Tabla 12 se muestra el detalle de los *focus group* realizados. De la misma manera, se presenta el objetivo, cantidad y fecha de estos. Es importante mencionar que los participantes brindaron su

consentimiento informado autorizando el uso de la información proporcionada en cada herramienta de recolección de datos.

Tabla 12: Focus Group desarrollados para la investigación

Instrumento	Muestra	Cantidad	Objetivo	Fecha
Focus Group	Estudiantes universitarios	6	Conocer la Intención de estudiar programas de FC a distancia	5/07/2020
	Estudiantes universitarios	6		10/07/2020

5.3 Cuestionario

Para obtener información respecto a la intención de cursar programas de extensión universitaria en modalidad virtual en los estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú se realizaron encuestas estructuradas.

Se optó por esta técnica, puesto que implica “entregar un conjunto limitado de preguntas a un número amplio de personas y pedirles que marquen sus respuestas “(Weathington et al., 2012, pp. 189) y el propósito de esta investigación es recolectar información precisa y estandarizada sobre un determinado tema. Asimismo, el cuestionario que se usó en esta investigación incluye una escala de medición tipo Likert, en las cuales se presentaron el conjunto de ítems, con siete categorías de respuesta y sobre las cuales se le solicitó al estudiante encuestado manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo sobre su intención de cursar programas de extensión en modalidad virtual.

Para escoger la muestra de estudiantes, se realizó un muestreo no probabilístico; sin embargo, se tomó en consideración la cantidad de estudiantes de pregrado de todas las carreras de la PUCP y se tomó como base el 10% de la misma como un mínimo de participantes.

6. Adaptación del instrumento

El diseño del instrumento consiste en definir las fases involucradas en el procedimiento del desarrollo del instrumento del presente estudio, 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 con relación a la intención de estudiar un curso de extensión universitaria bajo la modalidad virtual. 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.

6.1 Confiabilidad del Instrumento Piloto

En primer lugar, para que el instrumento de medición sea el adecuado este debe representar la realidad. Como menciona Hernández et al. (2010), el instrumento debe reunir tres requisitos esenciales:

- Confiabilidad: Este hace referencia al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados consistentes y coherentes.
- Validez: Está en relación con el grado en que el instrumento mide la variable que uno está buscando medir.
- Objetividad: Se refiere al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

Antes de proceder con la aplicación final de las encuestas, se procedió a realizar una prueba inicial aplicando el cuestionario preliminar a un grupo conformado por doce personas que cumplen con las características de la muestra (grupo etario, carrera, universidad, ciclo) con el fin de recibir retroalimentación que permita corregir aspectos relacionados a la forma y fondo del contenido (redacción comprensible), además se realizó una prueba piloto a esos mismos estudiantes universitarios con el fin de validar la consistencia del instrumento. Finalmente, se aplicó el cuestionario al total de la muestra conformada por 470 estudiantes universitarios activos y de acuerdo con los requisitos previamente mencionados.

Existen diversos métodos de consistencia dentro de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems. Dentro de esta categoría de coeficientes, Alfa de Cronbach es el más ampliamente utilizado por los investigadores. Los resultados obtenidos por medio del instrumento piloto aplicado sirven para analizar la confiabilidad de este por medio del coeficiente alfa (Cronbach, 1951), para cada uno

de los constructos utilizados en el modelo propuesto del presente estudio, a través de métodos estadísticos. Por consiguiente, para hallar el Alfa de Cronbach se utilizó la herramienta estadística SPSS, el cual permite realizar el análisis de manera automatizada.

El procesamiento de las respuestas de los cuestionarios pilotos sirvieron para cuantificar el nivel del alfa de Cronbach para cada constructo que engloba a cada grupo de ítems. La encuesta piloto permitió verificar que el cuestionario cumpla con los objetivos de la investigación de tal manera que se pueda comprobar que tanto las preguntas como alternativas sean comprensibles y confiables (ver Tabla 13).

Tabla 13: Operacionalización de variables y niveles de Alfa de Cronbach

ÍTEM	Detalle del Constructo	Alfa
DP	Motivación intrínseca - Disfrute percibido	0.805
OA	Motivación intrínseca - Orientación al aprendizaje como Logro	0.873
UP	Utilidad Percibida	0.817
FU	Facilidad de uso Percibida	0.947
AUT	Capacidad de autogestión	0.895
AC	Autoeficacia Computacional	0.894
IS	Norma subjetiva - Influencia Social	0.870
RP	Riesgo Percibido	0.855
IE	Intención de estudiar cursos de extensión en modalidad virtual	0.953

La verificación del nivel del coeficiente alfa mostró que los niveles obtenidos del coeficiente Alfa de Cronbach superaron el mínimo establecido de 0.70 (Celina y Campo, 2005), según se detalló en relación con la confiabilidad requerida para el presente estudio.

Finalmente, se procedió a aplicar el cuestionario final con los cambios realizados a una muestra de 470 estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Los datos recopilados fueron de forma virtual, los cuales fueron respondidos desde el 24 de junio hasta el 5 de julio del presente año, y las respuestas sirvieron para continuar con la siguiente etapa de validación de las hipótesis y análisis de resultados.

7. Estrategia de Análisis

Como sostiene Hernández et al. (2010), para recolectar datos se dispone de una gran variedad de instrumentos o técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, es por ello por lo que en un mismo estudio es posible utilizar ambos tipos, como es el caso de esta investigación.

En las investigaciones cualitativas, la recolección y análisis de información se desarrollan prácticamente en paralelo; sin embargo, se debe tener presente el problema de la investigación y los objetivos que se buscan cumplir (Hernández et al., 2010). Por su parte, en las investigaciones cuantitativas la recolección y análisis de información es entendida como “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar y, con frecuencia, cuantificar los datos disponibles, en términos del concepto que el investigador tiene en mente (Carmines y Zeller, 1991)

Luego, se presenta el proceso de análisis que pasaron los datos cualitativos y cuantitativos que se obtuvieron en las etapas previas. Se entiende al análisis de datos como el proceso en el que se reciben datos no estructurados, de los cuales se procede a estructurar e interpretar para obtener resultados sobre la investigación (Hernández et al., 2010).

7.1. Herramientas de Análisis

Al tener la información recabada por las herramientas y técnicas de recolección de información, se procede a analizar la data para validar o rechazar las hipótesis propuestas en este estudio. Por el lado cuantitativo, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales y la estadística descriptiva. Por el lado cualitativo, se realizó un análisis estructurado en base a los constructos del modelo para las entrevistas, así como en base a los ejes prospectivos -actitudes, normas subjetivas, control e intención- para el caso de los grupos focales realizados.

A continuación, se presentarán los instrumentos que se usaron para realizar esta investigación.

7.1.1. Codificación

Una vez recabada la información de las entrevistas y grupos focales se requiere transcribirlas y agrupar los datos para hacer un análisis estructurado del lenguaje. El análisis cualitativo, a diferencia del cuantitativo, se caracteriza por contar con datos no estructurados y para iniciar el proceso de análisis se debe estructurar y, posteriormente, interpretarlo (Hernandez et al., 2010). Es por ello que luego de las transcripciones y del agrupamiento de los datos en

categorías se pueden ordenar y realizar interpretaciones necesarias acorde a los objetivos de la presente investigación.

7.1.2. Análisis Estadístico Descriptivo

A través del IBM SPSS Statistics 26, se procesan los resultados acordes a cada variable de medición de la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia presentando gráficos radiales y barras de distribución de frecuencias, entre otros con el fin de conocer cada resultado de las encuestas que se tomarán a estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

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 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).

La finalidad del análisis descriptivo cuantitativo es poder describir y tener un acercamiento con los encuestados, conociendo variables psicográficas como edad, sexo, carrera universitaria y ciclo en el que se encuentran. Adicional a ello, se presentan los 45 ítems de la encuesta mostrando en cada uno de ellos la moda y media de puntuación brindada además de su desviación estándar.

7.1.3. Modelo de ecuaciones estructurales

Los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) son una metodología estadística que ayuda en el estudio de relaciones causales en datos no experimentales de tipo lineal, de la misma manera estos hacen que sea posible seleccionar las hipótesis causales más importantes (Medrano & Muñoz, 2017). Para esta investigación se optó por este método estadístico dado que permite reconocer de manera simultánea diversas relaciones de dependencia (Cupani, 2012). Asimismo, Ruiz, Pardo y San Martín (2010) consideran una ventaja que el SEM permita plantear el tipo y la dirección de las relaciones entre las variables propuestas. Kerlinger & Lee mencionan que otro de los aportes del SEM es que permite testear modelos teóricos (citados en Cupani, 2012).

Para desarrollar el modelo de ecuaciones estructurales, se utilizó la herramienta SPSS AMOS 26, mediante el cual se permitió corroborar el ajuste del modelo, lo cual lleva a que se acepte o se rechace las hipótesis planteadas en la presente investigación. En otras palabras, esta

herramienta ayuda a corroborar si existe una relación entre las variables presentadas con la intención de cursar programas de formación continua a distancia.

Cabe resaltar que “a pesar de su sofisticación dicho modelo no prueban la causalidad, sólo permiten seleccionar hipótesis causales relevantes y desechar aquellas no soportadas por la evidencia empírica” (Medrano & Muñoz-Navarro, 2017, p. 222). A continuación, se detallan los elementos principales del SEM.

a. Tipos de variables

El SEM considera distintos tipos de variables en relación a su medición o al rol que cumplen en el modelo. De acuerdo con García (2011) se pueden distinguir los siguientes cinco tipos de variables:

- Variables observables: Esta variable se encarga de medir directamente al sujeto de estudio. Se puede medir de manera directa y representan características observables de un fenómeno subyacente determinado. Por tal motivo, son las encargadas de evidencias a las variables no observables o latentes.
- Variables latentes: Se trata de una variable no observada por lo carece de la capacidad de establecer una medición precisa para explicar un determinado fenómeno. Esta no se puede manipular de forma directa por lo que se apoya de las variables observables.
- Variables exógenas: Son aquellas variables latentes independientes, es decir aquellas que afectan a otras variables, pero no reciben un efecto directo de otras variables.
- Variables endógenas: Son aquellas variables latentes dependientes, es decir aquellas que reciben el efecto de otras variables, y están afectadas por un término de perturbación o error.
- Variables de error: Esta variable considera las fuentes de variación no contempladas en el modelo de medición y afectan en la medición de una variable observada.

b. Índices de ajuste del SEM

A fin de poder evaluar si el modelo propuesto en esta investigación permite describir apropiadamente al objeto de estudio, es importante conocer los índices de ajuste del modelo que contribuyen a dilucidar la consistencia del mismo. En un modelo de ecuaciones estructurales, lo principal es no rechazar la hipótesis nula con el fin de garantizar que el modelo propuesto se ajusta adecuadamente a los datos (Manzano & Zamara, 2009). Por lo tanto, resulta importante optar diferentes formas de evaluar el modelo. A continuación, se presentan distintos índices de ajustes.

b.1. Prueba chi – cuadrada: se encarga de contrastar la hipótesis básica (Manzano & Zamora, 2009). Además, de acuerdo con Levy (2003), en caso de que valor absoluto de la chi-cuadrado en relación con los grados de libertad es lo más bajo posible, el ajuste será mejor. Además, este autor menciona que el modelo es clasificado como significativo cuando el nivel de significación es superior al 0.05 ($1 - \alpha > 0.05$), en otras palabras, no existe diferencias estadísticamente significativas entre las matrices de covarianzas observadas y la reproducida.

b.2. Índice de Bondad de Ajuste (GFI): es una medida que determina la proporción de varianza expuesta por el modelo (Manzano & Zamora, 2009). Asimismo, entre más se acerque a cero resulta que se trata de un mal ajuste y buen ajuste cuando es próximo a 0.9 (Levy, 2003).

b.3. Índice ajustado de aproximación de la raíz de cuadrados medios del error (RMSEA): representa el valor en que se podría anticipar con el valor total de la población y no el de la muestra (Levy, 2003). Sin embargo, una limitación es que, debido a que su expresión involucra un tamaño de muestra, se tiende a sobreestimar el ajuste del modelo en caso de muestras pequeñas; se considera un buen modelo cuando el valor es menor a 0.05, pero es deseable de que esté cercano a cero (Manzano & Zamora, 2009).

b.4. Índice de la raíz del cuadrado medio del residuo (RMR): “los valores más deseables se encuentran por debajo de 0.05 y entre más cercano a cero es mayor la evidencia de buen ajuste” (Manzano & Zamora, 2009, p. 36).

b.5. Índice de ajuste comparativo (CFI): se encarga de medir la mejora en la medición de la no centralidad de un modelo y es considerado un modelo bien ajustado cuando es próximo a 1 y mal ajuste si es próximo a 0 (Levy, 2003).

b.6. Índice de ajuste normado (NFI): este índice se calcula por medio de la diferencia entre el valor de la chi-cuadrada relacionado al modelo de independencia y del modelo propuesto. Es aceptable el modelo en caso el valor sea mayor a 0.09 (Levy, 2003).

7.1.4. Codificación y análisis cualitativo

Para analizar la información recopilada de las entrevistas y *focus group*, se procedió, en primer lugar, a transcribir cada entrevista y *focus group* realizado. En términos generales, en el análisis de información cualitativa, “el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos e interpretamos” (Hernández et al. 2010, p. 480). De esta forma, una vez efectuado las transcripciones, se segmentó la información en categorías, en este caso de acuerdo con las variables presentadas. Como tercer paso se identificaron las conexiones entre los factores, de tal manera que se pudo identificar patrones, información en común con los datos

recopilados, ya sea de distintos entrevistados o de los participantes de los grupos focales. Finalmente, se interpretaron los resultados y se contrastaron con la literatura revisada.

8. Resumen del capítulo

En este cuarto capítulo se desarrolló la metodología a utilizar en el presente estudio, teniendo como base un enfoque mixto, 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, a fin de establecer las relaciones existentes entre los constructos con la intención de estudiar programas de formación continua bajo una modalidad virtual por medio de análisis estadísticos realizados con el SPSS y AMOS 26.

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 estudiantes universitarios de diferentes carreras de los ciclos 6to - 10mo en la Pontificia Universidad Católica del Perú. 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.

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, así como determinar el enfoque, alcance y diseño de la presente investigación. Como segunda etapa se mapean los actores, ya sean los expertos en el tema, autoridades y público interesado en estudiar programas de extensión universitaria. La tercera etapa tuvo como objetivo realizar una prueba piloto de la herramienta escogida, la misma que consistió en la aplicación de este cuestionario a 10 estudiantes de pregrado 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 de la presente investigación y determinar la coherencia de lo que se pretendía medir. La cuarta fase estaba relacionada a la aplicación de este cuestionario final para una muestra de 470 estudiantes de pregrado de las distintas unidades académicas de la PUCP.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se muestran los resultados finales de la investigación de acuerdo con la metodología utilizada en el capítulo anterior de Diseño metodológico, donde para analizar los datos obtenidos a través de las encuestas, se utilizó la herramienta estadística IBM SPSS 22, a fin de evaluar el alfa de Cronbach. También se utilizó la herramienta AMOS 26 para realizar un análisis de relación mediante el modelo de ecuaciones estructurales con el fin de validar las hipótesis planteadas en el capítulo anterior.

1. Resultados obtenidos de la aplicación de las herramientas cualitativas

En el desarrollo de investigación cualitativa se aplicaron las técnicas de entrevista a especialistas y encargados de formación continua a distancia, y grupos focales dirigidas a estudiantes universitarios de la PUCP. Estas herramientas se enfocan en la búsqueda de información para poder comprender el contexto y la problemática en la que se centra el estudio, así como entender los factores que se encuentran presentes en la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia por parte de estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Como se mencionó anteriormente, en este apartado se exponen los resultados obtenidos de las técnicas de recolección cualitativa. Asimismo, se contrastó lo obtenido con la literatura revisada para determinar la relevancia de la información recopilada para cada factor. En tal sentido, primero se presentan los hallazgos de las entrevistas, las cuales están estructuradas según las variables identificadas en las respuestas proporcionadas por los entrevistados. A continuación, se presenta a detalle los resultados obtenidos por medio de cada una de estas técnicas de recolección.

1.1. Hallazgos de las entrevistas a expertos

Se realizaron entrevistas a expertos de educación a distancia y virtual, así como encargados de Formación Continua de la Facultad de Gestión y Alta Dirección y de la Dirección de Educación Continua de la PUCP e INFOPUC. La guía de entrevista se encuentra como detalle en el Anexo 2.

Las variables que se desarrollan en este apartado son: utilidad percibida, facilidad de uso percibida, disfrute percibido, riesgos percibidos y autogestión del aprendizaje principalmente. Para fines prácticos de este estudio, los hallazgos que se presentan en esta sección también serán expuestos en un cuadro de doble entrada, el cual resume la información más relevante brindada por parte de los entrevistados (ver Anexo 7 y 8). El objetivo es contrastar la información brindada

por los entrevistados con lo expuesto en el marco teórico con el fin de aterrizar el fenómeno de estudio al contexto local y, posteriormente, sirva de guía para realizar un análisis cruzado que contribuya a interpretar más a detalle los resultados obtenidos del público objetivo.

En base a la información recolectada en las entrevistas a expertos, se identificó que actualmente existe, “a nivel de país, un crecimiento exponencial de las ofertas y las demandas de educación continua virtual” (Diego Chang, comunicación personal 25 de julio, 2020). Por un lado, Elizabeth Chiuyare, Coordinadora Académica y Gestora de soluciones formativas bajo las modalidades presencial, blended y virtual, comentó la importancia y beneficios que trae la educación a distancia “[...] yo lo veo como una gran ventaja de unir y poder acceder en un mundo que se promueve mucho el aprendizaje para toda la vida, el *Life Long Learning*, y que uno pueda [ser un] permanente aprendiz al tener muchas más opciones de lo que la presencialidad te permite tener.” (Elizabeth Chiuyare, comunicación personal, 1 de mayo del 2020)

Por otro lado, Diego Chang, recalca que la educación virtual se encuentra en un proceso de desarrollo y crecimiento exponencial, en donde esta modalidad ya no será vista como una opción adicional o complementaria que tienen los estudiantes, sino como una elección legítima y de igual valor que la educación tradicional o presencial.

Seguidamente, se analiza aquellas dimensiones más resaltantes consideradas por los entrevistados, es por ello que no todos los factores se encuentran presentes en este apartado.

1.1.1. Utilidad Percibida

En cuanto a la utilidad percibida, los entrevistados Elizabeth Chiuyare y Yerko Hinostroza hicieron énfasis en las oportunidades que esta modalidad trae consigo no solo para los estudiantes sino para toda la comunidad educativa, puesto que permite romper fronteras y con las limitaciones de espacio - tiempo.

En sus palabras, Yerko menciona que “lo que he visto del mercado es que quieren cosas más cortas, pero bien armadas de tal manera que en ese corto tiempo la persona tenga la oportunidad de experimentar y aplicar todo el conocimiento” (Yerko Hinostroza, comunicación personal, 16 de junio, 2020). Un ejemplo de lo mencionado por Yerko es el siguiente: “En [el público] universitario he visto interés por ejemplo cuando sacamos Excel para gestión. Hace unos dos años empezamos a trabajar cursos de capacitación en formato blended y ahora 100% virtual, ahí hay bastante interés” (Yerko Hinostroza, comunicación personal, 16 de junio, 2020)

De la misma manera, Davis (2015) explica que las personas tienden a aceptar la tecnología si consideran que los ayudará a mejorar su desempeño. De esta forma, se puede señalar

que uno de los factores claves para que un estudiante decida llevar algún curso de formación continua virtual está relacionado con las herramientas y capacidades que puedan obtener de un curso de formación a distancia.

Por su parte, Elizabeth Chiuyare hace referencia a la utilidad en la riqueza de la experiencia que puede obtener el estudiante. “Para el estudiante el tener este tipo de experiencias en un mundo que está cada vez más impactado por la tecnología, creo que le suma. Le suma también el hecho de que, si esto es virtual y la virtualidad te permite romper con muros y fronteras, el que tú puedas estar compartiendo con estudiantes internacionales de distintos continentes, interactuar con ellos” (Elizabeth Chiuyare, comunicación personal, 1 de mayo, 2020).

Para Diego Chang, la formación continua a distancia tiene dos niveles de utilidad para el estudiante. El primero y más importante es el de mejorar la empleabilidad de la persona, ya sea que busque un ascenso, posicionarse en el mercado laboral u otro relacionado. Y en el segundo nivel está el desarrollo personal.

1.1.2. Facilidad de uso percibida

En torno a esta variable, Elizabeth Chiuyare y Yerko Hinostroza coinciden al mencionar que las plataformas necesarias para poder realizar de manera satisfactoria un curso de educación a distancia debe ser atractivo visualmente y son de gran importancia para que se genere una mejor experiencia de aprendizaje. En sus palabras, Yerko Hinostroza menciona que “En cuanto a las plataformas digitales, es un reto (...) debe ser más atractivo desde el punto de vista visual y comercial” (Hinostroza, comunicación personal, 16 de junio, 2020). Asimismo, Elizabeth hace referencia a los retos que supone contar con buenas plataformas, recursos, requerimientos y tecnología (Elizabeth Chiuyare, comunicación personal, 1 de mayo, 2020)

De esta manera, los encargados de la Facultad de Gestión y Alta Dirección reconocen la importancia y el valor que conlleva las plataformas digitales para un buen desarrollo por parte de los estudiantes.

Por su parte, Sonia Montes hace referencia a las habilidades informáticas que posee esta generación. Para ella “la mayoría las tiene, saben manejar el aula virtual, saben subir sus archivos, saben navegar, saben el uso de los recursos TIC que puedan haber” (comunicación personal, 15 de agosto, 2020).

De acuerdo con Davis (2015), la facilidad de uso percibida se refiere al “grado en que una persona cree que usar un sistema en particular no generará esfuerzo”. Esto se desprende de la

definición de “facilidad” como libertad de dificultad o gran esfuerzo. Por lo cual, una aplicación percibida como más fácil de usar que otra es más probable que sea aceptada por los usuarios.

1.1.3. Disfrute Percibido

En cuanto a la variable de disfrute percibido, los entrevistados concuerdan con que la educación continua a distancia puede generar satisfacción en los estudiantes de distintas maneras, ya sea al aumentar su red de contactos o al adquirir conocimiento que les será útil o consideran interesante.

Para Elizabeth, “el gran beneficio [que ofrece] la virtualidad es que rompe con esta limitación espacio – tiempo. Creo que ahí el poder vincularnos y la internacionalización es uno de los objetivos estratégicos de la facultad, y ya para el alumno es una experiencia importante de generar más redes, además de la propia experiencia” (Elizabeth Chiuyare, comunicación personal, 1 de mayo, 2020).

Asimismo, Yerko menciona que “la educación continua en esta época, y viene pasando hace varios años, se está convirtiendo en el mercado más grande de la educación en general, está agarrando mucha más relevancia pues muchas personas ya ni siquiera se forman en universidades porque uno es muy caro para el resultado que obtienen” (Yerko Hinostraza, comunicación personal, 16 de junio, 2020).

Ryan y Deci (2000) hacen referencia al disfrute percibido con la motivación intrínseca en base a la satisfacción inherente que se obtiene al realizar determinada acción. Un ejemplo de esto, lo menciona el Coordinador Académico de Formación Continua en lo siguiente:

Justo hablaba con uno de ellos que quería hablar conmigo y me dijo: yo llevo este programa porque me lo han recomendado varios amigos que son empresarios, yo soy empresario viajó por varias partes del mundo, ahora estoy en tal lugar, no por el título, no me importa el título sino porque me dijeron que tenía cosas chéveres (Yerko Hinostraza, comunicación personal, 16 de junio, 2020).

1.1.4. Riesgos Percibido

Con relación a la variable de riesgo percibido, la Coordinadora Académica de la Facultad de Gestión y Alta Dirección resalta los grandes retos que aún quedan por superar. En sus palabras menciona lo siguiente:

(...) Sí, supone grandes retos no solamente a nivel de tecnología, plataforma, recursos, requerimientos, porque ahora se visualiza mucho más que no todos tienen los mismos recursos para poder conectarse desde dispositivos como una banda ancha adecuada. (...)

Creo que el mayor reto (...) la parte cultural y la cultura lo hacen las personas, entonces es también implica mucho las concepciones que como docentes o estudiantes tenemos respecto a que es aprender, qué es enseñar y cómo cambiar también un poco el *chip* de no estamos necesariamente en una educación presencial pero es evidente que uno hace algo comparándolo con un referente y si mi referente siempre ha sido la educación presencial, entonces voy tratando de repetir un modelo cuando el *chip* es otro (Elizabeth Chiuyare, comunicación personal, 1 de mayo, 2020).

Por su parte, el Coordinador Académico de Formación Continua de la FGAD comenta que “hace como 3 – 4 años, cuando no había ofertas de innovación, hacíamos un *Bootcamp* en Centro cultural, ahí hubo interés de estudiantes. El tema fue el precio porque el precio que le pusimos era alto para un curso, porque buscábamos llevar a otro público” (Yerko Hinostroza, comunicación personal, 16 de junio, 2020). De esta manera, los precios pueden ser un factor decisivo para que los estudiantes decidan llevar un curso de formación continua o no.

Asimismo, Diego Chang se refiere a la percepción de los estudiantes respecto a la calidad de la educación virtual. En sus palabras “ahorita hay como una percepción de que lo virtual tiene que costar menos que lo presencial” (Diego Chang, comunicación personal, 25 de julio, 2020). De la misma manera, menciona que la percepción de las personas respecto a la educación virtual se relaciona con una baja calidad. “Hicimos una investigación hace poco en donde hay gente que piensa que la educación virtual es de menor calidad que la educación presencial” (Diego Chang, comunicación personal, 25 de julio, 2020), lo cual alude al elemento de la percepción de valor de este tipo de oferta formativa.

Estos factores pueden determinar si una persona tendrá la intención de llevar un curso de formación continua virtual o no. De esta forma, en el contexto de los entornos virtuales para Forsythe et al., el riesgo percibido hace referencia a “la expectativa de pérdida del internauta cuando realiza una transacción electrónica determinada” (Forsythe y Shi, 2003; Ko, Jung, Kim y Shim, 2004).

1.1.5. Autogestión del Aprendizaje

Con respecto a la variable Autogestión del Aprendizaje, el Jefe de Marketing de Educación Continua de la PUCP menciona lo siguiente:

Los alumnos también tienen que desarrollarse en competencias digitales, pero aquí sí hay una cosa importante, hay varios elementos en los alumnos en educación continua virtual, por ejemplo, la capacidad de auto aprender, hay un alumno que espera entrar a un salón

de clase, sea virtual o presencial y espera que el profesor le diga todo. (...) Desde hace unos años me interesa que el alumno investigue, aprenda (...). Toca que los alumnos no reciban el conocimiento como tal, sino más bien toca desarrollar las competencias de investigación, de ser autodidacta, autonomía para el aprendizaje.

Lo más valioso que puedes llevar es que tengas la capacidad de auto aprender, creo que es un componente bien importante en la educación virtual, que te metas a Google y sepas diferenciar qué información es válida, confiable, fake news, creo que esas competencias, además de las competencias digitales, es importante la capacidad de auto aprender. Creo que eso va a determinar en el futuro, quienes estén más preparados en vez de otros. (Diego Chang, comunicación personal, 25 de julio, 2020)

Como se puede observar, para Diego Chang, las habilidades como el ser autodidacta, tener la capacidad de auto aprender, además de la tolerancia a la educación remota, son factores claves con los cuales deben contar los alumnos que deseen llevar educación continua virtual, puesto que va a facilitarles y ayudarles a llevar con éxito este tipo de educación.

De acuerdo con lo mencionado por Diego Chang, Sonia Montes, Analista de Marketing y Ventas de InfoPUC, resalta la importancia del aprendizaje autónomo y las habilidades de autoaprendizaje. En sus palabras comenta que “si bien se está tratando de desarrollar [el autoaprendizaje] desde el colegio, están orientándose a que el alumno tenga aprendizaje autónomo. (...), sí creo que aún falta fortalecer esa habilidad, de llevar sus cronogramas ordenadamente. Eso creo que, si se tiene que fortalecer un poco más, para poder desarrollar un curso virtual, porque como te decía un curso virtual no es que alguien te esté haciendo seguimiento” (comunicación personal, 15 de agosto, 2020)

En síntesis, se puede determinar que los entrevistados coinciden con lo que se menciona en la teoría respecto a los factores como disfrute percibido, utilidad percibida, facilidad de uso percibida autogestión del aprendizaje y riesgo percibido que ayudan a predecir la intención del estudiante de llevar cursos de educación continua virtual.

De la información obtenida por los entrevistados, se puede destacar el valor que se les da a las habilidades necesarias para poder llevar con éxito cursos virtuales como la capacidad de auto aprender y gestionar tiempos. Además, de la utilidad que los estudiantes perciben y el valor que le dan a los cursos de formación continua virtual, en especial al de mejorar su empleabilidad.

1.2 Hallazgos de *Focus Group*

Se realizaron dos grupos focales en los cuales participaron 12 personas distribuidas en grupos de 6 integrantes cada uno. La aplicación de este método de investigación cualitativo tuvo como objetivo comprender y profundizar en las percepciones y actitudes de los participantes frente a los programas de formación continua en modalidad virtual. Los grupos estuvieron conformados por universitarios hombres y mujeres entre 20 y 27 años de distintas facultades de la Pontificia Universidad Católica del Perú tal como se puede apreciar en la Tabla 14. La invitación al *focus group* se realizó por medio del envío de un correo electrónico a un grupo de estudiantes proporcional a la población de cada estudiante de todas las facultades de la PUCP. A pesar de ello, se denotó una mayor predisposición de estudiantes de gestión y de otras carreras afines a las letras.

Tabla 14: Descripción de participantes de Focus Group

Nombre	Facultad	Ciclo	Ciudad
Leonardo	Gestión	10°	Lima
Ximena	Derecho	10°	Lima
Daniela	Derecho	9°	Huancayo
Vanessa	Gestión	10°	Lima
Shirley	Gestión	8°	Lima
Paula	Gestión	10°	Lima
Ana	Psicología	12°	Lima
Sofía	Filosofía	7°	Lima
María	Gestión	10°	Lima
Allison	Gestión	10°	Lima
Miguel	Comunicaciones	9°	Lima
Gian	Gestión	9°	Lima

Esta actividad permitió el intercambio fluido de opiniones entre los integrantes, en ella se identificaron diversas percepciones, actitudes y preferencias en relación con su intención de inscribirse a programas de formación continua a distancia.

En primer lugar, se indagó sobre el conocimiento que tienen los participantes respecto a la oferta existente de programas de formación continua virtuales y a distancia. En ese sentido, los

participantes identificaron como parte de la oferta de programas virtuales en modalidad síncrona a los ofrecidos por el Centro de Educación Continua de la PUCP, Centrum y ESAN. Con respecto a la oferta asíncrona, identificaron rápidamente los programas ofrecidos por plataformas digitales como Edx, Coursera y Crehana. De estas últimas, valoraron el hecho de que por una mínima inversión podrían acceder a cursos en universidades prestigiosas del mundo.

En segundo lugar, se indagó, de manera general, sobre la intención y predisposición de los estudiantes de llevar programas virtuales en el futuro. Esto con el fin de poder, posteriormente, profundizar en los ejes prospectivos que explicarían dichas intenciones como lo son las actitudes, las normas subjetivas y el control conductual percibido. A razón de ello, se logró identificar que el cien por ciento de los participantes afirman tener la intención de inscribirse en programas de formación continua en modalidad virtual en el futuro, ya sea durante su etapa universitaria y/o al culminar la carrera.

Cuando se les preguntó si su intención podría cambiar en función de la duración o el tipo de programa educativo, los participantes mencionaron que, de tratarse de la modalidad virtual, preferían programas de corta duración. Esta preferencia por programas virtuales cortos está relacionada con la percepción de que requieren de una menor necesidad de realizar actividades grupales que exijan un alto grado de interactividad entre compañeros en comparación con programas de mayor duración. Esto se vio reflejado en frases de los participantes como “los cursos a distancia son más individualistas” o “por ejemplo, si el curso es muy largo, me refiero a seis meses a más, no lo tomo porque preferiría tomarlo de manera física, conocer a más personas dentro del salón”. Asimismo, esta preferencia se encuentra de cierto modo justificada por el “temor” de perder la motivación en un curso a distancia que sea de larga duración. Esta percepción lo resume mejor el siguiente comentario: “[...] la duración es lo que variaría mi opinión [de llevar un curso en modalidad a distancia], si son muy largos me desanimaría, prefiero llevar cursos más cortos”.

En otra línea, cuando se les consultó si su intención podría cambiar en función de la institución que ofrezca del programa virtual, los participantes mencionaron que, si la institución oferente no es muy conocida o es nueva, su intención se vería considerablemente reducida, sobre todo en cursos a distancia. En ese sentido, consideraron que se sentirían más cómodos con el respaldo de una institución conocida, ya sea que cuente o no con experiencia en educación a distancia. Se puede inferir de ello que existe la percepción de que las instituciones más reconocidas tendrán una mayor capacidad de brindar mejores programas a distancia. Los participantes propusieron que con clases demostrativas se podría reducir considerablemente este riesgo.

En cuanto a los principales factores que explicarían la intención de los participantes, destacó la creencia de que la educación virtual resulta útil. Por un lado, consideran que los programas virtuales de formación continua contribuirán con su crecimiento personal y profesional, y aumentará sus oportunidades de empleabilidad en un mercado laboral exigente. Al indagar más sobre la utilidad percibida por los participantes, se llegó a la conclusión de que gran parte de esta utilidad radica en que les permitiría administrar y aprovechar mejor sus tiempos, los cuales consideran muy valiosos. Asimismo, les permitiría evitar traslados físicos y cumplir con horarios rígidos.

Otros estudiantes mencionaron que su intención estaría también justificada por el placer inherente de aprender sobre algún tema en particular. Esto muestra, en cierta medida, que la percepción de disfrute vinculada al aprendizaje puede influir sobre la intención de llevar cursos en modalidad virtual. A continuación, se presentan algunos comentarios que reflejan lo descrito sobre la utilidad percibida y el disfrute percibido.

[...] Yo creo que el objetivo es seguir aprendiendo, uno nunca termina de aprender y creo que la única forma de seguir avanzando profesional y personalmente es [a través] de formación a distancia.

Antes los cursos implicaban transportarte a un lugar. Ahora estamos muy ocupados y no nos da el tiempo de transportarse de un lugar a otro y lo virtual ha hecho que sea un poco más factible llevar algún curso que antes no podías.

Asimismo, comentarios como “en algunos casos solo lo hago por placer y aprender, y, por otro lado, “me he metido a cursos de Finanzas personales y Marketing, más relacionadas a mi carrera” denotan las motivaciones intrínsecas de disfrute y de orientación al aprendizaje presentes en los participantes.

Un factor importante y que a través del cual se obtuvieron posturas contrastadas por parte de los participantes fue la influencia social. Por un lado, una parte mayoritaria afirmó que las recomendaciones de los compañeros, jefes y familiares son de vital importancia al momento de considerar llevar un curso en modalidad virtual, esto en tanto que contribuyen a reducir la incertidumbre y en cierto grado la desconfianza sobre la calidad que pueda tener el curso antes de inscribirse. Recalaron que producto de experiencias previas son más cautelosos al momento de investigar e informarse sobre las características y la calidad de los cursos de FC a distancia que se ofrecen en el mercado, esto se puede ver reflejado en el siguiente comentario de uno de los participantes.

Yo, una vez me inscribí a un curso hace tiempo y me pareció súper chévere, pero al final el profesor mandaba las cosas y se veían súper aburridas. No investigue suficiente, solo me metí porque el título me gustó y ya. Y se me juntaron un montón de clases, me pareció aburridísimo, los exámenes eran recontra malazos, solo tenías que marcar A-B, me pareció que no aprendía nada. Creo que el problema está cuando no investigas suficiente y no tienes información antes de otras personas.

Sin embargo, por otro lado, comentarios relacionados a “[...] tengo un grupo de amigas que les interesa llevar cursos [de formación continua a distancia] desde mucho antes. [Sin embargo] no influyen en mi intención, eso viene de un interés personal y crecimiento mío”, permitieron denotar que son conscientes de que el interés de su entorno no necesariamente se ajusta al interés propio, por lo que en algunas ocasiones las recomendaciones de no serán determinantes al momento de considerar llevar algún tipo de curso a distancia.

Asimismo, el ámbito laboral también forma parte del entorno social de los individuos. En ese sentido, la mayoría de los participantes consideró desde su percepción y experiencia que el ámbito laboral aún valora más a la educación presencial frente a la virtual; sin embargo, creen que eso está cambiando y que llevar cursos de formación continua a distancia representa cada vez más un mensaje de superación continua de cara a la percepción de los reclutadores.

[...] En Perú faltan muchas cosas que aprender de otros países, [...] sí, las empresas a partir de ahora van a tener una mayor consideración a esta clase de formación porque van a ver el interés que uno tiene a seguir aprendiendo a pesar de la situación.

En cuanto a los principales riesgos que pueden inhibir la intención de los participantes de llevar programas en modalidad a distancia se encuentra lo relacionado con posibles fallas del internet generando efectos perjudiciales en su aprendizaje. La segunda mayor preocupación se relaciona con la percepción de que la educación a distancia no permita una correcta interacción entre el docente y el alumno de tal manera que impida absolver dudas y recibir retroalimentación de manera oportuna.

[...] se perdería mucho la fluidez y participación por parte de los alumnos con el docente [y] que el docente tampoco tenga la misma facilidad de comunicarse con los alumnos al igual que una sesión presencial.

Como respuesta a los principales riesgos percibidos por los participantes al llevar cursos a distancia resaltaron la importancia de que las plataformas virtuales de aprendizaje se enfoquen en brindar una buena comunicación e interacción entre docente-alumno y alumno-alumno. De

esta manera, mencionaron que “[...] el conocimiento se construye, entonces es bonito que cada uno aporte y [...] complementarlo con lo que hace el profesor”. En segundo lugar, resaltaron la importancia de que una plataforma virtual deba promover rutas de aprendizaje y el cumplimiento de objetivos, de tal forma que guíe y motive el aprendizaje. Finalmente, los participantes mencionaron que es necesario que al mismo tiempo sea fácil de usar y entender puesto que consideran que en gran parte del curso su aprendizaje será de manera autónoma, y con ello hicieron hincapié en ciertas cualidades que creen serían necesarias para desenvolverse exitosamente en un curso a distancia, entre ellas destacaron la necesidad de ser responsables, independientes y proactivos, puesto depende de uno mismo alcanzar los objetivos de aprendizaje.

[...] yo sí creo que es un paso más [de esfuerzo requerido] porque igual tampoco estás con gente todo el tiempo que puedes decir “qué leíste, qué estudiaste, pásame tu resumen”. O sea, lo llevas con gente que no conoces y eso sería lo complejo y siento que sí hay algo extra que hay que hacer.

Respecto a las características más valoradas que debe tener una plataforma virtual, para los participantes fueron, de más importante a menos importante, que permita una correcta interacción entre docente y alumnos, que promueva rutas y objetivos de aprendizaje, que sea fácil de usar, que sea compatible con diversos dispositivos tecnológicos y, finalmente, que tenga un diseño atractivo.

En conclusión, el aspecto más valorado por los participantes fue su tiempo y, por ende, destacaron como una de las principales ventajas de la educación a distancia la flexibilidad que les permite administrar mejor sus horarios, evitar traslados tediosos y, por tanto, cumplir con objetivos personales y profesionales que de otra manera podrían verse ralentizados. En líneas generales, se observó que consideran a la educación a distancia como una herramienta útil para alcanzar sus objetivos y tener acceso a educación global.

Por otro lado, consideraron que la opinión de los demás sí influye en su intención de llevar cursos de FC a distancia; sin embargo, es importante también para ellos informarse por sí mismos y no ser impulsivos en su compra. En cuanto a los riesgos que más les preocupan destaca el efecto negativo que pueda surgir en su aprendizaje a partir de una mala conexión a internet del docente (riesgo no controlable) y su percepción sobre la limitada capacidad de interactividad que puede ofrecer un curso a distancia. Mientras que la falta de información disponible previo a la inscripción hace hincapié en el riesgo de que el producto no se ajuste a sus expectativas (incertidumbre en la calidad).

Finalmente, destacaron que son conscientes de que para desenvolverse en un curso a distancia se requiere un considerable grado de responsabilidad, proactividad y autonomía lo que puede conllevar a un mayor esfuerzo para algunas personas.

1.3 Resumen de Hallazgos cualitativos

De la información recopilada por las entrevistas a expertos, así como de los grupos focales realizados se puede rescatar puntos en común tanto de los estudiantes como de los especialistas.

En primer lugar, se puede observar que tanto los estudiantes como los especialistas comparten opiniones en común respecto a la utilidad que los cursos de formación continua pueden brindar, ya sea para mejorar su empleabilidad, escalar posiciones, posicionarse mejor en el mercado laboral y por crecimiento personal.

Asimismo, respecto a la variable autogestión del aprendizaje la mayoría de los estudiantes participantes de los *focus groups*, así como los especialistas entrevistados están de acuerdo con que es una característica importante que desarrollar para poder llevar de manera satisfactoria un curso virtual considerando el nivel de organización, responsabilidad y trabajo individual que este requiere. Sonia Montes comenta que “si no tienes un nivel de autoaprendizaje y responsabilidad, no vas a poder llevar un curso con éxito. Si bien quizá puedas aprobar el curso, pero no vas a aprender” (comunicación personal, 15 de agosto, 2020). De este modo, tener la habilidad de autoaprendizaje y disciplina son vitales para que el estudiante se desarrolle de manera satisfactoria en un curso virtual.

2. Análisis de información cuantitativa

En este apartado se presentan los hallazgos del análisis cuantitativo aplicado sobre la información obtenida por medio de cuestionarios dirigidos a estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La muestra del presente estudio está conformada por 470 estudiantes universitarios matriculados durante el segundo semestre del año 2020 y que pertenecen a doce facultades de la PUCP.

En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de la muestra y de los constructos a través de estadística descriptiva. Seguido de ello, en base a la información recolectada para cada uno de los constructos se aplica la técnica estadística multivariada denominada como modelo de ecuaciones estructurales (SEM), la cual permite estudiar la relación existente entre las variables latentes y observadas del modelo. a través del software SPSS AMOS 26 y con el fin de poder determinar las relaciones existentes entre los constructos y dar respuesta a las hipótesis planteadas en la presente investigación.

El diseño del cuestionario estuvo conformado de tres bloques. El primero recoge información demográfica, mientras que el segundo bloque recoge información relacionada a la experiencia previa y familiaridad del estudiante con los programas de formación continua a distancia. Finalmente, el tercer bloque del cuestionario se enfoca en recolectar la información referente a cada uno de los constructos del estudio.

2.1 Estadística descriptiva

En primer lugar, se describen las características demográficas que componen la muestra con el fin de comprender los diversos perfiles que la componen y, en una segunda parte, se realiza un análisis descriptivo en base a cada uno de los constructos considerados para este estudio. Como se señaló en el capítulo anterior, se realizaron en total 470 encuestas entre los días 24 de junio al 03 de julio del 2020 a través de un formato autoadministrado y en modalidad online.

Conforme a lo descrito en el capítulo anterior, para recolectar información de las unidades de observación conformado por el consumidor potencial de programas de educación continua virtuales se procedió a realizar un muestreo de tipo no probabilístico bajo un criterio por conveniencia en función de la posibilidad de acceso con esta unidad de observación. Asimismo, tal y como se puede observar en la Tabla 15, en todo momento se intentó alcanzar una buena representatividad de los estudiantes en relación con su facultad de pertenencia para evitar percepciones sesgadas en base a un determinado campo de estudio.

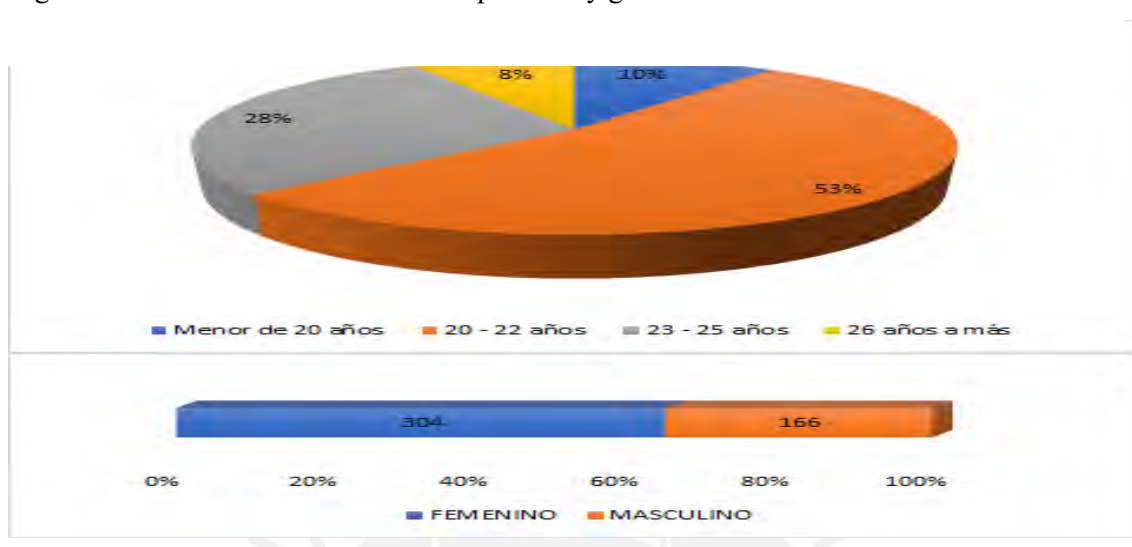
Tabla 15: Distribución de Encuestados según Facultad

UNIDAD ACADÉMICA	Muestra	Porcentaje
Arquitectura y Urbanismo	27	6%
Arte y Diseño	25	5%
Artes Escénicas	31	7%
Ciencias Contables	5	1%
Ciencias e Ingeniería	101	21%
Ciencias Sociales	81	17%
Ciencias y Artes de la comunicación	28	6%
Derecho	50	11%
Educación	34	7%
Gestión y Alta Dirección	45	10%
Letras y Ciencias Humanas	16	3%
Psicología	27	6%
TOTAL	470	100%

En cuanto a la distribución por género de la muestra, el 64% estuvo conformada por mujeres y un 36% por hombres, a pesar de que esta distribución no está en línea con los parámetros poblacionales, demuestra una mayor predisposición de las mujeres a participar en este tipo de estudios. Con respecto a la edad, el rango mayoritario de los encuestados oscila entre las

edades de 20 a 22 años (53%) seguido del grupo etario conformado por estudiantes de 23 a 25 años (28%) (ver Figura 15).

Figura 15: Distribución de encuestados por edad y género



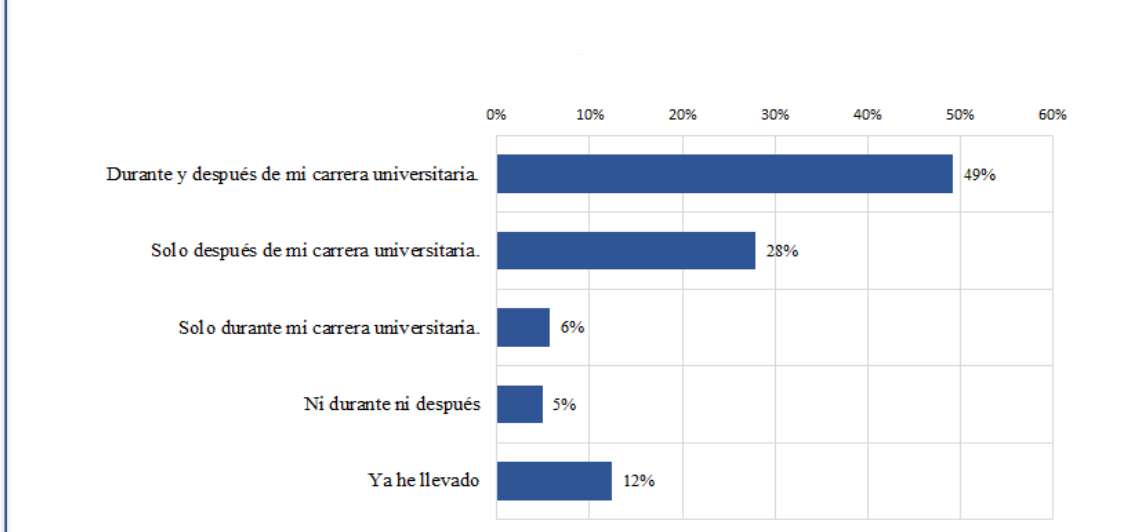
Destaca, además, que el 96% de los estudiantes encuestados considera tener conocimiento sobre educación virtual; sin embargo, solo el 39% de los mismos han llevado cursos virtuales con anterioridad (sin tener en consideración los cursos de pregrado que durante el semestre 2020-1 fueron dictados de manera virtual producto de un evento extraordinario). A continuación, en la Tabla 16 se muestra la descripción más detallada de la muestra.

Tabla 16: Características del perfil de la muestra

Perfil demográfico de la muestra		
Ciclo de estudios		
Variable	Frecuencia	Porcentaje
5° - 6°	135	29%
7° - 8°	149	32%
9° - 10°	141	30%
11° - 12°	45	10%
Ocupación		
Solo estudia	146	31%
Estudia y trabaja	324	69%
Experiencia previa en cursos virtuales		
Sí	182	39%
No	288	61%
Conocimiento sobre educación virtual		
Sí	448	96%
No	22	4%

Finalmente, cabe mencionar que un importante 49% de los encuestados considera importante llevar cursos de educación continua ‘durante y después’ de su carrera universitaria mientras que un 28% considera que lo mejor es llevarlos al culminar la carrera como parte de su plan de desarrollo profesional y personal. Este interés de consumir formación continua desde la etapa universitaria se agudiza para las personas de menor edad, es decir por los menores de 20 años (58%) y los que están entre 20 a 22 años (55%) mientras que el grupo de mayor edad (26 a más) prefiere llevar cursos de formación continua al terminar la carrera (44%).

Figura 16: Distribución según el momento ideal para llevar cursos de formación continua virtuales



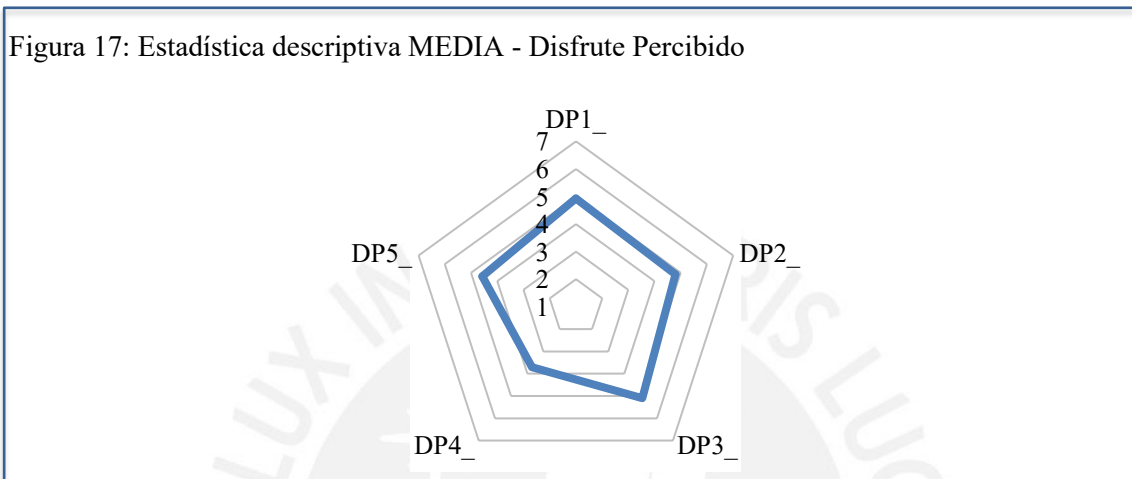
3. Descripción de los constructos

En este acápite se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los constructos en términos de estadística descriptiva para la muestra aplicada. A continuación, se presenta mediante gráficos radiales y las respuestas de cada ítem en base a la valoración por parte de los estudiantes encuestados.

3.1 Disfrute Percibido

La variable Disfrute Percibido fue medida a través de cinco ítems (DP1, DP2, DP3, DP4, DP5) utilizando para ello una escala de tipo Likert del 1 a 7 en donde 1 significa que los estudiantes no perciben que llevar cursos de formación continua a distancia genere algún grado de disfrute mientras que un 7, por el contrario, significa que existe una percepción de que dichos programas les generará un amplio grado de disfrute, excepto del ítem DP4 que es una variable medida de forma inversa.

En la Figura 17 se observa un gráfico radial, en el cual se muestra el comportamiento de la valoración de los cinco ítems que componen el constructo Disfrute Percibido, estos están representados por su media. Lo que busca medir este constructo es la percepción del estudiante de que un curso virtual es por sí misma una actividad disfrutable. Los resultados señalan que más del 70% de los encuestados están de acuerdo con la afirmación de que estudiar un programa de FC a distancia sería interesante.



Como se puede apreciar en la Tabla 17, la variable con valoración más baja fue el DP4, dando a comprender que para los estudiantes no resultaría tedioso conectarse a clases en modalidad virtual.

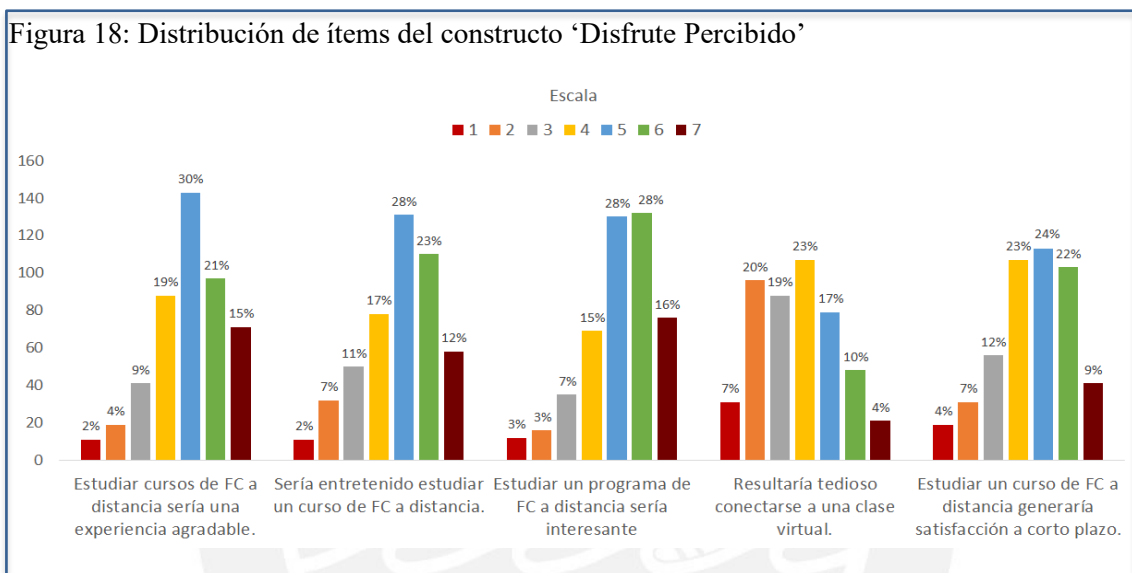
Tabla 17: Media y desviación de los ítems del Factor Disfrute Percibido

Cód.	Descripción	Media	DS	Moda
DP1	Estudiar cursos de formación continua (FC) a distancia sería una experiencia agradable.	4.93	1.44	5
DP2	Sería entretenido estudiar un curso de FC a distancia.	4.8	1.51	5
DP3	Estudiar un curso de FC a distancia sería interesante	5.1	1.44	6
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase virtual.	3.71	1.58	4
DP5	Estudiar un curso de FC a distancia generaría satisfacción a corto plazo.	4.57	1.53	5

Los resultados señalan que, de los cinco ítems, aquel que tenía una relación más débil es la DP4 “Resultaría tedioso conectarse a una clase virtual.”, la cual cuenta con una media de 3.71, en donde la mayoría de los estudiantes entrevistados consideran que se encuentran parcialmente en desacuerdo con el enunciado. Sin embargo, en general, los estudiantes universitarios se

encuentran parcialmente de acuerdo con que estudiar un curso de formación continua les podría generar satisfacción.

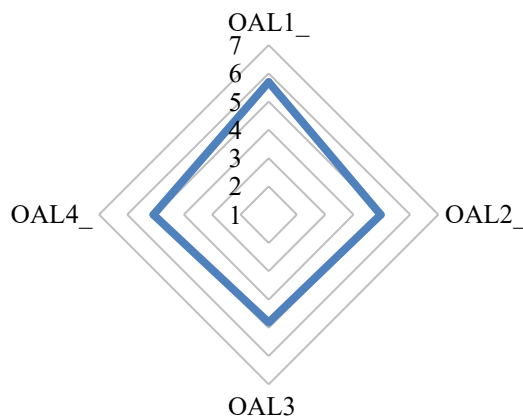
En general, como se puede ver en la Figura 18, los estudiantes tienen una percepción de que llevar un curso de formación continua a distancia sería una experiencia interesante, agradable y entretenida, en ese orden. Por otro lado, resalta que los estudiantes se encuentran entre parcialmente en desacuerdo y en un estado indiferente en cuanto a la afirmación de que resultaría tedioso conectarse a una clase virtual.



3.2 Orientación al Aprendizaje como Logro

Los cuatro (4) ítems utilizados para medir la orientación al aprendizaje como logro (OA1, OA2, OA3, OA4) permiten percibir que los encuestados presentan un moderado nivel de orientación de este constructo. De esta forma, cerca del 70% de los encuestados considera que le motivaría aprender a través de un curso virtual (OA4) y algo más del 80% percibe que estudiar cursos a distancia sería un reto que podrían superar (OA1) siendo esta la afirmación mejor valorada. Esto da indicios de que su percepción y conocimiento respecto al desenvolvimiento requerido en un programa virtual no les es ajeno y, por el contrario, consideran que podrían realizarlo de manera exitosa sin que les represente dificultades insuperables.

Figura 19: Estadística Descriptiva MEDIA - Orientación al Aprendizaje como Logro



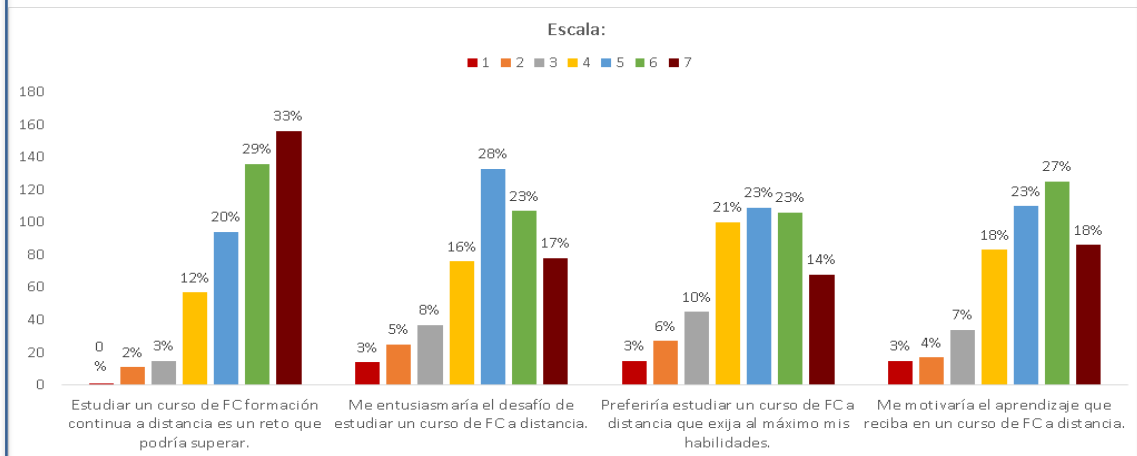
Asimismo, como se puede observar en la Tabla 18, de los cuatro ítems, el que presenta la valoración más baja en relación con las respuestas de los estudiantes es el ítem OA3 el cual denota una valoración moderada o indiferente en cuanto a si preferirían estudiar un curso de FC a distancia que exija al máximo sus habilidades, en el cual no se encuentran de acuerdo ni desacuerdo con un 4.81 de media. Esto hace referencia a que, si bien se encuentran motivados por aprender, no buscan realizar un esfuerzo elevado para conseguirlo.

Tabla 18: Media y desviación del Factor Orientación al Aprendizaje

Ítem	Descripción	Media	DS	Moda
OA1	Estudiar un curso de FC formación continua a distancia es un reto que podría superar.	5.69	1.28	7
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un curso de FC a distancia.	4.96	1.53	5
OA3	Preferiría estudiar un curso de FC a distancia que exija al máximo mis habilidades.	4.81	1.55	5
OA4	Me motivaría el aprendizaje que reciba en un curso de FC a distancia.	5.07	1.52	6

Como se puede observar en la Figura 20, la tercera parte de la muestra considera que está “Totalmente de Acuerdo” con dicha afirmación siendo que, dentro de una escala Likert que va del 1 al 7, este último valor sea el más repetido (moda) para este ítem. Es importante resaltarlo, puesto que sólo para dos ítems se dio esta situación como se verá más adelante.

Figura 20: Distribución de frecuencias de respuestas del ítem OA1



3.3 Utilidad Percibida

La variable utilidad percibida fue analizada por medio de cinco (5) ítems del cuestionario (UP1, UP2, UP3, UP4 y UP5), como se puede observar en la figura 23 y en la Tabla 19; los ítems mejor valorados fueron el UP1 y el UP5 con una media de 5.49 y 5.28 respectivamente. Estos nos muestran que los estudiantes perciben, principalmente, que un programa de FC virtual les permitirá obtener contenido útil para su desempeño profesional y, en segundo lugar, les permitirá adaptar de mejor manera sus horarios y exigencias derivadas de sus responsabilidades actuales. Sin embargo, con el que la mayoría no se encuentra de acuerdo (40%) o es indiferente (29%) es el ítem UP3, el cual versa que los programas virtuales puedan presentar mayores ventajas que los presenciales para el alumno. De esta forma, se observa que la utilidad percibida de llevar cursos de FC virtuales es moderada, siendo que esta pueda ser considerada por el estudiante como una opción complementaria a cursos presenciales.

Figura 21: Estadística Descriptiva MEDIA - Utilidad Percibida

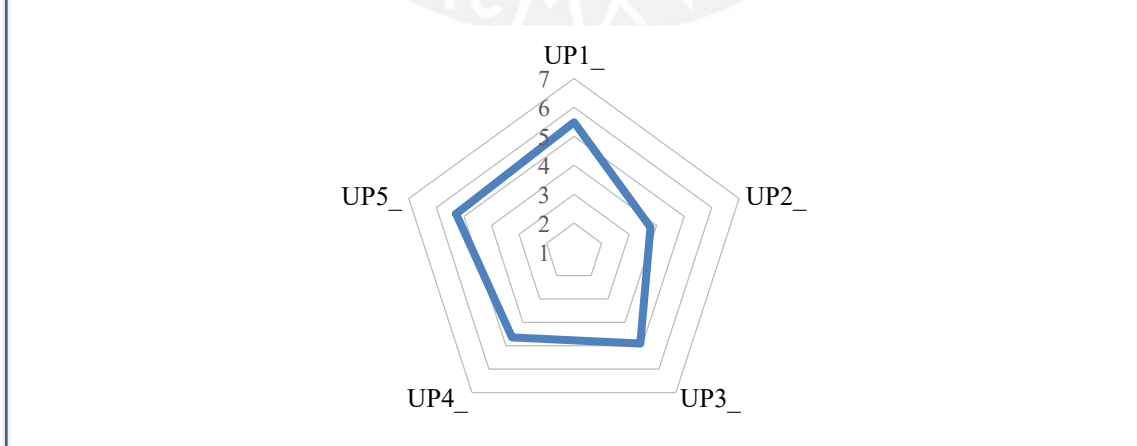
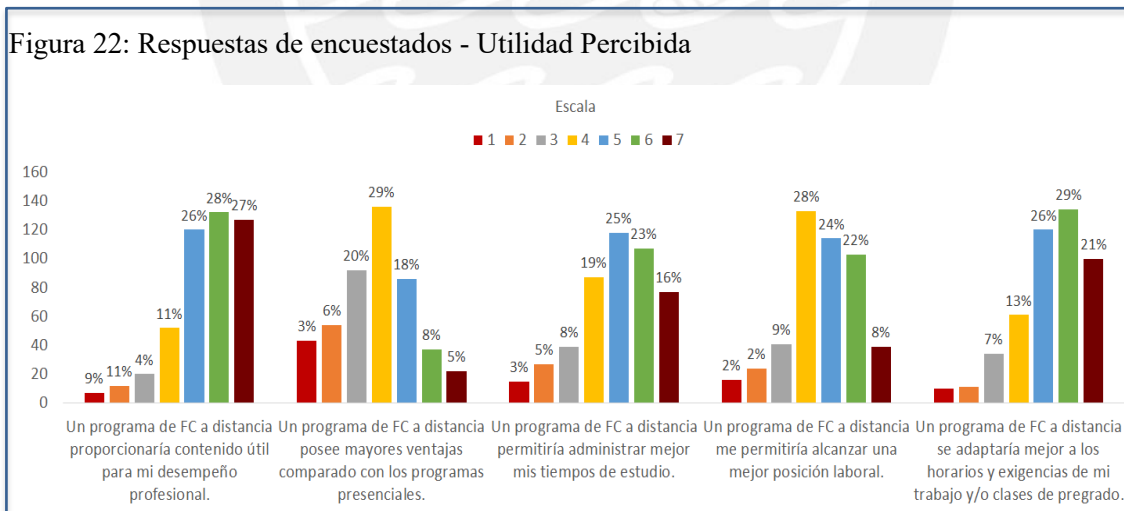


Tabla 19: : Media y desviación del Factor Utilidad Percibida

Cód.	Descripción	Media	DS	Moda
UP1	Un programa de FC a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.	5.49	1.37	6
UP2	Un programa de FC a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.	3.78	1.53	4
UP3	Un programa de FC a distancia permitiría administrar mejor mis tiempos de estudio.	4.9	1.56	5
UP4	Un programa de FC a distancia me permitiría alcanzar una mejor posición laboral.	4.64	1.44	4
UP5	Un programa de FC a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo y/o clases de pregrado.	5.28	1.43	6

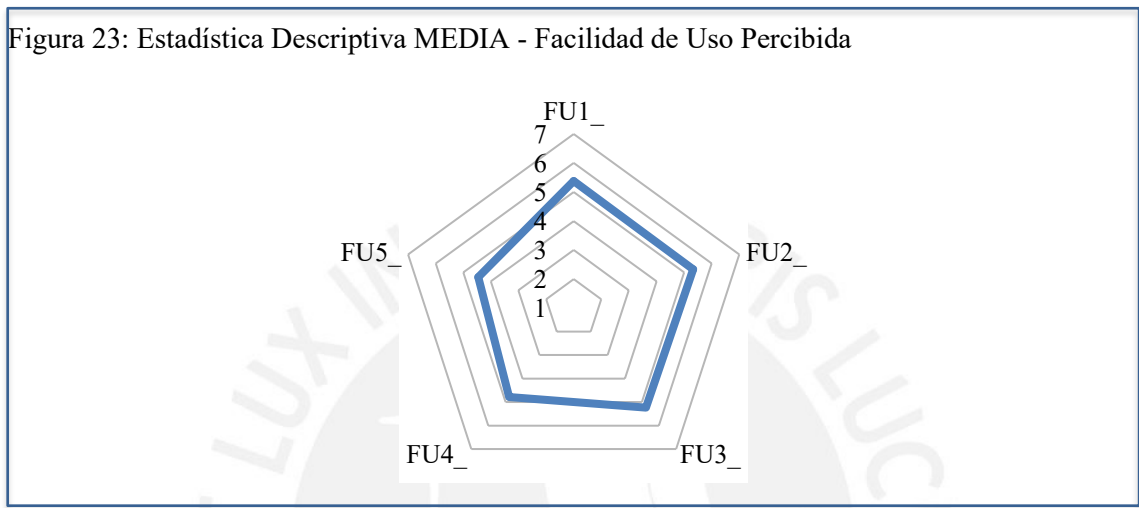
En adición, de los cinco (5) ítems del factor utilidad percibida, el ítem uno (UP1) “Un programa de formación continua a distancia proporciona contenido útil para mi desempeño profesional” ha sido valorado de manera positiva por más del 80% de los encuestados. Por otro lado, el ítem que presentó el índice más bajo es aquel que menciona que un programa a distancia posee mayores ventajas que uno presencial (ver figura 22).



De esta manera, respecto a esta variable, como se puede observar en la Figura 24, la mayoría de encuestados están de acuerdo con que estudiar cursos de formación continua en modalidad virtual podría brindarles una variedad de beneficios, ya sean organizativos o mejorar posicionamiento en el mercado laboral.

3.4 Facilidad de Uso Percibida

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 buena percepción de la facilidad de estudiar y desenvolverse en cursos de formación continua virtuales. Los resultados promedios de cada uno de los ítems se pueden observar en la Figura 23.



Como se puede observar en la figura anterior, Los ítems con mayor valoración fueron el FU1, FU2 y FU3 en ese orden, los cuales tienen la particularidad de estar relacionados de manera directa o indirecta con el uso de la tecnología y las plataformas virtuales de aprendizaje. Por supuesto, esto confirma que el público sujeto de estudio se encuentra bastante familiarizado con los entornos virtuales y el uso de internet, por ende, es entendible que el manejo de la tecnología no sea un factor que les preocupe demasiado al punto que inhiba su intención de consumir educación virtual. Sin embargo, sí se puede notar una mayor preocupación en cuanto a la facilidad que pueda representar la comunicación con docentes y compañeros, esto se puede ver reflejado en la menor valoración otorgada al ítem FU5.

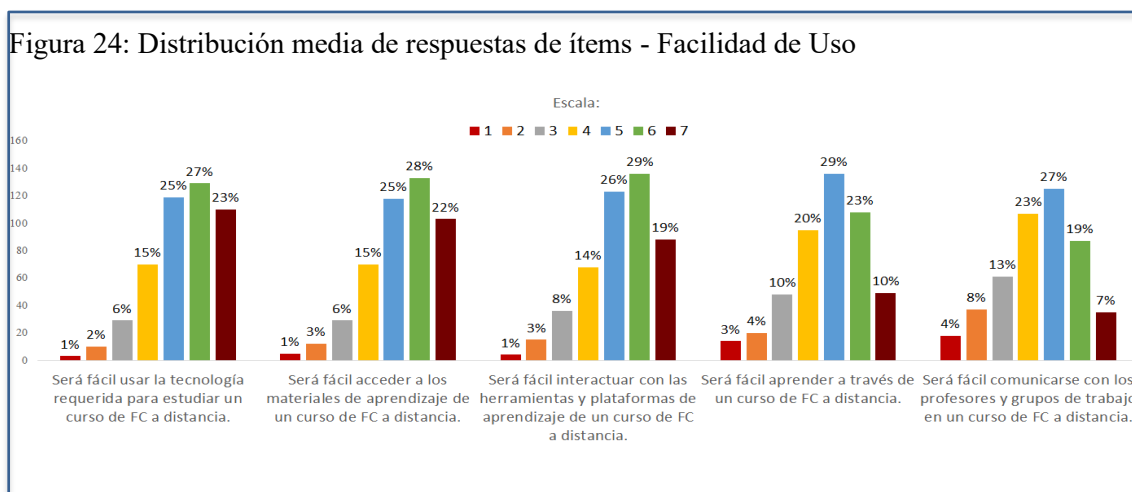
De acuerdo con Sonia Montes, analista de marketing en INFOPUC, menciona que esta percepción es esperable, sin embargo, considera que puede estar sesgada por una falta de conocimiento sobre las herramientas informáticas y medios de comunicación que se encuentran disponibles en la actualidad como las videoconferencias, chat de preguntas, redes sociales entre otros (comunicación personal, 15 de agosto, 2020). Esto último, puede estar relacionado con el resultado obtenido en el ítem FU4, en el cual un 20% de encuestados se posiciona de manera indiferente con respecto a la facilidad percibida de aprender por medio de un curso virtual.

Tabla 20: Media y desviación estandar de los ítems del factor Facilidad de Uso

Cód	Descripción	Media	DS	Moda
FU1	Será fácil usar la tecnología requerida para estudiar un curso de FC a distancia.	5.38	1.33	6
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un curso de FC a distancia.	5.33	1.36	6
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas y plataformas de aprendizaje de un curso de FC a distancia.	5.24	1.36	6
FU4	Será fácil aprender a través de un curso de FC a distancia.	4.79	1.44	5
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo en un curso de FC a distancia.	4.46	1.50	5

Este gráfico denota más claramente cómo la distribución de las respuestas de los encuestados se concentra en la parte de “desacuerdo” en el caso de la pregunta sobre si conectarse a una clase virtual resultaría tedioso (DP4). Dicho de otra forma, se ve cómo la distribución de respuesta ante la pregunta DP4 se invierte con respecto a las anteriores. Por otro lado, también se ve que de acuerdo con las respuestas en la DP5 que la percepción del estudiante de una satisfacción a corto plazo, sino más bien ayuda a inferir que se necesitará de un tiempo no menor para que el estudiante se sienta satisfecho (ver Figura 24).

Los estudiantes encuestados consideran que no tendrían problemas utilizando la tecnología para llevar un curso a distancia. Esto puede corresponder a lo que mencionan los entrevistados respecto a las habilidades tecnológicas que poseen los jóvenes estudiantes, por lo que no ven como un impedimento el uso de tecnología para decidir optar por llevar un curso virtual.



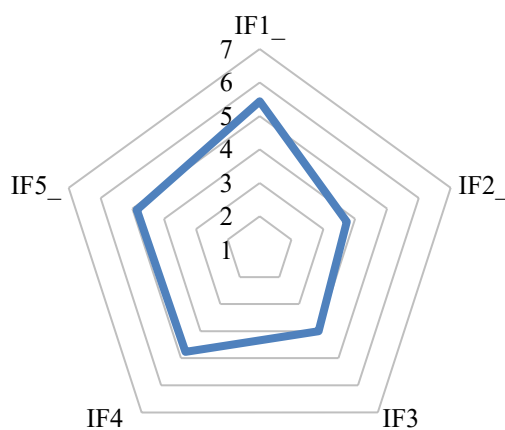
En este caso llama la atención que un 25% de la muestra se encuentra en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 23% es indiferente. Esto se relaciona con lo mencionado por los estudiantes en los *focus group*, en ella expresaron, principalmente, una preocupación sobre las limitaciones que presentaría la educación virtual referente a la interacción y comunicación con docentes y compañeros al momento de querer absolver dudas de forma inmediata, recibir retroalimentación y realizar trabajos en grupo. Cabe resaltar que de los participantes del *focus group* que habían tenido experiencia con la educación virtual, esta había sido de tipo asincrónica a través de plataforma educativas como Coursera, Crehana y Edx. En este tipo de programas asíncronos el índice de respuesta a consultas suele ser más bajo que en el modelo síncrono.

3.5 Norma Subjetiva - Influencia Social

De los cinco (5) ítems del cuestionario final (IS1, IS2, IS3, IS4 y IS5) que miden la Influencia Social, en una escala de 7 puntos, indica que los estudiantes son conscientes de las opiniones y valoraciones que tiene la sociedad en general y el entorno laboral con respecto a la formación continua virtual, las cuales son tenidas en cuenta en su intención de inscribirse a programas en modalidad virtual.

Tal y como se observa en la figura 25, el ítem más altamente puntuado es el IS1 con una media de 5.4 y a través del cual los estudiantes manifiestan que son conscientes de que la educación virtual se encuentra de moda a nivel mundial. Les siguen a este, los ítems IS5 e IS4 con medias de 4.9 y 4.8 respectivamente. A través de ellos, se observa que el 64% de los estudiantes perciben que la educación continua virtual es un canal o medio favorecedor para ampliar sus redes de contacto, esto va en línea con las posibilidades que brinda la educación virtual con relación a la posibilidad de participar en programas, no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional y, por tanto, compartir experiencia con personas de diversas partes del mundo sin tener que desplazarse físicamente.

Figura 25: Estadística Descriptiva MEDIA - Influencia Social

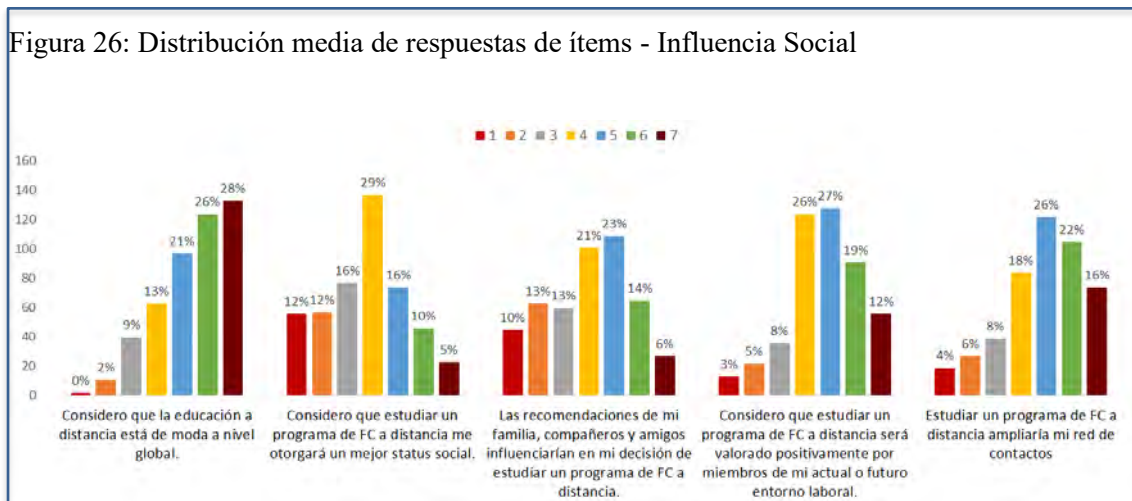


Asimismo, un 59% de los encuestados creen que estudiar programas de FC en modalidad virtual será valorado positivamente por sus actuales o futuros empleadores y entorno laboral. Esto último, se puede entender en relación con las opiniones extraídas en los *focus group*, en ellas los participantes expresaron que llevar cursos virtuales puede transmitir en el entorno laboral que cuentan con ganas de superación y que están enfocados en su crecimiento personal y profesional.

Tabla 21: Media y desviación de los ítems del factor Influencia Social

Cod.	Descripción	Media	DS	Moda
IS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.	5.44	1.40	7
IS2	Considero que estudiar un programa de FC a distancia me otorgará un mejor estatus social.	3.74	1.63	4
IS3	Las recomendaciones de mi familia, compañeros y amigos influenciarían en mi decisión de estudiar un programa de FC a distancia.	4	1.68	5
IS4	Considero que estudiar un programa de FC a distancia será valorado positivamente por miembros de mi actual o futuro entorno laboral.	4.76	1.43	5
IS5	Estudiar un programa de FC a distancia ampliaría mi red de contactos	4.86	1.59	5

Por otro lado, según la figura 26, se resalta que un 57% de los estudiantes encuestados no está de acuerdo con que las recomendaciones de compañeros y/o familiares influyen en su intención de llevar cursos virtuales, como se pudo observar en el análisis de los *focus group*, parte de ello es explicado porque los estudiantes consideran que es más difícil coincidir en los intereses de su entorno respecto al tipo de temática educativa que busca aprender, ya que en el mercado de la formación continua, la oferta es mucho más diferenciada que en otro tipo de programas como maestrías por ejemplo.



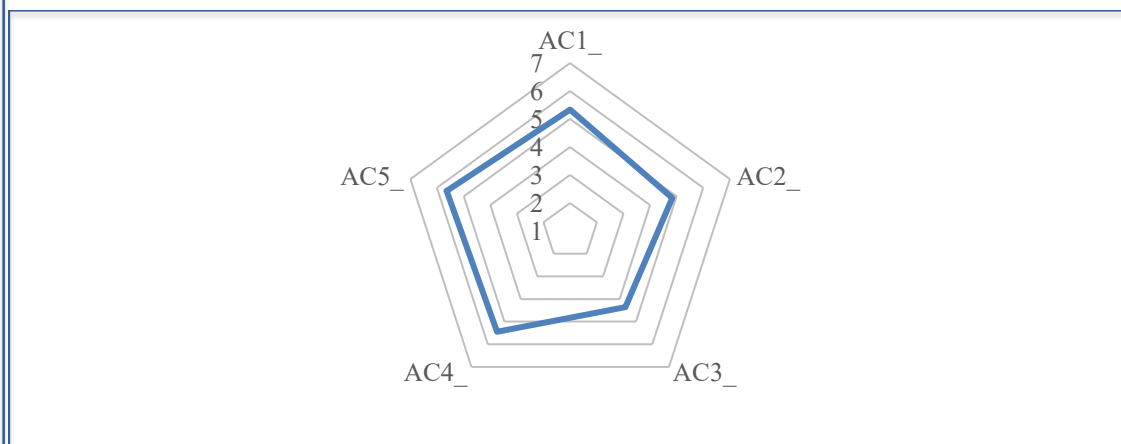
Si bien, el público objetivo es autosuficiente para obtener información que les permita tomar una postura o valoración respecto a una oferta de educación a distancia, esta búsqueda de información la hacen a través del uso de internet, para ello toman en cuenta la reputación o prestigio de la organización, experiencia del docente, el syllabus del contenido y el precio. Y consideran que, de existir una recomendación de sus compañeros de universidad o miembros de su trabajo respecto a un programa de interés, sí la tomarían muy en cuenta.

3.6 Autoeficacia Computacional

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 cursos de formación continua a distancia, puesto que no consideran que cuentan con ciertas habilidades que les permita desenvolverse exitosamente.

En la figura siguiente se puede observar que en promedio los estudiantes encuestados perciben un buen nivel de autoeficacia computacional para estudiar cursos a distancia, puesto que consideran tener las habilidades necesarias para culminar de manera exitosa un aprendizaje virtual.

Figura 27: Estadística descriptiva MEDIA - Autoeficacia Computacional

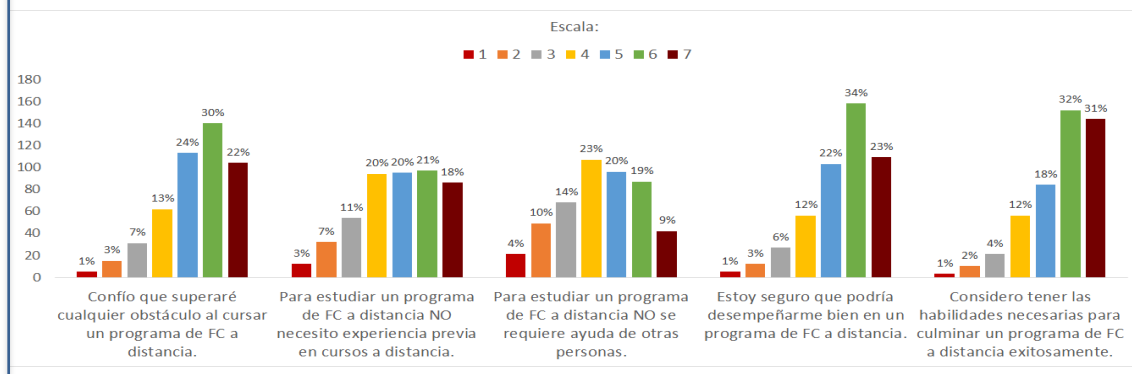


Se puede apreciar que los ítems mejor valorados por la muestra fueron AC5, AC2 y AC4 con una media de 5.5 en su mayoría de acuerdo con la descripción de que consideran que cuentan con la capacidad para poder afrontar cursos a distancia. Según estos resultados, los estudiantes perciben que poseen las habilidades necesarias para desempeñarse de una manera satisfactoria en un curso a distancia. Sin embargo, a la vez que perciben que tienen las capacidades de desenvolverse de manera individual sin problemas, también consideran que la ayuda de otras personas puede ser importante y requerida, esto se puede ver reflejado en que el 52 % de encuestados no están de acuerdo con el ítem AC3.

Tabla 22: Media y desviación del factor Autoeficacia Computacional

ítem	Descripción	Media	DS	Moda
AC1	Confío que superaré cualquier obstáculo al cursar un programa de FC a distancia.	5.34	1.39	6
AC2	Para estudiar un programa de FC a distancia NO necesito experiencia previa en cursos a distancia.	4.84	1.61	6
AC3	Para estudiar un programa de FC a distancia NO se requiere ayuda de otras personas.	4.36	1.61	4
AC4	Estoy seguro de que podría desempeñarme bien en un programa de FC a distancia.	5.45	1.35	6
AC5	Considero tener las habilidades necesarias para culminar un programa de FC a distancia exitosamente.	5.64	1.32	6

Figura 28: Distribución media de respuestas de ítems - Autoeficacia Computacional



3.7 Riesgo Percibido

La variable Riesgo Percibido fue analizada por medio de ocho (8) ítems del cuestionario (RP1, RP2, RP3, RP4, RP5, RP6, RP7 y RP8) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde uno (1) indica que los estudiantes universitarios no perciben riesgos al estudiar un curso de formación continua a distancia, mientras que siete (7) indica que sí perciben riesgos al estudiar cursos a distancia.

En la siguiente Figura se muestran los resultados obtenidos de las respuestas de los encuestados sobre esta variable.

Figura 29: Estadística Descriptiva MEDIA - Riesgo Percibido



Asimismo, en la tabla 23 se encuentra en detalle la media y desviación estándar de cada ítem. Se puede observar que para los estudiantes el precio de un curso a distancia debería ser inferior al de uno presencial. Si bien, esto está relacionado con el valor percibido que los estudiantes perciben les puede brindar un curso virtual, se detectó en los *focus group* que esta percepción se da a raíz de la concepción de que implementar un curso virtual es menos costoso. Según los comentarios podemos notar los siguiente: “hacerlo de forma presencial puede que haya

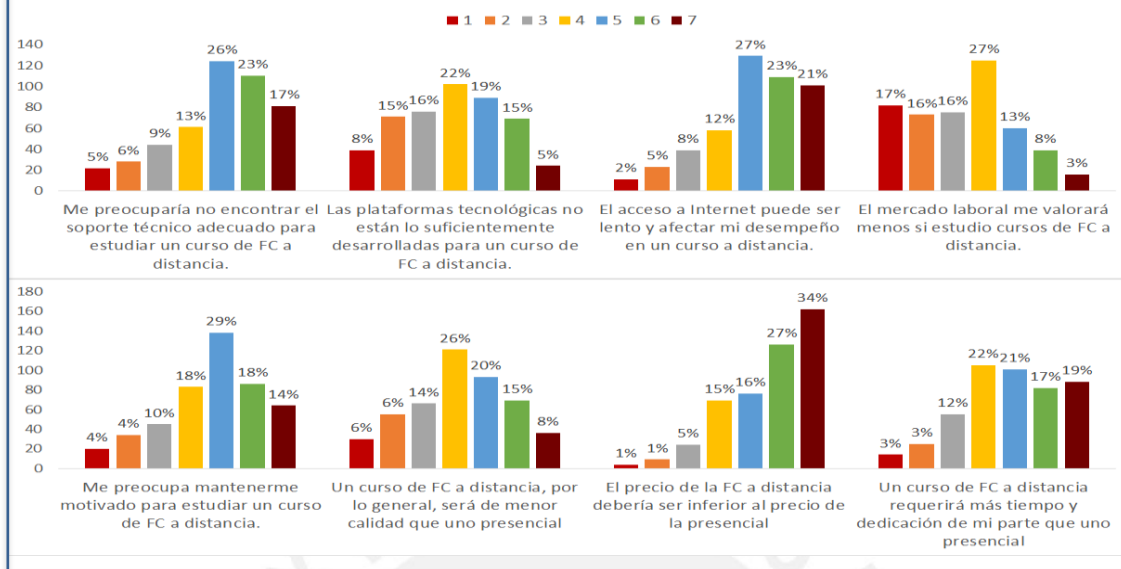
un plus adicional” (Leonardo Herrera, comunicación personal, 5 de julio del 2020) y “deberían tener precios distintos, porque más allá que los cursos, plataformas, creo que de forma presencial tú pagas por un derecho de un lugar, mantenimiento y esas cosas” (Shirley Velásquez, comunicación personal, 5 de julio del 2020).

La preocupación mayor de los encuestados está vinculada con posibles problemas de internet o conectividad que pueda afectar el desempeño académico. Esta se centra en modalidades síncronas en donde si el internet es lento se puede ver afectada gravemente la experiencia. Sin embargo, como respuesta a esa problemática, Chiuyare (Comunicación personal, 1 de mayo, 2020) menciona que se realizan grabaciones de las clases para que puedan ser consultados en distintos momentos por el alumno y suele ser muy valorado por el estudiante de educación virtual. Por lo que dicho riesgo podría verse reducido en parte por este tipo de respuestas de respaldo.

Tabla 23: Media y desviación de los ítems del Factor Riesgo Percibido

ítem	Descripción	Media	DS	Moda
RP1	Me preocuparía NO encontrar el soporte técnico adecuado para estudiar un curso de FC a distancia.	4.9	1.65	5
RP2	Las plataformas tecnológicas no están lo suficientemente desarrolladas para un curso de FC a distancia.	3.92	1.66	4
RP3	El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un curso a distancia.	5.13	1.53	5
RP4	El mercado laboral me valorará menos si estudio cursos de FC a distancia.	3.4	1.66	4
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un curso de FC a distancia.	4.7	1.59	5
RP6	Un curso de FC a distancia, por lo general, será de menor calidad que uno presencial	4.16	1.62	4
RP7	El precio de la FC a distancia debería ser inferior al precio de la presencial	5.62	1.39	7
RP8	Un curso de FC a distancia requerirá más tiempo y dedicación de mi parte que uno presencial	4.81	1.59	4

Figura 30: Distribución media de respuestas de ítems - Riesgo Percibido



3.8 Autogestión del Aprendizaje

Respecto a la variable de autogestión del aprendizaje, este constructo cuenta con cuatro (4) ítems en una escala Likert de 7 puntos, los cuales buscan medir el grado en el que una persona se considera organizada y auto-dirigida respecto a su desenvolvimiento en programas educativos.

En el siguiente gráfico se muestra las respuestas de los encuestados en relación con los ítems que afectan la aceptación del aprendizaje virtual. Se puede observar que los ítems con los que, en promedio, estuvieron más de acuerdo fueron el AUT1 y AUT3, los cuales hacen referencia a que se consideran autosuficientes y con iniciativa para llevar y desenvolverse en programas de formación continua a distancia. Por otro lado, el ítem con la media más baja y que obtuvo, en promedio, una respuesta de indiferente fue el AUT4, el cual hace referencia a la disciplina que se requiere para cumplir con las etapas de un proceso de aprendizaje en un programa académico.

Figura 31: Estadística Descriptiva MEDIA - Autogestión del Aprendizaje

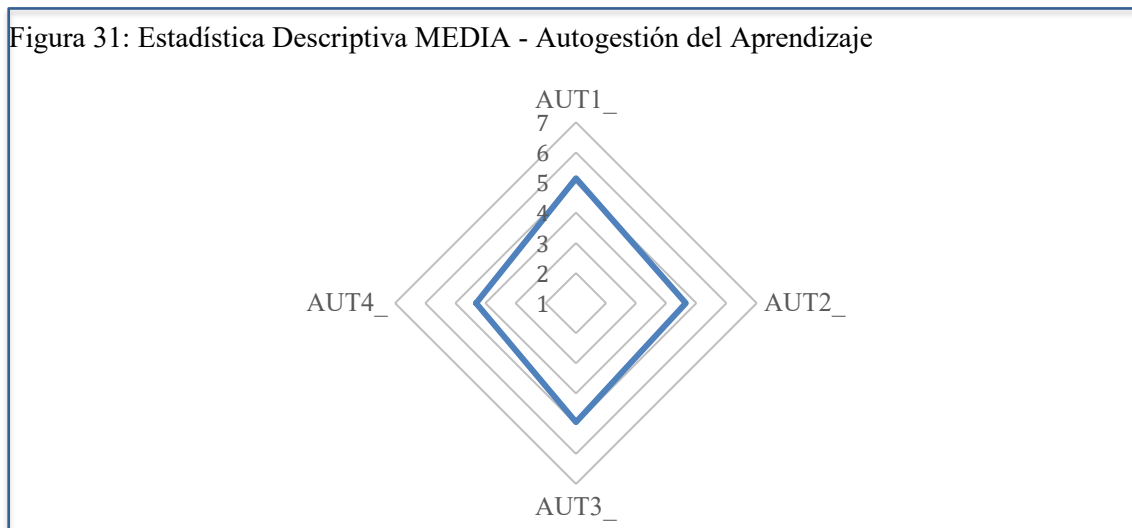


Tabla 24: Media y desviación del factor Autogestión del Aprendizaje

ítem	Descripción	Media	DS	Moda
AUT1	Cuando se trata de aprender y estudiar soy una persona autodirigida	5.14	1.39	6
AUT2	Administro mi tiempo de estudio de manera efectiva y completo fácilmente las tareas a tiempo	4.65	1.44	5
AUT3	En mis estudios, establezco objetivos y tengo un alto grado de iniciativa	4.95	1.39	5
AUT4	En mis estudios, soy auto disciplinado y me resulta fácil dejar de lado actividades de ocio	4.31	1.56	5

3.9 Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia

La medición de la variable Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia fue en base a cuatro (4) ítems (IP1, IP2 IP3 e IP4) con una escala de Likert de 7 puntos, en donde uno “1” significa que los estudiantes universitarios están totalmente en desacuerdo en tener la intención de estudiar un programa de formación continua a distancia, mientras que siete “7” significa que los estudiantes están totalmente de acuerdo con tener la intención de estudiar a distancia.

Figura 32: Estadística Descriptiva MEDIA - Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia

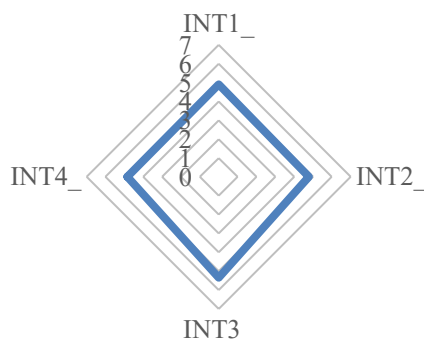


Tabla 25: Media y desviación del factor Intención de estudiar a distancia

ítem	Descripción	Media	DS	Moda
INT1	Tengo mucho interés en inscribirme en un programa de formación continua a distancia.	4.9	1.55	5
INT2	Tengo planeado estudiar un programa de FC a distancia.	4.78	1.67	5
INT3	Consideraría un programa de FC a distancia como una alternativa válida.	5.34	1.42	6
INT4	Tengo la intención de matricularme en un programa de FC a distancia.	4.84	1.62	5

En síntesis, del análisis descriptivo realizado, la mayoría (50%) de los estudiantes encuestados llevaría cursos de formación continua virtual durante y después de terminar su carrera profesional. Asimismo, respecto a los constructos propuestos, los encuestados llegan a un consenso que inscribirse a un curso de FCaD es satisfactorio. De la misma manera, respecto a la utilidad percibida, el 80% de los encuestados opinan que les servirá profesionalmente llevar cursos de FC virtual.

Otra variable importante de recalcar es la facilidad de uso, en la cual las valorizaciones del estudiante con respecto al uso de tecnología de información son altas, lo cual puede predecirse por la etapa generacional de los encuestados, los cuales son *millenials* y están más familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas.

4. Análisis de Confiabilidad del Instrumento

Continuando con el análisis cuantitativo, a continuación, se procede con un análisis de la confiabilidad de cada uno de los constructos (ver Tabla 26). En este caso, se aplica el alpha de Cronbach, siendo este coeficiente de gran utilidad para medir la confiabilidad de una escala de

medida. Por tanto, para que un constructo puede ser considerado como consistente, las variables observables que la conforman (ítems) deben tener un elevado grado de correlación (Cronbach, 2004). Los niveles obtenidos por medio del Alfa de Cronbach se encuentran entre 0.71 a 0.93 lo que representan niveles aceptables y altos, en línea con la confiabilidad requerida para el presente estudio, lo que indica que se puede proceder con un análisis confirmatorio como es el SEM.

Tabla 26: Niveles de Alfa de Cronbach para cada variable

ítem	Detalles del constructo	Alfa de Cronbach
DP	Motivación Intrínseca - Disfrute Percibido	0.717
OAL	Motivación Intrínseca - Orientación al Logro	0.875
UP	Utilidad Percibida	0.835
FU	Facilidad de Uso Percibida	0.899
IFS	Norma Subjetiva - Influencia Social	0.782
AC	Autoeficacia Computacional	0.846
RP	Riesgo Percibido	0.746
AUT	Autogestión del Aprendizaje	0.879
INT	Intención de estudiar programas de formación continua a distancia	0.931

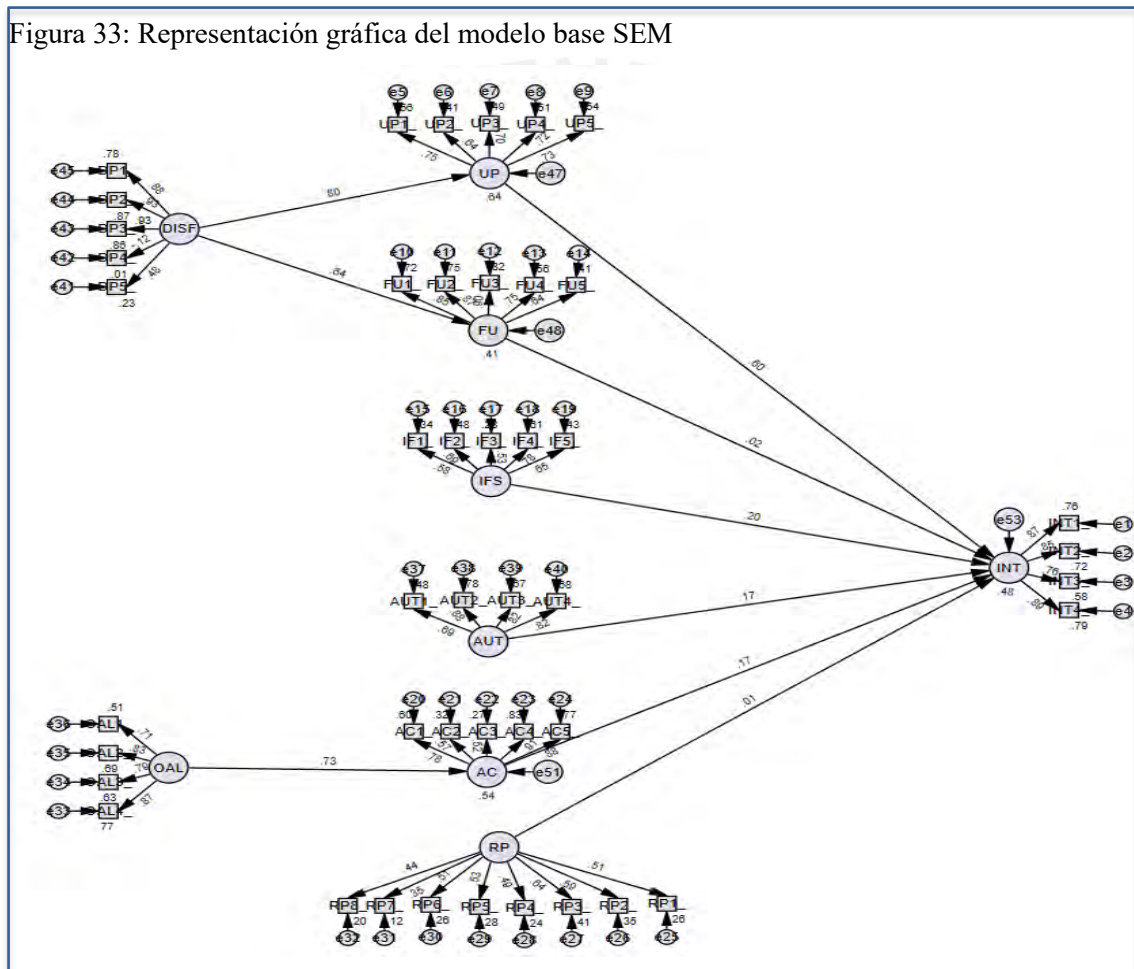
5. Resultado de estimación del modelo a través del SEM

En esta parte de la investigación, se muestran los resultados de las relaciones establecidas entre las variables con el objetivo de conocer los factores que determinan la intención del estudiante universitario de la PUCP de inscribirse a programas de FC en modalidad virtual. Y, de esa manera, realizar la comprobación de las hipótesis planteadas en la presente investigación; para ello, se aplica la técnica del modelo de ecuaciones estructurales. Este modelo, trata de explicar si existe o no una relación entre las variables de Utilidad Percibida (UP), Facilidad de Uso Percibida (FU), Influencia Social (IS), Autoeficacia Computacional (AC), Riesgo Percibido (RP), Autogestión del Aprendizaje (AA) con la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia. A su vez se busca confirmar las relaciones existentes entre el constructo Disfrute Percibido (DP) con la utilidad percibida y la facilidad de uso (FU), y de la orientación al aprendizaje como logro (OAL) con la autoeficacia computacional y la autogestión del aprendizaje.

Para la ejecución de este modelo de ecuaciones estructurales se utiliza el programa IBM SPSS AMOS 26. 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. (Landau & Everitt, 2004). Por otro lado, es importante precisar que los resultados estadísticos no pueden ser extrapolables a otros contextos, enfocándose así sólo en la muestra que respondió el cuestionario.

En la Figura 33, se presenta el modelo propuesto con nueve variables (RP, FU, UP, IFS, DP, AC, AA, OAL, INT) con sus respectivos errores.

Figura 33: Representación gráfica del modelo base SEM



Asimismo, en la Tabla siguiente, se presentan los resultados de las estimaciones obtenidas del modelo base.

Tabla 27: Resultados del modelo base SEM

Relación			Estimación	S.E.	P
UP	←	DISF	1.11	0.115	***
FU	←	DISF	0.981	0.107	***
AC	←	OAL	0.596	0.041	***
INT	←	UP	0.687	0.066	***
INT	←	FU	0.024	0.050	0.637
INT	←	IFS	0.288	0.064	***
INT	←	AUT	0.204	0.050	***
INT	←	AC	0.188	0.044	***
INT	←	RP	0.019	0.061	0.756

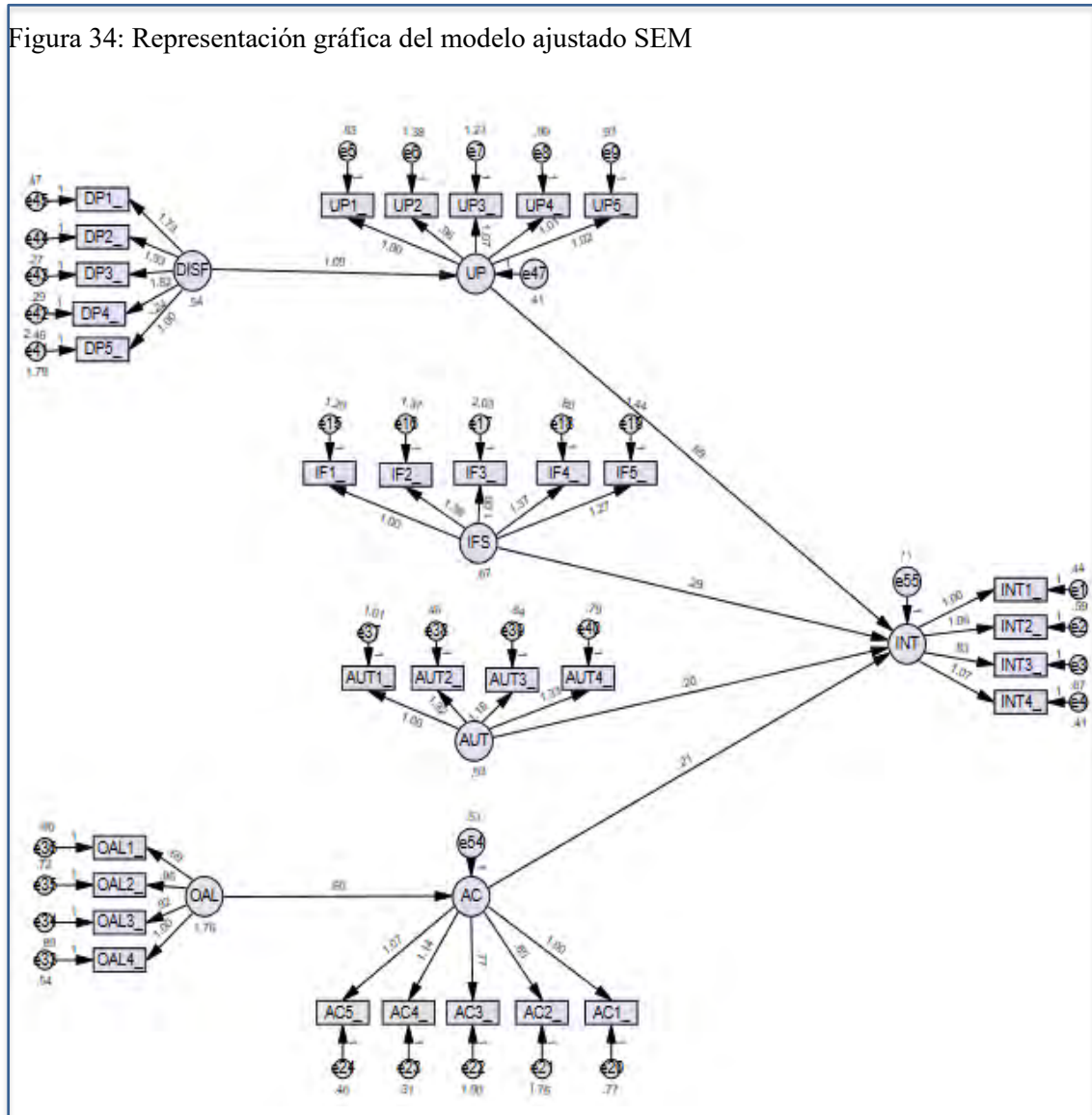
Respecto a este modelo se puede observar que las variables facilidad de uso (FU) y riesgo percibido (RP) no han demostrado ser significativas en la relación de dependencia, por lo cual se decidió optar por retirarlas para tener un modelo más adecuado. Con relación a la variable de Facilidad de uso (FU), se podría entender que el resultado no fue significativo debido a que los potenciales estudiantes no tienen conocimiento respecto a cómo son las plataformas virtuales que usarían.

De esta manera, a continuación, se presenta el modelo SEM ajustado, en la cual se realizaron los cambios mencionados anteriormente para obtener un modelo que mejore con la predicción de las variables que se relacionan con la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia.

En la figura 34 se presentan los resultados del modelo de ecuaciones estructurales estandarizados de cada variable. Este resultado de la estimación presentada representa la cantidad de cambio en la variable que lo predice, por ello, la estimación entre la variable Disfrute Percibido (DP) y Utilidad Percibida (UP) es de 1.09, lo cual quiere decir que cuando DP aumenta en un punto, UP aumenta en 1.09. Por lo tanto, se considera que esta variable es estadísticamente significativa, por lo que se acepta la hipótesis H1 planteada de que el disfrute percibido tiene significancia sobre la utilidad percibida. Dicho resultado puede sustentarse con la información de que los estudiantes encuestados consideran llevar un curso de FC a distancia por el interés que tienen respecto a un tema en específico y sus ganas inherentes de aprender. De igual manera, la estimación entre la variable de Utilidad Percibida e Intención de estudiar cursos de FC a distancia

es de 0.69, lo cual indica que por cada punto que aumenta UP, INT aumenta en 0.69, siendo la variable que mejor predice la intención del potencial estudiante de llevar cursos de FC a distancia seguida de la Influencia Social (IS) con una relación de 0.29 y, finalmente, la Autoeficacia Computacional (AC) y la autogestión del aprendizaje (AUT) con una estimación de 0.20 y 0.21 respectivamente.

Figura 34: Representación gráfica del modelo ajustado SEM



Además, con respecto a los resultados de las estimaciones del modelo ajustado se pueden observar las relaciones entre las variables, de las cuales se puede indicar que cumplen con el nivel de confianza a un nivel de 99%, por lo que se puede indicar que si existe relación significativa entre ellas (ver Tabla 28).

Tabla 28: Resultados del modelo SEM ajustado

Relación			Estimación	S.E.	P
UP	←	DISF	1.085	0.115	***
AC	←	OAL	0.596	0.041	***
INT	←	UP	0.690	0.057	***
INT	←	IFS	0.294	0.064	***
INT	←	AUT	0.204	0.050	***
INT	←	AC	0.206	0.044	***

Asimismo, en la Tabla 29 se presentan los principales resultados de los índices de bondad de ajuste. La literatura recomienda emplear múltiples indicadores para evaluar el ajuste de un modelo (Hu & Bentler, 1995). Entre los más utilizados podemos destacar el estadístico chi-cuadrado, la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)

Con respecto a la medida CMIN/ DF, la cual hace referencia al Chi - cuadrado sobre los grados de libertad tiene un valor de 5.244. El estadístico chi-cuadrado indica el ajuste absoluto del modelo, pero este es muy sensible al tamaño muestral. Por consiguiente, usualmente se interpreta la razón de chi cuadrado sobre los grados de libertad CMIN/ DF, con valores inferiores a 3 indicando un buen ajuste. Por otra parte, el indicador de ajuste CFI para que sea aceptado debe oscilar entre un rango de 0 a 1, considerándose en este caso aceptable dado que el valor es 0.812. Con respecto al RMSEA, el cual representa el error de aproximación cuadrático medio, debe ser menor al 0.1 tomando un valor en el presente análisis de 0.095 indicando así que es un ajuste aceptable. Y, por último, con respecto el GFI se obtiene un valor de 0.812 el cual es razonable dado que está cerca de 1 que significa ajuste perfecto. Por lo descrito, estos indicadores indican que la data que se ha recabado si se ajusta el modelo de forma aceptable dado que los cuatro indicadores presentados si cumple los rangos adecuados.

Tabla 29: Indicadores de ajuste dl modelo base SEM

Medida de Ajuste	Valor
CMIN/ DF	5.244
CFI	0.812
GFI	0.750
RMSEA	0.095

En resumen, se aprecia que las variables que resultan significativas en cuanto a la relación directa que presentan con la intención de inscribirse a programas de FC virtuales solo son la UP, IS, AC y AG en dicho orden de relevancia en cuanto a su poder predictivo mientras que, de manera indirecta, el DP y OAL resultan ser significativas con su influencia en la UP y la AC respectivamente.

5.1 Resultados del modelo base segmentado por género.

Tras un análisis a mayor profundidad de la información se denotaron resultados resaltantes del en cuanto a las diferencias existentes a raíz del género de los participantes. Como se puede apreciar en las figuras 35 y 36, resulta interesante notar que el factor de autoeficacia computacional (AC) que mide la capacidad del estudiante para resolver de manera individual cualquier dificultad presentada en un curso virtual se da de manera diferenciada entre hombres y mujeres, para estas últimas este factor se presentaría con una relación inversa y con un muy bajo poder explicativo (-0.09) en comparación a sus pares. En cuanto a una posible interpretación, en este estudio para la mayoría de mujeres la autoeficacia computacional no influye en su intención de llevar un programa en modalidad virtual.

Figura 35: Representación gráfica del modelo base SEM: Mujeres

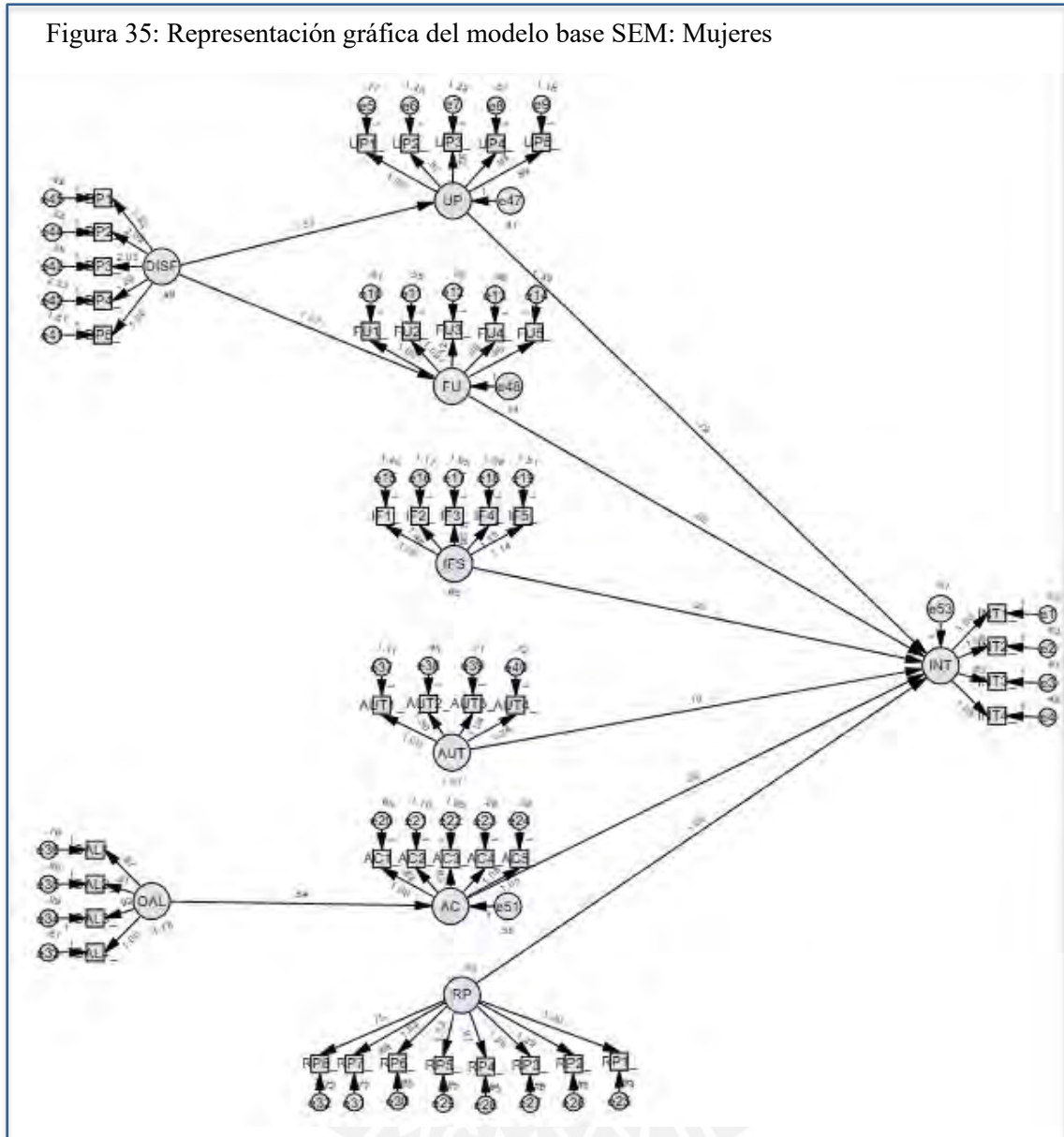
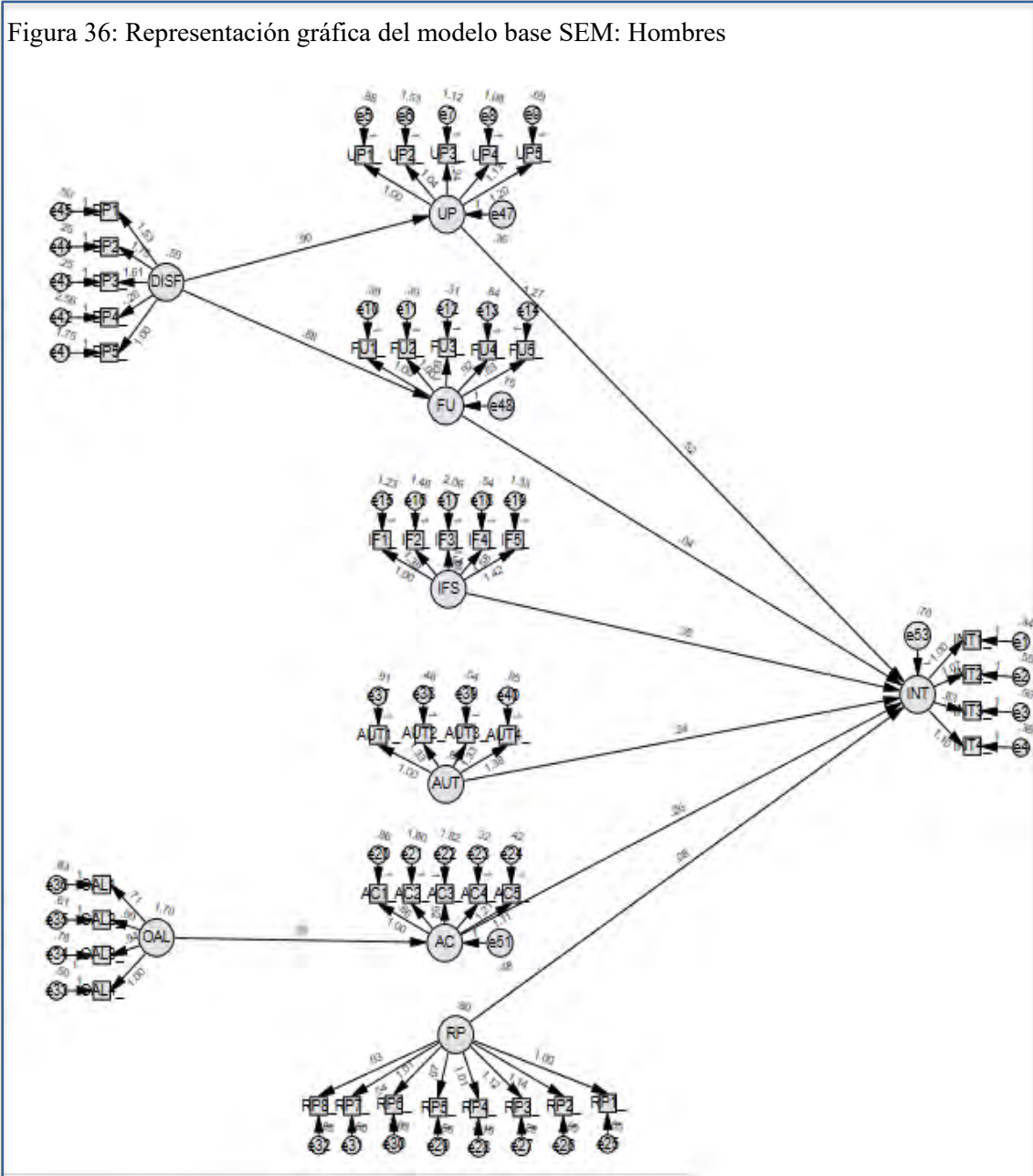


Figura 36: Representación gráfica del modelo base SEM: Hombres



5.2 Resultados del modelo base segmentado por experiencia

Con respecto a la aplicación del SEM para una muestra segmentada en base a la experiencia, se pueden notar importantes diferencias, entre ellas destaca que para los estudiantes con experiencia en llevar cursos virtuales, el factor de “Utilidad Percibida” (UP) se convierte en el penúltimo factor en relación a su poder predictivo (0.29) de la intención a estudiar programas de FC virtuales, mientras que para los estudiantes sin experiencia la relevancia de los factores se mantiene en concordancia con el modelo base del presente estudio, siendo la UP el factor más importante en cuanto a su poder explicativo de la intención. Aquello podría estar relacionado con el tipo de experiencia que han tenido estos estudiantes en cuanto a educación virtual, en ese

sentido, se puede apreciar que la experiencia previa es un factor que influye de manera importante en su percepción de que la educación virtual es útil. Estas diferencias importantes entre ambos grupos de estudiantes se pueden observar a través de las figuras 37 y 38 presentadas a continuación.

Figura 37: Representación gráfica del modelo base SEM: Con experiencia

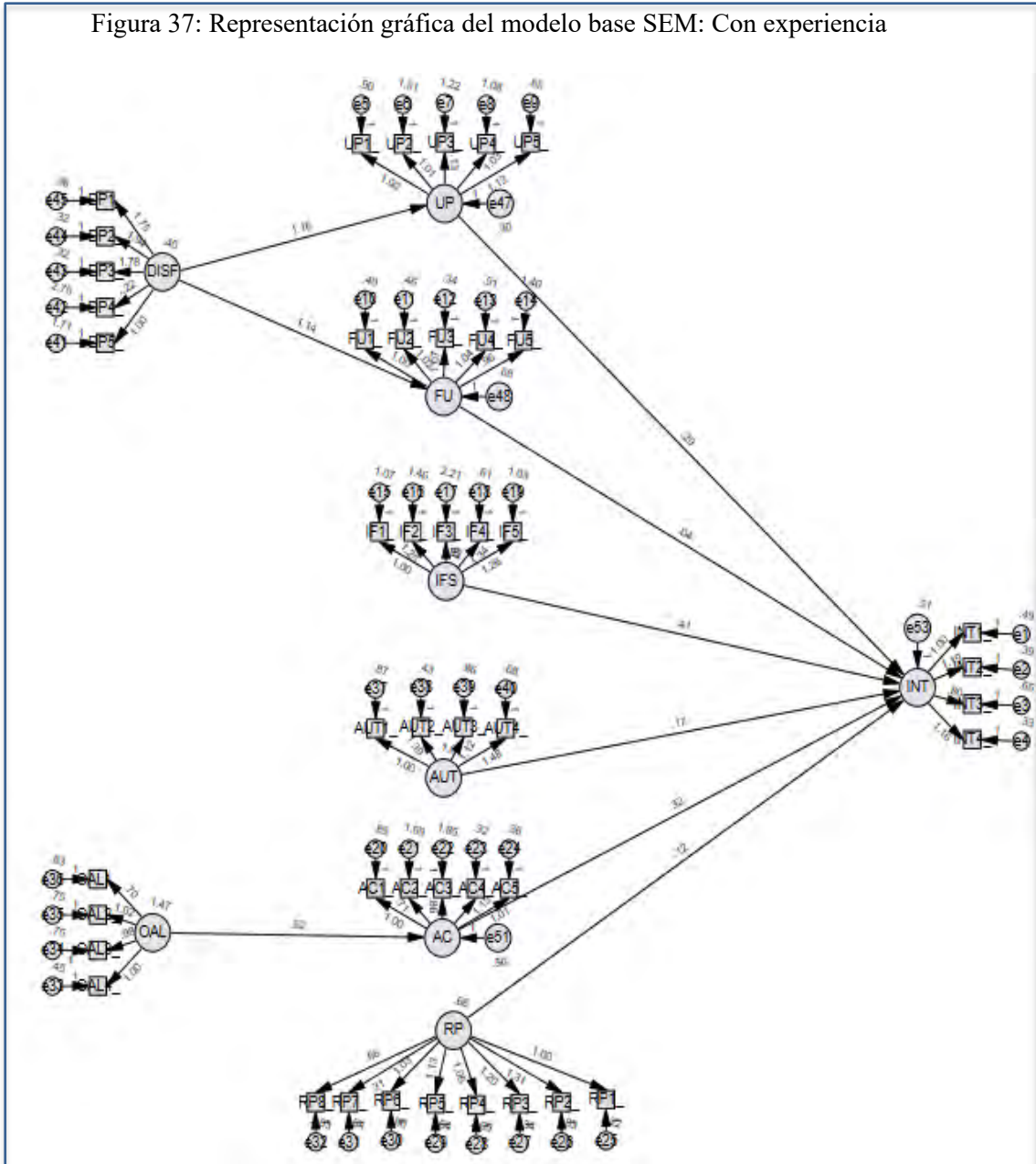
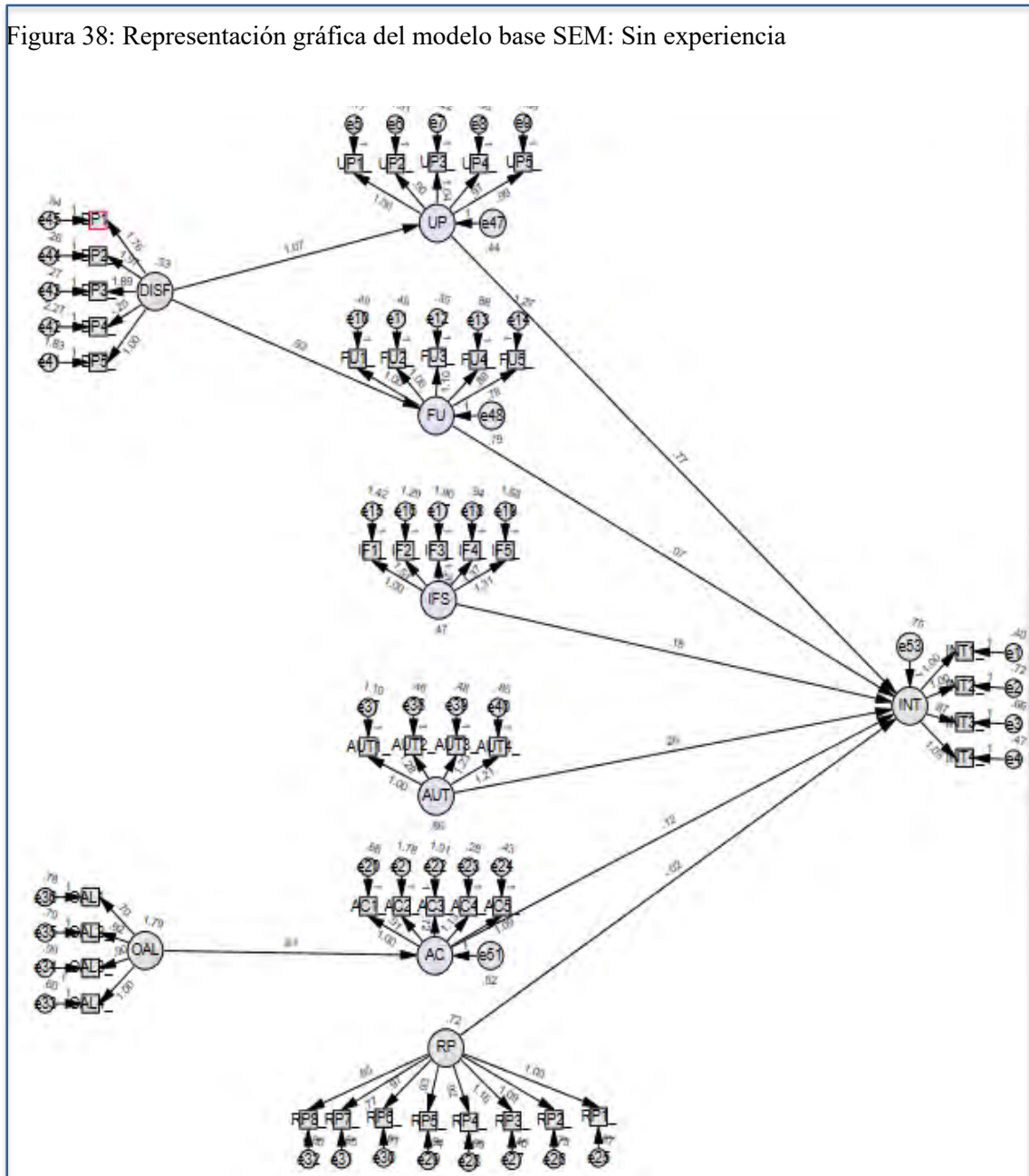


Figura 38: Representación gráfica del modelo base SEM: Sin experiencia



6. Triangulación de resultados

En el presente estudio se utiliza la triangulación de resultados debido a que se trata de una investigación con enfoque mixto; es decir, se utilizaron métodos de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Lo que se buscó con este enfoque fue poder obtener una visión más amplia y desde diversos puntos de vista del sujeto de estudio, logrando formar un mayor conocimiento acerca del mismo. En el capítulo ya han sido presentados los resultados cualitativos y cuantitativos, a partir de los cuales se procederá a reconocer los puntos en común, así como las diferencias en los resultados obtenidos con los dos métodos de recolección de datos.

En los últimos años, las TIC se han convertido en un elemento indispensable en los nuevos espacios de interacción de las personas (Coll, 2004; Monereo & Pozo, 2007). En este sentido, las TIC han logrado insertarse en la sociedad actual y modificarla con relación a sus funcionalidades y alcances, teniendo incluso un impacto significativo en el ámbito educativo (Benvenuto, 2003; Carneiro, Toscano & Díaz, 2009; Coll, 2004; Jaramillo, Castañeda & Pimienta, 2009; Pedró, 2011).

En relación con lo anterior, existen una serie de tendencias significativas que, actualmente, afectan a los diversos agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, las personas esperan poder trabajar, aprender y estudiar cuando lo deseen y desde cualquier lugar. Por esta razón, las herramientas tecnológicas empleadas, debido a su fácil accesibilidad, están cada vez más basadas en la informática en la nube (Johnson, Adams & Cummins, 2012 citados en Nakano, Garret & Vásquez, 2013). Esta situación ha originado que los paradigmas educativos evolucionen para incluir el aprendizaje en línea y el aprendizaje “híbrido”, así como los modelos colaborativos en sus estrategias y planes de estudio de las instituciones educativas.

Con respecto a los resultados cuantitativos, se determinó aquellas variables que tenían mayor relación con la variable intención y de las propuestas, seis de ellas resultaron relevantes. De esta manera, se cumple con el objetivo principal de la investigación, el cual consiste en determinar los factores, tanto sociales como personales, que influyen en el estudiante universitario en su intención por llevar cursos de formación continua bajo la modalidad virtual. Para entender mejor estas relaciones es necesario analizar a profundidad cada uno de los factores que afectan la intención del estudiante.

El primer factor es el disfrute percibido, el cual, según su investigación, Davis et al (1992) establecieron que a medida que el disfrute se incrementa, este ayudaría a la aceptación de sistemas de información por parte de los usuarios. Siguiendo esta línea, Saadé & Bahli (2004) señalan que

el disfrute que se obtiene al interactuar con herramientas tecnológicas y la cantidad de tiempo percibida durante la sesión, son constructos que tienen significancia en la predicción de aceptación y utilización de tecnología. La importancia de este factor se vio reflejado en las encuestas realizadas a los estudiantes que consideraron que “estudiar un curso a distancia sería interesante”, obteniendo una media de 5.1, coincidiendo, de esta manera con la teoría revisada.

Asimismo, de los resultados obtenidos del modelo de ecuaciones estructurales se pudo respaldar lo antes mencionado, puesto que se obtuvo una relación de 1.09 de la variable de disfrute percibido con utilidad percibida, lo cual hace referencia a una relación significativa entre ambas variables. De igual forma, en los *focus group* la respuesta de los estudiantes respecto a por qué llevarían un curso de formación continua a distancia mencionaron que, en parte porque mejora su empleabilidad, pero también porque les genera una gratificación intrínseca y satisfacción al aprender nuevos conocimientos. Entonces, se puede desprender que llevar un curso de formación continua a distancia no solo les brinda conocimientos, sino que también genera satisfacción.

De la misma manera, se confirmó que existe una relación positiva entre la utilidad percibida con la Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia, ya que a partir del modelo de ecuaciones estructurales se obtuvo que la estimación entre las variables antes mencionadas es de 0.69, lo cual quiere decir que cuando la utilidad percibida aumenta en un punto, la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia aumenta en 0.69. Respecto a esta relación, de los Focus Groups realizados, los estudiantes, en su mayoría, mencionan que llevarían cursos de formación continua, teniendo en cuenta dos objetivos diferentes. En primer lugar, para su desarrollo profesional, ya sea para ahondar en sus conocimientos, mejorar su CV, seguir con su negocio propio. Y, por otro lado, por gustos personales, ya sea por placer o diversión y motivación personal.

Igualmente, Diego Chang, jefe de Marketing de Educación Continua de la PUCP menciona dos niveles de necesidad que tienen los estudiantes de formación continua. El principal es el de mejorar su empleabilidad, escalar de una posición a otra, aumentar sus ingresos, entre otros. Por otro lado, en segunda instancia, está el tema personal, el cual busca un desarrollo personal, mejorar habilidades, entre otros. La respuesta de los estudiantes encuestados coincide con lo mencionado por Diego Chang, dado que reconocen que “un programa de FC a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional”, el cual obtuvo una media de 5.49.

Para entender esta relación, es necesario analizar la importancia de este factor. Para Davis (1992), la utilidad percibida es uno de los mayores determinantes de la intención de uso, así como para predecir la aceptación de la tecnología por parte de los usuarios.

En torno a la variable de Influencia Social, los estudiantes entrevistados consideran importante las recomendaciones de sus familiares, amigos y compañeros al optar por llevar un curso de FC a distancia. Lo mencionado se apoya en los resultados obtenidos de las encuestas realizadas en donde los encuestados están totalmente de acuerdo con que la educación virtual está de moda a nivel global. Asimismo, en los cuatro ítems adicionales que engloban esta variable, se tiene como un promedio de respuesta de 5, lo cual confirma que están de acuerdo con que para optar por llevar un curso a distancia toman en consideración lo recomendado por su grupo más cercano y también que este tipo de educación es valorado por el mercado laboral. Según el enfoque sociológico del comportamiento del estudiante como consumidor, señala que la presión social puede hacer que los profesionales cedan a sus propias opiniones y creencias por la influencia de su entorno, por lo que las opiniones que tenga un grupo cercano al potencial estudiante pueden llevar a que opte por un curso virtual o desista de él, lo cual enfatiza lo antes mencionado.

Por otro lado, con relación a la variable de riesgo percibido, los estudiantes no consideran un mayor riesgo el llevar cursos de formación continua a distancia. De lo comentado en los *Focus Groups*, la mayoría de los estudiantes mencionan que no perciben riesgos importantes al llevar estos cursos a distancia, puesto que antes de inscribirse realizan una investigación tanto del curso en mención como del docente. Asimismo, buscan recomendaciones por parte de sus familiares y amigos. Esto concuerda con lo explicado por Sonia Montes, quien menciona que no ha detectado riesgos o barreras, en sus palabras “como son alumnos la mayoría, estudiantes universitarios, no están reacios a la tecnología. Entonces, los estudiantes tienen otra cualidad que, hablando coloquialmente, se avienta a todo y no observa que haya algún tipo de riesgo” (comunicación personal, 15 de agosto, 2020). De esta forma, acorde a la información brindada en los *focus group*, así como en las entrevistas, los resultados obtenidos del modelo de ecuaciones estructurales, se pudo observar que la variable riesgo tiene un puntaje de 0.01, demostrando que no representa una relación significativa con la variable de intención.

De esta misma forma, respecto a la variable facilidad de uso, el resultado obtenido del SEM demostró no ser significativa teniendo un puntaje 0.02. Esto puede deberse a que, como lo indica Sonia Montes, el público objetivo de estudiantes universitarios ha crecido rodeados de tecnología, “las habilidades informáticas de esta generación, la mayoría las tiene, saben manejar el aula virtual, saben subir sus archivos, saben navegar, saben usar los recursos TIC que puedan haber” (comunicación personal, 15 de agosto, 2020). Asimismo, los estudiantes entrevistados no mencionaron haber tenido alguna dificultad con el uso de las plataformas y herramientas

tecnologías usadas. Sin embargo, para optar por llevar un curso de FC a distancia en el futuro sí valoran que las herramientas TIC sean de fácil uso y navegación (ver Tabla 30).

Tabla 30: Relación de variables del estudio

Relación significativa
Actitudes hacia en comportamiento <ul style="list-style-type: none"> - Disfrute Percibido - Utilidad Percibida Norma Subjetiva <ul style="list-style-type: none"> - Influencia Social Control Conductual Percibido <ul style="list-style-type: none"> - Orientación al Aprendizaje como Logro - Autoeficacia computacional - Autogestión del Aprendizaje
Relación no significativa
Actitudes hacia el comportamiento <ul style="list-style-type: none"> - Facilidad de Uso Percibida Control Conductual Percibido <ul style="list-style-type: none"> - Riesgo Percibido

En los resultados presentados, se logra contrastar y complementar la información obtenida a través de los métodos de análisis cualitativos y cuantitativos utilizados en esta investigación. En ese aspecto, es importante recalcar que la información obtenida en las entrevistas y grupos focales, en adición a la revisión bibliográfica, ha permitido reforzar la explicación de los resultados cuantitativos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se describen las conclusiones de este estudio que dan respuestas a las preguntas de investigación. Asimismo, se determina si se aprueban o rechazan las hipótesis planteadas a inicios de la investigación. Finalmente, se presentan recomendaciones para el sector y futuras investigaciones.

El objetivo general de la presente investigación ha sido identificar los principales factores personales y sociales que influyen en la intención de estudiar cursos de formación continua en estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Perú, motivo por el cual se planteó la revisión de estudios previos referidos a aceptación tecnológica, así como factores influyentes en la intención de llevar cursos a distancia en estudiantes de pregrado.

1. Conclusiones de la Investigación

De acuerdo con lo expuesto en la presente investigación, se desarrollaron los dos primeros objetivos específicos que son la identificación y validación de un modelo de medición y determinar las relaciones de los factores sociales y personales con la intención de estudiar a distancia.

En ese sentido, en cuanto al primer objetivo, este se logró por medio de la identificación, estructuración y presentación de diversas teorías enfocadas en el estudio de la intención comportamental del consumidor. De esta manera, se identificaron modelos predictivos del comportamiento, así como los factores que influyen en la intención de compra de educación a distancia de acuerdo con diversos autores.

En cuanto al segundo objetivo, se presentó la situación actual y contextual de la educación superior a distancia en el Perú y el mundo permitiendo de esa manera realizar un análisis que contraste distintas realidades y tener una visión general del potencial de dicho mercado.

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, autogestión del aprendizaje y riesgo percibido; así como la influencia social como factor social para entender la intención.

Para determinar la relación entre las variables personales y sociales que permiten entender la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia (virtual), fueron descritas a

través de las dimensiones de la Teoría de Comportamiento Planeado (TPB) y bajo el modelo presentado por Barriga et al. (2017). De esta manera, los constructos empleados para evaluar las actitudes hacia la intención fueron la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida, cabe destacar 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, de su círculo más cercano como sus familiares, amigos y colegas, que percibe una persona y cómo influye en su intención comportamental. Finalmente, el control conductual percibido se midió a través de la autoeficacia computacional y riesgo percibido al considerar estudiar cursos de formación continua virtual. Adicionalmente, se empleó la orientación al aprendizaje como logro y autogestión del aprendizaje.

De esta manera, el modelo inicial comenzó con nueve constructos identificados a partir de la revisión de la literatura. Sin embargo, al obtener las respuestas de los estudiantes, se validó que tanto la variable facilidad de uso y riesgo percibido no eran factores determinantes para la intención de estudiar cursos de formación continua a distancia. De tal forma, las hipótesis cuatro (H4) y ocho (H8) planteadas a inicios de la investigación respecto la significancia sobre la intención de estudiar a distancia fueron rechazadas.

Para reforzar lo obtenido de las respuestas de los encuestados, como la literatura menciona, si bien las variables facilidad de uso y utilidad percibida son factores que han sido comprobados que funcionan en la aceptación de tecnología, diversos autores han ido incrementando nuevas variables que se acomoden y predigan de mejor manera la intención de los consumidores al uso de tecnología. De esta manera, se puede observar en los resultados de la presente investigación que, otros factores como influencia social o autoeficacia operacional se presentan una relación más fuerte con la intención de uso.

Asimismo, Taylor y Todd (1995) si bien apoyaron lo mencionado por el TAM, encontraron diferencias significativas entre consumidores con experiencia y aquellos que no la tenían respecto a los sistemas de tecnología. Encontraron que aquellos que ya contaban con experiencia presentaban un nivel de uso más alto que los inexpertos. De la misma manera, la mayoría de los encuestados ya contaban con cierta experiencia en educación virtual, por lo que la facilidad de uso no era un problema para ellos, por lo que este factor no les causaba relevancia.

De los resultados obtenidos se puede observar que la utilidad percibida, posee una mayor preponderancia para explicar la intención del estudiante de pregrado para estudiar cursos de formación continua virtual. Esto es, dado en parte, por el valor que le otorgan los encuestados

respecto al obtener recompensas externas como una mejor posición laboral, obtener más oportunidades de trabajo, entre otros relacionados. Es importante mencionar que la educación continua ha tenido un incremento en los últimos años y son considerados medios válidos para el desarrollo profesional.

De esta manera, los entrevistados mencionan las ventajas que brinda la educación virtual, puesto que permite unir y poder acceder en un mundo que se promueve mucho el aprendizaje para toda la vida el *Life Long Learning*, y que uno pueda aprender de manera permanente y así tener muchas más opciones de lo que la presencialidad te permite tener. Además, que los consumidores de educación continua optan por este servicio para mejorar, en primera instancia, su empleabilidad. Esto puede verse apoyado en la situación globalizada en la que nos encontramos en la actualidad, en donde es necesario mantenerse actualizado constantemente para estar en sintonía con lo que las organizaciones requieren y, de esa manera, posicionarse en el mercado laboral. De los resultados de la investigación se puede observar, entonces, la comprobación de la hipótesis tres (H3), la cual afirma que la utilidad percibida tiene significancia sobre la intención de estudiar a distancia.

Para la dimensión de autogestión del aprendizaje, el concepto hace referencia a la medida en que un individuo siente que es auto disciplinado y puede participar en el aprendizaje autónomo (Smith et al, 2003). En ese sentido, los especialistas entrevistados justifican la importancia de la capacidad de auto aprender, pues consideran que es un factor que puede determinar quién se encuentra más capacitado para llevar de manera exitosa un curso de manera virtual. De la misma manera, algunos estudiantes participantes de los grupos focales mencionan la importancia de ciertas habilidades para poder desenvolverse en un curso virtual como la predisposición para aprender, así como la proactividad y el ser autodidacta.

Sobre este punto es importante mencionar el valor que esta habilidad brinda, dado que una persona que opta por inscribirse en cursos de formación continua bajo una modalidad virtual experimenta una vivencia distinta a la que un curso presencial podría ofrecer, en la cual el rol del docente es de supervisor e imparte el conocimiento al estudiante, mientras que en un curso virtual los roles se ven modificados y es el estudiante el cual se encarga de determinar su ritmo de aprendizaje y, de esta manera, es el responsable de ello.

Todo ello coincide con lo propuesto en el marco teórico, en donde tanto Salinas (2004), Bartolomé (2002) y Pagano (2007) recalcan la importancia del nivel de esfuerzo del estudiante, así como las habilidades que deben contar para desenvolverse en esta modalidad de estudio cómo organización de tiempo, aprendizaje autónomo, autodisciplina, entre otros. De esta manera, la

hipótesis nueve (H9) planteada respecto a la significancia de la variable autogestión con la intención de cursar programas de educación continua a distancia es aceptada.

Por otro lado, se pudo observar que la dimensión facilidad de uso no se consideró relevante en este contexto, el cual es posible que se dé debido a la etapa generacional a la cual este estudio apuntó, dado que el rango de edad de los encuestados oscilan entre 20 - 26 años, en donde un factor relevante para esta generación es el desarrollo de tecnología en los cuales han crecido, por lo que el acceso y manejo de los mismos no les genera aprehensión ni les resulta dificultoso.

2. Recomendaciones de la investigación

En este apartado se presentan algunas recomendaciones que se sugieren pueden ser utilizadas por el sector en cuestión, sociedad y otros investigadores.

2.1 Para el sector educativo

Tras lo mostrado en el estudio y en base a los resultados, se puede destacar que los estudiantes de pregrado tienen la intención de llevar cursos de formación continua en un futuro, ya sea para desarrollar cierto conocimiento específico del trabajo en el que se desenvuelven, mejoren su situación laboral o por placer y desarrollo personal. La mayoría de ellos prefieren llevarlo terminando su carrera profesional y un grupo de ellos durante y al finalizar la misma, sobre todo por el tiempo que les conlleva llevar un curso adicional a sus responsabilidades académicas y laborales que tienen en el momento.

En ese sentido, la mayoría de los estudiantes valora la flexibilidad horaria, por lo cual se recomienda a aquellas instituciones educativas que ofrecen este servicio tomen en consideración brindar un mix entre clases sincrónicas y asincrónicas teniendo en cuenta las necesidades de su público objetivo para, de esta manera, preservar la flexibilidad, pero al mismo tiempo no perder la interacción docente - estudiante, factor que es valorado por los potenciales estudiantes.

De igual manera, no solo importa el incremento de la oferta educativa virtual, sino, como menciona Diego Chang, las organizaciones tienen un reto que afrontar en cuanto a educación continua virtual en Perú y no solo basarse en el volumen, sino en transformar la oferta y enfocarse también en la calidad que se vaya a ofertar, puesto que la educación virtual abre un panorama de mayor alcance y, a su vez, compiten con una mayor cantidad de organizaciones que ofrecen este tipo de educación, no solo del mismo país, sino que se traspasan barreras y el potencial estudiante optará por escoger a aquella que brinde una educación de mayor calidad.

Es así que las instituciones deben tomar en cuenta el crecimiento que se viene dando en otros países y responder a la atención de una demanda de servicio educativo más flexible y que viene evolucionando de la misma forma que sus consumidores, puesto que estos han modificado sus hábitos generando nuevas necesidades las cuales requieren ser satisfechas con servicios específicos. Es ahí un nuevo reto que las instituciones deberán afrontar, puesto que será un factor decisivo para su permanencia y reconocimiento en el mercado.

De ahí que se desprende que más instituciones educativas deben tener una oferta de educación virtual, ayudando a incrementar el alcance de educación a distintas poblaciones. Es por ello por lo que se recomienda a las organizaciones el ofrecer cursos de formación continua bajo esta modalidad, puesto que beneficia no solo a las propias instituciones, sino también a las personas que desean continuar su educación, pero por diversos motivos no les permite acudir de manera presencial a los centros educativos, lo cual también permitirá que se mejore la educación en el país.

2.2 Para futuras investigaciones

En el presente estudio existen ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta a fin de profundizar el entendimiento de la relación entre las variables consideradas y la intención de estudiar cursos de formación continua en modalidad virtual. En primer lugar, esta investigación se enfocó en la intención de los estudiantes de pregrado de la PUCP de estudiar cursos de formación continua a distancia, excluyendo a los egresados, así como a estudiantes de otras universidades, por lo que, para tener un mejor entendimiento, se recomienda realizar futuras investigaciones que considere a este público para tener una mayor profundidad del fenómeno en una población más amplia, puesto que, como se revisó en los resultados de la investigación, los encuestados planean llevar cursos de formación; sin embargo, en su mayoría, planean llevarlos al acabar su carrera profesional, por lo que esto refuerza más el interés de profundización. De esta manera, este estudio puede servir como base para futuras investigaciones que no solo analicen la intención, sino llegar hasta la toma de decisión y proceso de compra.

En ese sentido, la aplicación de las teorías de Acción Razonada y del Comportamiento Planeado con evidencia en Perú son escasas, por lo que su aplicación al sector educativo busca contribuir con la misión de diferentes instituciones educativas de adaptarse a los cambios que trae consigo la revolución tecnológica, así como la nueva forma de repensar la educación tras la alteración de la educación tradicional originada por la pandemia. Como comenta Elizabeth Chiuyare, la sociedad actualmente necesita adaptarse a los cambios y a lo que las propias organizaciones demandan. En sus palabras “un gestor que esté ciego a lo que está ocurriendo en

el mundo, en donde las tecnologías son parte integral de su vida en distintos ámbitos, estaríamos yendo en contra de nosotros mismos. Por eso, es algo que cada vez se está impulsando más” (comunicación personal, 1 de mayo, 2020), esto refuerza la importancia de este estudio, ya que reafirma la propuesta de que la educación busca apostar por una educación virtual o blended. De esta manera, este tema se encuentra latente y es de gran importancia en la actualidad, por lo que realizar estudios sobre este fenómeno es de suma relevancia.

Siguiendo con esta línea, existen una serie de modelos relacionados con la aceptación tecnológica, cada uno con sus respectivos constructos. En este estudio se utilizó aquellos que se consideraban influyen más en la intención de estudiar cursos a distancia para este público objetivo. Sin embargo, se recomienda para las investigaciones futuras consideren otros factores adicionales como expectativa de esfuerzo y de resultados, puesto como mencionaron los estudiantes entrevistados, valoran que el curso que opten llevar cuenta con certificaciones que sean reconocidas en el mercado laboral. Y respecto a la expectativa de esfuerzo, los estudiantes manifestaron que prefieren escoger un curso virtual que no conlleve tener un nivel importante de interacción o dificultad.

Finalmente, si bien se puede observar una relación significativa entre la mayoría de los constructos presentados en este estudio con la intención de llevar cursos de formación continua a distancia, aún existe una percepción negativa y recelo por inscribirse en cursos virtuales en nuestro país, sea por las limitaciones en infraestructura, conexión a internet y falta de conocimiento sobre los mismos, según lo indicado tanto por los propios estudiantes como por los expertos entrevistados.

REFERENCIAS

- Abbad, M. M., Morris, D., & De Nahlik, C. (2009). Looking under the bonnet: Factors affecting student adoption of e-learning systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(2).
- Abdel-Wahab, A. G. (2008). Modeling Students' Intention to Adopt E-learning: A Case from Egypt. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 34(1), 1-13.
- Aguaded, J. I., Vázquez-Cano, E., & Sevillano, M. L. (2013). MOOCs, ¿turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? En *SCOPEO INFORME* Num. 2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro (pp. 74–90). Salamanca: Universidad de Salamanca Servicio de Innovación y Producción Digital.
- Ahumada, M. (2012). Innovando la docencia y la evaluación: las herramientas 2.0 al aula. *Actual. Pedagog*, 60(2), 15-28.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Ajzen, I. (1985) From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman. *Action control: From cognition to behavior*. (pp.11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33
- Al-Adwan, A., Al-Adwan, A., & Smedley, J. (2013). Exploring students acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(2).
- Alabdullaziz, F., Alanazy, M. M., Alyahya, S., & Gall, J. E. (2011). Instructors' and Learners' Attitudes Toward e-learning within a College of Education. *Department of Educational Technology. University of Northern Colorado*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528860.pdf>.
- Aldefer, C. (1972) Existence, relatedness and growth. New York: *Free Press*
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1).
- Arellano, R. (2017). *Los estilos de vida de la nueva sociedad peruana y Latinoamericana*. Recuperado de <http://www.arellanomarketing.com/inicio/estilos-de-vida/>

- Arnold, J., et al., 1991. *Work Psychology: Understanding human behaviour in the workplace*. 2nd ed. London: Pitman.
- Attuquayefio, S. & Addo, H. (2014). Using the UTAUT model to analyze students' ICT adoption. *International Journal of Education and Development using ICT*, 10(3),. Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/148478/>.
- Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 2009, (35): 87-96.
- Bakhshi, H., Downing, J. M., Osborne, M. A., & Schneider, P. (2017). *The future of skills: Employment in 2030*. Pearson.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Barberá, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10), 6.
- Barriga, M. V., Carrasco, J. L., Dextre, P. A., Fuertes, C. R., & Huapaya, G. M. (2017). *Factores que determinan la intención de estudiar un posgrado a distancia: evidencia en el Perú*. Lima
- Bartolomé, L. I. (2002). Creating an equal playing field: Teachers as advocates, border crossers, and cultural brokers. *The power of culture: Teaching across language difference*, 167-191.
- Blackwell, R., Miniard, P., & Engel, J. (2006). *Proceso de decisión del consumidor. Comportamiento del consumidor*. Mexico: Cengage Learning.
- Berenguer, G., Gómez, M., Quintanilla, P. & Mollá, A. (2014). Comportamiento del consumidor.
- Bettman, J. R. (1975). Information Integration in Consumer Risk Perception: A Comparison of Two Models of Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 381-384.
- Borrego, Ruíz & Cantú (2017). *Educación a distancia y TIC* https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Sv5CDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=perfil+del+estudiante+a+distancia&ots=ozX1luMomU&sig=tAkzLelhKxsLXwyNtCAZX7sXjOo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bourne, J. R., Brodersen, A. J., Ccampbell, J. O., Dawant, M. M., & Shiavi, R. G (1996). A Model for On-line Learning Networks in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 85(3), pp. 253-262.

- Bray, J. (2008). *Consumer Behaviour Theory: Approaches and Models*. Recuperado de http://eprints.bournemouth.ac.uk/10107/1/Consumer_Behaviour_Theory_Approaches_%26_Models.pdf
- Brown, J. M. (2012). Online learning: A comparison of web-based and land-based courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 39-42.
- Cameron, B., & Dwyer, F. (2008). The effect on online gaming in facilitating delayed achievement of different educational objectives. *International Journal of Instructional Media*, 35(1), 77-88.
- Capella, J., Coloma, C., Manrique, L., Quevedo, E., Revilla, D., Tafur, R., & Vargas, J. (2003). *Estilos de aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- Carvajal Hernández, B. (2013). Competencias informacionales desde la formación inicial del docente.
- Celina, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 572-580.
- Cheng, E. (2019). Choosing between the theory of planned behavior (TPB) and the technology acceptance model (TAM). *Education Tech Research Dev.* 67, 21–37. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s11423-018-9598-6>
- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo Laboral. *Observatorio laboral revista venezolana*, 2(4), 6.
- Chu, C. & Lu, H. (2007), Factors influencing online music purchase intention in Taiwan: An empirical study based on the value-intention framework, *Internet Research*, Vol. 17 No. 2, pp. 139-155. <https://doi.org/10.1108/10662240710737004>
- Chu, T. H., & Chen, Y. Y. (2016). With good we become good: Understanding e-learning adoption by theory of planned behavior and group influences. *Computers & Education*, 92, 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.013>.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 16(1), 64-73.
- Cialdini, R. (2001). *Influence: Science and Practice*. Arizona: Allyn & Bacon.
- Clarenc, C. A., Castro, S. M., López de Lenz, C., Moreno, M. E., & Tosco, N. B. (2013). Analizamos 19 plataformas de e-Learning: Investigación colaborativa sobre LMS. Grupo GEIPITE, *Congreso Virtual Mundial de e-Learning*. Recuperado de: <http://cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primera-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf>. 2016.
- Cohen, S., Panaqué, C. & Canale, D. (2011). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación a distancia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7).

- Cohen, S. A., Prayag, G. y Moital, M. (2014). Consumer behaviour in tourism: Concepts, influences and opportunities. *Current Issues in Tourism*, 17(10), 872-909.
- Compeau, D., Higgins, C. A., & Huff, S. (1999). Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study. *MIS quarterly*, 145-158.
- Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas - CONFIEP (2019). *Agenda País: versión 1.0*. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.confiep.org.pe/wp-content/uploads/2019/06/Agenda-Pa%C3%ADs-CONFIEP.pdf>
- Congreso de la República (2014). Ley 30220, Ley Universitaria. Recuperado de: <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Cortez, M. T., Tejero, P. (1996) “Aplicación en ámbitos psicológicos de la Teoría de la Conducta Planeada”. *En Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis* n° 1, vol. 18, pp. 161 - 279
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333. DOI: [10.15700/saje.v28n3a176](https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176)
- Cronbach, L. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 391-418.
- Cullum, A. W., Student Motivation and Intent to Take Online Courses (2016). *Electronic Theses and Dissertations*. 1492. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1492>
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, (1), 186-199. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Marcos_Cupani/publication/274716879_Analisis_de_Ecuaciones_Estructurales_conceptos_etapas_de_desarrollo_y_un_ejemplo_de_aplicacion/links/5527c31d0cf2779ab78aa10b.pdf
- Daradoumis, T., Marquès, J. M., Guitert, M., Giménez, F., & Segret, R. (2001, April). Enabling novel methodologies to promote virtual collaborative study and learning in distance education. In *Proceedings of the 20th World Conference on Open Learning and Distance Education. Düsseldorf, Germany* (pp. 1-5).
- 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. (1992). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132.
- Decreto Legislativo N°882. Ley de promoción de la inversión en la educación. Presidencia de la República del Perú. (1996).
- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia* (Vol. 2). Fondo Editorial PUCP.

- Duart, J. M., & Martínez, M. MJ (2002) Evaluación de la calidad docente en los entornos virtuales de aprendizaje. La educación a distancia en entornos virtuales. El caso del programa Universidad Virtual de Quilmes. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). *Attitude structure and function. The handbook of social psychology*, 1(2), 269-322.
- Engell, J. F., Blackwell, R. D., & Miniard, P. W. (1968). *Consumer behavior*. New York, Chicago, San Francisco.
- 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.
- Estrada-Worthington, R. (2016). *Application Trends Survey Report, 2016*. Recuperado de Graduate Management Admission Council Website: <http://www.gmac.com/~media/Files/gmac/Research/admissions-and-application-trends/2016-gmac-application-trends-web-release-v2.pdf>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Intention and Behavior: An introduction to theory and research*.
- Florian, S., & Mendiola, M. (2019) *Perú Indicadores de Educación por Departamentos 2008–2018*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. [septiembre del 2019]. Recuperado de: [Untitled](#)
- Forsythe, S. M., & Shi, B. (2003). Consumer patronage and risk perceptions in Internet shopping. *Journal of Business research*, 56(11), 867-875.
- Foxall, G. R. (1990). *Consumer Psychology in Behavioral Perspective*. Nueva York: Routledge
- Fraj Andrés, E., & Martínez Salinas, E. (2002). *Comportamiento del consumidor ecológico*. Madrid: ESIC Editorial.
- Fuerte, K. (2017). *Las competencias y habilidades en demanda para 2030*. Observatorio de Innovación Educativa: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/futurodeempleo2030>.
- Furedy, J. J., & Riley, D. M. (1987). *Human Pavlovian autonomic conditioning and the cognitive paradigm*.
- García, E., Castañeda, M., & Mancilla, J. (2001). *Educación Virtual con calidad: desafío y oportunidad para la psicología del aprendizaje*. Educación.
- García, G. (2006). *Investigación comercial* (3ª ed.). Madrid: ESIC
- García, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*.
- García-Peñalvo, F. J. (2017). *Tendencias en las posibilidades tecnológicas del eLearning*. Salamanca: Grupo GRIAL.

- Gil Saura, I., & González Gallarza, M. (2008). La investigación en valor percibido desde el marketing. *Innovar*, 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/818/81803103.pdf>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 48-59.
- Guijosa, C. (2018, 2 febrero). Amar Kumar habla del futuro de la educación en entrevista para el Observatorio — Observatorio de Innovación Educativa. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/amar-kumar-entrevista-para-el-observatorio>
- Gómez, L. & Macedo, J. (2011). Importancia de los programas virtuales en la educación superior peruana. *Investigación Educativa*, 15(27), 113-126. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a07v15n27.pdf
- Grande, I. & Rivas, A. (2016). *Comportamiento del consumidor: decisiones y estrategia de marketing*. Madrid: ESIC.
- Hadjerrouit, S. (2006, June). Creating Web-based learning systems: an evolutionary development methodology. *En Proceedings of the 2006 Informing Science and IT Education Joint Conference, Salford, UK* (pp. 119-144).
- Hadjerrouit, S. (2008). Towards a blended learning model for teaching and learning computer programming: A case study. *Informatics in Education-An International Journal*, 7(2), 181-210.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). Análisis multivariante (Vol. 491). Madrid: *Prentice Hall*.
- Hampe Martínez, T. (1989). Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1917-1987). Lima: PUCP. *Fondo Editorial*.
- 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.
- Henríquez, G., Rada, J. & Jassir, E. (2016). Análisis del comportamiento del consumidor: medición cuantitativa del servicio en estudiantes de Administración de una universidad acreditada en Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 266-283. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1297>
- Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K., & Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349–364. <https://doi-org.ezproxibib.pucp.edu.pe/10.6018/rie.36.2.277451>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). México D.F.: McGRAW-HILL
- Howard, J. A. (1989). *Consumer behavior in marketing strategy*. Prentice Hall.

- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Issues, concepts and applications. Psychological Methods*, 3, 424-453.
- 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.
- Ibert, J., Baumard, P., Donada, C., & Xuereb, J. M. (2001). Data collection and managing the data source. RA Thiétart (éds.), *Doing management research, a comprehensive guide*, Thousand Oaks, Sage Publication, 289-329.
- Instituto de Opinión Pública (2009). *Uso y Percepción del Internet* (28 de setiembre del 2009) Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/iop/2009/09/28/uso-y-percepcion-del-internet/>
- Kahneman, D., et al., 1979. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47, (2) 263-291.
- Karsh, B., & Templin, C. (2013). *Manager 3.0: A millennial's guide to rewriting the rules of management*. Amacom.
- King, S. E. and Chepyator-Thomson, J. R. (1996). *Factors affecting the enrollment and persistence of African American doctoral students*. *Physical Education*, 53(4): 170-181.
- Ko, H., Jung, J., Kim, J., & Shim, S. W. (2004). Cross-cultural differences in perceived risk of online shopping. *Journal of Interactive Advertising*, 4(2), 20-29.
- Kotler, C., Cámara, D., Grande, I & Cruz, I. (2000). *Dirección de Marketing*. 1ª Edición/813 Prentice Hall Iberia. SRL: Pearson educación.
- Kotler, P. & Armstrong, G. 2012. *Principles of marketing, 14*. New Jearsey: Pearson Education Inc
- Kotler, P. A. G. (2017). *Dirección de marketing* (Décimo sexta edición). Madrid: Prentice Hall
- Kotler, P., & Keller, L. K. (1997). *Managementul marketingului (Marketing Management)*. Bucureti: Ed. Teora.
- Kumar, A. (2018) *El futuro de la educación*. [video] Entrevista de Christian Guijosa. México: Observatorio Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/amar-kumar-entrevista-para-el-observatorio>
- Kusumawati, A., Yanamandram, V. K., & Perera, N. (2010). *University marketing and consumer behaviour concerns: the shifting preference of university selection criteria in Indonesia*.
- Landau, S. & Everitt, B. (2004) A handbook of stadistical analyses using SPSS (vol. 1). *Boca Ratón, FL: Chapman & Hall/CRC*

- Lee, Y. C. (2006). *An empirical investigation into factors influencing the adoption of an e-learning system*. Vol. 30 No. 5, pp. 517-541. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/14684520610706406>
- Levano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 569-588.
- Liaw, S.-s. (2002). Understanding user perceptions of World-wide Web environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 137-148.
- Lim, L. L., & Zailani, S. H. M. (2012). Determinants influencing intention to enrol on an online MBA programme. *International Journal of Business Information Systems*, 9(1), 51-88.
- Lin, C. J., y Lu, H. (2000). Towards an understanding of the behavioral intention to use a Web site. *International Journal of Information Management*, 20(3), 197–198.
- 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.
- Loudon, D. Della, J. (1993). *Comportamiento del Consumidor, Conceptos y Aplicaciones*.
- Loza, J. (1997). Notas sobre la educación continua, abierta ya distancia. *Educación Superior Anúes*, 104, 51-73.
- Lupion Torres, P., & Rama, C. (2010). La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. *Editora Unisul*.
- Macroconsult (sf). *Sunedu: ¿ser o no ser?*. <https://sim.macroconsult.pe/editorial-sunedu-ser-o-no-ser/>
- Maldonado, R. & Ramírez, M. (2019). Factores presentes en la decisión de compra de productos de cuidado personal masculino en Lima Metropolitana.
- Marín, V., Cabero, J., & Barroso, J. M. (2014). Evaluando los entornos formativos online. El caso de DIPRO 2.0. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 375-399.
- Márquez de León, E., & Zeballos Pinto, Z. R. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un estudio de caso. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Marsden, D., & Littler, D. (1998). Positioning alternative perspectives of consumer behaviour. *Journal of marketing management*, 14(1-3), 3-28.
- Martín García, A. V., & Rodríguez-Conde, M. J. (2003). *Estilos de aprendizaje y educación superior. Análisis discriminante en función del tipo de estudios*.

- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370 – 396
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mathieson, K. (1991). Predicting user intentions: comparing the technology acceptance model with the theory of planned behavior. *Information systems research*, 2(3), 173-191.
- Medrano, L. A., & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación Docencia Universitaria* vol. 11, (1), 219. Recuperado de <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Meléndez, A., Del Águila, A., & Moreno, G. (2015). Empleo de Moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dirección de empresas: nuevo perfil del estudiante en el EEES. *Educación XXI*, 18(1), 125-146.
- Mercado, W. E., Guarnieri, G., & Luján, G. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Trilogía*, 11(20), 63–99. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.22430/21457778.1213>
- Middlehurst, R. (2001). University challenges: Borderless higher education, today and tomorrow. *Minerva*, 39(1), 3-26.
- Morejón, Y. (2016). Los estudios de mercado y perfiles de sector como herramientas útiles para la toma de decisiones. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 6, 143-151.
- Moynan-Longworth, S. (2005). *Student wellness at home and school: A holistic perspective*. [HTTPS://DOI.ORG/10.26522/TL.V3I1.55](https://doi.org/10.26522/TL.V3I1.55)
- Nakano, T., Garret, P., Vásquez, A., & Mija, Á. (2013). La integración de las TIC en la educación superior: reflexiones y aprendizajes a partir de la experiencia PUCP. *En Blanco y Negro*, 4(2).
- OCDE (2015), *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*, Madrid, Fundación Santillana.
- Oilo, D. (1998). *Debate temático: De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2015). *Mejorar aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores*. Buenos Aires, UNESCO
- Pagano, C. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2),1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78011231005>
- Pardo, I. Q., Contrí, G. B., & Borja, M. Á. G. (2014). *Comportamiento del consumidor*. Editorial Uoc.

- Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 150-162.
- Pasco, M. & Ponce, M. (2015). *Guía de Investigación en Gestión*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de www.pucp.edu/investigacion/
- Pérez Angulo, J. A. (2019). Una Estrategia Para El Diagnóstico De Nativos Digitales en El Ámbito Universitario. *Paradigma*, 40(1), 56–75.
- Persky, J., 1995. The Ethology of Homo Economicus. *The Journal of Economic Perspectives*, 9, (2) 221-231
- Pinto-Llorente, A. M., Sánchez-Gómez, M. C., García-Peñalvo, F. J., & Casillas-Martín, S. (2017). Students' perceptions and attitudes towards asynchronous technological tools in blended-learning training to improve grammatical competence in English as a second language. *Computers in Human Behavior*, 72, 632-643.
- Piscitelli, A. (2002). *Meta-cultura: el eclipse de los medios masivos en la era de la Internet*. La Crujía ediciones.
- Ponce, F., Yáñez, A. & Vidal, J. (s/f, 2016). *Cuanti 2.0*. [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/cuanti20/wp-content/uploads/sites/902/2016/10/Formulastama%20C3%B1o-muestra.pdf>
- Pritchard, A. L., & Jones, D. R. (1996). *Global learning*. *Open Learning Australia*.
- PUCP (2019). Vicerrectorado Académico. Recuperado de <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/educacion-virtual-una-estrategia-desperdiciada/>
- QS World University Rankings 2020. (2020, 9 junio). Recuperado de <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>
- Rama, C. (2017). La tercera generación de regulaciones de la educación superior a distancia en América. *Revista Diálogo Educativo*, 17(54),1085-1124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891/189154957003>
- Ramírez, 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. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/49/ramirez_carbajal.pdf
- Ramírez-Correa, P., Rondán-Cataluña, F., & Arenas-gaitán, J. (29 de Setiembre de 2010). Influencia del género en la percepción y adopción e-learning: Estudio Exploratorio en una Universidad Chilena. *Journal of technology Management & Innovation*, 129-141. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242010000300010>
- Ramos, J. F. (2020). Producción científica sobre integración de TIC a la Educación Física: estudio bibliométrico en el periodo 1995-2017. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 748-754.

- Randall, D. M., & Wolff, J. A. (1994). The time interval in the intention-behaviour relationship: Meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 33(4), 405-418.
- Reyes, L. (7 de setiembre del 2007) La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense*, (7), 66-77.
- Richarme, M., 2-6-7. Consumer Decision-Making Models, Strategies, and Theories. Recuperado de www.decisionanalyst.com/Downloads/ConsumerDecisionMaking.pdf
- Rivera, P., Arellano, R., & Molero, V. (2000). *Comportamiento del consumidor. Conceptos y Aplicaciones*. Mexico
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Educación. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44496870/Comportamiento_Organizacional_13_edicion_JPR504.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506303376&Signature=jV8Ft9K8ggd1rBaLVn4G0pdSRyo%3D&response-content%20disposition=inline%3B%20filename
- Rodríguez, L. R. (2007). La Teoría de la Acción Razonada. Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación educativa duranguense*, (7), 66-77.
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations: modifications of a model for telecommunications. In *Die diffusion von innovationen in der telekommunikation* (pp. 25-38). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ronis, D. L., Yates, J. F., & Kirscht, J. P. (1989). Attitudes, decisions, and habits as determinants of repeated behavior. *Attitude structure and function*, 213, 39.
- Rosenberg, M. J. (2001). E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital.
- Rositas, J. (2014). Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. *Innovaciones de negocios*, 11(22), 235-268.
- Ruiz, C. & García, E. (2007). Factores determinantes de la decisión de compra en Internet: un análisis de la formación a distancia. *Estudios sobre Consumo*, 2007, num. 80, p. 49-60.
- Ruiz, R. C. (2020) Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. *Informe Técnico de la INEI* (primer trimestre). Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tics.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saadé, R., & Bahli, B. (2004). The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: an extension of the technology acceptance model. *Information and Management*, 317-327.

- 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.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*.
- San José, C. (2010). 1.4. 1.8. Críticas a los Modelos de la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría del Comportamiento Planificado. *Génesis y Evolución de la violencia juvenil exogrupal*. 115.
- Sangrà, A., & González, M. (2002). Educación presencial ya distancia: punto de encuentro. *AA. VV. Présence et distance dans la formation à l'échange. Como: Ibis*.
- Schiffman, L., & Kanuk, L. (2007). *Consumer Behaviour* (9na ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Schiffman, L. G., & Wisenblit, J. (2015). *Consumer Behavior* (Vol. XI). England: Pearson Education Limited
- Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviors. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behavior* (pp. 163-196). Buckingham: Open University Press.
- Sheeran, P., Conner, M., & Norman, P. (2001). Can the theory of planned behavior explain patterns of health behavior change? *Health Psychology*, 20(1), 12-19. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.20.1.12>
- Simon, H., 1991. *Models of my Life*. New York: Basic Books; Harper Collins
- Simon, H., 1997. *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. 4th ed. ed. New York: The Free Press.
- Silvio, J. (2000). *La Virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas
- Silvio, J., Rama, C. & Lago, M. (2004). *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*. PublicacionesUnesco-Ieslac. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=1389&lang=es.
- Sternberg, R. J. (1996) *Cognitive Psychology*. Orlando: Harcourt.
- Stewart, J., 1994. The psychology of decision making. In: D. JENNINGS AND S. WATTAM, eds. *Decision Making: an Integrated Approach*. London: Pitman

- 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. DOI: [10.1300/J050v11n02_05](https://doi.org/10.1300/J050v11n02_05)
- 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.
- Sukato, N., & Elsey, B. (2009). A model of male consumer behaviour in buying skin care products in Thailand. *ABAC Journal*, 29(1).
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2015). Lima. Recuperado de Informe de Gestión Institucional 2015: <https://www.sunedu.gob.pe/memoria-anual-2015/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2016) www.sunedu.gob.pe. 28 de diciembre de 2016. Recuperado de Universidades con licenciamiento institucional: <https://www.sunedu.gob.pe/direccion-de-licenciamiento/resultados/>
- Taylor, S., & Todd, P. (1995). Decomposition and crossover effects in the theory of planned behavior: A study of consumer adoption intentions. *International journal of research in marketing*, 12(2), 137-155. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(94\)00019-K](https://doi.org/10.1016/0167-8116(94)00019-K)
- Taylor, S., & Todd, P. (1995). Assessing IT Usage: The Role of Prior Experience, *MIS Quarterly* (December), 561 – 570.
- Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 107–126. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/ried.22.1.22288>
- Terry, N. (2001). Assessing enrollment and attrition rates for the online MBA. *The Journal (Technological Horizons in Education)*, 64.
- Torres, U., Khan, G., Moon, J., & Rho, J. (2011). E-learning motivation and educational portal acceptance in developing countries. *Online Information Review*, 66-85.
- Tsiotsou, R. (2006). The role of perceived product quality and overall satisfaction on purchase intentions. *International journal of consumer studies*, 30(2), 207-217.
- Triandis, H.C. Values, Attitudes, and Interpersonal Behavior. Nebraska Symposium on Motivation, 1979: Beliefs, Attitudes, and Values, University of Nebraska Press, Lincoln, NE, 1980, pp. 195-259.
- Turney, P. D., & Littman, M. L. (2003). Measuring praise and criticism: Inference of semantic orientation from association. *ACM Transactions on Information Systems*, 21 (4), 315-346.
- Tuu, H. H., & Olsen, S. O. (2012). Certainty, risk and knowledge in the satisfaction-purchase intention relationship in a new product experiment. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*.

- Uribe, R. (2008). El estudiante de educación virtual: proyección o reflexión. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 8(9), 51-67.
- Rueda, M. I., Fernández A., & Herrero, A. (2013). *Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario*.
- Ruiz, C., & Tronch, J. E. (2007). Factores determinantes de la decisión de compra en Internet: un análisis de la formación a distancia. *Estudios sobre Consumo*, 2007, 80,49-60.
- Valencia Arias, A., Benjumea Arias, M. L., & Rodríguez-Lora, V. (2014). Intención de uso del e-learning en el programa de Administración Tecnológica desde la perspectiva del modelo de aceptación tecnológica. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 247-264.
- Valdés-López, M., & Troche-Isalgué, N. A. (2018). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje. *Information and Communication Technologies and Virtual Environments of Teaching Learning*. Santiago, (145), 15-25.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 599-620.
- Vargas, F. (2001) *Formación y certificación basada en competencias en América Latina*. Montevideo.
- 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.
- Viksne, K., Šalkovska, J., Gaitniece, E., & Puke, I. (2016). Comparative Analysis of Customer Behaviour Models. *Jelgava*, 231 -238. Recuperado de http://llufb.llu.lv/conference/economic_science_rural/2016/Latvia_ESRD_43_2016-231-238.pdf
- Villalonga, A. (2009) *La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades*.
- Vizoso, M., Noriega, F. M. & Fynn, J. (2013). Recursive learning impact on education technologies in third millennium learning environments a coaching approach for flipping learning activities design and assessment. In *EDULEARN13 Proceedings* (pp. 2513-2522). IATED.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: *John Wiley & Sons*.
- Vroom, V., & Edward, D. (1979). *Motivación y alta Dirección*. México: Trillas S.A.
- Weathington, B. L., Cunningham, C. J., & Pittenger, D. J. (2012). *Understanding business research*. *John Wiley & Sons*.
- Weiyin, James Y.L. Thong, Wai-Man & Kar-Yan T. (2002) Determinants of User Acceptance of Digital Libraries: An Empirical Examination of Individual Differences and System Characteristics, *Journal of Management Information Systems*, 18:3, 97-124, DOI: [10.1080/07421222.2002.11045692](https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045692)
- Williams, A. (2015). Move over, millennials, here comes Generation Z. *The New York Times*, 18. <http://nyti.ms/1UZIA01>
- Wilkie W L (1994), *Consumer Behavior*, Third Edition, *John Wiley & Sons*, Inc., USA.
- 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.
- Yong, É. & Nagles, N. & Mejía, C., & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50),81-105 ISSN: 0124-5821. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194250865006>
- Yong, L., Rivas, L., & Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): Un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Innovar*, 20(36), 187-203. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/29202/34795>

Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50,80-105. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>

Zeithaml, V.A., “Rajan” Varadarajan, P. & Zeithaml, C.P. (1988), The Contingency Approach: Its Foundations and Relevance to Theory Building and Research in Marketing, *European Journal of Marketing*, Vol. 22 No. 7, pp. 37-64. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/EUM000000005291>

Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.



ANEXO A: Matriz de consistencia

Tabla A1: Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA				
Pregunta Principal	Objetivo General	Hipótesis General	VARIABLES	Técnicas de recolección
¿Cuáles son los factores, tanto personales como sociales, que influyen en la intención de los universitarios a inscribirse en programas de formación continua en modalidad virtual?	Determinar los factores, tanto personales como sociales, que influyen en la intención del estudiante universitario a inscribirse a programas de formación continua bajo la modalidad virtual.	Tanto los factores personales como sociales influyen de manera significativa sobre la intención de los estudiantes universitarios a estudiar en una modalidad a distancia.	Utilidad Percibida Facilidad de Uso Disfrute Percibido Influencia Social Autoeficacia Computacional Autogestión del Aprendizaje Riesgo Percibido	Revisión de literatura Entrevistas Focus Group Encuestas
Preguntas Específicas	Objetivos Específicos		Metodología	
¿Qué modelo, basado en la teoría del comportamiento del consumidor, permite determinar los factores personales y sociales que influyen en la intención de universitarios a inscribirse a programas de educación continua en modalidad virtual?	Identificar y validar un modelo de medición, basado en la teoría del comportamiento del consumidor, que permita determinar los factores personales y sociales que influyen en la intención del estudiante universitario a estudiar un programa de formación a distancia o virtual.		Tipo de Investigación: Exploratorio	
¿Cuál es la relación de los factores personales y sociales con la intención de inscribirse a programas en modalidad virtual?	Determinar la relación existente de los factores personales y sociales con la intención del estudiante universitario a estudiar un programa de formación a distancia.		Método de investigación: Mixto (Cualitativo y Cuantitativo)	
¿Cuál es la relevancia de cada factor respecto a su influencia sobre la intención de inscribirse a programas en modalidad virtual?	Identificar los factores personales y sociales más relevantes que determinan la intención del estudiante universitario a estudiar un programa de formación a distancia.		Población y muestra: - Muestreo no probabilístico Enfoque de investigación: Mixto Técnicas e instrumentos: Focus Group Entrevistas Encuestas	
¿Cuáles son las características del perfil del estudiante universitario en base a su intención de inscribirse a un programa de formación continua en modalidad virtual?	Caracterizar el perfil del estudiante universitario en función a su intención de inscribirse a un programa de formación a distancia.		Se requiere un modelo integrador para determinar los factores necesarios para su aplicación e investigación en el contexto actual.	

ANEXO B: Guía de entrevista a encargados

Buenos días, somos alumnos de la facultad de gestión de la PUCP y en la actualidad nos encontramos en proceso de titulación con la tesis de investigación llamada factores determinantes en la intención del público universitario de inscribirse a cursos de formación continua a distancia. En esta oportunidad, deseamos hacerle unas preguntas respecto al sector de educación continua a distancia y sobre los consumidores de esta.

Asimismo, queremos darle la seguridad de que esta entrevista tiene fines estrictamente académicos. Por otro lado, con el fin de recaudar y analizar la información, le solicitamos su permiso de grabar esta entrevista, ¿Está de acuerdo?

De esta manera, nuestro estudio al centrarse en cursos y programas de formación continua a distancia le haremos las siguientes preguntas relacionadas a dicho tema.

1. Desde su perspectiva, ¿Cuál es la situación actual de la educación continua virtual en el Perú?
2. ¿Cómo era la situación previa a la pandemia y cómo es ahora con respecto a la educación continua virtual en el Perú?
3. Por su experiencia desempeñándose en el sector ¿Considera que la FC virtual es un mercado en crecimiento? ¿Qué factores estarían impulsando este crecimiento?
4. Previo a la pandemia, en términos aproximados ¿cuál era la participación de la modalidad virtual versus la presencial en su organización? ¿Por qué cree que se da esto?
5. Como parte de INFOPUC, ¿qué segmento del público atiende más? ¿Cuáles son las características de estos y que tipo de cursos optan por escoger?
6. En esa misma línea, ¿quiénes son su público objetivo? De tener distintos PO, ¿Cómo los categorizarían?
7. ¿Qué relevancia tiene el público que hoy en día es universitario para su modelo de negocio?
8. ¿Cuál cree es la actitud del público universitario frente a la educación continua virtual?
9. ¿Qué necesidades de dicho público buscan satisfacer a través de la oferta de cursos de FC virtuales?
10. ¿Cuáles son los beneficios que brinda la educación continua en modalidad virtual? y ¿Estos beneficios son conocidos y valorados por sus consumidores?
11. Desde su experiencia, ¿qué tipo de público es más propenso a inscribirse a los cursos virtuales? ¿A qué cree que se debe esa preferencia?
12. Uno de los hallazgos que hemos encontrado en nuestro trabajo de campo es que cuando se trata de cursos virtuales los universitarios prefieren los cursos o programas de corta duración. ¿Ustedes han notado esta preferencia en su público y a qué podría deberse ello?
13. Otro hallazgo que hemos encontrado es referente a la preocupación de los estudiantes respecto a posibles limitaciones de interactividad con docentes y entre alumnos, ¿Cómo manejan la interacción y comunicación entre los docentes y alumnos?
14. ¿Considera que existe un público específico a quien se le facilite más desenvolverse en cursos virtuales y en el uso de las plataformas?

15. ¿Han detectado algún tipo de riesgos o barreras que inhiben la intención del consumidor a inscribirse en cursos virtuales? ¿Cómo cuáles?
16. ¿Han evaluado la deserción o abandono en cursos a distancia?, en caso sí ¿a qué cree que se podría deber?
17. ¿Consideran que el aspecto tecnológico que implica interactuar con las plataformas virtuales y/o las clases en línea son factores influyentes en la decisión de optar por llevar un curso de formación continua virtual?
18. ¿Considera que las habilidades y aptitudes que se necesitan para desenvolverse en un curso a distancia son distintas que las requeridas en un curso presencial? ¿considera que eso influye en que el estudiante escoja una modalidad por sobre la otra?
19. ¿Cuál considera que sería el motivo principal por el que los estudiantes optan por llevar cursos de formación continua virtual?

Muchísimas gracias por su tiempo, en unos momentos estaremos enviándole un correo con el Consentimiento Informado, el cual nos permitirá utilizar la información proporcionada en esta entrevista para uso académico exclusivamente. Agradecemos pueda revisarlo y, de estar de acuerdo, firmarlo.



ANEXO C: Guía de Focus Group

En este apartado se presenta la guía de focus group utilizada.

Objetivo: Conocer los factores determinantes para la intención de estudiar cursos de formación continua en estudiantes de pregrado.

Presentación del moderador: Somos dos tesistas de la facultad de gestión y estamos realizando nuestra investigación, el cual tiene como objetivo determinar los factores que influyen en la intención de llevar cursos de formación continua a distancia.

¿Nos otorgarían el permiso para grabar este focus y así poder analizar la información recopilada? La información que nos brinden va a ser analizada e incluida en el trabajo de investigación, el cual estará a su disposición una vez que esté terminado y sustentado. Para ello, queremos que escriban en el chat con un Sí, si están de acuerdo con participar y que la información sea usada para los fines antes indicados.

Preguntas:

1. ¿Qué entienden por cursos de formación continua a distancia?
2. ¿Qué tipo de organización Uds. conocen que ofrezcan este tipo de programas de formación continua?
3. ¿Tienen la intención de llevar algún curso de formación continua a distancia?
4. ¿Qué es lo que les motiva querer llevar esos cursos?
5. ¿Cuál es su opinión respecto a la oferta existente?
6. ¿A través de que medios se enteran respecto a los cursos?
7. ¿Qué aspectos del curso tomarían en cuenta al evaluar si merece la pena llevar el curso?
8. ¿Qué les preocuparía llevar un curso de formación continua a distancia? ¿Qué riesgos creen que podría existir de llevar un curso a distancia?
9. ¿Conocen alguna persona de su entorno que hayan llevado cursos de FC a distancia? ¿Han influido en tu intención de llevarlo?
10. ¿Cuál crees que es la valoración del mercado laboral respecto a llevar cursos de FC a distancia?
11. ¿Las características del curso influenciarían de llevarlo a distancia o presencial?
12. ¿Qué habilidades crees que deberían tener para desenvolverse en un curso a distancia?
13. ¿Consideran que habría diferencia en el nivel de esfuerzo requerido entre un curso a distancia y uno presencial?
14. ¿Consideran que deberían tener el mismo precio o no?
15. Quisiera que nos ayuden a escoger dos particularidades de una plataforma virtual
16. Si quisieran, pueden agregar ventaja y desventaja de un programa a distancia.

Esto sería todo, nuevamente agradecerle por su aporte. Hay que recalcar que la información recopilada será utilizada estrictamente para esta investigación.

ANEXO E: Guía de Cuestionario Preliminar

Tabla E1: Guía de cuestionario preliminar

CUESTIONARIO: INTENCIÓN DE ESTUDIAR CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA A DISTANCIA

I. PREGUNTAS FILTRO A. ¿En qué ciclo de tu carrera te encuentras? B. ¿Conoces sobre educación virtual? C. ¿Has llevado cursos de FCaD anteriormente?
--

II. DATOS DEL ENTREVISTADO A. GÉNERO: Femenino () Masculino () B. EDAD: Menor de 20 años () de 20 a 22 años () de 23 a 25 años () 26 años a más ()	ESCALA DE MEDICIÓN						
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7

Ítem	Motivación intrínseca - Disfrute Percibido	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
DP1	Estudiar un curso a distancia sería una experiencia agradable							
DP2	Sería placentero estudiar un curso a distancia							
DP3	Estudiar un curso a distancia sería interesante							
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia							
DP5	Estudiar cursos a distancia me generaría satisfacción en el corto plazo							
Ítem	Motivación extrínseca - Orientación al Aprendizaje como Logro	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
OA1	Estudiar curso a distancia es un reto que podría superar							
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un curso a distancia							
OA3	Preferiría estudiar cursos a distancia que exija al máximo mis habilidades							
OA4	Me motiva el aprendizaje que reciba en un curso a distancia							

Ítem	Utilidad Percibida	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7

UP1	Un programa a distancia proporcionaría contenido útil para mi desenvolvimiento académico y/o profesional							
UP2	Los cursos a distancia poseen mayores ventajas comparado con cursos presenciales							
UP3	Un programa a distancia permitiría administrar mejor los tiempos de estudio							
UP4	Un programa a distancia permitiría alcanzar un mejor desempeño académico							

Ítem	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 curso a distancia							
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un curso a distancia							
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas de aprendizaje de un curso a distancia							
FU4	Será fácil aprender a través de un curso a distancia							
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo a través de un curso a distancia							

	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 programa a distancia me otorgará un mejor status social							
IS3	Las recomendaciones de mi familia influenciarían en mi decisión de estudiar un programa a distancia							
IS4	Las recomendaciones de amigos y colegas influenciarían mi decisión de estudiar un programa a distancia							
IS	Considero que estudiar un programa a distancia sería reconocido positivamente por mi actual o futuro entorno laboral							
IS	Estudiar un programa a distancia ampliaría mi red de contactos							

Ítem	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 programa a distancia							

AC2	Para estudiar un programa a distancia NO se necesita experiencia previa en dicha modalidad							
AC3	Para estudiar un programa a distancia NO se requiere ayuda de otras personas							
AC4	Estoy seguro que podría desempeñarme bien en un programa a distancia							
AC5	Considero tener habilidades necesarias para culminar un programa a distancia exitosamente							

Ítem	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 programa 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 programa a distancia							
RP4	Mi red de contactos me valorará menos si estudio un programa a distancia							
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un programa a distancia							

Ítem	Intención de estudiar cursos de formación continua a distancia	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
IN1	Tengo mucho interés en inscribirme a un programa a distancia							
IN2	Tengo planeado estudiar un programa a distancia							
IN3	Consideraría un programa a distancia como una alternativa válida							
IN4	Tengo la intención de matricularme a un programa a distancia							

ANEXO F: Guía de Cuestionario Final

Tabla F1: Guía de cuestionario final

CUESTIONARIO: INTENCIÓN DE ESTUDIAR CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA A DISTANCIA

II. PREGUNTAS FILTRO D. ¿En qué ciclo de tu carrera te encuentras? E. ¿Conoces sobre educación virtual? F. ¿Has llevado cursos de FCaD anteriormente?

II. DATOS DEL ENTREVISTADO C. GÉNERO: Femenino () Masculino () D. EDAD: Menor de 20 años () de 20 a 22 años () de 23 a 25 años () 26 años a más ()	<u>ESCALA DE MEDICIÓN</u>						
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7

Ítem	Motivación intrínseca - Disfrute Percibido	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
DP1	Estudiar un curso a distancia sería una experiencia agradable							
DP2	Sería placentero estudiar un curso a distancia							
DP3	Estudiar un curso a distancia sería interesante							
DP4	Resultaría tedioso conectarse a una clase a distancia							
DP5	Estudiar cursos a distancia me generaría satisfacción en el corto plazo							
Ítem	Motivación extrínseca - Orientación al Aprendizaje como Logro	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
OA1	Estudiar curso a distancia es un reto que podría superar							
OA2	Me entusiasmaría el desafío de estudiar un curso a distancia							
OA3	Preferiría estudiar cursos a distancia que exija al máximo mis habilidades							
OA4	Me motiva el aprendizaje que reciba en un curso a distancia							
Ítem	Utilidad Percibida	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
UP1	Un programa de formación continua (FC) a distancia proporcionaría contenido útil para mi desempeño profesional.							

UP2	Un programa de FC a distancia posee mayores ventajas comparado con los programas presenciales.							
UP3	Un programa de FC a distancia permitiría administrar mejor mis tiempos de estudio.							
UP4	Un programa de FC a distancia me permitiría alcanzar una mejor posición laboral.							
UP5	Un programa de FC a distancia se adaptaría mejor a los horarios y exigencias de mi trabajo y/o clases de pregrado.							
Ítem	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 curso de formación continua (FC) a distancia.							
FU2	Será fácil acceder a los materiales de aprendizaje de un curso de FC a distancia.							
FU3	Será fácil interactuar con las herramientas y plataformas de aprendizaje de un curso de FC a distancia.							
FU4	Será fácil aprender a través de un curso de FC a distancia.							
FU5	Será fácil comunicarse con los profesores y grupos de trabajo en un curso de FC a distancia.							
Ítem	Norma Subjetiva - Influencia Social	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
IFS1	Considero que la educación a distancia está de moda a nivel global.							
IFS2	Considero que estudiar un programa de FC a distancia me otorgará un mejor status social.							
IFS3	Las recomendaciones de mi familia, compañeros y amigos influenciarían en mi decisión de estudiar un programa de FC a distancia.							
IFS4	Considero que estudiar un programa de FC a distancia será valorado positivamente por miembros de mi actual o futuro entorno laboral.							
IFS5	Estudiar un programa de FC a distancia ampliaría mi red de contactos							
Ítem	Autoeficacia Computacional	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
	Confío que superaré cualquier obstáculo al cursar un programa de FC a distancia.							
	Para estudiar un programa de FC a distancia NO necesito experiencia previa en cursos a distancia.							
	Para estudiar un programa de FC a distancia NO se requiere ayuda de otras personas.							

	Estoy seguro que podría desempeñarme bien en un programa de FC a distancia.							
	Considero tener las habilidades necesarias para culminar un programa a distancia exitosamente.							
Ítem	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 para estudiar un curso de FC a distancia.							
RP2	Las plataformas tecnológicas no están lo suficientemente desarrolladas para un curso de FC a distancia.							
RP3	El acceso a Internet puede ser lento y afectar mi desempeño en un curso a distancia.							
RP4	El mercado laboral me valorará menos si estudio cursos de FC a distancia.							
RP5	Me preocupa mantenerme motivado para estudiar un curso de FC a distancia.							
RP6	Un curso de FC a distancia, por lo general, será de menor calidad que uno presencial							
RP7	El precio de la FC a distancia debería ser inferior al precio de la FC presencial							
RP8	Un curso de FC a distancia requerirá más tiempo y dedicación de mi parte que uno presencial							
Ítem	Autogestión del Aprendizaje	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
AUT 1	Cuando se trata de aprender y estudiar soy una persona AUTODirigida							
AUT 2	Administro mi tiempo de estudio de manera efectiva y completo fácilmente las tareas a tiempo							
AUT 3	En mis estudios, establezco objetivos y tengo un alto grado de iniciativa							
AUT 4	En mis estudios, soy autodisciplinado y me resulta fácil dejar de lado actividades de ocio							
Ítem	Intención de estudiar cursos de FC a distancia	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo
	Preguntas	1	2	3	4	5	6	7
INT1	Tengo mucho interés en inscribirme en un programa de formación continua (FC) a distancia.							
INT2	Tengo planeado estudiar un programa de FC a distancia.							
INT3	Consideraría un programa de FC a distancia como una alternativa válida.							

INT4	Tengo la intención de matricularme en un programa de FC a distancia.								
------	--	--	--	--	--	--	--	--	--



ANEXO G: Hallazgos de Entrevistas a Especialistas en Formación Continua

Continúa

Tabla G1: Hallazgos de entrevistas de especialistas de Formación Continua

	Especialistas de Formación Continua	
	Diego Chang	Sonia Montes
Situación actual de FCaD	Estamos viviendo un crecimiento exponencial de las ofertas y demandas de educación continua virtual	Actualmente nos hemos tenido que reconfigurar y adecuar a las nuevas necesidades que se han presentado.
Retos de la FCaD	El mercado se tiene que acelerar en términos de calidad para competir con instituciones del mundo. La gente piensa que lo virtual es de menor calidad.	Las personas pueden estar un poco reacias frente a llevar cursos en modalidad virtual, pero una vez que lo prueban, su percepción cambia
Ventajas de la FCaD	Optimización de tiempo en traslados, flexibilidad horaria, conciliación en el aspecto familiar con el formativo y el tema del precio.	Comodidad y flexibilidad de horarios, posibilidad de revisar después las clases, las grabaciones
Mercado de FCa	Es un mercado bastante complejo, no solo estás compitiendo entre universidad ni instituciones educativas, sino también compites contra gigantes tecnológicos	Existen muchas plataformas como Crehana, Coursera en donde pueden llevar distintos cursos sobre diferentes materias de interés.
Habilidades necesarias	Competencias digitales, capacidad de autoaprendizaje, investigación, controlar emociones, tolerancia a educación remota	Habilidades informáticas, uso de herramientas TIC, aprendizaje autónomo, organización y orden.
Necesidades del público	Tienen dos niveles de necesidades. El primero y más importante es mejorar su empleabilidad. El segundo es el tema de desarrollo personal.	Buscan estudiar cursos que les brindan conocimientos rápidos que pueden implementarlos en la práctica
Riesgos de llevar cursos de FCaD	no considero que existan muchos riesgos, sobretodo porque hemos podido observar que nuestro público o son PUCPlovers o no han tenido la oportunidad de estudiar en universidades prestigiosas y deciden llevar una diplomatura aquí.	Los estudiantes jóvenes no están reacios a la tecnología. no visibiliza riesgos de seguridad, por el respaldo que tiene la PUCP.

ANEXO H: Hallazgos de Entrevistas a Encargados de la FGAD

Tabla H1: Hallazgos de entrevistas a Encargados de la FGAD

	Encargados de la FGAD	
	Elizabeth Chiuyare	Yerko Hinostraza
Definición de educación virtual	Uno sin moverse de donde está puede conectar con muchas otras personas, acceder a un mundo que promueve mucho el aprendizaje para toda la vida el “life long learning”.	La formación continua virtual es una formación netamente profesional funcional. Resuelve un problema de darle herramientas y capacidades para que las personas se desempeñen mejor en su ambiente de trabajo.
Percepción de educación virtual	Modalidad que ya se viene implementando en diferentes instituciones cómo los MOOCs que nos permiten obtener diferentes certificaciones	Está agarrando mucha más relevancia, muchas personas ya ni siquiera se forman en universidades sino mediante cursos de FCaD.
Retos de la educación virtual	La educación virtual supone grandes retos no solo a nivel de tecnología, plataforma, recursos y requerimientos, sino todo un cambio cultural de parte de la organización y de las personas.	Uno de los principios captados en el mercado se resume en “high tech, high touch”, tiene que ver con que la plataforma, interacción online sea super buena combinado con espacios presenciales de alto valor.
Motivación de la educación virtual	Planteamos un modelo educativo en donde las tecnologías son parte integral de la vida en distintos ámbitos.	La gente ya no se identifica con la universidad, sino por el rol práctico que tienen estos cursos y se centran en su efectividad.
Beneficios de la educación a distancia	Compartir con estudiantes internacionales, interactuar con ellos. Optimización de tiempos que se pierden en traslados. Para los docentes, realizar un co - dictado con docentes de otros países.	Está en pleno descubrimiento, de hecho cuando hay crisis económica, la educación continua tiende a crecer. La educación virtual hace que la barrera geográfica se rompa, la riqueza intrínseca de llevar con otras personas de otros países y diferentes formas de pensar.
Habilidades necesarias para llevar con éxito la educación virtual	Para el estudiante se necesita mucha autonomía, autorregulación, aprendizaje autónomo, habilidad de adaptación. Para el docente, cambiar su rol de control a facilitador y promover esa autonomía.	Habilidades tecnológicas, tanto para el docente cómo para el estudiante.

ANEXO I1: Hallazgos de Focus Group 1

Tabla I1: Hallazgos de focus group 1

	LEONARDO	XIMENA	DANIELA	VANESSA	SHIRLEY	PAULA
¿Qué entienden por cursos de formación continua a distancia?	Son cursos que buscan fortalecer las capacidades. aporten a tu crecimiento y desarrollo profesional	Cursos con determinado periodo y determinados objetivos dependiendo de las materias	Cursos que buscan desarrollar íntegramente las capacidades profesionales			
¿Tienen la intención de llevar algún curso de FCaD?	Si. El único impedimento que puede ser ahora te cobran y no sé si todos tengan el acceso a pagar	Cuando termine que es este julio, ya voy a buscar cursos relacionados a mi carrera	Lo quiero llevar antes de terminar la carrera			
¿Qué es lo que les motiva querer llevar esos cursos?	Seguir avanzando profesionalmente. Podrías aprender cosas diferentes de lo que enseña la universidad.	Muy aparte que te brindan cierto aporte al CV. Buscar temas especializados que me interesa, me motivan	Lo primero es aprender. Ayuda el CV y te da paso para determinados puestos o va por la línea que yo quiera.			
¿Qué aspectos tomaría en cuenta?	Normalmente tomo en cuenta el tema que me interesa, priorizo y veo la entidad que lo dicta	Las descripciones de los cursos, malla de los docentes, respaldos de la institución que emite el documento y el factor tiempo para poder organizarme.	Si es algo me va a ser útil, veo el contenido del curso, si necesito un prerrequisito, o si necesito conocimiento previo, el tiempo y costo.	Los certificados que te dan y ver el peso que tiene en el mercado, la malla curricular, la duración del curso y que profesores dictan	La duración del curso, certificados que te pueden dar cuando lo finalices y el tiempo que le tengas que dedicar en el curso	El contenido del curso, las certificaciones, la reputación de la entidad y por último el curso.

<p>¿Qué riesgos creen que podría existir de llevar un curso a distancia ?</p>	<p>En caso de que sea un curso con horarios establecidos es complejo y la conectividad es un tema complejo</p>	<p>problema de conexión con internet. horarios establecidos de cursos, que se me olvide o no lo agende</p>	<p>Le tenía aprehensión de que el docente te deje muchos trabajos y no le puedas preguntar en la inmediatez o que las clases sean grabadas y que se cuelguen.</p>	<p>Creo que hay aprendizajes que se pueden adherir un poco más a tu conocimiento por las técnicas que se aplican. Señal de Internet, o hacer trabajos en equipos</p>		<p>los horarios, si es un curso sin horarios establecidos, sería un punto a favor. Me cuestionaría un poco los trabajos grupales.</p>
<p>¿Conocen personas que hayan llevado cursos de FCaD? ¿Han influido en tu intención de llevarlo?</p>	<p>Familiares, amigos y compañeros de trabajo. Me enteré por un jefe, unos amigos también que me han pasado la voz por el mismo interés.</p>	<p>Tengo algunas amigas que han estado buscando. Eso vino de un interés personal y crecimiento mío.</p>	<p>Sí tengo amigos que llevaban cursos de FC</p>	<p>Algunos amigos y de alguna u otra manera pueden haber influido en mi decisión por los comentarios positivos</p>	<p>Tengo una amiga que me comentó que le hacían llevar cursos a distancia con certificaciones.</p>	<p>Tengo amigos de la universidad que están llevando. Las recomendaciones lo considero como el mejor filtro</p>
<p>¿Cuál crees que es la valoración del mercado laboral respecto a cursos de FCaD?</p>	<p>Tal vez antes no era bien visto, porque la mayoría de los cursos son presenciales. Ahora, todas las instituciones permiten que los profesionales puedan capacitarse en cursos de FCaD</p>	<p>Antes tenía una concepción de que los cursos presenciales tenían más valor. Creo que después de un proceso de adaptación mía y estar más organizada, es una manera más fácil porque te puede permitir cierta organización.</p>			<p>La mayoría hemos cambiado la perspectiva que tenemos. las empresas van a tener una mayor consideración a esta clase de formación porque van a ver el interés que uno tiene</p>	<p>Ahora va a ser un punto a favor llevar cursos a distancia para continuar su formación y ser más competitivo</p>

<p>¿Las características del curso influirían de llevarlo a distancia o presencia l?</p>	<p>Si la temática va a ser mucha interacción va a ser más difícil. Eso podría declinar para llevarlo a distancia</p>	<p>La duración, por el tema de organización, tiempo que vas a invertir. Es diferente llevarlo más rápido desde la comodidad de tu casa con tu propia organización, teniendo el factor tiempo a favor en tu casa.</p>	<p>Lo que determine que lo lleve sería el contenido, tiempo y costo</p>	<p>La temática, si es un curso que implique interactuar con otra persona no lo consideraría como opción virtual. La institución si tiene buen prestigio, si escogiese virtual. Si es nuevo, no lo llevaría.</p>	<p>la duración, dificultad y temática. algunos necesitan interacción. Las personas que tienen menos carga académica pero la laboral va a incrementar, eso sería un factor importante</p>	<p>En características, duración, malla. Depende de cómo este a nivel de organización y tiempo.</p>
<p>¿Qué habilidades crees que deberían tener para desenvolverse en un curso a distancia ?</p>				<p>la proactividad, porque en las clases virtuales depende de uno sacarle el máximo. Otra habilidad autodidacta porque si tu no investigas, el aprendizaje no va a ser el mismo.</p>	<p>Predisposición para aprender. Puede ser responsabilidad. Eso sería lo fundamental.</p>	<p>predisposición para aprender, el espacio adecuado., la conectividad a internet, tener una buena calidad a internet.</p>
<p>¿Habría diferencia en el nivel de esfuerzo requerido entre un curso a distancia y uno presencia l?</p>		<p>Tú mismo decides cual es la cuota de esfuerzo que vas a poner. Si tú quieres realmente aprender. Hay algunos que solo quieren sacar el cartoncito.</p>		<p>El esfuerzo depende de uno, no si es presencial o virtual. Depende de uno, el tiempo y esfuerzo que le ponen en el curso.</p>		<p>Mucho depende de la temática, que es lo que quieres lograr del curso. Hay un nivel de esfuerzo en el presencial al movilizarte.</p>

<p>¿Deberían tener el mismo precio o no?</p>	<p>siempre va a tener esa distinción de precios. Creo que deberían tener diferente precio. Hacerlo de forma presencial puede que haya un plus adicional.</p>			<p>depende, hay algunos cursos que solo te brinda la clase a través de zoom. Pero hay otras que crean plataformas especiales para los cursos, crear esas plataformas te llevan un costo adicional</p>	<p>Deberían tener precios distintos, de forma presencial tú pagas por un derecho de un lugar, mantenimiento y esas cosas. creo que un curso presencial tendría mayor costo</p>	
<p>Escojan dos particularidades de una plataforma virtual</p>	<p>Que sea compatible con distintos dispositivos. Y que permita una correcta comunicación e interacción con docente y alumnos</p>	<p>Que permita una correcta comunicación e interacción con docente y alumnos y que el diseño sea visualmente atractivo.</p>		<p>Que promuevan rutas de aprendizaje y cumplimiento de objetivos y la segunda que sea compatible con distintos dispositivos</p>	<p>Que promuevan rutas de aprendizaje y cumplimiento de objetivos y que permita una correcta comunicación e interacción con docente y alumnos</p>	<p>Que permita una correcta comunicación e interacción con docente y alumnos y que sea fácil de usar y entender</p>
<p>Si quisieran agregar ventaja y desventaja de un programa a distancia</p>	<p>Los cursos a distancia son muy entretenidos, sobre todo enriquecedores. que den una ruta de aprendizaje hasta llegar a un certificado profesional.</p>	<p>Una ventaja sería tener disposición 24/7 de los cursos, tener los materiales a la mano. La desventaja, a pesar de que existen comunicaciones no es una dinámica compartida.</p>		<p>Una ventaja importante sería los tiempos, un curso a distancia te ahorra mucho tiempo, no invertir tiempo hueco en movilizarse. otro sería la confianza en la institución. Ventaja si es conocido y desventaja si es una nueva</p>	<p>Una de las ventajas, que puedes tener la información en cualquier momento. Una desventaja, es que no todos estamos en la sintonía para hacer la migración a lo virtual.</p>	<p>Una ventaja sería el tiempo, que las clases no tengan un horario establecido. Y una desventaja podría ser que falta mucho esta migración de lo presencial a virtual.</p>

ANEXO J: Hallazgos de Focus Group 2

Tabla J1: Hallazgos de Focus group 2

	Ana	Allison	Sofia	Maria	Miguel	Gian
¿Qué entienden sobre cursos de Formación continua a distancia	estos cursos lo pueden tomar muchísimas más personas	Reunión asincrónica de un profesor que no está al mismo tiempo	Una manera de estudio innovadora	Cursos de especialización, de tu carrera o algún otro interés	al ser formación continua tienes un tutor que está pendiente de tu desarrollo	Conectándote desde tu laptop en algunos cursos que enseñan diferente a tu universidad
¿Cuál es tu percepción respecto a la educación a distancia en general?	Depende del alumno, tiene que decir si la voy a hacer. Tú te ordenas en los tiempos.		me parece una buena herramienta para las personas que vivimos lejos o que queremos llevar un curso que no está en nuestro país		con mi profesor nos reunimos y se da el tiempo de escuchar mis dudas y trabajar juntos. Hay bastantes cosas buenas.	Si bien aún tiene desventajas me causa curiosidad ver como se seguirá trabajando y como puedan desarrollar otras cosas.
¿tienen la intención de llevar cursos de FC a distancia?	Si estoy con toda la intención de llevarlo aprovechando o la situación.	sí he tenido la intención de llevar cursos, la duración si me gustaría que sea de corto tiempo y que sea sincrónico			Si, me voy a meter a cursos	sí, definitivamente
¿Qué los motiva a querer llevar cursos de formación continua a distancia?	los dividiría en dos. relacionado a mi carrera para poner en mi CV, lo otro por cosas más, personales	sí, las ganas de aprender un poco más algo que no aprendí en la universidad y logros personales	Mas que todo son temas para ampliar mis conocimientos y motivación personal	En algunos casos solo lo hago por placer y aprender y relacionadas a mi carrera.		Relacionado a mi carrera y otras cosas pero que me gustaría aprender a hacerlo
¿Qué les ha impedido llevar un curso de FC a distancia?				más que todo por el lado económico en instituciones educativas que el precio	había cursos de fotografía que quería llevar, pero necesitabas ciertas herramientas que no podía	

				es alto	costear	
¿las características del curso influenciarían en llevarlo a distancia vs presencial?	la duración es lo que variaría mi opinión, si son muy largos me desanimaría, prefiero llevar cursos más cortos.	nivel de importancia que le dé y el tiempo que le dedique al curso.	si la temática me gusta, que es lo que priorizo si llevase el curso			
¿consideran que llevar un curso a distancia implique un mayor esfuerzo que llevarlo presencial?	siento que el esfuerzo estaría en poder enfocarme y organizarme para llevar el curso y hacer todas las tareas que conllevan			Implica un poco más de independencia y responsabilidad de uno mismo	Creo que el esfuerzo adicional implica en llevar clase presencial que irte hasta la universidad, el tráfico	Guiándome de las clases virtuales que estamos teniendo, considero que un curso virtual es un poco más fácil.
¿consideran que existiría algún tipo de riesgo al inscribirse en llevar un curso a distancia?	Creo que el problema está cuando no investigas suficiente y no tienes información de antes de otras personas	Riesgo mínimo, porque antes me abre informado si alguien de mi familia o compañeros ha llevado ese curso, que tan efectivo es	se perdería la fluidez y participación y eso llevaría como consecuencia que se pierda también el aprendizaje	antes de inscribirme en un curso primero busco bastante información		
¿El mercado laboral valora los cursos de aD menos que los presenciales?	Se rescata y valora el interés y la organización que puedes tener si estás haciendo un curso		En Perú parece que no valoran mucho el tema de formación continua virtual	los cursos presenciales si son tomados mas en cuenta que uno a distancia		
¿Qué ventajas y desventajas creen que tendría llevar un curso de FCaD?		Creo que ese tema de red de conexión.	se perdería la fluidez en cuanto a la participación no todos cuentan con una buena conexión.		Concordaría mas con los chicos en que es necesario informarte de los cursos	de desventaja, el internet en las clases he tenido 3 sesiones perdidas por el internet
¿con que	promueva	rutas de	La primera	fácil de usar	que permita	que permita

<p>particularidades debe cumplir una plataforma virtual?</p>	<p>rutas de aprendizaje y cumplimiento o de objetivos y que sea fácil de usar y entender, y si tengo algún problema tengo que ser autodidacta.</p>	<p>aprendizaje y cumplimiento o de objetivos y correcta comunicación e interacción con docentes y compañeros</p>	<p>sería que promueva rutas de aprendizaje y cumplimiento o de objetivos y la segunda que sea fácil de usar y entender.</p>	<p>y entender. Que permita una correcta comunicación e interacción con docentes y compañeros</p>	<p>una correcta comunicación e interacción con docentes y compañeros. promover rutas de aprendizaje y cumplimiento o de objetivos,</p>	<p>una correcta comunicación e interacción con docentes y compañeros y que sea fácil de usar y entender.</p>
---	--	--	---	--	--	--

