



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
ESCUELA DE POSGRADO**



**MAESTRÍA EN CIENCIAS
CON MENCIÓN EN PROYECTOS DE INVERSIÓN**

Factores que inciden en la disponibilidad a pagar ante la demanda del servicio educativo a nivel de pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en el año 2019

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias con mención en Proyectos de Inversión:

AUTOR:

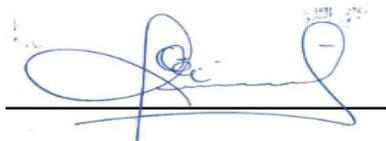
Bach. Carlos Alberto Azula Diaz

ASESOR:

Mg. Willy Rolando Anaya Morales

LAMBAYEQUE, 2023

Factores que inciden en la disponibilidad a pagar ante la demanda del servicio educativo a nivel de pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en el año 2019



Bach. Carlos Alberto Azula Díaz

Autor



Mg. Willy Rolando Anaya Morales

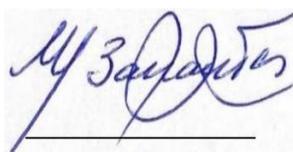
Asesor

Tesis presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para optar el Grado de: MAESTRO EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN PROYECTOS DE INVERSIÓN

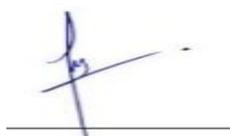
Aprobado por:



Dra. Elizabeth Ruth Acevedo Sánchez
Presidente del jurado



Dra. María Magdalena Barrantes Quiroz
Secretario del jurado



Dr. Carlos León de la Cruz
Vocal del jurado

Lambayeque, 2023

	ESCUELA DE POSGRADO <i>M.Sc. Francis Villena Rodríguez</i>	Versión:	01
		Fecha de Aprobación	29-8-2020
UNIDAD DE INVESTIGACION	<u>FORMATO DE ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS</u>	Pág. 1 de 3	

ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS

Siendo las 5:44 p.m. del miércoles 25 de mayo de 2022, se dio inicio a la Sustentación Virtual de Tesis soportado por el sistema Google Meet, preparado y controlado por la Unidad de Tele Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, con la participación en la Video Conferencia de los miembros del Jurado, nombrados con Resolución N°0933-2019-EPG, de fecha 23 de julio de 2019, conformado por:

Mg. ELIZABETH RUTH ACEVEDO SANCHEZ	Presidenta
Dra. MARIA MAGDALENA BARRANTES QUIROZ	Secretaria
Dr. CARLOS ALBERTO LEON DE LA CRUZ	Vocal
Mg. WILLY ROLANDO ANAYA MORALES	Asesor

Para evaluar el informe de tesis del tesista CARLOS ALBERTO AZULA DIAZ, candidato a optar el grado académico de MAESTRO EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN PROYECTOS DE INVERSIÓN con la tesis titulada "FACTORES QUE INCIDEN EN LA DISPONIBILIDAD A PAGAR ANTE LA DEMANDA DEL SERVICIO EDUCATIVO A NIVEL DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES EN EL AÑO 2019".

La Sra. presidente, después de transmitir el saludo a todos los participantes en la Video Conferencia de la Sustentación Virtual ordenó la lectura de la Resolución N°540-2022-EPG de fecha 18 de mayo de 2022 que autoriza la Sustentación Virtual del Informe de tesis correspondiente, luego de lo cual autorizó al candidato a efectuar la Sustentación Virtual, otorgándole 40 minutos de tiempo y autorizando también compartir su pantalla.

Culminada la exposición del candidato, se procedió a la intervención de los miembros del jurado, exponiendo sus opiniones y observaciones correspondientes, posteriormente se realizaron las preguntas al candidato.

Culminadas las preguntas y respuestas, la Sra. presidente, autorizó el pase de los miembros del Jurado a la sala de video conferencia reservada para el debate sobre la Sustentación Virtual del Informe de tesis realizada por el candidato, evaluando en base a la rúbrica de sustentación y determinando el resultado total de la tesis con 17 puntos, equivalente a Bueno,

Formato : Físico/Digital	Ubicación : UI- EPG - UNPRG	Actualización:
--------------------------	-----------------------------	----------------

 UNPRG UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO	ESCUELA DE POSGRADO <i>M. Sc. Francis Villena Rodríguez</i>	Versión:	01
		Fecha de Aprobación	29-8-2020
UNIDAD DE INVESTIGACION	<u>FORMATO DE ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS</u>	Pág. 2 de 3	

quedando el candidato apto para optar el Grado Académico de MAESTRO EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN PROYECTOS DE INVERSIÓN.

Se retornó a la Video Conferencia de Sustentación Virtual, se dio a conocer el resultado, dando lectura del acta y se culminó con los actos finales en la Video Conferencia de Sustentación Virtual.

Siendo las 07:12 p.m. se dio por concluido el acto de Sustentación Virtual.



Mg. ELIZABETH RUTH ACEVEDO SANCHEZ

PRESIDENTE



Dra. MARIA MAGDALENA BARRANTES QUIROZ

SECRETARIO



Dr. CARLOS ALBERTO LEON DE LA CRUZ

VOCAL

Mg. WILLY ROLANDO ANAYA MORALES

ASESOR

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Carlos Alberto Azula Díaz, investigador principal, y Willy Rolando Anaya Morales, asesor del trabajo de investigación “Factores que inciden en la disponibilidad a pagar ante la demanda del servicio educativo a nivel de pregrado de la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables en el año 2019”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrara lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiere lugar. Que puede conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, febrero de 2021.

Bach. Carlos Alberto Azula Díaz
Investigador

Mg. Willy Rolando Anaya Morales
Asesor

DEDICATORIA

A mis padres Edilberto e Irma,
A mis hermanos, Ysenia, Henry, Milagros
por su tenacidad y constante colaboración.

A Diana y Facundo,
por su paciencia e inspiración.

AGRADECIMIENTO

A mi asesor Willy, por su aporte técnico
y valiosa colaboración.

ÍNDICE GENERAL

ACTA DE SUSTENTACIÓN (COPIA).....	iii
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	v
DEDICATORIA.....	vi
AGRADECIMIENTO.....	vii
ÍNDICE GENERAL	viii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCCIÓN	18
Capítulo I. DISEÑO TEÓRICO	29
1.1 Antecedentes de la Investigación	29
1.2 Base Teórica	31
1.3 Definiciones Conceptuales	145
1.4 Operacionalización de Variables.....	147
1.5 Hipótesis.....	148
Capítulo II. MÉTODOS Y MATERIALES	149
2.1 Tipo de Investigación.....	149
2.2 Método de Investigación	149
2.3 Diseño de Contrastación.....	149
2.4 Población, Muestra y Muestreo.....	152
2.5 Técnicas, Instrumentos, Equipos y Materiales de Recolección de Datos.....	153
2.6 Procesamiento y Análisis de Datos.....	153
Capítulo III. RESULTADOS.....	154
3.1 Estadísticas Descriptivas.....	154
3.1.1 Características socioeconómicas del entrevistado.....	159
3.1.2 Valoración de la calidad del servicio universitario.....	167
3.2 Estimación del modelo de regresión logístico	195
3.3 Estimación de indicadores de calidad de enseñanza FACEAC.....	200
Capítulo IV. DISCUSIÓN.....	219
CONCLUSIONES.....	222
RECOMENDACIONES	224
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
ANEXOS	238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Una revisión de estudios que han investigado la disposición a pagar del consumidor	115
Tabla 2. Resumen pruebas de hipótesis de las variables involucradas	157
Tabla 3. Disponibilidad a pagar y programa académico	159
Tabla 4. Disponibilidad a pagar y número de hijos del jefe de familia	163
Tabla 5. Disponibilidad a pagar y el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera.....	167
Tabla 6. Disponibilidad a pagar y las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.....	171
Tabla 7. Disponibilidad a pagar y los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo	175
Tabla 8. Disponibilidad a pagar y se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos	179
Tabla 9. Disponibilidad a pagar y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes.....	183
Tabla 10. Disponibilidad a pagar y se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional.....	187
Tabla 11. Disponibilidad a pagar y los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces	191
Tabla 12. Estimación de la ecuación	195
Tabla 14 Brechas de la Calidad con respecto a sus variables	200
Tabla 15 Medias y brechas de las dimensiones de la variable Gestión de la carrera	202
Tabla 16 Medias y brechas de las dimensiones de la variable Formación profesional	204
Tabla 17 Medias y brechas de las dimensiones de la variable Servicios de apoyo a la formación profesional	211
Tabla 18. Disponibilidad a pagar promedio según programa académico (Soles)...	239
Tabla 19. Distribución de encuestados según lugar de residencia.....	241

Tabla 20. Percepción del nivel de calidad según programa académico	244
Tabla 21. Cuál es la Tarifa Máxima que usted estaría dispuesto a pagar por el semestre académico.	244
Tabla 22. Indicadores de calidad del servicio educativo.....	244
Tabla 23. Medición del componente Planificación, Organización, Dirección y Control según programa académico	245
Tabla 24. Medición del componente Enseñanza - Aprendizaje según programa académico	246
Tabla 25. Medición del componente Investigación según programa académico....	247
Tabla 26. Medición del componente Bienestar según programa académico.....	248

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Un marco para representar la comercialización en el sector de educación superior.....	45
Figura 2. Modelo del comportamiento del consumidor Engel-Blackwell-Kollat 1978	56
Figura 3. Una visión general del proceso de toma de decisiones del consumidor ...	58
Figura 4. Un modelo trifásico para la elección de estudiantes universitarios	83
Figura 5. Un resumen de los atributos y temas que influyen en la elección de la carrera profesional de los estudiantes	94
Figura 6. <i>Los enfoques directos e indirectos del precio de reserva al consumidor.</i>	109
Figura 7. La razón para rechazar el análisis conjunto tradicional para estimar el precio de reserva de los estudiantes.....	113
Figura 8. Justificación del uso de experimentos de elección discreta para medir la disposición a pagar del consumidor	118
Figura 9. <i>Otros enfoques indirectos para estimar el precio de reserva que se encuentra fuera del área de comercialización</i>	119
Figura 10. Factores de Modelo de la Evaluación de la calidad.....	144
Figura 11. <i>Distribución de encuestados según programa académico</i>	160
Figura 12. Disponibilidad a pagar y programa académico.....	161
Figura 13. Disponibilidad a pagar según programa académico.....	162
Figura 14. Distribución de encuestados según número de hijos del jefe de familia	164
Figura 15. Disponibilidad a pagar y número de hijos del jefe de familia	165
Figura 16. Disponibilidad a pagar según número de hijos del jefe de familia	166
Figura 17. Distribución de encuestados según el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera	168
Figura 18. Disponibilidad a pagar y el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera.....	169
Figura 19. Disponibilidad a pagar y el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera.....	170
Figura 20. Distribución de encuestados según las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo	172
Figura 21. Disponibilidad a pagar y las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.....	173

Figura 22. Disponibilidad a pagar y las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.....	174
Figura 23. Distribución de encuestados según los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo	176
Figura 24. Disponibilidad a pagar y los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo	177
Figura 25. Disponibilidad a pagar y los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo	178
Figura 26. Distribución de encuestados según se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos	180
Figura 27. Disponibilidad a pagar y se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos	181
Figura 28. Disponibilidad a pagar y se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos	182
Figura 29. Distribución de encuestados según se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes	184
Figura 30. Disponibilidad a pagar y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes	185
Figura 31. Disponibilidad a pagar y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes	186
Figura 32. Distribución de encuestados según se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional	188
Figura 33. Disponibilidad a pagar y se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional	189
Figura 34. Disponibilidad a pagar y se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional	190
Figura 35. Distribución de encuestados según los programas de alimentación, atención medica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces	192

Figura 36. Disponibilidad a pagar y los programas de alimentación, atención medica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces	193
Figura 37. Disponibilidad a pagar y los programas de alimentación, atención medica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces	194
Figura 38. <i>Medias y brechas de la calidad</i>	201
Figura 39. Medias y brechas de las variables de la calidad	201
Figura 40. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Planificación, organización, dirección y control	203
Figura 41. Medias y brechas de los ítems de Planificación estratégica.....	203
Figura 42. Medias y brechas de los ítems de Organización, dirección y control	204
Figura 43. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Enseñanza-Aprendizaje.....	205
Figura 44. Medias y brechas de los ítems de Proyecto educativo currículo	206
Figura 45. Medias y brechas de los ítems de Estrategias de enseñanza-aprendizaje	207
Figura 46. Medias y brechas de los ítems de Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje	207
Figura 47. Medias y brechas de los ítems de Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.....	208
Figura 48. Medias y brechas de los ítems de Estudiantes y egresados	208
Figura 49. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Investigación	209
Figura 50. Medias y brechas de los ítems de Generación y evaluación de proyectos de investigación.....	209
Figura 51. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Extensión universitaria y proyección social	210
Figura 52. Medias y brechas de los ítems de Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social.....	210
Figura 53. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Docentes ...	212
Figura 54. Medias y brechas de los ítems de Labor de enseñanza y tutoría.....	212
Figura 55. Medias y brechas de los ítems de Labor de investigación	213

Figura 56. Medias y brechas de los ítems de Labor de extensión universitaria y proyección social	214
Figura 57. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Infraestructura y equipamiento	214
Figura 58. Medias y brechas de los ítems de Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar	215
Figura 59. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Bienestar ...	215
Figura 60. Medias y brechas de los ítems de Implementación de programas de bienestar	216
Figura 61. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Recursos financieros	216
Figura 62. Medias y brechas de los ítems de Financiamiento de la implementación de la carrera	217
Figura 63. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Grupos de interés	217
<i>Figura 64.</i> Medias y brechas de los ítems de Vinculación con los grupos de interés	218
Figura 65. Distribución de encuestados según disponibilidad a pagar	238
Figura 66. Disponibilidad a pagar según programa académico	238
Figura 67. Expectativa salarial de estudiantes según programa académico	239
Figura 68. Distribución de encuestados por edad	240
Figura 69. Disponibilidad a pagar según edad	240
Figura 70. Distribución de encuestados por género	241
Figura 71. Distribución de encuestados según institución educativa donde realizo estudios secundarios	242
Figura 72. Distribución de encuestados según grado de estudios del jefe de familia	242
Figura 73. Distribución de encuestados según nivel de ingresos del jefe de familia	243
Figura 74. Percepción del nivel de calidad del servicio educativo según programa académico	243

Figura 75. Percepción del componente Planificación, Organización, Dirección y Control según programa académico.....	245
Figura 76. Percepción del componente Enseñanza – Aprendizaje según programa académico	246
Figura 77. Percepción del componente Investigación según programa académico	247
Figura 78. Percepción del componente Bienestar según programa académico.....	248

RESUMEN

Determinar los factores que inciden en la disponibilidad a pagar por parte de los estudiantes es fundamental para atender la creciente demanda de educación superior universitaria en el Perú, especialmente considerando que la oferta privada se ha convertido en la principal proveedora de este servicio. Los presupuestos limitados de las universidades públicas dificultan la provisión de una educación de calidad, lo que hace que un esquema de financiamiento privado sea más eficiente que un subsidio generalizado. Por lo tanto, en 2019 se llevó a cabo una investigación en la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables para medir la percepción de calidad del servicio educativo de pregrado y determinar la disponibilidad a pagar una pensión de enseñanza. Los resultados mostraron que el 60.9% de los estudiantes encuestados estarían dispuestos a pagar por una educación universitaria de calidad, lo cual está relacionado con el nivel de ingreso, el número de hijos del jefe de familia y el salario, además de la percepción de calidad del servicio educativo. Los resultados señalan que la calidad tiene una percepción de la calidad media 3.14 con una brecha de 1.86 en una escala Likert de cinco. La disponibilidad a pagar es una herramienta clave para asegurar la provisión de una educación superior universitaria de calidad en el Perú.

Palabras claves: Disponibilidad a pagar, Educación superior universitaria, Calidad educativa.

JEL: I22, I23, I26

ABSTRACT

Determining the factors that affect students' willingness to pay is essential to meet the growing demand for university higher education in Peru, especially considering that the private sector has become the main provider of this service. The limited budgets of public universities make it difficult to provide quality education, which makes a private financing scheme more efficient than a general subsidy. Therefore, in 2019 an investigation was carried out at the Faculty of Economic, Administrative and Accounting Sciences to measure the perception of quality of the undergraduate educational service and determine the willingness to pay a tuition fee. The results showed that 60.9% of the students surveyed would be willing to pay for a quality university education, which is related to the level of income, the number of children of the head of the family and the salary, in addition to the perception of quality. of the educational service. The results indicate that the quality has a perception of average quality of 3.14 with a gap of 1.86 on a Likert scale of five. Willingness to pay is a key tool to ensure the provision of quality higher education in Peru.

Keywords: Willingness to pay, demand for higher education, universities,
UNPRG

JEL: I22, I23, I26

INTRODUCCIÓN

En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. En esta la declaración, se considera prioritario el cumplimiento del “Objetivo 4: Educación de Calidad”, que implica la obligación de los países deben: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

El Estado Peruano ha iniciado desde el 2014, un proceso de reforma que tiene como objetivo central el aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. En este proceso se busca: “asegurar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a una educación universitaria de calidad que permita su realización, y los forme como ciudadanos y profesionales de alta productividad”. (Ministerio de Educación, 2015)

Esta reforma se inició con la dación de la Ley Universitaria 30220, dentro de este marco normativo se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), que establece: “un conjunto de disposiciones para que todos los actores del Sistema de Educación Superior Universitario (Sistema Universitario) inicien en sus propias instituciones procesos de cambio institucional hacia el aseguramiento de la calidad” (Ministerio de Educación, 2015).

En este contexto, el sistema universitario impulsado por el crecimiento económico ha experimentado en décadas recientes una expansión significativa que se tradujo en un aumento de la demanda de servicios de educación superior. Por lo que actualmente, las instituciones del sistema universitario han convertido la adopción de políticas de aseguramiento de la calidad en sus mayores desafíos.

Es necesario mencionar que otra institución encargada de velar por la calidad de la educación en el Perú es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE, organismo técnico especializado, adscrito al Ministerio de Educación, creado en el 2006 a través de la Ley 28740, cuya finalidad es: “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad, con el propósito de optimizar los factores que incidan en los aprendizajes y en el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de cualificación profesional y desarrollo laboral”.

El 25 de setiembre de 2015, con la publicación del Decreto Supremo 016-2015-MINEDU, se aprueba la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, y se sustenta en cuatro pilares: 1) Información confiable y oportuna, 2) Fomento para mejorar el desempeño, 3) Acreditación para la mejora continua y 4) Licenciamiento como garantía de condiciones básicas. En consecuencia, el licenciamiento autoriza el funcionamiento de las instituciones educativas y programas, que cumplen con las Condiciones Básicas de Calidad (en adelante CBC), para brindar el servicio educativo. Mientras, la acreditación conduce a las instituciones educativas hacia la excelencia educativa con estándares pertinentes a la realidad nacional y las exigencias internacionales.

Desde ese momento, el tema de la calidad en la educación superior, que hasta ahora ha sido un problema interno que las instituciones universitarias habían manejado, se convirtió para el país en un problema de política pública. Por lo que, la preocupación se centró en la diferencia entre la inversión del país en educación y los resultados obtenidos de ella. Todo esto ocasionó una disparidad, entre otras cosas en los conceptos que se manejan sobre calidad y evidenció la diferencia entre la calidad de los diferentes tipos de instituciones existentes en el país, desde las que se dedican a la educación básica como a la superior (SINEACE, 2016).

Es por ello que la cuestión de la calidad de la educación no puede plantearse fuera del Proyecto Nacional. En palabras de Gustavo Yamada, debe haber "una mayor conciencia de ajustar los sistemas nacionales de garantía de calidad a las necesidades y realidades de cada país". Si el contexto cambia, las instituciones también y, por lo tanto, los modelos de acreditación y el enfoque de los estándares que miden esta calidad deben modificarse de acuerdo con estos cambios. El concepto de "educación de calidad", como lo defiende la UNESCO, se considera un concepto dinámico que evoluciona a medida que evoluciona el concepto de educación. (SINEACE, 2016)

En el año 2017, la alta dirección de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG) junto con sus 14 facultades, dentro de las cuales se incluye a la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables (FACEAC), inicia la primera fase del proceso para el licenciamiento institucional.

En el primer semestre del año 2018, en la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables (FACEAC), la Escuela Profesional de Economía a

través de la Dirección de Escuela de Economía inicia los procesos de Autoevaluación conducentes a la acreditación del Programa Académico.

En enero del 2019, se reconfirma la Comisión de Licenciamiento, pues hasta esa fecha se habría levantado solo el 40% de las observaciones formuladas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), pese al tiempo que ha transcurrido y los plazos otorgados la documentación no ha podido ser presentada siendo esta una cuestión que requiere atención prioritaria dado que el plazo se vencía en enero de 2020.

El 07 Ene 2020, el Rector de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, el Dr. Jorge Oliva Núñez informó que la institución presentó un Plan de Adecuación a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), cuya implementación significa una inversión de 17 millones 408 mil soles, y que solo cuentan con 10 millones de soles que forma parte del Presupuesto Institucional de Apertura (PIA) 2020 de un total 150 millones de soles. En ese sentido, remarcó que el principal problema para alcanzar el licenciamiento institucional es el financiero. La preocupación por este proceso de licenciamiento es inminente puesto que afecta a 16 mil estudiantes (de los cuales 2338 alumnos se matricularon en el segundo semestre de 2019 en la FACEAC) distribuidos en 14 facultades, además de 54 maestrías y 13 doctorados.

Esta investigación presenta una nueva perspectiva para la valoración de los servicios públicos, utilizando el ejemplo de la Prestación de Servicios de Educación Superior Universitario que brinda la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables (FACEAC), a través del uso del Método de Valoración Contingente (MVC) con el enfoque de la disposición a pagar de los usuarios de

servicio educativo a nivel de pregrado de la FACEAC para lo cual consideramos factores socioeconómicos, demográficos y de la calidad del servicio que presta en sus cuatro (04) programas académicos que forman parte de su oferta: Administración, Comercio y Negocios Internacionales, Contabilidad y Economía.

El Método de Valoración Contingente es un procedimiento basado en técnicas de muestreo, a través de encuestas donde se pregunta a las personas acerca de su disposición a pagar (DAP) para mantener un determinado servicio, para mejorar su calidad o para cualquier otra modificación positiva que se le proponga. El resultado será sustentado en una visión general del valor percibido del servicio educativo a nivel de pregrado generado en la FACEAC.

Con base a los referentes descritos, el investigador se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores que inciden en la Disponibilidad a Pagar ante la demanda del servicio educativo de enseñanza a nivel de Pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en el Año 2019?

La presente investigación se desarrollará en la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, en la que participaran estudiantes de los programas académicos de Administración, Comercio y Negocios Internacionales, Contabilidad y Economía.

Esta investigación, busca determinar las relaciones existentes entre la Disponibilidad a pagar por el Servicio Educativo y las Variables Socioeconómicas (Edad, Genero, Grado de Estudios del Jefe de Familia, Nivel de Ingresos del Jefe de Familia y Número de Hijos del Jefe de Familia), Demográficas (Lugar de Procedencia y Lugar de Residencia) y de Calidad de Servicio Educativo

("Planificación, Organización, Dirección y Control", "Enseñanza - Aprendizaje", "Investigación", "Extensión Universitaria y proyección social", "Docentes", "Infraestructura y Equipamiento", "Bienestar", "Recursos Financieros", "Grupos de Interés").

En el sistema universitario peruano se ha visto influenciado por la comercialización de servicios educativos (proceso que permite a las empresas estatales adoptar principios cada vez más basados en el mercado) esto nos debe llevar a reconocer que un número creciente de universidades tratan a los "estudiantes como clientes" adoptando un enfoque proactivo para comprender el comportamiento de los estudiantes en la toma de decisiones.

Tradicionalmente, la mayoría de las contribuciones al comportamiento de los estudiantes se basan en el proceso de toma de decisiones del consumidor (Chapman, 1986; Moogan, Baron y Harris, 1999; Moogan y Baron, 2003). Un área en particular que recibe cada vez más atención es el componente 'elección' (Horowitz y Louviere, 1995; Adamowicz, Hanneman, Keane, Louviere, Meyer y Swait, 2008; Mueller, Lockshin y Louviere, 2010).

A menudo, los atributos que conforman un producto o servicio proporcionan un mecanismo para evaluar las elecciones del consumidor. Por lo tanto, lo mejor para las empresas es saber qué atributos tienen más probabilidades de influir en la elección del consumidor y, por lo tanto, es más probable que afecten la decisión del consumidor.

De hecho, Peter y Olson (2001) argumentan que la teoría de la elección discreta proporciona un enfoque teóricamente robusto para estimar los atributos que influyen en la elección del consumidor.

En el sistema de educación superior financiado con fondos públicos, cada vez es más importante generar incentivos para atraer y retener a los futuros estudiantes. Sin embargo, la investigación sobre cómo se produce la elección de los estudiantes, por supuesto, aún se encuentra en una etapa muy temprana. Una revisión de la literatura existente sobre la elección de los estudiantes identifica que hay una serie de problemas con el enfoque adoptado por la investigación existente al medir los atributos que influyen en la elección del estudiante, por supuesto.

Sin embargo, Briggs (2006) sugiere que el camino a seguir puede ser investigar la teoría de la elección discreta como una alternativa y un enfoque más sólido para desarrollar un predictor para las elecciones de pregrado. Por lo tanto, proporciona una base para discutir el papel de la teoría del consumidor y los atributos al estimar la disposición a pagar del consumidor.

Dada la creciente necesidad de comprender cómo los cambios en el precio impactan en la demanda de los estudiantes, se requieren métodos teóricos apropiados para desarrollarse. En el comportamiento del consumidor, los enfoques típicos de evaluar las elecciones del consumidor se revelan a través de la estimación de su disposición a pagar (Braidert, Hahsler, & Reutterer, 2006).

Hasta la fecha, los enfoques actuales para estimar la disposición a pagar de los estudiantes se han dirigido a estudiantes de pregrado de primer semestre, lo que lleva a la obtención de cifras de disposición a pagar de estudiantes para datos

de mercado no observables. Sin embargo, este proceso generalmente requiere que los estudiantes construyan preferencias para productos que nunca han experimentado.

Esto ha llevado a enfoques teóricos alternativos que se están desarrollando para predecir las elecciones de los estudiantes para bienes y servicios que no son de mercado. Estas técnicas se conocen como preferencias declaradas e incluyen encuestas indirectas de análisis conjunto (Green & Srinivasan, 1990).

Los métodos de preferencias declaradas pueden describirse como una medida de las elecciones del consumidor para bienes y servicios hipotéticos (Louviere, Hensher, & Swait, 2000). Los métodos monetarios de preferencia declarada incluyen el análisis conjunto, los experimentos de elección discreta ('DCE') y la valoración contingente. Una revisión exhaustiva de estos tres enfoques se describe en el Capítulo II para descubrir el enfoque más apropiado para calcular los valores monetarios aproximados de los atributos del servicio educativo a nivel pregrado que brinda la FACEAC.

La preferencia declarada hace referencia a un conjunto de técnicas que se basan en declaraciones de individuos acerca de cuáles son sus preferencias cuando se les presentan opciones que describen una serie de situaciones o escenarios hipotéticos contruidos por el investigador en un diseño experimental, entre los que se incluye el Método de Valoración Contingente (MVC). Este método es el más usado actualmente para medir el bienestar generado por aquellos bienes (o servicios) en los que no existe un mercado, como es la prestación de servicios educativos universitarios financiados con fondos públicos. (Chavarria Loor, Brito Ochoa, & Alvarado Pazmiño, 2009)

La presente investigación surge de la necesidad de estudiar cuales son los factores que inciden en la disponibilidad a pagar mayores tasas de matrícula por la prestación de servicios educativos a nivel pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y busca determinar cuáles son las relaciones entre la Disponibilidad a pagar por el Servicio Educativo y las Variables Socioeconómicas, Demográficas y de Calidad de Servicio Educativo.

La investigación busca proporcionar información de utilidad para la comunidad universitaria respecto a la valoración del Servicio Educativo a nivel de pregrado en la FACEAC para el establecimiento de planes de mejora y reforzamiento de los sistemas de gestión de la calidad de sus diferentes programas académicos.

Debido a que no se cuenta con suficientes estudios en el ámbito nacional sobre la disponibilidad a pagar tasas educativas y sobre la calidad de los servicios educativos a nivel pregrado, el presente trabajo es conveniente para afianzar un mayor conocimiento sobre investigación cualitativa.

El método de investigación cualitativa es aprobado hoy de manera formal por gran parte de la comunidad científica como procedimiento de exploración y la forma de imprimir rigor científico, de tal manera que hace posible la identificación de causantes, cambiantes y criterios propios de la calidad en educación, anticipatorios de acciones de evaluación válidas y confiables puestas a disposición de instituciones educativas para crear modelos autoevaluativos del estado de calidad de sus programas e Instituciones. (Ospina Duque, 2011)

Debido a la naturaleza, el tamaño, el alcance y la duración del estudio, existen varias limitaciones. A pesar de la perspectiva rica y descriptiva. Idealmente, la muestra habría incluido una distribución más uniforme de los participantes por año de clase. Dado que se ha demostrado que se pueden tener valoraciones marcadamente diferentes entre los recientemente ingresantes y los alumnos próximos a culminar, algo difícil de controlar para las actitudes y percepciones de confianza académica, que estos estudiantes pueden haber llevado a su experiencia en su matrícula sucesiva. En consecuencia, esto limitó el grado en que el investigador pudo determinar cómo los entornos universitarios afectaron la confianza académica de estos estudiantes.

¡La naturaleza autoselectiva de los participantes! El grupo puede haber afectado de manera similar los resultados. La participación voluntaria de los participantes en el estudio puede, en sí misma, haber indicado altos niveles de confianza. Aquellos estudiantes con baja confianza académica, o personalidades menos asertivas pueden haber sido reacios a abrirse a un nivel tan alto de autodivulgación.

Una limitación de los métodos de preferencia declarada es que solo pueden medir la valoración de los bienes a posteriori, una vez consumidos, lo que no permite experimentar valores para niveles de calidad que todavía no han sido experimentados.

Por su propia naturaleza, estos métodos requieren del diseño de encuestas específicas para obtener los datos. Un aspecto esencial que se tiene en cuenta para construir los distintos escenarios es definir las variables que intervienen en el modelo, así como los niveles que estas pueden tomar. Los niveles deben ser

asignados de forma realista y no entrar en contradicción con la experiencia de los individuos que van a ser entrevistados.

El objetivo general de la investigación es: determinar los factores que inciden en la disponibilidad a pagar ante la demanda del servicio educativo de enseñanza a nivel de pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en el Año 2019. Mientras que los objetivos específicos:

a. Determinar la disponibilidad a pagar de los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en 2019.

b. Determinar los factores sociales, económicos y demográficos que inciden en la disponibilidad a pagar de los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en 2019.

c. Determinar la incidencia de calidad de la enseñanza universitaria en la disponibilidad a pagar de los alumnos Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en 2019.

Capítulo I. DISEÑO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de la Investigación

Los trabajadores con educación superior generalmente tienen mayores ganancias. Card (1999), resume una vasta literatura sobre los retornos individuales a la educación con discusiones sobre diversas técnicas de estimación. Las estimaciones sencillas y simples de la ecuación muestran que un año adicional de escolarización aumenta las ganancias anuales de 5 a 10 por ciento. Las estrategias de estimación más complejas intentan determinar el efecto causal de la educación sobre las ganancias separando los efectos de la capacidad y otros factores que pueden correlacionarse con el efecto de la escolaridad.

Heckman, Lochner y Todd (2006) analizan esta investigación basada en el modelo de capital humano y la ecuación de Mincer (1974) y estiman modelos de ganancias más generales y no paramétricos que permiten que las ganancias varíen por año después de la finalización (no linealidad) y permiten la no estacionariedad de las ganancias a lo largo del tiempo. Su análisis muestra (1) asumir que la linealidad conduce a un sesgo a la baja en el rendimiento, (2) tener en cuenta los impuestos tiene poco impacto en las estimaciones de rendimiento, (3) tener en cuenta los costos de matrícula de la escolarización reduce el rendimiento a la universidad en unos pocos puntos porcentuales, y (4) los costos psíquicos pueden ser una barrera. Su trabajo enfatiza que los retornos privados a la educación son sustanciales.

El valor privado de la educación no se limita a mayores ingresos del mercado laboral para el individuo. La razón, según lo descrito por Grossman (2006), es que

el conocimiento que un individuo adquiere a través de la educación acompaña a esa persona al lugar de trabajo donde se gana más y también a la clínica donde se produce la mejor atención de salud, a los restaurantes donde se producen las mejores comidas y a los gimnasios donde realizar un buen ejercicio.

La educación lleva a las personas a ser más eficientes en la producción de los productos que consumen directamente. La educación superior conduce a una mayor producción de los mismos insumos (eficiencia de producción), similar a un aumento en la tecnología, y/o una combinación más eficiente de insumos para la producción (eficiencia de asignación). La implicación es que el retorno a la escuela se subestima si los beneficios están restringidos a las ganancias del mercado; el rendimiento de no mercado puede ser al menos la mitad del tamaño del rendimiento del mercado, como señala Grossman (2006).

Se cree que una mejor salud representa una gran parte de la rentabilidad de no mercado. Cutler, Llera-Muney y Vogl (2008) analizan la asociación grande y persistente entre educación y salud y muestran que las asociaciones ampliamente reconocidas entre educación, ingresos y ocupación representan solo una parte de la asociación entre educación y salud. Su estimación aproximada del valor del aumento de la esperanza de vida debido a la educación aumenta el rendimiento privado e individual de la educación en un 15 a 55 por ciento. La estimación sería aún mayor si incluyera mejoras en la calidad de vida.

Becker y Murphy (2007) consideran varias diferencias entre los impactos de la educación en el hogar en comparación con el mercado. Los retornos en el hogar se deben a muchas tareas, como administrar las finanzas, preparar comidas, mantener una vivienda habitable, brindar atención médica y criar hijos. Los retornos

en el mercado, en contraste, son típicamente para algunas tareas especializadas. Argumentan que debido a la acumulación de habilidades generales que son especialmente útiles en el hogar moderno, los retornos a la educación en el sector del hogar pueden haber crecido más que en el mercado en los últimos 40 años. Como discutimos a continuación, el método de valoración contingente que usamos para medir los retornos a la educación debería ser capaz de capturar estos retornos privados de no mercado de la escolaridad. Sin embargo, no podremos separar los retornos privados de no mercado de los retornos sociales de la escolarización.

Todos los retornos discutidos hasta ahora corresponden a individuos que son, sin duda, parte de la sociedad. Sin embargo, nuestro interés es estimar el grado en que el valor de la educación excede el valor para el individuo, es decir, el grado en que el valor social excede el valor privado.

1.2 Base Teórica

1.2.1 El valor social de la educación superior

La idea de que la educación genera beneficios más allá de las ganancias privadas para los individuos es fundamental. Dos líneas de pensamiento específicas y relacionadas han perdurado. Uno está relacionado con la calidad de vida general en un área. El otro está relacionado con la productividad en el mercado laboral. La calidad de vida se puede mejorar porque la sociedad funciona mejor con individuos que tienen mejores habilidades cognitivas.

La educación superior puede hacer que las personas vivan de manera que contribuyan más a la salud pública, se comporten de manera que promuevan menos delitos y actúen de manera que contribuyan más a la actividad cívica y al

buen gobierno. Dentro de los mercados laborales, la educación superior puede conducir a una mayor productividad a través de economías de aglomeración y mayores tasas de crecimiento económico. Los trabajadores pueden aprender unos de otros. Según distintas dimensiones podemos encontrar lo siguiente:

A. *La salud.* Grossman (2006) revisa la evidencia de que los padres con más educación producen hijos con mejor salud. Sin embargo, ese valioso efecto es individual e interno del hogar. Wheeler (2008), que analiza un panel de más de 200 áreas metropolitanas de EE. UU. Entre 1990 y 2000, utiliza evidencia de beneficios de salud indirectos fuera del hogar. Utiliza la distribución de grupos etarios y patrones históricos principales de la ciudad en periodo 1980-2005 y la presencia de una universidad de concesión de tierras, dos instrumentos desarrollados por Moretti (2004b), para tener en cuenta la endogeneidad en las tasas de educación a nivel de área. Él encuentra que la educación superior en el área está asociada con tasas de mortalidad más bajas que dependen de la edad, la raza, el género y la educación. Una disminución de 5 puntos porcentuales en la proporción de graduados universitarios corresponde a un aumento del 14-40 por ciento en la probabilidad de muerte.

Las tasas de mortalidad por muertes causadas por enfermedades cardíacas y cáncer son más bajas en áreas con más capital humano agregado. Se sabe que estas causas están asociadas con el estilo de vida que Kenkel (1991), por ejemplo, ha demostrado estar relacionado con el conocimiento de la salud y la escolarización.

Una explicación de la externalidad educativa es que otros aprenden del comportamiento de las personas con más educación y se benefician de ella. Su

comportamiento contiene información y seguirla puede ser beneficioso, de la misma manera que comprar al líder del mercado en un mercado de productos puede ser una buena práctica. Aunque el beneficio de salud indirecto estimado por Wheeler ya es grande, presumiblemente las tasas de mortalidad por enfermedades transmisibles se verían afectadas en mayor medida que las muertes por ataque cardíaco y cáncer. Afortunadamente, su prevalencia es baja en las ciudades de EE. UU. Durante el período estudiado y los datos son insuficientes para medir el efecto.

B. *El crimen.* La calidad de vida es mejor en áreas donde el crimen es menor. Lochner y Moretti (2004) utilizan los datos del censo de los EE. UU. Y de la oficina federal de investigaciones de los años 1960, 1970 y 1980 y estiman que un año adicional de escolaridad resulta en una reducción de 0.10 puntos en la probabilidad de encarcelamiento para blancos y una reducción de 0.37 puntos para negros. El mayor impacto en los arrestos es por asesinato, asalto y robo de vehículos motorizados. Lochner y Moretti estiman que el efecto externo de la educación al reducir la delincuencia es del 14 al 26 por ciento del retorno privado a la escuela. Siguen a Acemoglu y Angrist (2000) y utilizan las leyes de asistencia escolar obligatoria como instrumento para medir las tasas de educación a nivel de área y determina que la escolaridad promedio en los estados de EE. UU. Está altamente correlacionada con los niveles salariales estatales.

C. *El buen gobierno.* Una mejor gobernanza pública contribuye a la calidad de vida en el área. La educación se considera un ingrediente esencial de una sociedad democrática exitosa porque la educación alienta a las personas a participar y las equipa para hacerlo de manera efectiva; ver por ejemplo “capitalismo y democracia” de Friedman (1962). Dee (2004) en la búsqueda de retornos cívicos

de la educación analiza la relación entre educación y votación utilizando datos de la encuesta High School and Beyond de 1980 a 1992 y la encuesta general social de 1972 a 2000. El nivel de educación en la escuela secundaria, más allá de los datos, tiene una importancia significativa en la acción cívica y el sufragio. Determina que la entrada a la universidad aumenta la participación de los votantes en 17 a 22 puntos porcentuales. Basándose en la exposición de los adolescentes a las leyes de trabajo infantil como un instrumento para la educación a nivel de área en la encuesta social general, Dee, descubre que un año adicional de escolaridad aumenta el compromiso cívico a través de la votación, la lectura de periódicos y el apoyo a la libertad de expresión.

Milligan, Moretti y Oreopoulos (2004) también encuentran una fuerte relación entre la escolarización y la votación utilizando datos de los estudios nacionales de elección de 1948-2000 para los EE.UU. Utilizan el estado en el que el encuestado recibió la educación como instrumento. El efecto de la graduación de la escuela secundaria es aumentar la probabilidad de votar en aproximadamente 30 puntos porcentuales. Este efecto funciona principalmente a través de un aumento en el registro de votantes.

Los ciudadanos más educados tienen más información relacionada con los candidatos y las campañas electorales. Presumiblemente, la educación continúa influyendo en la participación cívica más allá de la escuela secundaria.

Se puede esperar que una mayor participación de los votantes por parte de un público mejor informado mejore la calidad de la gobernanza, medida por una menor corrupción. Glaeser y Saks (2006) estudian las condenas federales por corrupción utilizando datos del departamento de justicia de los estados unidos de

1976 a 2002 recopilados de informes al congreso sobre actividades y operaciones de la sección de integridad pública. Reúnen datos para generar tasas de condenas para cada estado. Debido a que los congregacionalistas son conocidos por su compromiso con la educación, la membresía de la iglesia congregacionalista como una fracción de la población estatal en 1890 y el ingreso promedio de los hogares en 1940 se utilizan como instrumentos para las tasas de educación a nivel de área. Se encuentra que los estados con más educación tienen tasas más bajas de condenas federales por corrupción. Se estima que un aumento de una desviación estándar en la fracción con al menos cuatro años de educación universitaria reduce las condenas en al menos la mitad de una desviación estándar usando mínimos cuadrados ordinarios (MCO) y casi el doble de esa reducción usando la estimación de variables instrumentales (VI).

D. *La productividad y crecimiento.* Hasta este punto, hemos revisado la evidencia de que las personas que viven en áreas pobladas por personas con educación superior pueden beneficiarse a través de una externalidad educativa que mejora su calidad de vida a través de una mejor salud, menos delincuencia y una mejor gobernanza con una mayor participación de los votantes y menos corrupción de los funcionarios públicos. Una segunda línea de pensamiento relacionada es que las personas que trabajan en áreas pobladas por trabajadores con educación superior pueden beneficiarse a través de una mayor productividad y crecimiento. La idea de que los trabajadores se vuelven más productivos por quienes los rodean es una forma de economía de aglomeración que explica por qué existen las ciudades, y es un factor importante en la teoría moderna del crecimiento.

La revisión de Moretti (2004a) de la investigación sobre las externalidades del capital humano en las ciudades describe la asociación fácilmente observable entre la educación superior y la mayor productividad. Además, describe la dificultad de atribuir la mayor productividad y salarios a la educación por si sola. El desafío del logro de la educación endógena en un área surge porque los trabajadores también son consumidores. Los consumidores/trabajadores individuales eligen la ubicación después de considerar los salarios, el costo de vida y el conjunto de servicios disponibles en el área.

Moretti (2004b) estima los efectos indirectos de la productividad al estimar una ecuación salarial de Mincer (1974) con una variable adicional que mide la proporción de graduados universitarios en la fuerza laboral en el área. Utiliza datos del censo de los estados unidos de 1970, 1980 y 1990 con la presencia de una universidad de concesión de tierras y la estructura demográfica de la ciudad rezagada como variables instrumentales para la educación a nivel de área. Se estima que un aumento de un punto porcentual en la participación universitaria en una ciudad aumenta los salarios promedio (la externalidad) en un 0,4 a 1,9 por ciento.

Moretti (2004b) señala, sin embargo, que existe poco consenso entre los estudios sobre el tamaño de la externalidad educativa. Concluye su revisión diciendo que la literatura empírica es demasiado joven para sacar conclusiones definitivas sobre el tamaño de la externalidad educativa.

Lange y Topel (2006) revisan críticamente los estudios existentes sobre los retornos sociales a la educación y la evidencia de que el retorno "social-minceriano" (social) es mayor que el retorno "privado". Su evaluación de los estudios entre

países que utilizan datos agregados es que la evidencia de externalidades educativas no es concluyente. Su propio modelo de equilibrio espacial de determinación salarial local sugiere que se ha dado un peso insuficiente a los problemas de endogeneidad en los análisis de salarios en ciudades y estados de los estados unidos. Las correlaciones de las variables instrumentales propuestas con el valor de los servicios locales para el trabajador marginal son motivo de especial preocupación. La naturaleza de las leyes de escolaridad obligatoria que aumentan las tasas de finalización de la escuela secundaria y no de la educación superior es otra preocupación.

Lange y Topel (2006) proporcionan nuevas pruebas al analizar el capital humano y el crecimiento de los salarios y la productividad utilizando datos individuales del censo de estados unidos de 1940-2000. Como en estudios anteriores, encuentran un impacto positivo de la escolaridad promedio en los salarios locales después de controlar los retornos privados. Sin embargo, a diferencia de estudios anteriores, el impacto se reduce cuando se incluye una medida de la calidad de la fuerza laboral. Lange y topel (2006) llegan a la conclusión de que los resultados no brindan una razón sólida para creer en la importancia de las externalidades de productividad de la educación.

En comparación con el enorme volumen de investigación sobre los retornos privados a la educación, el volumen de las repercusiones o externalidades asociadas con la educación es pequeño. La asociación entre educación y calidad de vida del área y productividad del área es claramente positiva y fuerte. Sin embargo, las estimaciones del tamaño de la externalidad causada por la educación

son sensibles a las variables instrumentales utilizadas. Utilizamos un enfoque alternativo que genera el valor social de la educación directamente.

1.2.2. La elección del consumidor

Se explora la teoría del comportamiento del consumidor en relación con la toma de decisiones y esbozar los principios subyacentes de la teoría de la elección discreta. Se observa la literatura sobre la demanda y su impacto en el sector de educación superior. De este modo, se presenta la teoría del comportamiento del consumidor junto con el proceso de toma de decisiones del consumidor. Se analiza las cinco etapas que conforman el proceso de toma de decisiones del consumidor y la cuarta etapa (elección) es el foco de atención para esta tesis. La termina con una comprensión más profunda de la mecánica de elección del consumidor. Esto se conoce como teoría de elección discreta y reconoce una serie de extensiones a la teoría tradicional de elección del consumidor.

1.2.2.1 La demanda de la educación superior.

Las decisiones educativas tienen consecuencias económicas significativas, tanto para las carreras profesionales individuales como para la economía en general. La evidencia de que el capital humano aumenta la productividad es convincente, aunque todavía está dividida en gran medida sobre si el stock de educación afecta el nivel a largo plazo o la tasa de crecimiento del PIB (Sianesi y Reenen 2003; Moretti 2004a). Tales decisiones determinan el tamaño y la estructura de los recursos de capital humano y, por lo tanto, el tamaño del producto potencial y el bienestar, tanto en dimensiones económicas como sociales (Blundell, Dearden, Meghir y Sianesi 1999; Psacharopoulos y Patrinos 2004). La calidad del

capital humano acumulado determina la tasa de progreso tecnológico y la capacidad de absorber nuevas tecnologías (Nelson y Phelps 1966; Romer 1990; Benhabib y Spiegel 2005).

Una economía con recursos de capital humano de alta calidad es más resistente a los golpes, flexible y adaptativa. Esto es particularmente importante en la era de la globalización con condiciones económicas dinámicamente cambiantes. Las consecuencias de la acumulación de capital humano van mucho más allá de la dimensión económica. Hay evidencia de la relación entre el nivel de logro educativo y el estado de salud (Winkleby, Jatulis, Frank y Fortmann 1992; Ileras-Muney 2005), la calidad de vida política (Dee 2004; Milligan, Moretti y Oreopoulos 2004) y la seguridad pública o la incidencia del delito (Lochner 2004; Machin, Marie y Vujić 2011). Por todas estas razones, la configuración efectiva de los programas académicos es un componente clave de la demanda de la educación superior y del bienestar público.

En las últimas décadas hemos sido testigos de un auge en la educación universitaria en todo el mundo. Una parte cada vez mayor de graduados de secundaria continúa su educación en el nivel terciario con la esperanza de mayores salarios futuros y mejores perspectivas de carrera. En términos económicos, la decisión de demandar servicios educativos universitarios puede verse como una decisión de inversión.

Un consumidor racional decide incurrir en desembolsos (directos e indirectos, incluidos aportes financieros y de tiempo) en previsión de beneficios futuros, que incluyen ingresos generados por el trabajo remunerado y beneficios no

materiales (por ejemplo, el prestigio que viene con la educación, la ocupación y el sentido de realización personal).

Por otro lado, el creciente mercado de la educación universitaria resultó en una heterogeneidad creciente del servicio ofrecido por las instituciones de educación superior (IES). Los estudiantes pueden elegir entre diferentes campos de estudio, institución de educación superior más o menos prestigiosa, diferentes modos de estudio y más.

Las alternativas también difieren con respecto a las tasas de matrícula y los salarios esperados al finalizar un título. Las decisiones de los candidatos a la educación superior permiten conocer mejor sus preferencias educativas y, por lo tanto, identificar las compensaciones que están o no están dispuestos a hacer con respecto a los atributos de los programas educativos que eligen. Por lo tanto, modelar sus preferencias para estos atributos es crucial para una mejor comprensión de los determinantes de las elecciones, el pronóstico y el diseño de los servicios ofrecidos por las IES de manera óptima.

El método de experimento de elección discreta tiene un enorme potencial para modelar las preferencias del consumidor e investigar los efectos aislados de los atributos identificados en la literatura como determinantes significativos de las elecciones de los estudiantes. Al aplicar el marco de utilidad aleatorio (McFadden 1973), podemos identificar las compensaciones financieras que los jóvenes están dispuestos a hacer, es decir, estimar su disposición a pagar (DAP) para niveles de atributos específicos.

Además, teniendo en cuenta la heterogeneidad de preferencias observada y no observada de los encuestados, podemos abordar algunas preguntas de investigación presentes en la literatura, relacionadas con distintas preferencias de estudiantes varones frente a mujeres, preferencias de estudiantes cuyos padres no obtuvieron educación terciaria y estudiantes diferentes grupos socioeconómicos, entre otros. Nuestros resultados empíricos pueden ser útiles para las instituciones de educación superior para adaptar su oferta a las preferencias de los jóvenes, y para quienes toman decisiones políticas en el proceso de cambiar cómo se organiza, regula y financia el sistema de educación superior.

La evaluación de bienestar de una política que altera la calidad de un servicio a menudo se puede considerar como el problema de calcular el excedente medio del consumidor, o disponibilidad a pagar (DAP), en una población de consumidores con gustos y presupuestos variables. Esta interpretación es particularmente útil cuando algunos de los componentes de elección a nivel del individuo son discretos. (Mcfadden, 1999)

1.2.2.2 *La comercialización de la educación superior.*

El marketing y la comercialización no son lo mismo. Sin embargo, no es una tarea simple separar uno del otro. En un extremo de la distribución del significado, se puede considerar que el marketing se trata de proporcionar información para ayudar a las personas a tomar decisiones, mientras que, en el otro extremo de esta distribución, la comercialización desafía a las partes interesadas con un cambio radical que abarca cuestiones de poder, financiación, trabajo, mercados y complejidad. (Lowrie y Hemsley-Brown, 2011).

La comercialización es el proceso que permite a las empresas estatales adoptar principios cada vez más basados en el mercado, lo que implica que el concepto de comercialización se basa en técnicas que se utilizan más comúnmente en las empresas del sector privado (Slaughter y Leslie 1997; Hemsley-Brown y Oplatka 2006).

Desde finales de la década de 1970, la cultura de la vida académica se ha transformado por la institucionalización de las políticas de comercialización. Al menos en el exterior, las universidades imitan cada vez más los modelos gerenciales de las corporaciones del sector privado y especialmente público. Los pintorescos rituales y prácticas académicas han sido desplazados gradualmente por las técnicas de gestión a medida que los departamentos mutan en centros de costos a menudo administrados por administradores reclutados del sector público y privado. Independientemente de lo que uno piense sobre los costos y beneficios de estos cambios, la comercialización es una realidad con la que los académicos tienen que vivir (Furedi, 2010).

Jongbloed (2003) describe cómo el propósito subyacente de la comercialización para las universidades es mejorar la calidad y los mecanismos involucrados en la elección de los estudiantes.

Si bien la intervención del gobierno en el mercado de la educación superior puede estar justificada, puede tener el costo de una menor soberanía del consumidor y una autonomía limitada del productor. A través de la política de comercialización, los estudiantes y los proveedores de educación superior tienen más espacio para hacer sus propias compensaciones e interactuar más estrechamente sobre la base de información confiable. Se argumenta que todavía

hay un papel clave para que el gobierno codiseñe las condiciones marco y facilite la interacción en un sector de educación superior más liberalizado y basado en la demanda (Jongbloed, 2003).

Hemsley-Brown y Oplatka (2006) están de acuerdo, argumentando que, al elevar los estándares de calidad, las universidades aumentan los estándares de logros. El proceso de comercialización también permite a las universidades aprovechar enfoques más basados en el mercado, lo que permite a las universidades mejorar los sistemas y reducir los costos promedio. En consecuencia, las universidades que operan dentro de un entorno más basado en el mercado pueden experimentar un mejor rendimiento.

A pesar de estas características favorables, Naidoo, Shankar y Veer (2011) sugieren que el proceso de comercialización es un proceso dañino que aumenta los niveles de tensión cognitiva cuando los estudiantes están construyendo opciones. Sin embargo, las universidades que operan en un mercado más comercializado pueden ser mejores para identificar y satisfacer las necesidades de los estudiantes, lo que implica que la comercialización mejora la competitividad general de las universidades.

Hasta la fecha, muchas investigaciones de académicos sobre la comercialización de las universidades se han basado en el triángulo de coordinación de Clark 1983 (como se muestra en la figura 2.1).

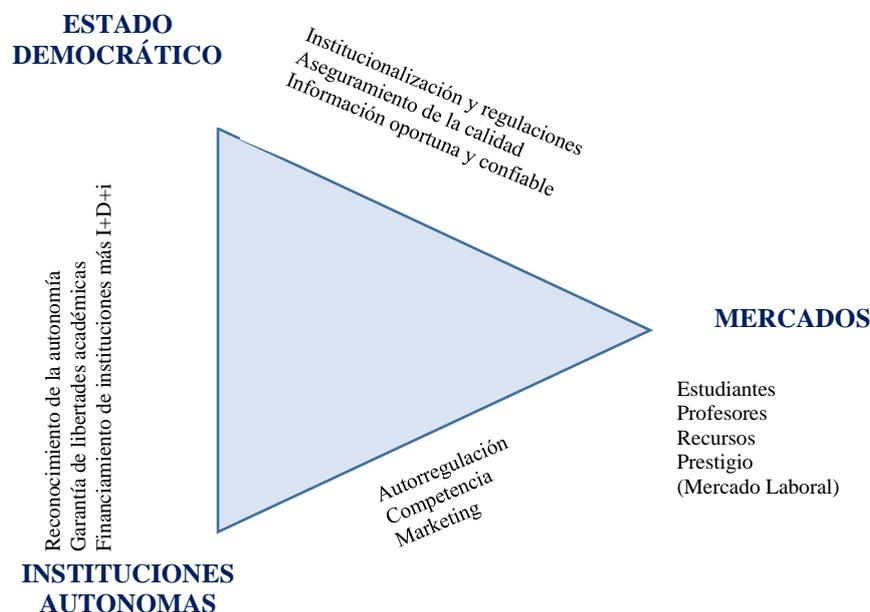
Jongbloed (2003) describe cómo el triángulo de coordinación proporciona un marco que representa la creciente popularidad de la investigación de comercialización.

De hecho, el marco puede usarse para proporcionar una mejor comprensión de cómo está organizado el sector de educación superior (Clark, 1983; Vught, 1989, Vught, 1995; Maringe y Gibbs, 2009). El marco comienza examinando el papel de los académicos y la responsabilidad que asumen en la educación de sus alumnos.

Sharrock (2000) describe cómo la relación entre académicos y estudiantes está cambiando a medida que el gobierno espera que los estudiantes sean tratados más como clientes a medida que hacen una contribución más directa al costo de su matrícula. Después de esto, se explora el papel del "estado". El papel del "estado" puede describirse como la definición del papel que juega el gobierno en el funcionamiento del sector de educación superior. Furedi (2010) destaca cómo estudios más recientes han examinado el financiamiento de las universidades. El modelo termina examinando el papel del mercado y el impacto del pensamiento basado en el mercado al administrar universidades.

Jongbloed (2003) junto con Molesworth, Scullion y Nixon (2009) han contribuido a este debate al explorar si los estudiantes deben ser tratados como clientes. Como se ha visto en esta sección, este estudio está interesado en la elección del estudiante. Por lo tanto, la investigación existente que examina a los "estudiantes como clientes" proporcionará información útil y permitirá que esta investigación se desarrolle aún más.

Figura 1. *Un marco para representar la comercialización en el sector de educación superior*



NOTA: Adaptado de Clark, 1983, p. 51

1.2.2.3 *Los estudiantes como clientes.*

En los últimos años, ha habido un creciente interés en redefinir la relación entre los académicos y sus estudiantes.

Barnett (2010) describe cómo comenzó este debate cuando planteaba que la comercialización de servicios en la universidad polarizaba la opinión. Hay quienes consideran que la universidad contemporánea debería reconocer que se coloca en un mercado competitivo y que debe competir comercializándose a sí misma, potencializando sus productos y actividades. Para aquellas universidades que son principalmente financiadas por el estado, la financiación estatal está por

debajo de las necesidades legítimas de una universidad, por lo que el marketing es necesario para la generación de ingresos adicionales.

Nordensvard (2010), analiza que los estudiantes se comportan siguiendo la metáfora del consumidor, y también de acuerdo, a la metáfora del ciudadano: estableciendo cada una de ellas un conjunto diferente de reglas para los estudiantes. Asimismo, determino que la metáfora dominante para el estudiante últimamente ha sido la del consumidor. Esto implica que la educación superior debe considerarse en términos de mercado, que los profesores brinden productos comparables a las pizzas de pizza Hut o al corte de pelo del peluquero.

Wieleman indica que "la metáfora del mercado libre", que implica competencia y libertad de elección para los consumidores, tiene un fuerte impacto normativo "en las escuelas y los planes de estudio", y que las consideraciones económicas, en particular, están tomando la delantera, tanto en los objetivos de política (como recortes de gastos y eficiencia) y en los conceptos adoptados (como gestión, productividad, etc.). Este no es un desarrollo exclusivo para las escuelas, pero también se puede observar dentro de las instituciones de educación superior (Nordensvard, 2010).

Las universidades inglesas tomaron la decisión de comenzar a cobrar a los estudiantes por su matrícula, lo que implica que los estudiantes se estaban convirtiendo en consumidores o, de hecho, en clientes de la educación universitaria (Maringe y Gibbs, 2008).

A pesar de este aumento, una inspección más cercana de la literatura sugiere que muy pocos estudios aclaran realmente la diferencia entre etiquetar a un estudiante como "consumidor" o "cliente".

Barnett (2010, p. 43) está de acuerdo y argumenta que: "no hacer esta distinción, y un consecuente exceso de enfoque en la idea de "consumidor" frente a "cliente" conduce a algunos golpes demasiado fáciles en la literatura". En un intento por aclarar los términos, continúa describiendo a un "consumidor" como alguien que consume el servicio que se le brinda, lo que implica que no es necesario que el consumidor entable una relación con el proveedor.

Por otro lado, Molesworth, Nixon y Scullion (2010) describen a un "cliente" como alguien que extiende su costumbre al proveedor recurriendo a sus propios recursos para realizar su compra.

Para los estudiantes matriculados en la universidad, Nordensvard (2010) respalda a Molesworth, Nixon y Scullion (2010) consideran que es importante recordar que cuando se estudia en la universidad, la principal motivación de los estudiantes es formar una relación con el personal para mejorar sus conocimientos. En consecuencia, el término "cliente" se utilizará en esta sección.

Aunque, tradicionalmente, el término "estudiante" ha sido el término más utilizado en la literatura (Moore, 1987), dado que las universidades han adoptado un enfoque creciente basado en el mercado para administrar instituciones, existen varias razones por las cuales quizás como "cliente" sea una etiqueta más preferida.

Uno de los beneficios más importantes de etiquetar a los estudiantes como clientes es que pone más énfasis en la elección de los estudiantes (Newman &

Jahdi, 2009). Los clientes tienen necesidades y para satisfacer sus necesidades, las universidades deben proporcionar cursos con los atributos (o características) correctos que son importantes al elegir una carrera profesional. Por lo tanto, al comprender los atributos que son importantes al elegir una carrera profesional, esto permite a las universidades diseñar cursos de grado más personalizados.

Pensando más específicamente en los productos que producen las universidades, etiquetar a los estudiantes como clientes ha hecho que las universidades reevalúen los programas académicos y cursos que ofrecen.

Según el marco de Clark (1983), el papel del mercado es suministrar los productos que demandan sus clientes. Al observar los estudios que han investigado la relación de “estudiantes como cliente”, muchos se han centrado en el consumo de la educación universitaria (Foskett y Hemsley-Brown, 2001; Oplatka y Hemsley-Brown, 2004; Maringe y Gibbs, 2008; Nordensvard, 2010).

Muchos de estos estudios muestran un cambio hacia universidades que hablan de carteras de productos cuando discuten sus cursos de pregrado (Slaughter y Leslie, 1997; Foskett y Hemsley-Brown, 2001; y Molesworth, Nixon y Scullion, 2010).

Foskett (2010) está de acuerdo en describir los productos universitarios que serán producidos por el personal, pero requieren el efecto del cliente para consumirlos, restableciendo así el enfoque de las universidades a la educación basada en el mercado.

Ver a los estudiantes como clientes también puede tener una influencia positiva en la calidad. Ahora los estudiantes tienen un mejor acceso a la información

y la movilidad de los estudiantes ha aumentado. Este aumento en la movilidad está presionando cada vez más a las universidades para que brinden a los estudiantes actuales un alto nivel de atención (Molesworth, Nixon y Scullion, 2010).

Además, proporcionar un alto nivel de atención brinda a las universidades más oportunidades de asegurar a los estudiantes en la educación de posgrado. Sin embargo, a pesar de estas razones, hay una serie de objeciones para etiquetar a los "estudiantes" como clientes de la educación superior. La principal crítica al etiquetar a los estudiantes como clientes es su impacto en la movilidad social.

Muchos escritores (Shattock, 2006; Marginson, 2011) consideran que la educación superior es un bien público. Esto significa que ningún miembro de la sociedad debe ser excluido o postergado de asistir a la universidad.

Sin embargo, Sharrock (2000) argumenta que, al tratar a los estudiantes como clientes, obliga a las universidades a pensar en la educación superior como un bien privado, promoviendo la calidad y evaluando continuamente a sus competidores. En consecuencia, este cambio está impidiendo que muchos estudiantes de familias de bajos ingresos se matriculen en la universidad y se beneficien de vivir un mejor estilo de vida.

Newman y Jahdi (2009) continúan sugiriendo que etiquetar a la educación superior como un bien público e ignorar los beneficios de la competencia puede restringir las opciones de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes solo pueden obtener la información sobre los cursos en su área local, regionalizando así la toma de decisiones de los estudiantes. La introducción de la competencia significa que los estudiantes tienen un mejor acceso a la información, lo que les permite tomar

decisiones más informadas, lo que los alienta a elegir un curso de grado más adecuado.

Otras debilidades asociadas con etiquetar a los estudiantes como clientes están más relacionadas con el aprendizaje. La transición al primer año en una universidad diversa y multimodal proporciona dificultades y desorientaciones significativas para los que abandonan la escuela secundaria, los estudiantes internacionales y de edad madura. En consecuencia, el diseño curricular para estudiantes de primer año requiere una conciencia de la necesidad de proporcionar a los estudiantes que comienzan un marco para cumplir con los requisitos del entorno académico. (Star y McDonald, 2007; Molesworth, Nixon y Scullion, 2009; Seary y Nagyard, 2010).

El propósito subyacente de las universidades es educar a los estudiantes. Esto implica un esfuerzo tanto de los miembros académicos del personal como de los estudiantes.

Sin embargo, Barnett (2010, p. 46) argumenta, al etiquetar a “estudiantes como clientes”: “los estudiantes piensan que su educación superior se puede comprar como cualquier otro producto o servicio y lo absuelve de mucho, si es que está involucrado en el carácter de la experiencia”.

Sin embargo, Maringe y Gibbs (2009) han sugerido cuatro etapas que las universidades deben tener en cuenta al gestionar a los estudiantes como relación con el cliente:

(i). La primera etapa es que las universidades identifiquen las necesidades de los estudiantes. Comprender los gustos y disgustos de los

estudiantes permite a las universidades diseñar cursos que satisfagan sus necesidades; sin embargo, se recuerda constantemente a los estudiantes que se trata de una relación conjunta y que los estudiantes deben desplegar sus propios recursos.

(ii). La segunda etapa es la gestión de la calidad del servicio. Las universidades pueden acceder a evaluar periódicamente su sistema de gestión de la calidad del servicio y elaborar continuamente a planes de mejora. Sin embargo, los estudiantes también deben asistir a la universidad y no se proporciona una alta calidad de servicio si los estudiantes no participan en su curso.

(iii). La tercera etapa es gestionar la satisfacción de los estudiantes. Esto garantiza que los cursos sean impartidos por personal docente entusiasta y especialista en el área.

(iv). La etapa final es realizar investigaciones periódicas sobre los aspectos de etiquetar a los estudiantes como clientes.

El uso del proceso de cuatro etapas ayuda a las universidades que etiquetan a los estudiantes como clientes a dar pasos proactivos para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, Maringe y Gibbs (2009) sostienen que las etapas no pueden funcionar sin el aporte del estudiante cliente.

Otro impacto notable en etiquetar a los estudiantes como clientes ha sido el creciente número de estudiantes matriculados en universidades privadas.

Los informes publicados por el instituto nacional de estadística e informática (INEI) muestran que en el año 2010 había 474 mil estudiantes en la universidad

privada, en solo ocho años creció en más del doble, considerando que actualmente son 1´097,000 estudiantes, mientras que los estudiantes en la universidad pública aumentaron moderadamente de 309 mil a 367 mil.

El crecimiento de las universidades privadas continúa vigoroso; sin embargo, en los últimos años se han registrado ciertos cambios influenciados, de alguna medida, por el licenciamiento que exige la SUNEDU, cuyo requisito es cumplir con las condiciones básicas de calidad (CBC). Esta exigencia obliga a las instituciones a destinar mayor inversión en infraestructura, equipamiento, áreas culturales y deportivas, así como a tener un mínimo de docentes de planta con formación en maestrías y doctorados que realicen investigación.

Otra influencia en la creciente demanda de educación universitaria ha sido a través de las empresas que buscan universidades para capacitar externamente a su personal (Furedi, 2010). Este aumento en la variedad de estudiantes ha ampliado el número de personas interesadas en estudiar para obtener un título.

Bolton y Nie (2010) describen a cualquier persona interesada en estas personas como partes interesadas de la educación universitaria. En su sentido más amplio, las partes interesadas son cualquier grupo de personas afectadas por las acciones de una empresa (Brodie y Glynn, 2010).

El cambio hacia un sector de educación superior altamente comercializado en el país significa que hay un número creciente de grupos no tradicionales de personas interesadas en la forma en que operan las universidades. Estos incluyen el gobierno nacional, padres, personal universitario, asesores profesionales y maestros.

En la sección 1.2.3, se proporciona una discusión detallada de los grupos principales de partes interesadas y su influencia en la elección de los estudiantes. Sin embargo, para el propósito de este estudio, los interesados se definen como cualquier persona que influye en los estudiantes en el proceso de búsqueda al evaluar los atributos que consideran importantes al elegir un curso de grado.

1.2.3 El papel del comportamiento del consumidor en la toma de decisiones de los estudiantes

Los enfoques para comprender las necesidades del consumidor han sido el foco de atención de muchos académicos desde la década de 1950 (Evans, Moutinho y Van Raaij, 1996; Peter, Olson y Grunert, 1999 y Peter y Olson, 2001).

Blackwell, Engel y Miniard (2006) sugieren que el proceso de identificación de las “necesidades del cliente” puede atribuirse al desarrollo de la teoría del comportamiento del consumidor, alegando que el comportamiento del consumidor es un amplio campo de estudio que investiga las "actividades que las personas realizan al obtener, consumir y eliminar productos y servicios", lo que implica un comportamiento del consumidor puede ser la teoría principal que sustenta las actividades que los consumidores siguen al elegir comprar un bien o servicio.

Estas actividades se pueden separar en tres categorías diferentes, tales como: obtención, consumo y eliminación.

Evans, Foxall y Jamal (2009) argumentan que “obtener” se refiere a los procesos que conducen al consumo (por ejemplo, la obtención y evaluación de información del producto).

Kardes, Cline y Cronley (2010) escribiendo en su último libro “comportamiento del consumidor” sugiere que la mayoría de las investigaciones anteriores se centran en esta actividad, debido a la necesidad de comprender la forma en que los consumidores procesan y digieren la información del producto.

Sin embargo, este enfoque de “actividad previa a la compra” para investigar el comportamiento del consumidor no proporciona una idea de cómo los consumidores eligen un producto de un conjunto de alternativas.

De hecho, la creciente presión para comprender cómo los consumidores eligen productos de un conjunto de alternativas está estimulando un creciente interés en la “actividad de consumo” (Peter y Olson, 2001).

En el comportamiento del consumidor, la “actividad de consumo” se refiere a cómo se utiliza y se consume el producto (Mowen y Minor, 1998). La investigación sobre la actividad de consumo se ha convertido en un lugar común desde la década de 1990 y proporciona conocimiento sobre la elección del consumidor.

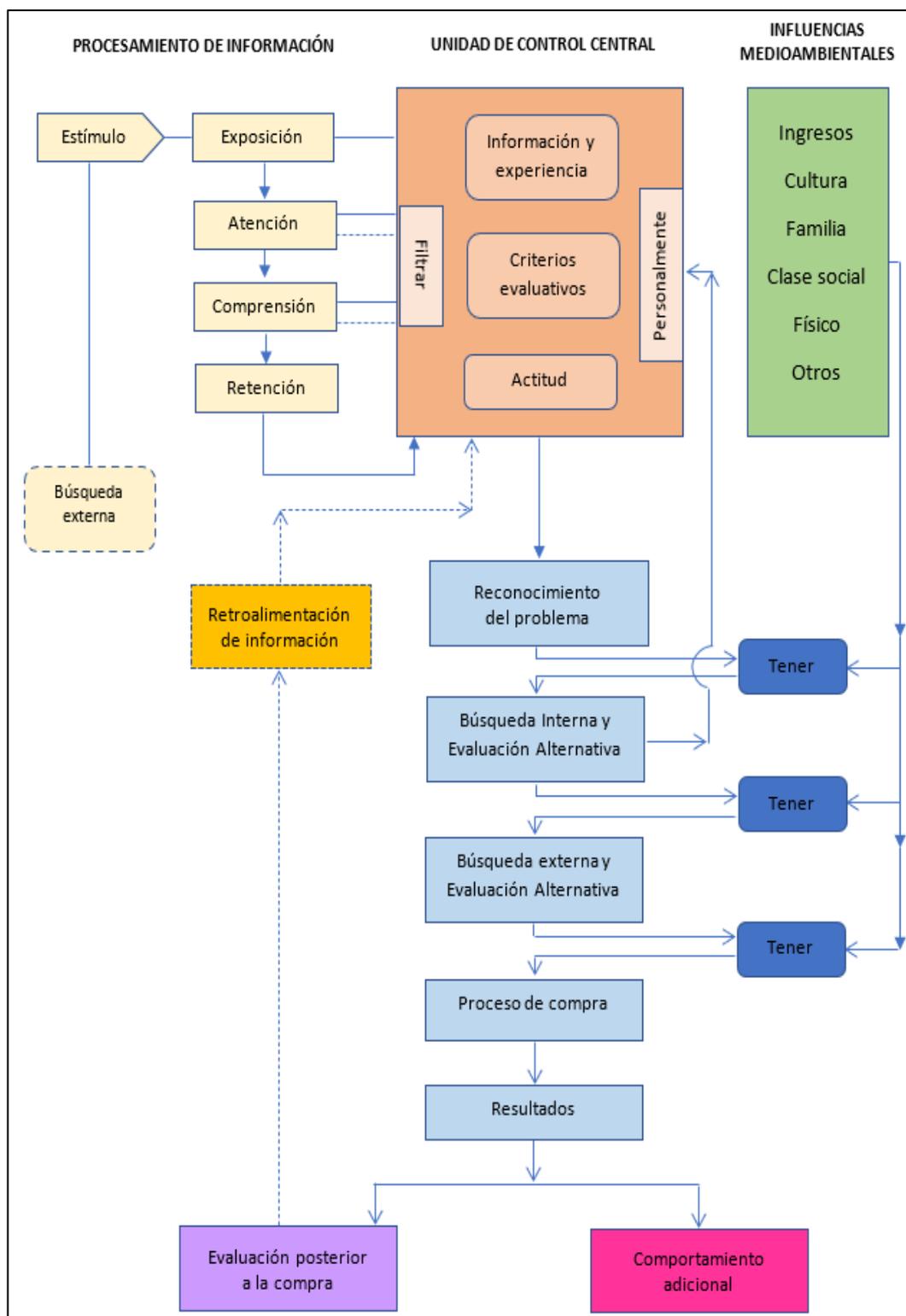
Moogan, Baron y Baindridge (2001), aplica el análisis conjunto para establecer las utilidades de los candidatos de los atributos clave identificados para la toma de decisiones (contenido del curso, ubicación y reputación) en dos ocasiones separadas durante un período de 14 meses. Los resultados indican que, en las primeras etapas del proceso de toma de decisiones, los futuros estudiantes ven el contenido del curso como el factor más significativo, pero que a medida que se acerca el “proceso de consumo”, la ubicación se vuelve cada vez más importante. La reputación es un elemento intercambiable y se considera menos importante.

En efecto, Evans, Foxall y Jamal (2009) reconocen que la “actividad de consumo” proporciona detalles sobre la elección del consumidor que no se puede descubrir a partir de la “actividad de compra”.

En contraste, la “actividad de eliminación” se refiere a cómo los consumidores eliminan sus bienes y servicios después de haberlos consumido. Por lo tanto, proporcionan información sobre cómo se reciclan los productos, por ejemplo, una vez que los productos han satisfecho la demanda.

El enfoque principal para investigar las tres actividades es a través del proceso de toma de decisiones del consumidor. Desarrollado en la década de 1970, el proceso de toma de decisiones del consumidor representa una "hoja de ruta" que los consumidores deben seguir al construir decisiones (Engel, Blackwell y Kollat, 1978).

Figura 2. Modelo del comportamiento del consumidor Engel-Blackwell-Kollat 1978

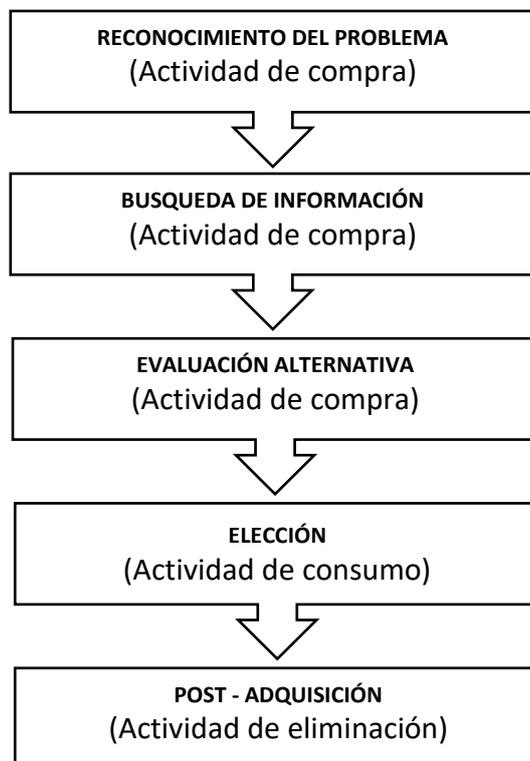


Gran parte de la investigación sobre el proceso de toma de decisiones del consumidor se ha centrado en cinco etapas centrales. Estos son el reconocimiento del problema, la búsqueda, la evaluación alternativa, la elección y la evaluación posterior a la adquisición. Vale la pena señalar que, aunque varias contribuciones más recientes han revisado el proceso de toma de decisiones del consumidor (Evans, Foxall y Jamal, 2009), muy pocos reconocen la importancia de explicar la teoría de la elección del consumidor.

De hecho, se encuentra que los términos “compra” y “elección” se usan indistintamente en la literatura de comportamiento del consumidor. La evidencia de esto se presenta en Blackwell, Engel y Miniard (2006) y Kardes, Cline y Cronley (2010). La definición del diccionario oxford afirma que la elección (choice) es: "un acto de elegir entre dos o más posibilidades; algo que puedes elegir " (Oxford Dictionaries online, 2020). En otras palabras, el contexto del trabajo presentado aquí es la comparación entre dos productos. No es una compra. La compra (buy) se puede describir como: "obtener algo pagando dinero por ello " (Oxford Dictionaries online, 2020), lo que implica que la compra se refiere a un método de pago en lugar de una decisión entre dos alternativas más.

Como resultado, la figura 3 elabora contribuciones de Mowen y Minor (2001, pág. 172) para representar las etapas y actividades involucradas en el proceso de toma de decisiones del consumidor.

Figura 3. Una visión general del proceso de toma de decisiones del consumidor



(i) El reconocimiento del problema

Mowen y Minor (2001) afirman que hay cinco etapas involucradas en el proceso de toma de decisiones del consumidor. La primera etapa es el reconocimiento del problema.

El proceso de toma de decisiones del consumidor comienza cuando un consumidor requiere una necesidad de ser satisfecho (Blackwell, Engel, & Miniard, 2006).

Según Blythe (2008), una necesidad es cuando hay una diferencia significativa entre lo que un consumidor desea ser en el estado dado —la situación en la que el consumidor quiere estar— y lo que se percibe como el estado real —la situación actual del consumidor—.

Estas expectativas generalmente surgen cuando el estado real de un consumidor cae por debajo de su estado deseado (por ejemplo, un cliente puede sentir sed y necesitar un trago para satisfacer su sed).

Las "necesidades" pueden describirse como biogénicas, como la sed y el hambre, o psicógenas, la necesidad de dominación puede entrar en conflicto con la necesidad de afiliación cuando el control excesivo del comportamiento ahuyenta a amigos y familiares (Blythe, 2008).

Las necesidades en el comportamiento del consumidor pueden clasificarse como psicógenas cuando se asume que las necesidades son "afectivas" y las personas buscan satisfacer las necesidades de los demás; "refuerzo del ego" cuando los individuos intentan mejorar su personalidad para alcanzar el estado para satisfacer su ego y "defensa del ego" cuando los individuos protegen su personalidad para evitar daños físicos o psicológicos (por ejemplo, el ridículo personal), lo que implica que los consumidores tienen una variedad de diferentes tipos de necesidades. Los diferentes niveles de necesidades se pueden demostrar esquemáticamente utilizando la jerarquía de necesidades de Maslow de 1954, — como se encuentra en Evans, Foxall y Jamal, (2009, pág. 12).

Aunque aquí no se presenta una descripción detallada de estas necesidades, una revisión de la literatura sobre el comportamiento del consumidor sugiere que los individuos no siempre ascienden en la escala jerárquica de la misma manera (Brassington & Pettitt, 2006) lo que implica la teoría de Maslow solo proporciona un resumen de las necesidades que conforman la toma de decisiones humanas.

Desde la perspectiva del comportamiento del consumidor y considerando las universidades, una de las principales ventajas asociadas con la comprensión de las necesidades de los estudiantes es que les permite a las universidades la oportunidad de identificar nuevos "segmentos" de futuros estudiantes con deseos insatisfechos. La identificación de grupos de estudiantes que tienen necesidades no satisfechas les da a las universidades la oportunidad de retener un mayor número de futuros estudiantes si estas necesidades pueden satisfacerse.

Sin embargo, un estudio reciente de Evans, Foxall y Jamal, (2009) advierte que las necesidades del cliente nunca deben satisfacerse por completo, a fin de proporcionar un margen para que el negocio crezca. Los escritores aceptan que, en realidad, esto puede ser difícil de lograr, aunque la identificación de las necesidades de los estudiantes brindaría a las universidades la oportunidad de desarrollar los cursos que los estudiantes exigen. En otras palabras, impartir cursos de grado que cumplan con el estado deseado de los estudiantes, proporcionaría a las universidades la oportunidad de desarrollar una ventaja de mercado.

(ii) Búsqueda de información

Después del reconocimiento del problema, la siguiente etapa se refiere a la búsqueda de información por parte de los consumidores. Hay varias formas de hacer esto. La información se puede recopilar internamente, con individuos aprovechando experiencias pasadas o externamente, a través de amigos y familiares (Howard & Sheth, 1969).

Chapman (1986) describe que la información recopilada de fuentes externas recibe información de "otros conocedores", alegando que estas fuentes brindan una

excelente oportunidad para recibir información adicional para ayudar a satisfacer el problema en cuestión.

Una revisión detallada de las consideraciones involucradas en el procesamiento de la información se encuentra en Evans, Moutinho, & Van Raaij (1996), destacando que los consumidores pueden esperar mejores decisiones después de la adquisición, procesamiento y recuperación de información de la memoria.

Una ventaja adicional de recopilar información es que el proceso de búsqueda previa brinda a las personas una mayor oportunidad de recibir mayores recompensas, ya que las decisiones se basan en razones y documentación sólidas. La búsqueda de información también puede conducir a que las personas optimicen la elección de la marca y, por lo tanto, reciban mayores niveles de satisfacción (Schiffman & Kanuk, 2014).

Otros beneficios asociados con la búsqueda de información sugieren que la recuperación de información aumenta el nivel de eficiencia de un individuo. Finalmente, la búsqueda continua de información permite a las personas reducir el riesgo de tensión cognitiva y expone a los consumidores a una variedad más amplia de información actualizada.

A pesar de estas características favorables, hay una serie de características que pueden influir en el proceso de búsqueda.

Kardes, Cline, & Cronley (2010), describe cuatro criterios que determinan cómo se procesa la información. Estos incluyen la participación del consumidor, el entorno de marketing, las influencias situacionales y las diferencias individuales.

En términos de “participación del consumidor”, una revisión de la literatura sobre el comportamiento del consumidor encuentra una división teórica entre la participación "duradera" y la "situacional".

Kardes, Cline, & Cronley (2010), describe la participación duradera como el interés a largo plazo de los consumidores en una marca. En contraste, Blythe (2008), sugiere que la participación situacional refleja el interés a corto plazo de los consumidores con una marca, sugiriendo que existen diferentes niveles de participación.

El “entorno de marketing” es el segundo criterio para influir en el comportamiento de búsqueda del consumidor, influyendo en todos los aspectos del proceso de búsqueda.

Kardes, Cline, & Cronley (2010), afirma que la información del producto puede acelerar la búsqueda de un individuo al proporcionar información detallada. Sin embargo, un problema con el entorno de marketing es el costo de acceder a la información. El acceso a la información de marketing se basa en los recursos de un individuo, particularmente en términos de tiempo y dinero.

El caos de la marca es otra preocupación y sugiere que una gran cantidad de opciones conduce a demasiada información que resulta en tensión cognitiva que puede tener un efecto negativo en la búsqueda del consumidor (Evans, Foxall, & Jamal, 2009).

La “variable situacional” es el tercer criterio para influir en la búsqueda de información. Este criterio supone presiones de tiempo y también la capacidad de un individuo de tener un impacto en la búsqueda de información (Solomon, 2010).

El nivel de importancia también puede influir en el proceso de búsqueda de los consumidores con compras de mayor riesgo: por ejemplo, comprar una casa aumenta los niveles de riesgo percibido de los consumidores (Solomon, 2010, págs. 361-362) proporciona una crítica de los diferentes niveles de riesgo.

El criterio final son las diferencias individuales. Esto supone que las diferencias de género e ingresos pueden influir en la forma en que las personas buscan información (Blythe, 2008); por ejemplo, Kardes, Cline, & Cronley (2010) indican cómo las mujeres encuentran que las compras son un 18% más relajantes que los hombres. Por lo tanto, sugiere que los hombres pueden estar menos dispuestos a adquirir nueva información al comprar que las mujeres con la esperanza de terminar más rápidamente.

Para Kulchitsky (2008), los futuros estudiantes que buscan ir a la universidad obtienen información de fuentes internas y externas. Si bien se ha reconocido que los estudiantes se basan en experiencias pasadas (fuentes internas), se puede encontrar una amplia gama de fuentes externas dentro de la literatura de marketing.

Los más comúnmente citados incluyen padres (Foskett & Hemsley-Brown, 2001) con una serie de contribuciones que sugieren que las madres son particularmente una buena fuente de información; asesores de carreras escolares (Mcclung & Werner, 2008); representantes y maestros universitarios y amigos (Maringe, University and Course Choice, 2006), por lo que sugieren que los futuros estudiantes sean ricos en información al tomar decisiones sobre cómo ingresar al sistema universitario.

Este rango de fuentes externas ha llevado a muchos estudios a estudiantes y partes interesadas involucrados en el proceso de toma de decisiones, encontrando diferencias clave en los tipos de fuentes de información (Mcclung & Werner, 2008).

Litten y Brodigan (1982), en uno de los primeros estudios en investigar el tipo de herramientas de medios demandadas por fuentes externas, encontraron una amplia variación en la demanda de información del producto.

Del mismo modo, este patrón se encuentra en estudios más recientes que destacan la necesidad de dirigirse a los futuros estudiantes y partes interesadas que participan en el proceso de toma de decisiones (Mcclung & Werner, 2008).

Por lo tanto, tanto los padres como los estudiantes deben estar activamente abiertos a recibir información sobre cursos de pregrado. Si bien la búsqueda de información no es el enfoque de esta tesis, los padres, por ejemplo, parecen estar cada vez más preocupados por los requisitos de admisión, mientras que los estudiantes preocupados por el costo financiero, lo que sugiere que los estudiantes estén más interesados por el costo de asistir a la universidad (Foskett, Roberts, & Maringe, 2006).

(iii) La evaluación alternativa

La siguiente etapa del proceso de toma de decisiones del consumidor es la evaluación de alternativas (también conocida como la evaluación de los atributos del producto). En esta etapa, se evalúan las diferentes alternativas de productos sobre las que los consumidores admiten tener información.

Durante una evaluación alternativa, los consumidores intercambian los atributos del producto que influyen en su elección del producto (Louviere, Hensher, & Swait, 2000).

Blackwell, Engel, & Miniard (2006), señala que es importante tener en cuenta que los atributos que no son favorecidos son rechazados, identificando esta etapa solo para referirse a los atributos que se consideran importantes para el consumidor. Estas alternativas se conocen como conjuntos de consideración.

Schiffman y Lazar Kanuk (2008) describen un conjunto de consideraciones para incluir el número total de alternativas disponibles para el consumidor que se han elegido utilizando la información recopilada de la etapa anterior. La información puede evaluarse mediante la categorización o el proceso fragmentado (Blythe, 2008).

Se prefiere el proceso de categorización ya que permite que las alternativas se dividan en diferentes categorías (Solomon, 2009).

Los enfoques teóricos involucrados en la evaluación de alternativas dentro del proceso de categorización incluyen estrategias de decisión no compensatorias y compensatorias (Evans, Foxall, & Jamal, 2009).

Las estrategias no compensatorias son donde los atributos que constituyen una alternativa no se pueden compensar con la preferencia de otro atributo dentro de un conjunto de opciones. Los diversos enfoques de las estrategias no compensatorias incluyen “conjuntivo” cuando los consumidores seleccionan un punto de corte para cada atributo; “disyuntivo” cuando los consumidores seleccionan un punto de corte para cada nivel de atributo y las alternativas se

evalúan en sus atributos y “lexicográfico” cuando los consumidores clasifican los atributos en orden de importancia percibida, reconociendo así una serie de enfoques para la toma de decisiones no compensatorias.

Sin embargo, Schiffman & Kanuk (2008) afirman que las estrategias de decisión no compensatorias son más populares entre los consumidores sin educación, sugiriendo que el 20% de los consumidores estadounidenses opten por estrategias de decisión no compensatorias para reducir los niveles de tensión cognitiva.

Por otro lado, los defensores de las estrategias compensatorias rechazan este enfoque, alegando que la debilidad de un atributo puede compensarse con la preferencia de otros atributos que conforman un conjunto de opciones (Foxall, 2007).

De hecho, varios estudios en la literatura de marketing han comparado los resultados de las estrategias de elección utilizando estrategias compensatorias y no compensatorias que informan que la mayoría de los encuestados usa una técnica no compensatoria para evaluar alternativas (Schiffman & Kanuk, 2014).

Existen claras ventajas de comprender las estrategias que utilizan los consumidores para evaluar diferentes alternativas. El principal beneficio es que permite a los gerentes de marketing identificar los atributos que influyen en la elección del consumidor. Al proporcionar los atributos que satisfacen las necesidades del cliente, las empresas pueden aumentar las posibilidades de recibir la lealtad del cliente (Mowen y Minor, 2001; Peter y Olson, 2001).

Sin embargo, Blackwell, Engel, & Miniard (2006) argumentan que la investigación sobre cómo los consumidores evalúan las alternativas requiere muchos recursos, pero Blythe (2008) afirma que comprender cómo los consumidores evalúan los productos brinda nuevas oportunidades para influir en las alternativas de decisión.

Kardes, Cline, & Cronley (2010) están de acuerdo, sugiriendo que las empresas necesitan pensar estratégicamente para que los consumidores consideren su gama de alternativas.

Los intentos de comprender los atributos que son importantes para los estudiantes en el proceso de decisión permitirían a las universidades apuntar a estudiantes estratégicamente prospectivos.

Los atributos considerados importantes cerca del momento de la decisión de elección incluyen el contenido del curso (Chapman, 1986), la ubicación (Drewes & Michael, 2006) y la reputación (2003).

Sin embargo, Jackson (1982) argumenta que la evaluación de alternativas a menudo está influenciada por las características de un estudiante.

Como resultado, la investigación de Chapman (1986) mostró que los estudiantes evaluaron los atributos utilizando información interna y externa. Maringe (2006) en su "universidad y elección de curso" argumenta que los días libres brindan una excelente oportunidad para que los futuros estudiantes evalúen los atributos que se incluyen en su conjunto de consideraciones.

Moogan y Baron (2003) construyeron uno de esos estudios, diseñado para investigar la forma en que los estudiantes evalúan las alternativas. Los hallazgos de este estudio sugieren que los padres están teniendo una influencia significativa en los atributos que los estudiantes agregan a su conjunto de consideración, identificando un aumento constante en la participación de los padres dentro del proceso de toma de decisiones del estudiante.

(iv) La elección

Una vez que se ha realizado la evaluación de los atributos del producto, los consumidores deben seleccionar una de las opciones entre las dos o más alternativas. Esta etapa se conoce como elección.

La elección se describe como seleccionar una alternativa de un conjunto de posibilidades (Solomon, 2009; Kardes, Cline, & Cronley, 2010). Estas posibilidades se posicionan dentro del conjunto de consideración de los consumidores.

Las técnicas utilizadas para garantizar que el producto de una empresa permanezca dentro de este conjunto se encuentran en Kardes, Cline, & Cronley (2010) e incluyen efecto de referencia de lista de partes, efecto de atracción, efecto de contraste y de compensación, y efecto de compromiso.

A pesar de que la evaluación de estas diversas técnicas no es el foco de este estudio, en esta situación, las empresas intentan utilizar la información para aumentar la probabilidad de que un consumidor elija su producto. Un beneficio importante de este enfoque es que los consumidores continuarán reteniendo información sobre un producto en particular, reduciendo así la posibilidad de elegir

un producto alternativo. Una vez que se define el conjunto de consideración del consumidor, se deben identificar las diferencias entre las diferentes alternativas.

Varios métodos de procesamiento de información incluyen opciones basadas en estímulos, basadas en memoria y mixtas. Kardes, Cline, & Cronley, (2010) describen la elección basada en estímulos como la obtención de información del producto que es directamente observable (por ejemplo, ingredientes del producto escritos en el lateral de un producto). En contraste, la elección basada en la memoria es donde los consumidores no tienen acceso a la información del producto.

Sin embargo, un estudio publicado en el Journal of Consumer Research que comparó los dos enfoques, reveló que las elecciones realizadas desde la memoria del consumidor se desvanecieron con el tiempo, aumentando la necesidad de información observable (Alba & Marmorstein, 1987). Por lo tanto, se prefiere el método de elección mixta para reducir los niveles de incertidumbre del producto.

La elección de un producto se basa en el desarrollo de una comparación de productos.

Las comparaciones pueden basarse en la actitud del consumidor o en los atributos que componen el producto. Se puede obtener información para las comparaciones de productos utilizando el "modelo de accesibilidad – diagnóstico". El modelo de accesibilidad – diagnóstico asume que los consumidores confían en varios elementos de información para construir opciones sobre diferentes productos. La forma en que se recuerda esta información ayuda a los consumidores a elegir entre alternativas de productos.

Kardes, Cline, & Cronley, (2010) argumenta que esto proporciona un marco útil para comprender qué información es probable que influya en las elecciones de los consumidores. Una de las características más importantes de este modelo de accesibilidad- diagnóstico es que proporciona una idea de qué información utilizan los consumidores al elegir un producto; por lo tanto, permitiendo a las empresas desarrollar estrategias de marketing más enfocadas.

Junto con el modelo de accesibilidad- diagnóstico, las heurísticas de elección pueden dividirse en estrategias de actitud y atributos. Mowen y Minor (2001) describen la heurística de elección como un conjunto de atajos mentales que permiten a los consumidores tomar decisiones con mayor facilidad.

Por lo tanto, las heurísticas de elección reducen los niveles de tensión cognitiva al desarrollar una elección entre dos o más alternativas (Blythe, 2008).

El método preferido de heurística de elección en la investigación del comportamiento del consumidor son las estrategias basadas en atributos (Solomon, 2009).

Esto puede involucrar el procesamiento “entre alternativas” donde se comparan múltiples productos uno a la vez o el procesamiento 'dentro de alternativas' donde muchos atributos son examinados por un producto a la vez (Kardes, Cline, & Cronley, 2010). Ejemplos de heurísticas de elección integradas en estos procesos son las estrategias de decisión no compensatorias, como se discutió en la etapa anterior. El uso de estrategias de elección heurísticas no compensatorias sugiere que los consumidores seleccionen atributos que en

general puntúan altamente. Los productos que contienen atributos de bajo valor no se eligen.

Para las universidades, comprender las razones por las cuales los estudiantes eligen una universidad en particular es fundamental cuando se trata de atraer y retener a los futuros estudiantes (Maringe, 2006).

Por lo tanto, la demanda de comprender los atributos individuales que influyen en la elección del estudiante en lugar de la forma en que se procesa la información está aumentando.

Hoy, la investigación sobre la elección de los estudiantes se posiciona en dos niveles: universidad y carrera. A partir de estos estudios, se puede ver que existe una presión creciente para que las universidades comprendan cómo medir la elección de los estudiantes en lugar de la forma en que se procesa la información. Por lo tanto, sugiere un cambio teórico de explicar cómo los estudiantes procesan la información a los atributos que los ayudan a decidir.

(v) La post-adquisición

La etapa final del proceso de toma de decisiones del consumidor es la evaluación posterior a la adquisición. La adquisición posterior es donde los consumidores deciden si el producto que han elegido ha sido exitoso o no (Schiffman & Kanuk, 2008).

El éxito a menudo se expresa a través del nivel de satisfacción del cliente.

Blythe (2008) describe la satisfacción como el cumplimiento de las expectativas del cliente. Una técnica que utilizan los consumidores para acceder a

su nivel de satisfacción es comparar su producto con las alternativas que han rechazado. Este método se conoce como disonancia cognitiva y permite a los consumidores identificar cualquier incertidumbre asociada con el producto.

Kardes, Cline, & Cronley, (2010) presentaron una serie de estrategias para reducir la disonancia posterior a la adquisición, que incluyen (1) aumentar el atractivo percibido de la alternativa elegida; (2) disminuyendo el nivel percibido de atractivo de las alternativas rechazadas y (3) aumentando la similitud aparente entre las alternativas finales, lo que implica que cuanto mayor sea el número de alternativas rechazadas, mayor será el nivel de disonancia cognitiva para un producto.

La literatura sobre el comportamiento del consumidor identifica varias formas de medir la satisfacción del cliente. De hecho, Mowen y Minor (1998) sugieren hasta cuatro enfoques diferentes.

Sin embargo, contribuciones más recientes describen el paradigma de la desconfirmación como el método más popular (Blackwell, Engel, & Miniard, 2006).

Con el paradigma de la desconfirmación, la desconfirmación posterior a la compra (sentimientos) está en línea con las expectativas anteriores. La expectativa previa puede ser positiva (es decir, mejor de lo esperado) o negativa (es decir, peor de lo esperado), con expectativas positivas que conducen a mayores niveles de satisfacción del cliente.

Los detalles sobre los diversos niveles de desconfirmación posterior a la compra se encuentran en Blythe (2008), lo que sugiere que tales resultados podrían incluir, por ejemplo, deleite donde los clientes tienen cada vez más probabilidades

de recomprar e insatisfacción donde los clientes tienen más probabilidades de quejarse. Las quejas pueden adoptar varias formas, por ejemplo, quejas formales a proveedores, quejas en tercera persona a través de abogados y quejas privadas a amigos y familiares (Evans, Foxall, & Jamal, 2009).

Blythe (2008) sugiere que las quejas formales son el método más común de queja debido a que los proveedores alientan a los clientes a compartir sus comentarios.

A pesar de esto, la investigación de apertura en la industria turística ha descubierto la existencia de denunciantes profesionales que se quejan con la esperanza de recibir una reducción en el precio de sus vacaciones (Schiffman & Kanuk, 2008).

Este resultado que Blythe (2008) encuentra difícil de entender ya que la investigación ha encontrado que una caída en la calidad del producto es más importante para el consumidor que una pérdida de precio, lo que implica que los clientes no son sensibles al precio.

Una de las características más importantes de la etapa posterior a la adquisición es que proporciona una medida de satisfacción del cliente. El conocimiento de los factores que aumentan los niveles de satisfacción del cliente puede permitir que un negocio crezca. Para muchas empresas, esto puede ser a través del aumento de la probabilidad de compras repetidas (Blackwell, Engel, & Miniard, 2006).

Blythe (2010) está de acuerdo, argumentando que siempre es más barato mantener un cliente existente que atraer a uno nuevo.

La etapa posterior a la adquisición también reduce el riesgo de que las experiencias negativas se comuniquen de boca en boca, lo que reduce el riesgo de afectar la demanda interna.

Sin embargo, a pesar de estas características favorables, la cantidad de recursos necesarios para mantener la satisfacción del cliente es alta (Kardes, Cline, & Cronley, 2010). Más específicamente, hay una serie de razones por las cuales las universidades considerarían importante esta etapa.

Al medir la satisfacción de los estudiantes, las universidades pueden planificar estratégicamente para el futuro y satisfacer sus necesidades.

En conclusión, esta sección ha intentado delinear las cinco etapas del proceso de toma de decisiones del consumidor. Como se menciona en la sección 2.2, este estudio está interesado en estimar la elección de los estudiantes.

Por lo tanto, la investigación existente sobre la elección de los estudiantes proporcionará información útil que permitirá que esta investigación se desarrolle aún más.

Es importante tener en cuenta que las influencias en las elecciones de los estudiantes para estudios de posgrado y doctorado no se presentan aquí, pero se pueden encontrar en Kallio (1995) y Stiber (2000) ya que el foco de esta investigación está en las elecciones de estudiantes de pregrado. Una discusión más detallada del comportamiento de elección del estudiante siguiendo la mecánica subyacente de la elección del consumidor se discute en la siguiente sección.

1.2.3.1 *La teoría de elección discreta de elección del consumidor.*

En marketing, el enfoque principal para la elección del consumidor es la teoría del consumidor basada en la elección (Mcfadden, 1986; Louviere, Hensher, & Swait, 2000).

Dos enfoques para la teoría del consumidor basada en la elección incluyen la elección continua y discreta.

Chandukala, Kim, Otter, Rossi y Allenby (2008) argumentan que la elección es continua cuando la cantidad de artículos comprados es mayor que uno (como las decisiones que abarcan más de una categoría de productos). Sin embargo, los escritores aceptan que las elecciones continuas no brindan una visión profunda de cómo los consumidores construyen la preferencia por productos complejos.

Por lo tanto, el enfoque de esta investigación exploratoria desarrollará un enfoque discreto para la elección.

La elección puede considerarse discreta cuando los consumidores desarrollan preferencias para la compra de un solo artículo (Chandukala, Kim, Otter, Rossi, & Allenby, 2008).

La elección discreta supone que la preferencia puede medirse satisfaciendo un conjunto de axiomas que para el propósito de este estudio proporcionan un conjunto de principios que los estudiantes de pregrado que abandonan la escuela siguen (Peter y Olson, 2001).

Primero, se supone que los responsables individuales de la toma de decisiones son racionales y desarrollan decisiones que maximizan sus

posibilidades de recibir el más alto nivel de "utilidad". En un intento por definir la utilidad, la literatura de elección del consumidor proporciona varias definiciones. De hecho, Barberà, Hammond, & Seidl (1998) sostienen que, incluso en la actualidad, no hay acuerdo sobre el significado de utilidad y cómo debe definirse.

Las primeras contribuciones de Jevons (1931) no logran distinguir la diferencia entre "utilidad" y "preferencia". No fue sino hasta casi diez años después que Wold (1943) descubrió que la preferencia y la utilidad no comparten los mismos supuestos teóricos, lo que demuestra claramente que la preferencia y la utilidad son diferentes.

Además, Debreu (1954) presenta ejemplos de relación de preferencia que no contienen representación de utilidad, confirmando la diferencia entre los dos principios. Esto promovió una revisión del significado de utilidad por parte de Friedman (1955), quien describe críticamente la utilidad para representar diferentes cosas para diferentes personas, lo que implica una inconsistencia teórica para rodear el término.

Para los fines de la presente investigación, la "utilidad" se define como la conveniencia de un bien o servicio (Donaldson, 1999). Esto indica que las personas eligen una alternativa que ofrece la mayor conveniencia. La otra suposición principal es que cuando a los individuos se les presentan dos o más paquetes de bienes, los individuos pueden atribuir preferencia por una alternativa sobre otra, lo que implica que los tomadores de decisiones individuales tienen preferencias completas. Sin embargo, Amaya-Amaya, Gerard y Ryan (2008) sostienen que existen tres extensiones de la teoría tradicional de la elección que son importantes cuando se investiga el enfoque de elección discreta.

Primero, la visión tradicional de la teoría del consumidor sugiere que los individuos consideran que los bienes son homogéneos (por ejemplo, un curso de grado es un curso de grado) y que la utilidad es una función de las cantidades. Sin embargo, Lancaster (1966) rechaza la suposición de que los bienes son objetos directos de utilidad. En cambio, Lancaster argumenta que las características (o atributos) de un bien representan la utilidad dada y que las propiedades de un bien o servicio representan diferentes niveles de conveniencia.

En estudios anteriores había resultado infructuosos la expansión de los enfoques para medir la utilidad, al no aceptar que las propiedades de un bien podrían ser mutuamente excluyente. Sin embargo, Lancaster (1966) no está de acuerdo, afirmando que todas las características de un objeto a ser reconocidas por todos los consumidores permiten que la utilidad se mida a través de una sola unidad de medida, una opinión que todavía es ampliamente aceptada en la actualidad.

La segunda extensión de la teoría clásica de la elección del consumidor es que, en lugar de que los individuos seleccionen una alternativa dentro de un espacio infinitamente divisible, la teoría de la elección discreta asume que la elección se realiza entre un conjunto finito y mutuamente excluyente de alternativas (Amaya-Amaya, Ryan, & Gerard, 2008); por lo tanto, implicando que se imponen más restricciones a las personas junto con las restricciones presupuestarias.

Finalmente, donde la teoría del consumidor asume que la elección es de naturaleza completamente determinista, la teoría de la elección discreta asume que la elección del consumidor es probabilística y, por lo tanto, aleatoria.

De hecho, la teoría de la utilidad aleatoria fue desarrollada por primera vez en psicología por Thurstone (1927) antes de ser introducida en la microeconomía y el marketing en la década de 1970 (Gensch & Recker, 1979).

Contribuciones más recientes se atribuyen a varios autores, pero impulsado por el ganador del premio nobel Daniel Mcfadden. Los detalles de estos desarrollos se publican en el Journal of Marketing Science and Marketing Letters (Mcfadden, 1986; de palma et al. 2008), lo que demuestra la creciente demanda de la teoría de la utilidad aleatoria (*Random Utility Theory*).

1.2.3.2 La teoría de la utilidad aleatoria.

La idea detrás de la teoría de la utilidad aleatoria dentro de la teoría de la elección discreta es que parte de la utilidad de un individuo para una alternativa está oculta (o latente).

Por lo tanto, como se muestra en la ecuación 1, Amaya-Amaya, Ryan, & Gerard (2008, p. 15) argumentan que la utilidad latente de la alternativa (i) en un conjunto de opciones (C_n) (como la percibe el individuo (n)) se puede separar en dos partes. Esto incluye (1) un componente sistemático (observable) especificado como los atributos de las alternativas $V(X_{in}, b)$ y (2) un componente aleatorio (no observable) representada a través de ε_{in} medir la variación no medida en las preferencias.

$$U_{in} = V(X_{in}, \beta) + \varepsilon_{in} \quad (1)$$

Por lo tanto (X_{in}) representa la función observable que se compone de atributos que conforman la alternativa (i), por ejemplo, para un curso de grado y las

características contenidas dentro de un estudiante prospectivo individual (n). La función (e_{in}) permanece no observable. Esto se puede representar más en la ecuación 2:

$$V_{in} = X_{in} \beta + Z_n \gamma \quad (2)$$

Donde (X_{in}) representa el conjunto de componentes que constituye una alternativa (i) (por ejemplo, en este caso un curso de grado). Esto podría incluir, por ejemplo, “ubicación y precio” tal como lo ve el futuro estudiante (n). Esto se combina además con las características (Z_n) del futuro estudiante (n), como características que incluyen el ingreso del hogar y la ocupación de los padres.

Finalmente (b) e (g) son las características combinadas de los coeficientes que deben medirse (Lancsar & Louviere, 2008).

A pesar de James, Baldwin, & & McInnis (1999) y Maringe (2006) afirman que medir la importancia de los atributos pondría a la universidad en una ventaja de mercado, una proporción de la utilidad de los estudiantes está oculta (Lancsar & Louviere, 2008).

Los indicadores de utilidad se miden a través de las posibles elecciones de los estudiantes (por ejemplo, las opciones 1, 2, o 3). Los futuros estudiantes atribuyen utilidad a la opción 1 si la conveniencia de elegir un curso de grado es mayor que las otras alternativas (j). Por lo tanto, suponiendo una distribución de probabilidad conjunta para (e_i), la probabilidad (P) de que se obtenga la deseabilidad máxima al elegir la opción (1) se reconoce en la ecuación 3.

$$P(Y_i = 1) = P(U_{i1} > U_{in})$$

$$\begin{aligned}
&= P(V_{i1} + \varepsilon_{i1} > V_{in} + \varepsilon_{in}) \\
&= P(V_{i1} - V_{in} > \varepsilon_{in} - \varepsilon_{i1}), \text{ for all } j \neq 1
\end{aligned}
\tag{3}$$

Donde (Y_i) representa el componente no observable, los modelos de elección se obtienen evaluando una distribución para el componente no observable (Lancsar y Louviere, 2008).

Sin embargo, vale la pena recordar en este punto del capítulo que $(\varepsilon_{in} - \varepsilon_{i1})$ como se muestra en la ecuación 3 no pueden medirse ya que estos componentes son inobservables, lo que sugiere que las suposiciones sobre los resultados de elección solo pueden hacerse hasta la probabilidad de ocurrencia (Ryan, Gerard, Watson, Street, & Burgess, 2008).

Esto demuestra que la teoría de la utilidad aleatoria representa la probabilidad de que los futuros estudiantes (n) que elijan la carrera de grado (j) sea igual a la diferencia de probabilidad entre la utilidad aleatoria de cualquier otra alternativa (j). Lo que significa que el curso de grado alternativo (j) es menor que la diferencia entre los niveles de utilidad aleatorios de la alternativa (i) y (j) para todas las alternativas (j) en el conjunto de opciones.

La teoría de la utilidad aleatoria se usa con frecuencia para medir las preferencias de los consumidores por los bienes con subsidio público, lo que permite a los responsables de las políticas medir los coeficientes que más influyen en los futuros estudiantes en su elección del curso.

Para resumir esta sección, la teoría de la elección discreta desarrolla tres extensiones sobre la teoría tradicional del consumidor. El enfoque principal es que la elección de un producto se compone de los atributos de un bien en lugar del bien *per se*.

Los consumidores eligen entre un conjunto finito de alternativas y esa proporción de elección del consumidor es latente y, por lo tanto, aleatoria. El concepto básico incorporado en la teoría de la utilidad aleatoria es la probabilidad de ocurrencia. Esto se puede informar como una fracción (0 a 1).

La diferencia entre el evento que ocurre puede reconocerse cuanto más cercano sea el valor obtenido a uno. Por lo tanto, la probabilidad de que un individuo (n) elija la alternativa (i) sobre otra alternativa (j) del conjunto de elección (C_n) está determinada por el atractivo sistemático relativo de (i) versus (j).

La diferencia en la teoría de la utilidad aleatoria se representa además cuando $(V_{i1} - V_{in})$ y $(\varepsilon_{in} - \varepsilon_{i1})$ cómo se discute en la ecuación 3. Esto permite descubrir la diferencia en la función de distribución para determinar la forma del modelo específico para la probabilidad de elección (Amaya-Amaya, Ryan, & Gerard, 2008).

Esto reconoce los modelos de elección discreta que se desarrollarán para probar la estimación independiente para una amplia gama de escenarios.

En esta sección se ha mostrado cómo la teoría del comportamiento del consumidor puede usarse como base para investigar la elección de los estudiantes. A través del marco de toma de decisiones del consumidor, se han explorado las diferentes etapas del proceso.

Sin embargo, esta tesis se centra en las elecciones que hacen los consumidores entre dos alternativas. Esto llevó a explorar la mecánica subyacente de la elección del consumidor conocida como teoría de la elección discreta. Se presentó la forma en que se puede estimar la elección y se ha demostrado la importancia de la teoría de la utilidad aleatoria que identifica el comportamiento de elección como un fenómeno probabilístico. En la sección 1.2.5, se presenta la aplicación de la teoría de la elección discreta y su relación con el precio de reserva del consumidor.

1.2.4 Elección del estudiante y disposición a pagar del estudiante

Los objetivos específicos en esta sección son revisar críticamente la literatura de elección del alumno para explorar los atributos que influyen en la elección del alumno y examinar si el desarrollo del modelado de elección discreta proporcionaría un enfoque alternativo teórico para usar escalas de calificación al estimar la toma de decisiones a nivel de pregrado.

Esto es seguido por una revisión crítica de la literatura sobre la estimación de la disponibilidad a pagar del consumidor y, a partir de esa revisión, se presenta un enfoque alternativo para estimar la disposición a pagar del estudiante para los atributos que componen el servicio educativo a nivel de pregrado en la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables. La sección termina delineando los principios rectores para diseñar un experimento de elección discreta.

1.2.4.1 **Comportamiento de elección del alumno.**

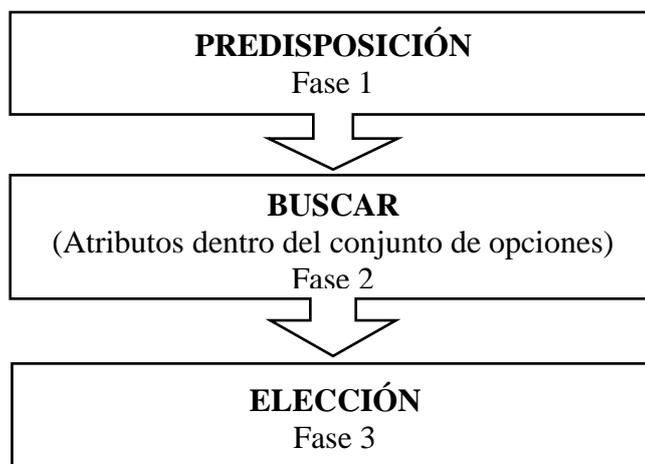
En esta parte se discute la literatura existente sobre la elección del estudiante para proporcionar un contexto para introducir la disposición a pagar del estudiante.

El número de estudios que han investigado la elección de los estudiantes en marketing ha aumentado en los últimos 30 años (Chapman, 1986; Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Dawes & Brown, 2005; Hagel y Shaw, 2010).

Muchos de los estudios que se han llevado a cabo hasta la fecha han investigado opciones de nivel universitario (Moogan et al. 2001; Price, Matzdorf, Smith y Agahi, 2003).

Hasta la fecha, muchas investigaciones de elección de nivel universitario (Dawes & Brown, 2005; Kim, Desjardins & Mccall, 2009) se han basado en modelo trifásico de Hossler & Gallagher (1987) (como se muestra en la figura 4).

Figura 4. *Un modelo trifásico para la elección de estudiantes universitarios*



NOTA: Hossler y Gallagher, 1987, p. 208

Salisbury, Umbach, Paulsen & Pascarella (2009) describen cómo el modelo proporciona una base sólida cuando se investiga el comportamiento de toma de decisiones a nivel universitario.

El modelo comienza investigando la "predisposición" de los estudiantes a asistir a la universidad. La fase de predisposición puede describirse como descubrir si los futuros estudiantes están interesados en ir a la universidad. Como se discutió en la sección 2.3, los estudiantes están influenciados por una variedad de partes interesadas en las primeras etapas de la decisión de asistir a la universidad. De hecho, Hossler y Gallagher (1987) reconocen la influencia que las partes interesadas externas tienen en la selección de los atributos centrales dentro de la fase de búsqueda.

La fase de "búsqueda" involucra a futuros estudiantes con la asistencia de los interesados que evalúan los atributos que consideran importantes al elegir una universidad. Durante la fase de búsqueda, los estudiantes hacen una lista breve de un posible número de atributos que se incluirán en un conjunto de opciones.

Kotler (1994) describe un conjunto de opciones que contiene un número finito de los atributos que los estudiantes consideran más importantes al elegir una posible institución. El proceso concluye con los estudiantes construyendo elecciones basadas en los atributos contenidos en los conjuntos de opciones.

Sin embargo, según Maringe (2006), solo se ha utilizado una investigación muy limitada para intentar comprender el comportamiento de elección para los títulos universitarios. De hecho, continúa afirmando que los atributos que influyen en las elecciones de los estudiantes (como se muestra en la fase 3) a nivel de

pregrado han recibido la menor cantidad de atención dentro del cuerpo de literatura existente.

Sin embargo, McClung y Werner (2008) sugieren que comprender los atributos que influyen en la elección de la carrera es esencial con la incertidumbre que rodea a la financiación universitaria.

Otras razones para investigar las opciones de nivel de pregrado están más relacionadas con los tipos de instituciones. El número de instituciones autorizadas para otorgar títulos está aumentando; argumentan que los estudiantes están cada vez más cerca de ser consumidores (Brown, Varley, & pal, 2009).

Este aumento en el nivel de elección está generando el interés de una amplia variedad de personas; a saber, investigadores, universidades, tutores de admisión a universidades y formuladores de políticas superiores, lo que sugiere que las universidades deben ser cada vez más conscientes de los factores que influyen en la elección de la carrera (Coccarri y Javalgi, 1995; Maringe, 2006).

Como resultado, esto está presionando cada vez más a las universidades para que desarrollen enfoques que puedan predecir la elección de los estudiantes. Otros temas se relacionan directamente con la población estudiantil. La demanda de universidades para centrarse más en nuevos mercados, a su vez, está aumentando. Por lo tanto, las universidades necesitan entender cómo los estudiantes construyen sus elecciones.

No es sorprendente que muchos de los estudios existentes argumentan que para que las universidades sobrevivan es esencial comprender los factores que

influyen en las elecciones de los estudiantes (Whitehead, Raffan & Deaney, 2006 y Hagel & Shaw, 2010).

En marketing, los medios tradicionales de investigar las elecciones de nivel de pregrado han evaluado los atributos que los estudiantes consideran más importantes al construir sus elecciones (como se reconoce en la fase 3 del modelo de 1987 de Hossler y Gallagher).

Sin embargo, Young (2003) describe cómo los primeros enfoques para comprender las elecciones de nivel de curso se han preocupado principalmente por ordenar los atributos, en lugar de predecir los atributos que influyen en el comportamiento del estudiante.

Briggs (2006) argumenta que, si bien dichos estudios se relacionan con la vinculación de datos históricos, se necesita más investigación para poder predecir las elecciones de los estudiantes para desarrollar campañas de marketing precisas. En la siguiente sección, se revisará el enfoque adoptado por la investigación existente sobre las opciones de elección a nivel de pregrado. Esto permitirá identificar una brecha en la literatura existente que esta investigación contribuirá a llenar.

A. Comportamiento de elección para la toma de decisiones a nivel de curso

El primer estudio que investigó los atributos que influyen en la elección del curso se desarrolló en Australia. El estudio diseñado por James, Baldwin, & Mcinnis (1999) estaba interesado en comprender los atributos que influyen, por supuesto, en la elección de los posibles solicitantes.

La razón principal detrás del estudio, avalado por el departamento de empleo, educación, capacitación y asuntos de la juventud, se describió en West Review Australia en 1998, lo que sugiere que la financiación en Australia estaría más directamente vinculada a las elecciones de los estudiantes, ya que aportaría varios beneficios al sector, como alentar a los estudiantes a elegir con más cuidado.

Se tomó una muestra aleatoria de 1475 de estudiantes de tercer año, pidiéndoles que clasifiquen los atributos usando una escala de calificación de 5 puntos. Esto proporciona una forma de calificar los atributos para indicar la fuerza de preferencia asociada con ellos. Los resultados del estudio fueron que la confianza de los estudiantes en su capacidad para cumplir con las demandas de la carrera se clasificó como el factor más importante al elegir una carrera. La reputación del curso entre posibles empleadores también se consideró que influía en la elección de los estudiantes. Al elegir una carrera que tiene una reputación positiva entre los empleadores se considera altamente positivo entre los futuros estudiantes en Australia.

El mismo estudio también reconoció que la calidad de la enseñanza influye en la elección de la carrera. Los enfoques de aprendizaje, incluida la estructura del programa de estudios, tuvieron un impacto significativo en la elección de los estudiantes, lo que demuestra que los futuros estudiantes consideran que el nivel de enseñanza es un factor importante para la toma de decisiones.

Foskett y Hemsley-Brown (2001) están de acuerdo, reconociendo que la calidad de la enseñanza tiene un impacto en la elección del alumno, por supuesto, aunque la ambigüedad puede rodear las medidas de calidad de la enseñanza. Esto

sugiere que los futuros estudiantes podrían relacionarse con el concepto de varias maneras diferentes.

En un intento por aclarar la calidad de la enseñanza y comprender cómo se mide, un informe publicado por Sastry y Bekhradnia (2007) para “the Higher Education Policy Institute” (HEPI, por sus siglas en inglés) investigó la cantidad de tiempo de contacto que reciben los estudiantes de inglés como parte de su licenciatura, estos estudios como parte de un proxy para cuantificar la calidad. Los resultados destacan que, en promedio, los estudiantes reciben alrededor de 14 horas de tiempo de contacto docente por semana. Sin embargo, los autores afirman que la cantidad de tiempo de contacto difiere mucho por tema; por ejemplo, los títulos de medicina y odontología (22 horas por semana) tienen en promedio 12 horas más de enseñanza por semana que los títulos en humanidades y ciencias sociales (10 horas por semana).

Sin embargo, Patton (2011) argumenta que los estudiantes que estudian en universidades inglesas reciben menos tiempo de contacto que los estudiantes que estudian cursos de pregrado en universidades europeas. De hecho, en un artículo publicado en el Daily Telegraph, Paton (2011) argumenta que las clases de gran tamaño y el tiempo de contacto reducido son causas de mala calidad de la enseñanza y que los futuros estudiantes consideran que el número de horas de contacto es un factor que influye en su elección del curso de grado.

A partir del estudio australiano, se desarrolló un segundo proyecto para investigar los atributos que los estudiantes consideran importantes para las elecciones de nivel de pregrado.

Desarrollado en Southampton, Maringe (2006) obtuvo 387 observaciones de un instrumento de encuesta que contenía 35 atributos. Se pidió a cada encuestado que clasificara cada atributo del 1 al 10 en una escala de calificación para examinar la medida en que consideraban que esos atributos eran importantes en su elección de la carrera. Los resultados del estudio revelaron que el empleo de posgrado tiene el mayor impacto en la elección de los estudiantes. Por lo tanto, las posibles oportunidades laborales futuras tienen una fuerte influencia en la elección.

De manera más amplia, Maringe (2006) también exploró los atributos que los futuros estudiantes consideran importantes a nivel universitario. En este nivel, el atributo más importante era el tipo de curso, identificando la duración del curso para tener una fuerte influencia en la elección del estudiante. Como se encontró en su primera encuesta, el empleo de posgrado fue altamente calificado, y los estudiantes también destacaron la importancia del trabajo a tiempo parcial para influir en su elección de institución.

Además, la reputación académica de la universidad también se consideró que influía en la elección de los estudiantes de la universidad, más específicamente se consideró que la posición en las tablas de la liga universitaria y el tipo de institución eran influyentes.

De hecho, afirma: "las decisiones del curso de estudio tienden a estar estrechamente relacionadas con las decisiones de elección institucional" (Maringe, 2006, p. 470), lo que implica que existen similitudes entre los dos niveles de toma de decisiones. Al revisar los atributos a nivel de pregrado, queda claro que esta es un área que ha recibido muy poca atención académica. Por lo tanto, el resto de esta

sección proporciona una breve descripción de los atributos que se identifican como influencia en la elección a nivel universitario.

B. Comportamiento de elección para la toma de decisiones a nivel universitario

La toma de decisiones a nivel universitario también se basa en los atributos del producto que influyen en la elección del estudiante. Nuevamente, esta sección analiza específicamente los atributos que influyen en los solicitantes de edad de egresado de la escuela. Un atributo considerado importante a nivel universitario son las “instalaciones”.

Fleming & Storr (1999) identificaron por primera vez las instalaciones que podrían tener una influencia significativa en la elección de los estudiantes al mejorar el ambiente de aprendizaje de los estudiantes. Desde finales de la década de 1990, el conocimiento de que las instalaciones son un medio para atraer a futuros estudiantes a nivel universitario ha seguido aumentando.

Price, Matzdorf, Smith, & Agahi (2003) descubrieron la disponibilidad de computadoras e instalaciones de la biblioteca pueden influir en las elecciones de los estudiantes. Otros factores significativos incluyen la calidad del alojamiento universitario.

Un examen más detallado identificó que la calidad para incluir el acceso a las instalaciones, manejo de tecnologías de la información, acceso a internet y limpieza fueron factores importantes que influyeron en las elecciones de los estudiantes (Maringe, Foskett y Roberts, 2009).

También se reconoció que el precio del alojamiento era una influencia significativa (Maringe, 2006; Price, Matzdorf, Smith, & Agahi, 2003). Un estudio realizado por el proveedor de alojamiento para estudiantes más grande del reino unido, confirma estos hallazgos y muestra que la demanda de alojamiento universitario ha aumentado en un 2% desde el aumento de las tasas de matrícula en 2006, lo que refleja una demanda constante de alojamiento alquilado en la universidad (UNITE, 2007).

Sin embargo, la demanda de locales de propiedad privada ha visto una disminución del 6% desde la introducción de las tarifas de recarga entre 2005-2007, lo que implica que los estudiantes atribuyen una mayor preferencia a los alojamientos de propiedad de la universidad ya que el costo de asistir a la universidad ha aumentado. De hecho, Unite (2007) atribuye esto al aumento del costo de las facturas de servicios públicos que están cubiertos en el precio del alojamiento universitario.

Otro atributo para influir en la elección del estudiante es la ubicación dentro del país.

La ubicación de un curso de grado se considera una influencia importante en la preferencia de los estudiantes (Souter & Turner, 2002; Price, Matzdorf, Smith, & Agahi, 2003; Drewes y Michael, 2006).

La ubicación del curso dentro del país se clasifica con frecuencia como uno de los atributos más importantes al elegir una universidad (Moogan, Baron, & Bainbridge, 2001).

Esto parecería indicar que los futuros estudiantes consideran que la distancia desde su hogar familiar es un factor importante al elegir un curso de licenciatura.

Más recientemente, un estudio dirigido a mil futuros estudiantes descubrió que el 36% de los encuestados elegiría una universidad que estuviera cerca de su hogar, que les permita a los estudiantes utilizar vínculos ya establecidos con el mercado laboral y reducir la amenaza de pagar el alojamiento alquilado (Davis, 2001).

Este estudio sugeriría que el precio del alojamiento tiene un impacto creciente en las elecciones de los estudiantes.

El precio de asistir a la universidad es otro atributo que influye en la elección del estudiante. A pesar del reciente aumento en el precio de las tarifas, Hossler & Hu (2000) sugieren que hay poca evidencia que sugiera que el precio es un factor en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes.

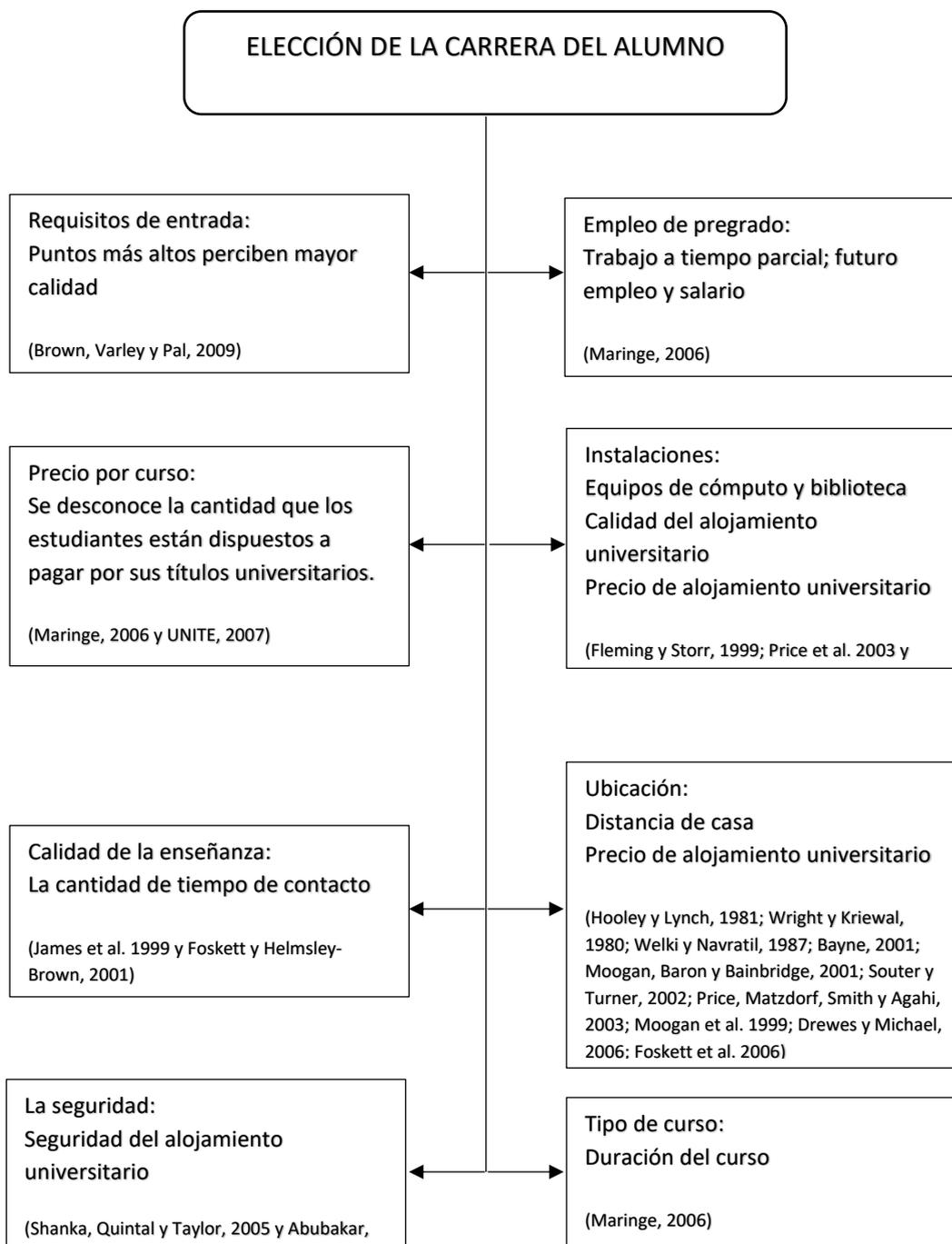
Sin embargo, Christie, Munro, & Rettig (2001) sostienen que el costo de la universidad a menudo es subestimado por los futuros estudiantes, lo que sugiere que los estudiantes dan poca consideración al precio de la admisión a la universidad.

Maringe & Gibbs, (2008) no descubrieron evidencia que sugiriera que el aumento en el precio de las matrículas disuadiría la elección de los estudiantes y que los estudiantes identifican que los beneficios de la entrada a la universidad pueden superar el costo de la educación superior.

Sin embargo, hoy el costo de asistir a la universidad se está convirtiendo en un factor más.

Swaine (2009) sugiere que los futuros estudiantes son cada vez más sensibles al precio en su decisión de asistir a la universidad. En otras palabras, el precio de las tarifas se está convirtiendo en un factor más para los futuros estudiantes al elegir un curso de licenciatura. Sin embargo, a pesar de este aumento en la atención por el precio del atributo, ningún estudio previo ha examinado cuánto pagarán los estudiantes para asistir a la universidad, destacando una brecha en la literatura existente.

Figura 5. Un resumen de los atributos y temas que influyen en la elección de la carrera profesional de los estudiantes



C. Críticas al enfoque adoptado por la investigación al analizar la elección del estudiante

Aunque los dos estudios (James, Baldwin, & Mcinnis, 1999 y Maringe, 2006) hasta la fecha han proporcionado un indicador de los atributos que los estudiantes consideran importantes al elegir un curso de licenciatura, hay una serie de problemas con su enfoque. Esta sección analiza las limitaciones del uso de escalas de calificación como un medio para estimar la elección de los estudiantes y cómo se pueden abordar estos problemas.

Uno de los problemas más comúnmente citados con el uso de escalas de calificación está relacionado con el diseño general (Louviere & Meyer, 1976).

En una de las primeras revisiones exhaustivas sobre la aplicación de escalas de calificación, Friedman & Amoo (1999) afirman que hay muchas formas en que las escalas de calificación pueden proporcionar resultados sesgados.

Uno de los problemas más comúnmente planteados por destacados autores de elección como Daniel Mcfadden y Jordan Louviere, es cómo las escalas de calificación están desequilibradas. De hecho, Lockshin, Mueller, Louviere, Hackman, & Gillispie, (2007) sostienen que la mayoría de las aplicaciones de escalas de calificación terminan con la mayoría de los elementos clasificados como “relativamente importantes”, lo que dificulta la discriminación entre los diversos elementos incluidos en la escala.

Además, Lockshin, Cohen, & Goodman (2009) afirman que lo que una persona puede considerar 7 de 7 puede ser calificado como 5 de 7 por otra persona,

lo que resalta aún más la inconsistencia en la forma en que las personas usan las escalas de calificación.

También vale la pena señalar que las escalas de calificación no están libres de influencias culturales (Lockshin, Mueller, Louviere, Hackman, & Gillispie, 2007). Los números contenidos dentro de las escalas de calificación se pueden ver de manera diferente entre varias culturas.

En culturas más educadas como Asia, donde James, Baldwin, & Mcinnis, (1999) realizó el primer estudio sobre los atributos que influyen en la toma de decisiones a nivel de carrera, Lockshin, Mueller, Louviere, Hackman, & Gillispie (2007, p. 32) describe cómo: “muchas personas se abstienen de usar los extremos inferiores de las escalas” y esto sugiere que pedirles a los estudiantes que califiquen los atributos puede conducir a posibles sesgos en el proceso de elección.

Sin embargo, la principal crítica con las escalas de calificación es su asociación con supuestos matemáticos satisfactorios en lugar de la teoría del comportamiento. Las escalas de evaluación son el método más ampliamente utilizado para la medición de los consumidores 'actitud' hacia los atributos que componen un producto, desde que se desarrolló en la década de 1930 (Kardes, Cline, & Cronley, 2010).

La popularidad del uso de escalas de calificación se puede atribuir a una serie de factores, incluida la facilidad de construcción y la facilidad de análisis a través de la regresión lineal ordinaria (Hodge y Gillespie, 2003).

Sin embargo, la suposición de que las escalas de calificación también pueden usarse como un sustituto para estimar los atributos que influyen en la "elección" de los consumidores es incorrecta.

Escribiendo en el "Journal of Marketing Research", los autores seminales Louviere & Woodworth (1983) afirman que no existe una teoría formal que relacione las escalas de calificación con las elecciones del consumidor.

Según Elrod, Louviere & Davey (1992, pág. 368): "la elección suele ser el comportamiento de mayor interés, y los modelos estimados a partir de los datos de elección presumiblemente tienen una ventaja en la predicción del comportamiento de elección".

De hecho, Louviere et al. (2000, p. 25) describen: "en términos generales, no puede haber una medición válida sin una teoría subyacente del comportamiento de los números que resultan de la medición..." específicamente, si una encuesta pregunta "qué tan satisfactoria fue la espera en la cola para ser servido en el mostrador?", y los consumidores pueden responder en una escala con un valor de 0 (= extremadamente insatisfactorio) a un valor —digamos— de 10 (= extremadamente satisfactorio), ¿qué significaría un "6"?

Estos estudios sugerirían que es imposible estimar el comportamiento de elección de los estudiantes usando escalas de calificación ya que los ítems incluidos en el instrumento no tienen conexión formal con el proceso de toma de decisiones de los estudiantes.

Sorprendentemente, ha habido relativamente poca orientación en la literatura sobre cómo enfrentar este problema.

Sin embargo, desde la década de 1980, las contribuciones de investigadores ajenos a la literatura de marketing (Mcfadden, 1986; Louviere, 1988) se han basado en argumentos anteriores para construir un enfoque teóricamente respaldado para estimar los atributos que influyen en la elección del consumidor.

Mcfadden (2001) junto con Young (2003) sugieren que los problemas con las escalas de calificación pueden superarse utilizando técnicas de elección que están teóricamente respaldadas por la teoría racional del comportamiento. De hecho, esta opinión es apoyada por Briggs (2006).

En 2006, se realizó un estudio exploratorio en Escocia para considerar si había algún enfoque alternativo basado en la teoría para investigar el comportamiento de los estudiantes en lugar de calificar los atributos.

Al describir el propósito del estudio, Briggs (2006, p. 706) afirma: "este trabajo espera utilizar modelos de elección discreta, que se ocupan de identificar el comportamiento futuro, para desarrollar un predictor de estudios institucionales de elección del pregrado".

Los hallazgos del estudio continúan informando que ser capaz de incorporar la teoría y los modelos de elección discreta en la investigación de elección de los estudiantes proporcionaría información y:

“La capacidad de predecir el impacto de estos y otros factores en la elección del estudiante sería potencialmente invaluable para una institución. Incluso si un modelo que 'predice' las decisiones de elección de los estudiantes no es factible, el desarrollo de un modelo conceptual de elección del consumidor no solo proporcionaría una representación de las relaciones 'entre' factores (atributos), sino

que también facilitaría un análisis integral y, por lo tanto, tendría un valor de carácter intrínseco." (Briggs, 2006, p. 719)

D. La brecha dentro de la literatura de elección del alumno: el camino a seguir.

Los estudios presentados en los apartados A y B de esta sección se ilustran que es posible clasificar los atributos que influyen en la elección de los estudiantes a nivel universitario y de curso de licenciatura. Para la investigación a nivel de curso, solo dos estudios específicos han examinado los atributos que influyen en la elección del estudiante.

Desde el punto de vista geográfico, solo uno de estos estudios se desarrolló en Inglaterra y esto sugiere que esta es un área que está siendo poco investigada.

Un atributo que recibe cada vez más atención es el precio. Esto se debe principalmente a la incertidumbre que rodea la financiación del sector universitario. Sin embargo, se sabe poco sobre la predicción de cuánto pagarán los futuros estudiantes por su título universitario y cómo los diferentes precios pueden influir en la elección de la carrera, aunque Breidert, Hahsler & Reutterer (2006) describe que estimar cuánto están dispuestos a pagar los consumidores por un producto o servicio a menudo es extremadamente complejo.

Desde un punto de vista teórico, usar una escala de calificación para investigar el comportamiento de elección es claramente inadecuado. No existe una teoría que vincule el comportamiento de elección con estas técnicas; por lo tanto, cualquier resultado que use estos enfoques es simplemente ad hoc.

Estas diferencias en la estimación de los atributos que influyen en la elección de los estudiantes utilizando la teoría del comportamiento del consumidor sugieren que hay margen para seguir trabajando en esta área. Como Briggs (2006, p. 706) ha sugerido: "si bien estos modelos se preocupan por vincular patrones en datos históricos, no predicen opciones para nuevas ofertas o estrategias de marketing".

Por lo tanto, el camino a seguir puede ser investigar la teoría y los modelos de elección discreta como un enfoque teórico alternativo es esencial para desarrollar un predictor para las elecciones de pregrado (Briggs, 2006).

A la luz de este apoyo, la siguiente sección discute el papel de la teoría del consumidor y los atributos al estimar el precio de reserva del consumidor.

1.2.5 Disposición a pagar versus precio de reserva del consumidor

El precio de reserva del consumidor es un concepto desarrollado hace más de 30 años, en el que los académicos de marketing no han podido acordar una definición.

De hecho, Jedidi y Zhang (2002) han observado que el término disposición al pago y precio de reserva al consumidor se usan indistintamente en la literatura de elección del consumidor.

Sin embargo, una inspección más cercana revela que el término disposición a pagar se usa ampliamente dentro de la literatura microeconómica normativa de salud y medio ambiente para representar el bienestar (Amaya-Amaya, Ryan, & Gerard, 2008).

En la microeconomía normativa, la teoría del bienestar tradicionalmente proporciona la base para guiar la asignación de recursos a toda la sociedad (Johansson, 1991; Ryan & San Miguel, 2000; Little, 2002).

La teoría del bienestar investiga los métodos para obtener un ordenamiento social sobre los posibles estados alternativos del mundo, en los que los diferentes estados se clasifican en términos de beneficio en función de ser "mejores, peores o igual de buenos que los demás" (Boadway & Bruce, 1984).

La necesidad de comprender cómo se proporciona el bienestar a cada política proporcionaría una mayor comprensión de cómo los miembros de la sociedad asignan utilidad.

Mckenzie (1983) argumenta que la utilidad puede observarse incorporando una escala métrica monetaria o una función de ingreso equivalente. De hecho, una revisión de la literatura económica identifica dos enfoques para medir el bienestar observable.

Estos incluyen la variación de compensación y la variación equivalente, lo que sugiere que el concepto de disposición a pagar parece surgir de los marcos de análisis de costo-beneficio, utilizando el dinero como una medida de preferencia del consumidor y eficiencia económica (Bateman, y otros, 2002).

Como este estudio examina el comportamiento del consumidor basado en la literatura de microeconomía, de acuerdo con el dominio de la disciplina, el término disposición a pagar del consumidor es el más apropiado. Por lo tanto, el término no es voluntad de pago.

Hauser & Urban (1986) presentan una de las primeras definiciones de disposición a pagar del consumidor. En su documento, describen el precio de reserva del consumidor como: "se le pidió al consumidor que especificara el precio mínimo del cual él o ella ya no comprarían el artículo duradero" (Hauser & Urban, 1986, p. 449).

Sin embargo, algunos escritores han reconocido que la disposición a pagar del consumidor está determinada por el nivel de utilidad del consumidor.

Por ejemplo, Kohli y Mahajan (1991) describieron el precio de reserva del consumidor como: "determinado por su utilidad (estimada) para el producto en relación con el precio y la utilidad de su producto más preferido".

De hecho, Jedidi y Zhang (2002, p. 1352) afirman que: "el precio de reserva de un consumidor para un producto específico es simplemente el precio al cual el consumidor es indiferente entre comprar y no comprar el producto, dadas las alternativas de consumo disponibles para el consumidor". Esto sugiere que un cambio en el precio de una alternativa puede representarse en términos de un cambio en la utilidad de un consumidor.

A partir de los ejemplos anteriores, está claro que las definiciones de disposición a pagar o precio de reserva al consumidor se han mantenido bastante constantes en los últimos 30 años.

Sin embargo, las definiciones más recientes han seguido reconociendo el papel de la utilidad.

Jedidi y Jagpal (2009) sostienen que esta comprensión de la utilidad de un cliente es crucial para las empresas y descubrir el precio de reserva de sus clientes apertura las posibilidades que el negocio crezca.

Por lo tanto, para el propósito de este estudio, la disposición a pagar del consumidor se representa como una cifra monetaria para la utilidad asociada con los atributos que componen una carrera de licenciatura y es esta opinión la que respaldará este estudio.

1.2.5.1 *Estimación de la disposición del consumidor.*

Hay tres factores que han alentado a los académicos a investigar la disposición a pagar de los consumidores. Este interés se puede atribuir a los datos del escáner, donde la disponibilidad de datos de la transacción está fácilmente disponible y de comercio electrónico que ha animado a los clientes a la personalización y los avances metodológicos en áreas como el diseño experimental que han permitido que las estimaciones más precisas que se desarrollarán (Jedidi y Jagpal, 2009).

La razón principal por la cual muchos académicos favorecen la estimación de la disposición a pagar del consumidor es que teóricamente se encuentra dentro de la teoría del comportamiento del consumidor.

Según Jedidi y Zhang (2002) históricamente, los enfoques para comprender el precio que los consumidores pagarán por un bien o servicio se basan más comúnmente en conjeturas.

De hecho, Xia, Monroe y Cox (2004) están de acuerdo, afirmando que solo del 8% al 15% de todas las empresas desarrollan estrategias de precios basadas en la teoría del comportamiento, lo que demuestra que existe una clara necesidad de futuras contribuciones en microeconomía para posicionar sus estudios en la teoría de elección del consumidor.

En un nivel más amplio, comprender por qué los consumidores están dispuestos a pagar por un producto permite que una empresa cumpla con las expectativas del cliente y aumenta las posibilidades de asegurar la lealtad del cliente (Sichtmann & Stingel, 2007).

Otras ventajas de conocer la disposición a pagar de un consumidor pueden considerarse más gerenciales. Una característica principal asociada con la disponibilidad a pagar del consumidor es que puede ser extremadamente útil al pronosticar las respuestas del mercado para nuevos productos (Braidert, Hahsler, & Reutterer, 2006).

El conocimiento de cuánto están dispuestos a pagar los consumidores por los productos de una empresa es vital para predecir la demanda y revisar las políticas de precios (Wertenbroch & Skiera, 2002).

A pesar de estas ventajas, la investigación de la disposición a pagar del consumidor tiene varios problemas. Hoy solo queda un pequeño número de contribuciones en la literatura de microeconomía.

Otra observación que se puede hacer de una revisión reciente de la literatura de la disposición a pagar del consumidor es que la mayoría de los artículos contribuyen al desarrollo metodológico de la técnica, lo que demuestra que existe

una clara necesidad de más investigación en la aplicación de la técnica (Wang, Yenkaresh, & Chatterjee, 2007).

Es por esta razón que hoy en día solo hay ejemplos limitados de la aplicación de la investigación de la disponibilidad a pagar del consumidor en el área de economía.

Un sector que se beneficiaría de una mayor investigación sobre la aplicación de la investigación de la disposición a pagar de los estudiantes es el sector público de educación superior. Los gerentes educativos de las universidades han seguido recurriendo a la teoría del marketing en un intento por comprender mejor las necesidades de los estudiantes (Maringe y Gibbs, 2008).

Sin embargo, ahora se reconoce que, en un mundo de recortes en el gasto público, existe una necesidad aún mayor de que las universidades tomen decisiones informadas sobre la mejor manera de comercializar sus productos de pregrado.

En la siguiente sección de este capítulo, se presentan los enfoques actuales utilizados para estimar el precio de reserva al consumidor que se encuentra en el mercado y en la literatura de investigación más amplia.

1.2.5.2 Enfoques teóricos actuales utilizados para estimar la disposición a pagar de los estudiantes.

Una revisión de la literatura de marketing y educación superior identifica un aumento en la cantidad de investigación que investiga los efectos que un cambio

en el precio de la matrícula tendría en los estudiantes universitarios (Foskett, Roberts, & Maringe, 2006).

A pesar de este aumento, solo se ha desarrollado un pequeño número de enfoques teóricos para predecir la disposición a pagar de los estudiantes. Una posible forma para que una universidad tome esa decisión es comparar el costo de asistir a sus cursos de grado con otras instituciones.

Dentro de este enfoque, las universidades pueden monitorear y comparar el costo de su precio con las universidades rivales. A pesar de que este enfoque es popular, se supone que todos los cursos universitarios son similares, lo que dificulta la diferenciación entre programas de grado similares.

Además, los valores generados a través de este enfoque tienen poca base en la teoría del marketing y no se reconocen como un enfoque formal para obtener la disposición a pagar del estudiante.

Alternativamente, el precio de la matrícula se puede estimar midiendo la elasticidad precio del mercado (Turner, Baba, & Shimada, 2000).

Esto informa cualquier cambio en la demanda de cursos de grado entre, por ejemplo, el precio de las tasas de matrícula con el nivel de prestigio asociado con la institución.

Sin embargo, la investigación basada en la elasticidad de los precios proporciona poco conocimiento para comprender los atributos que influyen en la elección del estudiante. Además, la investigación basada en la elasticidad precio

de la demanda se asocia más comúnmente con la teoría microeconómica pero no está dentro del alcance de este estudio.

Otro enfoque para identificar la disposición a pagar de los estudiantes se basa en datos directos. La disponibilidad a pagar de los estudiantes se puede estimar a partir de datos directos o indirectos (Breidert, Hahsler y Reutterer, 2006).

Los datos directos (también conocidos como datos de preferencia revelados) estiman la disposición a pagar utilizando datos reales del mercado. Los tipos de datos directos incluyen escáner y datos de mercado de pruebas simuladas y se benefician de altos niveles de validez externa (Wertebroch y Skiera, 2002).

Holdsworth y Nind (2005) están de acuerdo, reconociendo que los estudiantes actuales sufren de racionalización posterior y esto sugiere que las estimaciones de la disposición a pagar pueden verse distorsionadas por experiencias positivas y negativas.

Dado que se puede reconocer que los estudios actuales que determinan la disponibilidad a pagar de los estudiantes tienen varios problemas, parece apropiado considerar enfoques indirectos para estimar la disposición a pagar de los estudiantes. En la siguiente sección se discute la base teórica de los enfoques indirectos, proporcionando así un vínculo teórico entre los productos universitarios y su valor monetario asociado.

1.2.5.3 Enfoques indirectos para estimar el precio de reserva del consumidor.

Los enfoques indirectos del precio de reserva del consumidor pueden describirse como la generación de valores monetarios a través de la medición de la utilidad para las preferencias declaradas de los clientes (Louviere, Hensher, & Swait, 2000).

Las técnicas de preferencias declaradas se refieren al proceso de obtención de valor para bienes no comerciales (Hall, y otros, 2002).

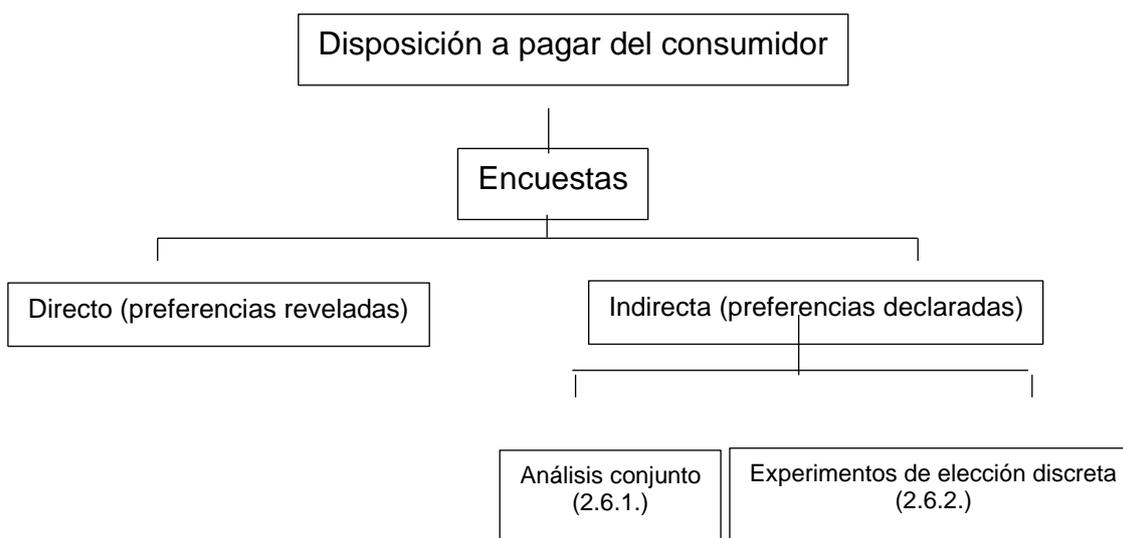
Las preferencias declaradas pueden describirse como pronósticos de cambios en el comportamiento en la compensación entre los atributos del producto (Wertenbroch y Skiera, 2002). Por lo tanto, permite descubrir una preferencia de producto. Las medidas de preferencia se conocen como dominación.

Las medidas de dominancia son cualquier forma de asignación numérica que permita a los académicos determinar que uno o más objetos que se miden son preferidos entre sí (Louviere et al. 2000; Sattler y Voelckner, 2002). Una característica importante de las preferencias establecidas por el dominio es que permite la investigación de la disposición a pagar de los clientes para productos hipotéticos (Breidert et al. 2006; Wierenga, 2008) y puede usarse para informar la formulación de políticas sobre las preferencias de los clientes antes de que existan mercados convencionales.

Como se muestra en la figura 3.3, existen dos paradigmas para obtener preferencias establecidas de los individuos: análisis conjunto y experimentos de elección discreta. Sin embargo, Louviere (2000, p. 1) afirma: "existe una

considerable confusión entre académicos y profesionales sobre estos dos paradigmas, y sería justo decir que pocos investigadores realmente entienden que hay una diferencia".

Figura 6. *Los enfoques directos e indirectos del precio de reserva al consumidor*



NOTA: Adaptado de Breidert, 2006, p. 38

(i) Análisis conjunto

El término análisis conjunto incluye una variedad de enfoques teóricos para obtener la preferencia del consumidor (Irujo y Tukey, 1964; Green y Rao, 1971; Krieger, Green and Wind, 2004; Rao, 2009; Louviere y Woodworth, 1983; Voelckner, 2006; Breidert et al.2006).

Desarrollado por primera vez en psicología y economía antes de ser introducido al marketing en la década de 1970 (Green and Wind, 1975), el análisis conjunto representa matemáticamente el comportamiento en orden de rango.

Las alternativas se basan en la clasificación o calificación de los perfiles de productos. Los diferentes perfiles de productos están definidos por un conjunto de atributos y niveles que incluyen el precio (Green and Wind, 2000).

Es esta clasificación que el análisis conjunto se basa en referencias cruzadas con ecuaciones algebraicas matemáticas que representa la preferencia de una persona por una alternativa (Louviere, 2000; Voelckner, 2006). En otras palabras, para revelar la preferencia de una persona, su orden de rango debe satisfacer un conjunto de propiedades matemáticas.

Hay dos enfoques para desarrollar el análisis conjunto. Son adaptativos y se explican por sí mismos (Breidert et al. 2006). El enfoque adaptativo para el análisis conjunto implica el desarrollo de preguntas de manera secuencial, dependiendo de las respuestas de un individuo a las preguntas anteriores.

Crouch y Louviere (2001) describen el enfoque descomposicional del análisis conjunto como la estimación de valores parciales a partir de los atributos del producto que constituyen una alternativa dentro de un conjunto de opciones. La alternativa a la descomposición es compositiva.

El enfoque autoexplicado del análisis conjunto se clasifica como compositivo (Green y Srinivasan, 1990). Esto reconoce que la conveniencia de los niveles dentro de cada atributo se obtiene directamente del encuestado y el valor de utilidad para una alternativa (como un curso de licenciatura) se compone de estos datos especificados como una suma ponderada de la deseabilidad de las alternativas (Wierenga, 2008).

En otras palabras, sugiere que los enfoques de composición para la importancia del factor se descubran primero antes de ser utilizados para acceder al atractivo general de un producto.

A pesar de ser relativamente sencillo de desarrollar, los enfoques de composición rara vez se encuentran en la literatura de precios de reserva para el consumidor (Netzer y Srinivasan, 2007).

Por lo tanto, el foco de esta investigación estará en adoptar un enfoque descomposicional para estimar la disposición a pagar del estudiante.

En una encuesta de 1982 que investigaba la aplicación del análisis conjunto en estados unidos, Cattin y Wittink (1982) descubrieron que el 38% de las compañías informaron que usaban análisis conjunto para examinar los precios al consumidor. Más tarde, un estudio similar que investiga el uso del análisis conjunto informó un aumento del 8% en el número de estudios que investigan el precio. A pesar de este crecimiento, el número de estudios conjuntos publicados entre 1994 y 2001 que examinan los precios al consumidor se redujo en un 7% (Hartmann y Sattler, 2002), lo que sugiere una serie de desventajas que se asocian con la técnica. Una revisión de la literatura de marketing identifica a Jordan Louviere y George Woodworth como los primeros escritores en reconocer completamente y también criticar los efectos del análisis conjunto. Escribiendo en el *Journal of Marketing Research*.

Louviere y Woodworth (1983) describen que la principal crítica del uso de análisis conjunto es su enfoque para medir la preferencia del consumidor de manera determinista. Como Thurstone (1927) sugirió en la sección 2.3.1 para medir

la parte de utilidad del comportamiento humano es inconmensurable. Este punto de vista fue promovido por Kohli y Mahajan (1991, p. 347) quienes argumentaron que: “la limitación de este enfoque es que las simulaciones de ganancias se basan en el supuesto de que los datos conjuntos y, por lo tanto, las ganancias predichas, están libres de errores”. Al destacar el problema, los escritores argumentan en contra de los intentos de medir la disposición a pagar del consumidor de manera determinista.

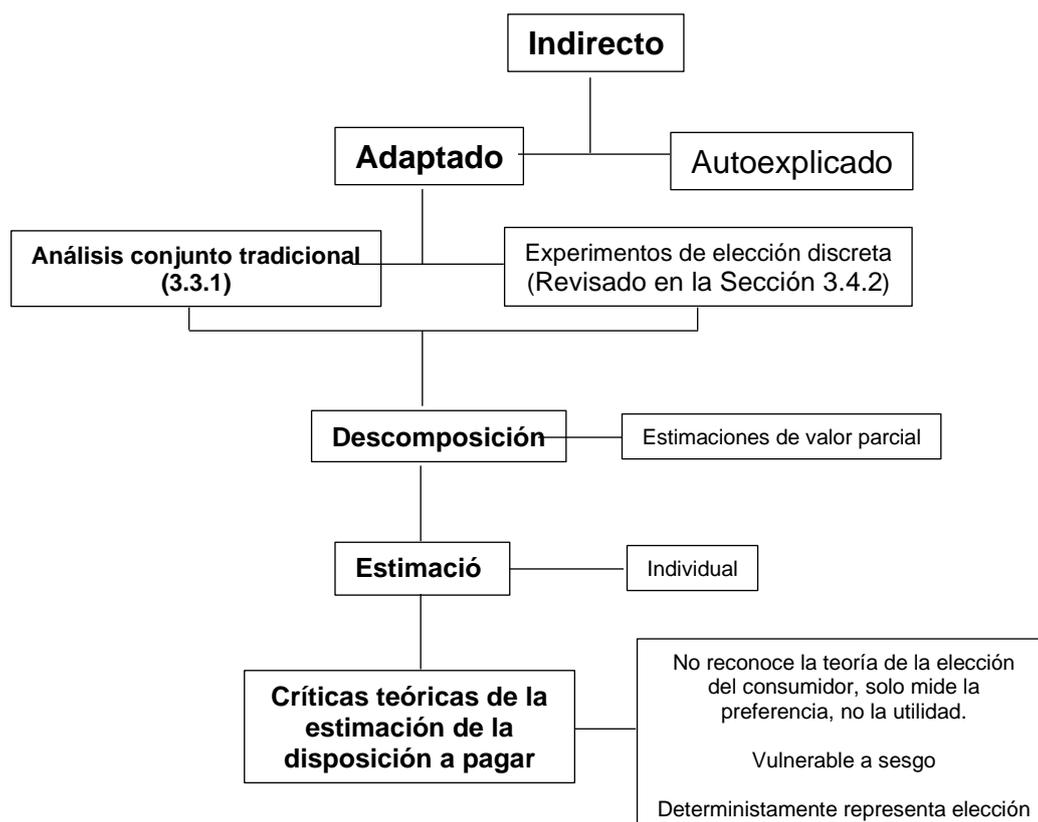
Otro problema con el análisis conjunto se refiere a su aspiración de satisfacer las ecuaciones algebraicas. Usar el análisis conjunto para descubrir la llamada 'utilidad' es simplemente teóricamente imposible. Como se menciona, por ejemplo, en la sección 3.1.3 con clasificación y calificación de los atributos del producto, tampoco existe una teoría del comportamiento que respalde el análisis conjunto. Lo que significa que cualquier desarrollo en la estimación de la utilidad a través del análisis conjunto ha sido estadística y metodológicamente ad hoc (Louviere, 2000).

Uno de estos estudios en la comercialización es presentado por Jedidi, Jagpal y Manchanda (2003). En este estudio, la disposición a pagar del consumidor se basa en el desarrollo de paquetes de precios. Los resultados del estudio proporcionaron conocimiento sobre diferentes estrategias de fijación de precios, sin embargo, no se intentó explicar cómo los resultados satisfacían las propiedades teóricas de la elección del consumidor. Por lo tanto, esto sugiere que cualquier estudio de descomposición para estimar la disposición a pagar del consumidor también debería estar teóricamente respaldado por la teoría de la elección.

Como se puede reconocer que los desarrollos en el análisis conjunto se basan en la teoría estadística y no en la teoría del comportamiento, la siguiente sección de este capítulo examina cómo se pueden obtener las estimaciones de la

disponibilidad a pagar de los consumidores utilizando la técnica alternativa de experimentos de elección discreta.

Figura 7. La razón para rechazar el análisis conjunto tradicional para estimar el precio de reserva de los estudiantes



(ii) Experimentos de elección discreta

Los experimentos de elección discreta (también conocidos como análisis conjunto basado en la elección) como un enfoque teórico representan bienes en términos de sus atributos (Lancaster, 1966 - como se discutió en la sección 2.3) y niveles (Louviere y Woodworth, 1983). En términos de una carrera de licenciatura de tiempo completo, esto podría incluir, por ejemplo, la ubicación, los requisitos de ingreso y el precio de la carrera. El diseño de un experimento de elección discreta

es similar al del análisis conjunto. Sin embargo, la única diferencia entre los dos paradigmas está dentro de la sección de valoración.

Cuando el análisis conjunto proporciona una medida de la preferencia de un individuo por una alternativa, los experimentos de elección discreta calculan una medida agregada de la utilidad de una población hacia una alternativa.

Mcintosh (2003) informa que, cuando se suman, los experimentos de elección discreta pueden proporcionar un valor para cualquier combinación posible de atributos y nivel. La principal ventaja de esto es que la utilidad para diferentes atributos que conforman una alternativa puede traducirse en valores monetarios.

De hecho, el número de estudios que han utilizado experimentos de elección discreta para investigar la disponibilidad a pagar del consumidor está en continuo aumento en los últimos 24 años y se presentan en la tabla 1. A pesar de 8 de los 10 estudios publicados en publicaciones de 4 estrellas, muchos de estos estudios se han centrado principalmente en desarrollos matemáticos y se limitan más comúnmente a investigar la agrupación de productos.

Aunque esta investigación proporciona información útil sobre la elección del consumidor en, por ejemplo, el sector de la tecnología, para que la información tenga relevancia en las elecciones de nivel de carreras de pregrado, sería necesario desarrollar un conjunto más amplio de atributos y niveles.

También es el caso de que la investigación previa sobre la disponibilidad a pagar del consumidor no ha logrado alejarse del análisis conjunto, a pesar de las principales críticas teóricas asociadas con el enfoque. Una explicación para esto es que muchas contribuciones han estado más interesadas en comprender la

medición de nivel individual en lugar de estimar la disposición a pagar del consumidor de manera agregada.

Según Jedidi y Zhang (2002, p. 1351): "a pesar de la importancia práctica y teórica del concepto de precio de reserva al consumidor, su medición a nivel individual en un entorno práctico resulta esquiva", lo que sugiere que a pesar de originarse en marketing (Louviere y Woodworth, 1983) la mayoría de los estudios de elección discreta de hoy se desarrollan en economía.

Tabla 1. *Una revisión de estudios que han investigado la disposición a pagar del consumidor*

	Referencia	Enfoque utilizado para
1	(hauser y urban, 1986)	Procedimiento de
2	(cameron y james, 1987)	Valoración contingente
3	(kohli y mahajan, 1991)	Análisis conjunto
4	(tse, 2001)	Análisis conjunto
5	(wertenbroch y skiera, 2002)	Subastas vickery (enfoque
6	(jedidi y zhang, 2002)	Análisis conjunto
7	(chung y rao, 2003)	Modelo de paquete
8	(jedidi et al. 2003)	Análisis conjunto
9	(voelckner, 2006)	Subastas vickery (un
10	(wang, venkatesh y chatterjee,	Subastas vickery (un

NOTA: Tabla de elaboración propia

Otro punto para tener en cuenta es que las contribuciones más recientes han centrado la atención hacia enfoques directos de estimación del precio de reserva del consumidor. Dos de estos estudios son presentados por voelckner (2006) y wang y venkatesh y chatterjee (2007).

Sin embargo, si la investigación de la disposición a pagar del consumidor se va a utilizar para explorar cómo los futuros profesionales pagarán por las carreras de pregrado que no tienen experiencia en consumir, se requiere más investigación sobre enfoques indirectos como los experimentos de elección discreta.

En contraste con el análisis conjunto, los experimentos de elección discreta se basan en los axiomas conductuales sólidos de la teoría de la utilidad aleatoria (Louviere y Woodworth, 1983).

Como se discutió en la sección 1.2.3.2, la teoría de la utilidad aleatoria supone que parte de la preferencia del consumidor hacia una alternativa es latente y, por lo tanto, aleatoria. En consecuencia, los académicos de marketing solo pueden predecir la probabilidad de que un consumidor elija alguna vez una alternativa (Louviere, 2000). Es por esta presencia de un componente aleatorio, que Louviere et al. (2000) argumenta, que la teoría de la utilidad aleatoria explica el comportamiento de los humanos en lugar del comportamiento de los números.

Además, es este elemento estocástico el que ha estimulado el interés en torno a los modelos probabilísticos de elección discreta, que reconocen el comportamiento de varias probabilidades de elección individual en respuesta a los cambios entre los atributos y niveles contenidos en un conjunto de elección (Louviere, 2000).

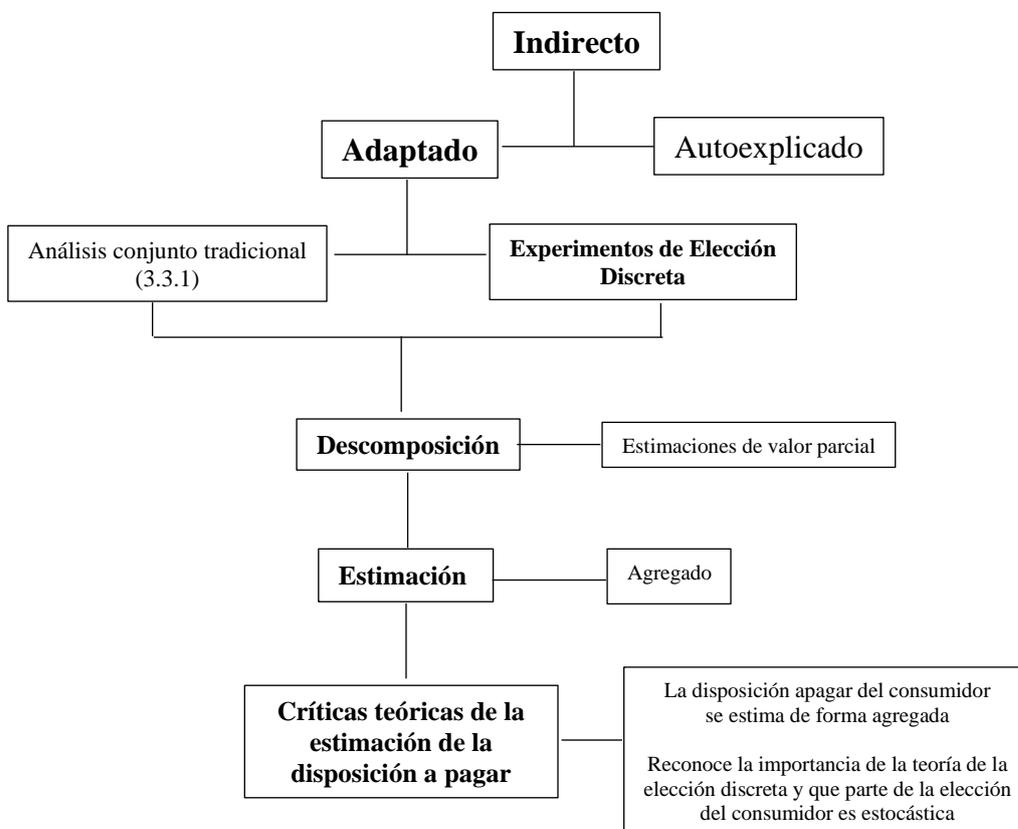
La estimación de las probabilidades de elección se puede hacer usando modelos logit o logit condicional (también conocido como logit multinomial) (Keane, 1997). Se prefieren los modelos logit condicionales, ya que muchas de las

propiedades estadísticas se han desarrollado para permitir la estimación de dos o más opciones.

Los detalles sobre el desarrollo de logit condicional, incluidas las opiniones de Mcfadden (2000) sobre las propiedades aleatorias de la distribución de Gumbel, se encuentran en Louviere (2000), reconociendo que muchas contribuciones recientes son altamente matemáticas.

Dos estudios que han utilizado modelos logit condicionales para examinar la elección de los estudiantes se presentan en Punj y Staelin (1978) y Holdsworth y Nind (2005). Una inspección más cercana reveló que los resultados de estos estudios informaron a los académicos de marketing sobre los atributos que influyen en la elección de los estudiantes a nivel universitario. En la sección 4.2.5.2 se encuentran más detalles de las propiedades subyacentes de los modelos logit condicionales con las principales ventajas teóricas de los DCE presentados en la figura 3.5.

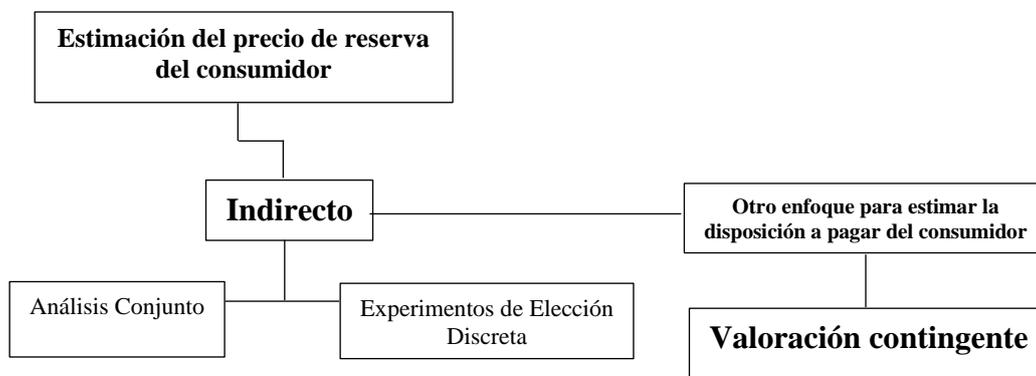
Figura 8. Justificación del uso de experimentos de elección discreta para medir la disposición a pagar del consumidor



(iii) Valoración contingente

Un enfoque indirecto alternativo para medir el precio de reserva al consumidor es a través de la valoración contingente (ver figura 3.6). Un enfoque indirecto alternativo para medir el precio de reserva al consumidor es a través de la valoración contingente (ver figura 3.6).

Figura 9. Otros enfoques indirectos para estimar el precio de reserva que se encuentra fuera del área de comercialización



NOTA: Adaptado de Breidert, 2006, p. 38

Aplicada por primera vez por Davis (1963) para evaluar la valoración marginal de los bosques marinos en estados unidos, la valoración contingente implica un enfoque de encuesta para obtener preferencia preguntando a los encuestados cuánto estarían dispuestos a pagar por un cambio en la política 'por ejemplo, reduciendo los tiempos de espera de los pacientes a un médico (Acton, 1973; Mitchell y Carson, 1989; Louviere et al. 2000; Boyle, 2003).

Bien citado en la economía de la salud y la agricultura (Mason, Baker y Donaldson, 2008; Hensher y Button, 2000), el número de estudios de valoraciones contingentes sigue aumentando. A pesar de la atracción teórica para los estudios de valoraciones contingentes, un estudio de Rowe y Chestnut (1983) demostró una inconsistencia teórica para rodear el enfoque.

Esto provocó una revisión de Carson y Mitchell (1989), quienes construyeron un enfoque nuevo y teóricamente preciso para desarrollar estudios de valoración contingente. A pesar de su importante contribución a la literatura de valoración

contingente, Carson y Mitchell (1989) reconocieron que los estudios de valoración contingente están cada vez más amenazados por sesgos.

Una de las principales críticas se refería al uso de vehículos de pago (o método de pago individual que produce una medida hipotética de la disposición a pagar de los encuestados, por ejemplo, a los clientes se les puede dar la opción de pagar en efectivo o utilizando cupones) que implican estudios de valoración contingentes para obtener más comúnmente precio de reserva de los consumidores a través de enfoques directos.

Boyle (2003) intentó actualizar teóricamente el diseño del estudio de valoración contingente de Carson y Mitchell. Los hallazgos del estudio de 2003 informaron que los estudios de valoración contingente son más aplicables para probar enfoques directos, identificando la valoración contingente como más exitosa que el análisis conjunto y los experimentos de elección discreta para medir la preferencia por un bien no comercial.

En un nivel puramente práctico, las valoraciones contingentes son difíciles cuando se intenta replicar escenarios reales del mercado. En una de las primeras críticas a la valoración contingente, Scott (1965, p. 37) argumenta: "haga una pregunta hipotética y obtendrá una respuesta hipotética", lo que implica que las investigaciones iniciales de valoración contingente carecen de un elemento de realismo. De hecho, Miedzybrodzka, Shackley, Donaldson y Abdalla (1994) y más tarde Kanninen (1995) descubrieron estudios de valoraciones contingentes para sobreestimar las valoraciones de reservas de los consumidores en un 25%.

Esto indicó que las valoraciones contingentes son un enfoque sencillo y barato en recursos para medir la utilidad. Una revisión de este trabajo realizada por el panel de la administración nacional oceánica y atmosférica (NOAA) identificó la necesidad de incorporar conjuntos de opciones de preguntas cerradas para obtener valores de reserva para el consumidor (Arrow, Solow, Portney, Leamer, Radner y Schuman, 1993) como se reconoce dentro de los experimentos de elección discreta.

De hecho, un estudio más reciente de Kennedy (2002) encontró poca diferencia en el valor de las estimaciones de los consumidores entre los datos directos e indirectos utilizando preguntas cerradas, identificando así las estimaciones entre el mercado y las preferencias hipotéticas para que sean similares.

Otra preocupación con las valoraciones contingentes es que el enfoque es vulnerable a 'decir sí' (Blamey, Bennett y Morrison, 1999). El "decir sí" ocurre cuando los encuestados perciben que dar una respuesta es socialmente deseable (Bateman et al. 2002). Las preguntas abiertas pueden evitar 'decir sí'.

Sin embargo, preguntar a los encuestados cuánto estarían dispuestos a pagar puede aumentar los niveles de tensión cognitiva, aumentando aún más la amenaza de tasas de falta de respuesta (Severin, 2001). En un intento por reducir el temor a de "decir sí", Bateman et al. (2002) vuelve a llamar la atención sobre los beneficios asociados con los experimentos de elección discreta. Los experimentos de elección discreta parecen reducir los niveles de tensión cognitiva y mejorar la precisión al solo pedirles a los encuestados que atribuyan preferencia a una de dos opciones (es decir, carrera a o carrera b).

Para resumir, esta sección ha demostrado, a pesar de que existen varios enfoques teóricos diferentes para estimar la disposición a pagar del consumidor, que, para descubrir la utilidad de un consumidor hacia un producto, tiene que haber una teoría de comportamiento general (Louviere, 2000).

El análisis conjunto no se puede utilizar para medir la utilidad y, por lo tanto, no ofrece un enfoque teóricamente sólido para estimar la disposición a pagar del estudiante. El enfoque de valoración contingente es más adecuado para estimar la voluntad de pago o disponibilidad a pagar del consumidor desde una perspectiva económica que nuevamente se reitera es el propósito de este estudio. Es, por lo tanto, el argumento de esta tesis que la investigación adicional sobre el desarrollo de la investigación de la disposición a pagar del consumidor debe seguir a la valoración contingente.

1.2.6 Modelado de preferencias educativas.

1.2.6.1 Modelos económicos de elección.

Los modelos económicos del proceso de elección universitaria se basan en el supuesto de que la elección es un proceso racional y que los estudiantes hacen lo que es mejor para ellos. Los modelos de logro de estatus, que se basan en la teoría social y se centran en procesos como la socialización, el papel de la familia, las redes sociales y las condiciones académicas. Esto proporciona la base para utilizar el marco de utilidad aleatorio, (Mcfadden, 1973), y utilizar datos de elección discreta para el modelado cuantitativo de sus funciones de utilidad (Mcfadden, 2001).

Según Hossler y Gallagher (1987), mencionan que con frecuencia los futuros estudiantes se encuentran haciendo una lista corta y para evaluar los atributos (como la matrícula, la distancia o la calidad institucional) puesto que consideran aspectos importantes al elegir una carrera profesional.

Representar las alternativas disponibles (es decir, las carreras profesionales) como conjuntos de atributos nos permite investigar cómo cambian las opciones a medida que uno o más de los atributos de un bien varían de manera continua o discreta (Lancaster, 1966).

Por ejemplo, podemos estimar la medida en que los atributos como los ingresos esperados después de la graduación, la distancia desde el hogar o el cumplimiento del programa con los intereses personales influyen en la probabilidad de inscripción de los encuestados. Además, si uno de los atributos de elección es monetario (p. Ej., matrícula o ganancias esperadas), el marco de utilidad aleatorio permite expresar preferencias como compensaciones con respecto a estos atributos (estimación de la DAP de los futuros estudiantes).

Los datos utilizados para modelar las preferencias de los consumidores pueden provenir de dos fuentes principales: preferencias reveladas o declaradas. El primero se refiere a la situación en la que se observan las elecciones reales de los individuos, mientras que el segundo utiliza información sobre las elecciones realizadas en entornos hipotéticos controlados experimentalmente (Carson & Czajkowski, 2014). En cada caso, las alternativas de elección se describen sintéticamente utilizando sus características (atributos). Observar los niveles de atributos de las alternativas disponibles y las elecciones de los individuos permite hacer inferencias con respecto a la importancia de los niveles de atributos, es decir,

modelar formalmente las funciones de utilidad de los consumidores (Lancaster, 1966).

Casi todos los estudios empíricos disponibles que utilizan un marco de utilidad aleatorio se basan en preferencias reveladas. El problema con este enfoque es que muchas de las combinaciones de nivel de atributo nunca se observan en el mercado, y las que se observan a menudo están altamente correlacionadas o incluso colineales (por ejemplo, las tarifas de matrícula en instituciones de educación superior prestigiosas suelen ser más altas). Por el contrario, la capacidad de variar exógenamente los atributos de las alternativas de las cuales el encuestado elige en los estudios de preferencia declarados sirve para el propósito conjunto de permitir una identificación limpia; por ejemplo, aliviando las preocupaciones de endogeneidad y colinealidad asociadas con las combinaciones de nivel de atributos observadas en el mercado (Angrist & Pischke, 2010), (Freeman iii, Herriges, & Kling, 2014), (Phaneuf & Requate, 2016); e incrementar la eficiencia de la estimación de parámetros de preferencia (Scarpa & Rose, 2008).

Además, los individuos pueden no tener un conocimiento perfecto, es decir, sus elecciones se basan en niveles de atributos esperados subjetivamente, en lugar de observados objetivamente (Goeree, 2008), posiblemente porque adquirir y procesar información del producto es costoso (Hauser & Wernerfelt, 1990). Como resultado, las estimaciones resultantes de los datos de preferencia revelados pueden estar sesgadas.

Los datos de preferencia declarados generalmente están libres de estas limitaciones y, por lo tanto, se usan cada vez más para el análisis relevante para las políticas en muchos campos de la microeconomía aplicada, como la economía

de los bienes públicos (medio ambiente, salud, transporte) o comercialización (ver, por ejemplo, Hanley & Czajkowski (2019)). Sorprendentemente, con la notable excepción de Sutherland (2012), a lo mejor de nuestro conocimiento, no ha habido estudios aleatorios de preferencia declarada basados en la utilidad de las opciones de educación superior. Nuestro estudio tiene como objetivo demostrar el potencial de este enfoque para tales aplicaciones. Teniendo en cuenta la flexibilidad de los métodos de preferencia declarados basados en la utilidad aleatoria, creemos que pueden contribuir en gran medida a llenar muchos de los vacíos de investigación en este campo.

1.2.6.2 Modelado de las preferencias de los consumidores para la educación.

Manski y Wise (1983) fueron de los primeros en demostrar el poder del marco de utilidad aleatorio para comprender las opciones de educación superior. El marco supone que los estudiantes se matriculan en la universidad / colegio que ofrece la mayor utilidad. Los datos de elección se analizan con el uso de modelos de elección discreta, que se basan en la teoría de la elección económica (Mcfadden, 2001). Desde entonces, siguieron muchas otras aplicaciones, que investigaron cómo las características institucionales, como el costo, el tamaño, la distancia, la calidad de los programas académicos y la disponibilidad de ayuda financiera, influyen en la toma de decisiones de la universidad.

La literatura dedicada a los factores que influyen en la elección de la universidad es extensa y su revisión completa está fuera del alcance de este documento. En cambio, a continuación, enumeramos los principales atributos de las instituciones de educación superior que fueron investigados por los estudios que

aplicaron el marco de utilidad aleatorio. Bergerson (2009), Hemsley-Brown & Oplatka (2015) proporcionan una revisión exhaustiva de los factores institucionales más comúnmente estudiados que los estudiantes sopesaron al seleccionar la universidad.

Entre los factores más comúnmente estudiados (y los más importantes para los encuestados) en las elecciones de los futuros estudiantes están los incentivos económicos, como el costo de la asistencia (por ejemplo, Fuller, Manski, & Wise (1982); (Leslie & Brinkman, 1987); (Heller, 1997); (Long, 2004); (Bergerson, 2009)), las instalaciones e infraestructura, recursos informáticos y de biblioteca; la calidad del alojamiento universitario y el precio del alojamiento propiedad de la universidad (por ejemplo, Price, Matzdorf, Smith, & Agahi (2003)). Finalmente, el empleo de posgrado y el salario también son importantes incentivos económicos que los futuros estudiantes tienen en cuenta (por ejemplo, Soutar y Turner (2002); Maringe (2006)).

Otros atributos estudiados en la literatura incluyen la distancia desde el hogar (por ejemplo, Price et al. 2003; Drewes y Michael 2006) y la ubicación de la universidad dentro de un país (por ejemplo, Moogan et al. 2001; Foskett et al. 2006).

Calidad de la enseñanza, en términos de tiempo de contacto y calificaciones del personal docente (Foskett y Hemsley-Brown 2001), y reputación académica, como la marca de la universidad (Stephenson et al. 2016) o cargo en las tablas de clasificación o clasificaciones nacionales (Clarke 2007; Hazelkorn 2015), también se ha encontrado que tienen un impacto significativo. Otros indicadores de la calidad institucional que se usaron en estudios empíricos incluyen selectividad, tasa

de rechazo, tasa de retención, tasas de matrícula, salario del profesorado y relación estudiante-facultad (Black y Smith 2004, 2006).

Otra línea de investigación se centró en cómo los estudiantes que aspiran a la educación superior desarrollan un conjunto de opciones, deciden dónde postularse y, condicionalmente a la admisión, toman sus decisiones de inscripción (Hossler et al. 1999; Shamsuddin 2016; Skinner 2018) una idea importante de estos estudios es que mejores estudiantes y aquellos de familias con un alto nivel socioeconómico aplican a muchas escuelas, escuelas más selectivas y escuelas más costosas. Además, la evidencia muestra que los estudiantes pueden elegir por sí mismos fuera del potencialmente mejores partidos de la universidad debido a la falta de información sobre los costes reales o la oportunidad geográfica limitada (Koricich et al. 2018; Skinner 2018).

Aunque la mayoría de los investigadores empíricos interesados en investigar opciones educativas utilizando datos de preferencia revelados emplean el marco de utilidad aleatorio, los estudios difieren en cómo se especifican los conjuntos de opciones universitarias. Mientras que algunos analistas suponen que los estudiantes consideran todas las instituciones postsecundarias posibles (por ejemplo, Long 2004a, c), otros definen subconjuntos de instituciones que otorgaron la admisión de los encuestados (Avery y Hoxby 2004; Niu et al. 2006). Niu y tienda (2008) mostraron que la forma en que se especifican los conjuntos de opciones tiene un impacto significativo en las estimaciones de preferencias obtenidas. La ambigüedad relacionada con las alternativas que constituyen conjuntos de elección de las decisiones observadas de los individuos puede ser una deficiencia

importante de los estudios de preferencia revelados, lo que podría dar lugar a estimaciones sesgadas (Roberts y Lattin 1991; Gilbride y Allenby 2004).

Finalmente, vale la pena señalar que hay varios estudios empíricos que investigaron las opciones educativas utilizando análisis conjuntos. El análisis conjunto se originó en la psicología matemática, y se ha utilizado principalmente en marketing aplicado (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015) (Green y Rao 1971; Wittink y Cattin 1989). Se refiere a varias formas de obtener preferencias, en las que los encuestados califican los "paquetes" de atributos o proporcionan medidas subjetivas de importancia de los atributos y, por lo tanto, no son consistentes con la teoría económica neoclásica (Louviere y Woodworth 1983; Friedman y Amoo 1999). Sin embargo, los modelos clásicos de medición conjunta no están asociados con ninguna teoría de error y, por lo tanto, no pueden ser interpretados o probados estadísticamente. En general, si bien los análisis conjuntos son útiles, por ejemplo, para estudios de marketing, no son experimentos de elección discreta y no pueden utilizarse para obtener medidas válidas de valor económico (Louviere et al. 2010).

1.2.7 Evaluación de la calidad de la educación superior

El reciente énfasis en la evaluación de la calidad de la educación aparece en un contexto muy preciso en el que coinciden, al menos, tres tipos de tendencias:

- en primer lugar, las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos, en el marco de la internacionalización y de la incesante búsqueda de competitividad en los mercados mundiales, pero también de la mejora de la calidad;

- en segundo lugar, las crisis económicas que, de modo recurrente, han afectado a la capacidad de dar salida a todas y cada una de las necesidades de orden social patentes en nuestras sociedades;
- no en último término y en buena medida como resultado de los efectos de esas recurrentes crisis económicas sobre la opinión pública y sobre las ideologías, una nueva cultura —la rendición de cuentas— que se acompaña de una falta de confianza en la capacidad del estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a todas y cada una de las necesidades que una población cada vez más exigente plantea.

El sistema educativo universitario en un país se orienta principalmente hacia la formación humana, académica y técnica de los individuos de una sociedad, y a la conservación, profundización, extensión, difusión y acrecentamiento de competencias profesionales. Para alcanzar estos objetivos, se necesita una serie de actividades sobre las que se ejercen o aplican determinadas acciones tendientes a conformar un graduado o egresado que responda al perfil de egreso, según carrera y proyecto institucional.

En los últimos años se ha hecho notoria la importancia económica del sistema educativo universitario y la problemática que afronta, dando lugar a estudios sobre la demanda de la educación superior, los costos del proceso educativo, y los aspectos relacionados a la valoración de la calidad en la prestación servicios educativos, debido en gran medida, a una crisis en el sector público y al reto en que se constituye la aparición de una notable competencia de instituciones privadas que se han incorporado a la prestación de servicios educativos universitarios.

En referencia al servicio educativo (Boschin & Metz, 2009), se pueden establecer las siguientes características:

1. “el bien o servicio educativo es ofrecido y demandado en el mercado: las decisiones de oferta a cargo del sector público o privado y las decisiones de demanda están en manos de los tomadores del servicio educativo.

2. Es un servicio cuya provisión genera externalidades: la educación, si bien impacta de manera directa sobre el individuo, tanto en su nivel de formación académica, técnico-profesional y cultural, trasciende a la persona educada, para impactar en la sociedad. Puede hablarse por tanto de un bien mixto, en cuanto no existe apropiación privada de los beneficios sociales.

3. La demanda puede justificarse sobre la base de criterios de consumo o de inversión: se pueden demandar servicios educativos para acrecentar el acervo cultural o las competencias en determinada rama del saber, en cuyo caso será considerada bien de consumo. Si en cambio, lo que se persigue es obtener beneficios a largo plazo, y que son por otra parte superiores a los costos privados en los que se debe incurrir, medidos y descontados a una tasa relevante, estaremos frente a un criterio de inversión.

4. Desde el punto de vista de la oferta puede considerarse un proceso de producción que implica la prestación de un servicio educativo. En este proceso, a través de la aplicación de un conjunto de acciones e insumos, se pretende transformar al educando en un egresado o alumno formado, de acuerdo al perfil de egreso diseñado.

5. La oferta del servicio educativo puede ser realizada por el sector público o por el sector privado. En el primer caso se presentan habitualmente los siguientes inconvenientes:

- ✓ cantidad de servicio prestado
- ✓ calidad del servicio
- ✓ tecnología
- ✓ financiamiento”

1.2.8 Modelo de calidad del servicio de educación superior

La entrada en vigor de la nueva ley universitaria 30220 y su reconocimiento explícito a la acreditación universitaria conforme al modelo de calidad propuesto por SINEACE, ha planteado para la institución universitaria peruana, el reto de adecuar su estructura a la nueva ley y lograr la acreditación nacional e internacional de sus carreras profesionales; más aún, cuando en ella se establece que la acreditación es obligatoria solo para las carreras de educación, ciencias de la salud y derecho. No obstante, que en la citada ley se aprueban mediante el artículo 12° la creación del SUNEDU, y el artículo 30°, el licenciamiento y la obligatoriedad abierta extensible para las demás carreras de la acreditación, lo que evidencia un significativo cambio.

El modelo de calidad del sineace tiene como elemento central un sistema de gestión de la calidad. A su vez, este sistema propuesto en sí, es una estandarización de los diferentes sistemas formulados en el marco del modelo de calidad de coneau. Como lo han señalado flores e hidalgo (2014), “un sistema de

gestión de la calidad debe unir armónica y coherentemente las diversas áreas de actividad de las instituciones de educación superior; actividades que son parte del diseño organizacional de la institución de educación superior, y de las innovaciones generadas por los nuevos enfoques pedagógicos y administrativos y la cultura de la acreditación. Todo ello informado y armonizado con una política de calidad que debe hacerse necesariamente explícita”.

Gutiérrez (2014) llegó a la conclusión que el modelo de calidad de sineace se complementa con la norma iso 9001, y que, al respecto, este modelo respeta la autonomía de las unidades académicas en lo concerniente a este punto y en general a la planificación y direccionamiento de la institución universitaria.

1.2.8.1 *Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales de educación.*

Dimensión I. Gestión de la carrera

Factor 1. Planificación, organización, dirección y control

F.1.1. Planificación estratégica

La unidad académica, que gestiona la carrera profesional, cuenta con: misión, visión, objetivos, políticas, estrategias, proyectos, actividades, metas e indicadores de cumplimiento. El documento que sustenta tal planificación ha sido elaborado con la participación de sus autoridades y representantes de los estudiantes, docentes, egresados y grupos de interés, y ha sido aprobado por la autoridad correspondiente.

El plan estratégico contribuye al aseguramiento de la calidad en la carrera profesional, expresado en sus objetivos, políticas y lineamientos estratégicos.

F.1.2. Organización, dirección y control

La organización, dirección y control de la unidad académica son coherentes con lo dispuesto por la universidad y la necesidad de la carrera profesional.

Las funciones están definidas y asignadas a personas que, en número suficiente, por su formación y experiencia son idóneas para asumirlas en forma responsable.

La coordinación entre las áreas académicas y administrativas que intervienen en la gestión de la carrera profesional es eficiente, para asegurar la adecuada atención a los estudiantes y satisfacer las necesidades de la carrera profesional.

La documentación de la administración es asequible y disponible a la comunidad académica.

La unidad académica cuenta con un sistema de gestión de calidad de sus procesos: administración, enseñanza—aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social. Asimismo, cuenta con un sistema de información y comunicación transversal a todo nivel de su organización. Tales sistemas están integrados a sus homólogos de la universidad.

La implementación de estos sistemas se complementa con el desarrollo de una cultura organizacional que permite preservar, desarrollar y promover, a través de sus diferentes procesos un estrecho vínculo con la sociedad.

La unidad académica tiene programas de motivación e incentivos para estudiantes, docentes y administrativos.

Dimensión II. Formación profesional

Factor 2. Enseñanza - aprendizaje

F.2.1. Proyecto educativo: currículo.

El proyecto educativo se presenta en un documento denominado currículo de estudios. En él se encuentra la justificación de la carrera profesional, los perfiles del ingresante y del egresado, el plan de estudios y los contenidos de cursos o asignaturas.

Los principios y argumentos que justifican la carrera profesional son definidos sobre la base de la demanda social.

Los perfiles del ingresante y del egresado guardan concordancia con los lineamientos del proyecto educativo y es de dominio público.

El plan de estudios proporciona una sólida base científica y humanista, con sentido de responsabilidad social, y se desarrolla en las siguientes áreas: básica, formativa, especialidad y complementaria.

El plan de estudios permite que el estudiante elija un determinado número de asignaturas electivas y de otros planes de estudio de carreras profesionales afines de la institución o de otras universidades.

Las prácticas preprofesionales y el trabajo de fin de carrera profesional, incluidos en el plan de estudios, están relacionados con el proyecto educativo y pueden estar vinculadas con la labor de extensión y proyección social.

F.2.2. Estrategias de enseñanza—aprendizaje.

Las estrategias de los procesos de enseñanza—aprendizaje e investigación formativa, así como los medios y materiales utilizados en la docencia, son coherentes con el proyecto educativo considerando las diferentes clases de asignaturas.

F.2.3. Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La carrera profesional cumple con las actividades relacionadas con la ejecución del plan de estudios.

La coordinación entre las áreas académicas y administrativas que intervienen en la gestión de la carrera profesional es eficiente, para asegurar la adecuada atención a los estudiantes y satisfacer las necesidades de la carrera profesional.

Un menor número de estudiantes por asignatura facilita las actividades de enseñanza-aprendizaje.

F.2.4. Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.

La carrera profesional aplica evaluaciones del aprendizaje logrado por los estudiantes durante su formación. Las evaluaciones consideran principalmente los conocimientos, habilidades y actitudes declarados en el perfil del egresado.

El sistema de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en actividades específicas (trabajos encargados, prácticas, talleres, seminarios y otras) responde a los objetivos, o competencias, y contenidos de éstas. Sus resultados son considerados en la toma de decisiones de mejora del proyecto educativo

F.2.5. Estudiantes y egresados.

El procedimiento para la admisión es de conocimiento público y asegura la selección del estudiante que cumple el perfil del ingresante.

Las disposiciones generales de las actividades universitarias del estudiante se encuentran normadas y son de su conocimiento. Tales normas deben estar en reglamentos que traten sobre: condiciones de matrícula del estudiante, tipos de actividades curriculares, créditos o carga horaria expresados en horas académicas, sistema de evaluación y de calificación, control de asistencia del estudiante, sistema de registro de desempeño del estudiante, régimen de promoción y permanencia, y requisitos para la graduación y titulación.

Se ofrece al estudiante medios para su mejor desempeño intelectual, académico y profesional.

El estudiante logra el perfil del egresado al culminar su carrera profesional, en el tiempo programado en el proyecto educativo, lo que se comprueba evaluándolo al finalizar sus estudios y en su desempeño profesional. Una forma de evaluar la capacidad cognoscitiva adquirida es mediante la aplicación de una prueba al final de la carrera profesional, cuyo resultado no es vinculante para optar el grado académico y título profesional.

La unidad académica cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación del desempeño de los egresados a fin de realizar los ajustes en tiempo y forma sobre los distintos componentes de la carrera profesional, obtenidos como consecuencia de su ejecución.

Los egresados se insertan en el medio laboral y se orientan al desarrollo profesional debido a una correcta determinación del perfil y una adecuada formación, académica y humana.

El diseño de la carrera profesional, el establecimiento del perfil del egresado y la calidad en la formación, se reflejan en las condiciones y las posibilidades de empleo posterior de sus egresados.

Factor 3. Investigación

F.3.1. Generación y evaluación de proyectos de investigación.

Los estudiantes participan en proyectos de investigación que tratan sobre temáticas relacionadas con las líneas de investigación priorizadas por la unidad académica, los que para su ejecución son evaluados.

Los proyectos pueden ser de iniciativa de los estudiantes o de un banco de proyectos del sistema de evaluación de la investigación.

El sistema de evaluación de la investigación promueve la generación de proyectos y contribuye a su formalización y posible financiamiento. Los proyectos pueden ser trabajos finales de carrera profesional y trabajos transversales a la carrera profesional (investigación formativa).

El sistema realiza el seguimiento del avance de la ejecución de los proyectos, desde su aprobación hasta la obtención de los resultados, para las medidas correctivas correspondientes y, cuando corresponda, la ejecución de la inversión de la universidad.

La producción intelectual de los estudiantes (tesis, patentes, publicaciones en revistas o libros, etc.), está protegida mediante normas y procedimientos, para su reconocimiento dentro de la universidad y, cuando sea el caso, para gestionar su registro ante el INDECOPI u otros organismos internacionales.

Factor 4. Extensión universitaria y proyección social

F.4.1. Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social.

Los estudiantes participan en proyectos de extensión universitaria y de proyección social relacionados con el proyecto educativo.

El sistema de evaluación de las actividades de extensión universitaria y proyección social promueve la generación de proyectos y contribuye a su formalización y posible financiamiento.

Los proyectos pueden ser cursos de capacitación, prestación de bienes y servicios, promoción y difusión del arte y cultura, entre otras actividades realizadas en beneficio de la sociedad.

El sistema realiza el seguimiento del avance de la ejecución de los proyectos de extensión y proyección, desde su aprobación hasta su finalización, para las

medidas correctivas correspondientes y, cuando corresponda, la ejecución de la inversión de la universidad.

La producción intelectual de los estudiantes a través de sus expresiones artísticas y culturales está normada y con procedimientos para su reconocimiento dentro de la universidad y, cuando sea el caso, para gestionar su registro ante el indecopi u otros organismos internacionales.

Factor 5. Docentes

F.5.1. Labor de enseñanza y tutoría.

El número de docentes, así como su carga horaria, son los requeridos para el desarrollo de los procesos de enseñanza—aprendizaje y tutoría, considerando especialmente las condiciones académicas que presentan los estudiantes y la realización de actividades inherentes a estos procesos.

Los docentes tienen experiencia y capacidad requeridas para el desarrollo de actividades de enseñanza universitaria. Además, poseen experiencia profesional coherente con los temas que dictan y que caracterizan a la modalidad en formación.

Los docentes manejan tecnologías de información y comunicación, las que aplican en su labor de enseñanza.

Los docentes leen, hablan y escriben en otros idiomas diferentes al castellano según el alcance del proyecto educativo.

El ingreso y la promoción de los docentes implican la evaluación de su capacidad para ejercer el cargo y la valoración del desempeño académico y profesional.

Se evalúa periódicamente a los docentes, considerando entre otros aspectos su interés por emprender y desarrollar métodos de enseñanza más efectivos y su labor en la formación de recursos humanos.

F.5.2. Labor de investigación.

Los docentes tienen la experiencia y capacidad requeridas para el desarrollo de las actividades de investigación en la carrera profesional. Tienen estudios de posgrado del más alto nivel, cuyos grados son validados y reconocidos por la autoridad peruana competente.

Los docentes difunden su producción intelectual en revistas indizadas de su especialidad, a través de libros y como ponentes en congresos, seminarios y otros eventos nacionales e internacionales.

La producción intelectual de los docentes (tesis, patentes, publicaciones en revistas o libros, etc.), está protegida mediante normas y procedimientos, para su reconocimiento dentro de la universidad y, cuando sea el caso, para gestionar su registro ante el indecopi u otros organismos internacionales.

F.5.3. Labor de extensión universitaria y de proyección social.

Los docentes participan en proyectos de extensión y proyección social de la carrera profesional.

Los docentes difunden su producción intelectual relacionada con las actividades de extensión universitaria y de proyección social.

La producción intelectual de los docentes a través de sus expresiones artísticas y culturales está normada y con procedimientos para su reconocimiento dentro de la universidad y, cuando sea el caso, para gestionar su registro ante el indecopi u otros organismos internacionales.

DIMENSIÓN III. SERVICIOS DE APOYO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Factor 6. Infraestructura y equipamiento

F.6.1. Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.

Los ambientes donde se realizan las labores académicas (aulas, laboratorios, talleres, oficinas de docentes, etc.) Tienen las condiciones de infraestructura y equipamiento que requieren los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación.

Los ambientes donde se realizan las labores de extensión universitaria y de proyección social tienen las condiciones de infraestructura y equipamiento que requiere la carrera profesional.

Los ambientes donde se realizan las labores administrativas y de bienestar (biblioteca, servicio de alimentación, atención médica, de psicología, pedagogía, asistencia social, instalaciones deportivas, culturales y de esparcimiento), tienen

las condiciones de infraestructura y equipamiento que requiere la carrera profesional.

Se encuentran dentro del recinto universitario que alberga también a las instalaciones donde se realizan las actividades de enseñanza—aprendizaje e investigación de la carrera profesional.

Las instalaciones sanitarias están en óptimas condiciones de higiene y servicio.

Especial consideración tiene la operatividad efectiva de los sistemas de información y comunicación a través de redes informáticas comerciales (internet) y avanzadas (red avanzada peruana - rap), telefonía, radio, etc. Igual atención se debe tener con respecto al uso de computadoras.

Factor 7. Bienestar

F.7.1. Implementación de programas de bienestar.

Los estudiantes, docentes y administrativos acceden a programas de bienestar universitario.

Los programas de bienestar cumplen con los objetivos definidos en su plan operativo, y evaluados en cuanto a su calidad mediante normas y procedimientos claramente definidos e implementados en el sistema de evaluación de tales actividades. A partir de la evaluación se generan planes de mejora correspondientes.

La(s) biblioteca(s) da(n) un servicio de calidad a los estudiantes, docentes y administrativos de la carrera profesional.

Factor 8. Recursos financieros

F.8.1. Financiamiento de la implementación de la carrera profesional.

El plan estratégico de la unidad académica tiene el financiamiento correspondiente.

La unidad académica tiene un sistema de gestión de recursos financieros integrado al de la universidad.

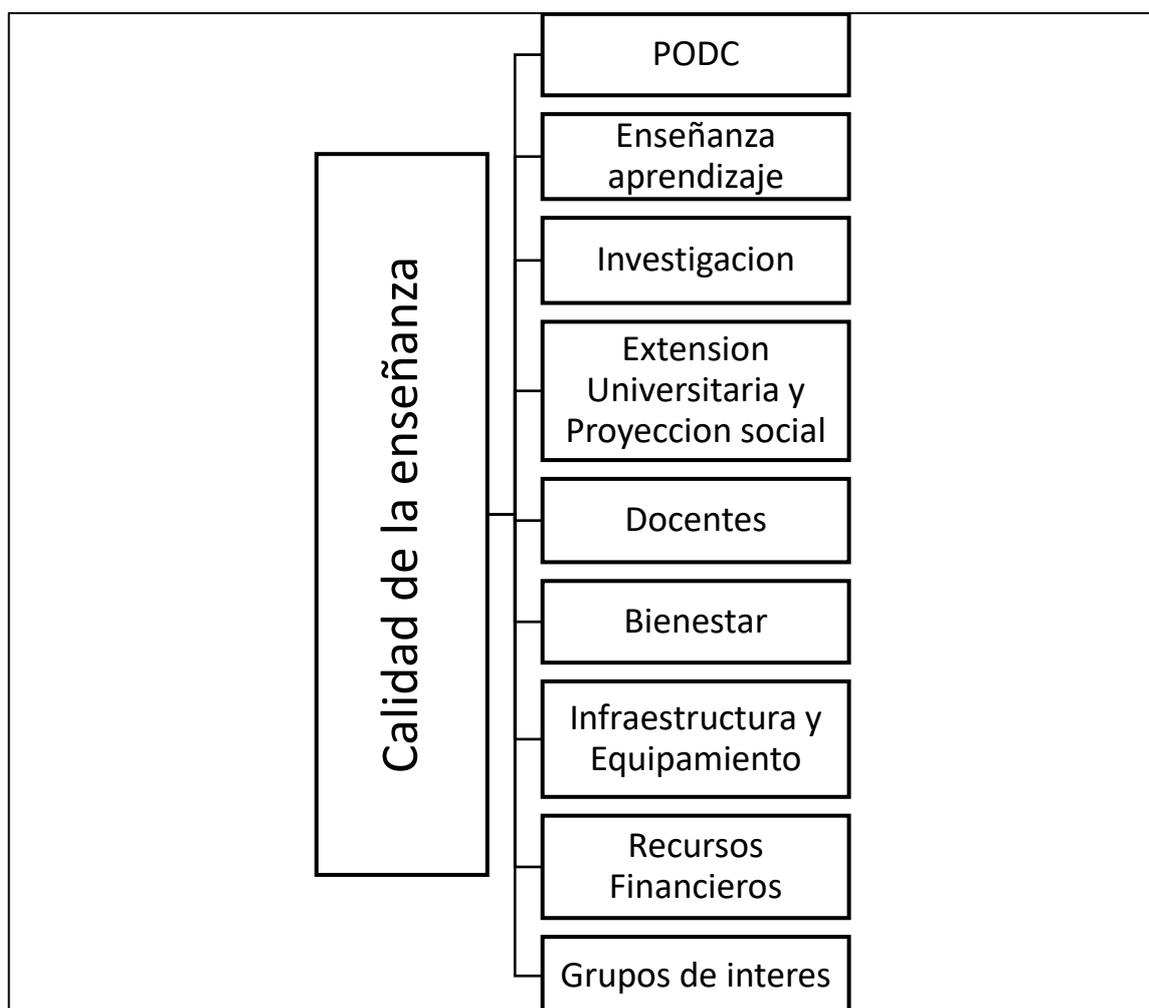
Factor 9. Grupos de interés

F.9.1. Vinculación con los grupos de interés.

Los grupos de interés de la carrera profesional, identificados en el país y en el extranjero, participan en la mejora de la calidad de la gestión, de los procesos de enseñanza—aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, así como en los programas de bienestar a favor de los estudiantes, docentes y administrativos.

La ejecución de los convenios de la universidad con otras instituciones educativas, de investigación, cultural o empresarial, nacional o extranjera, con los cuales se tiene intercambio de conocimientos, bienes y servicios, constituyen los instrumentos con los cuales vinculamos a los grupos de interés con la carrera profesional.

Figura 10. Factores de Modelo de la Evaluación de la calidad.



Nota. El Modelo de Calidad para la acreditación de carreras universitarias. SINEACE 2008.

1.3 Definiciones Conceptuales

Disponibilidad a pagar. Es un concepto usado en microeconomía y teoría económica para expresar la cantidad máxima que pagaría un consumidor por adquirir un determinado bien, o un usuario para disponer de un determinado servicio. Lo que los consumidores o usuarios de un servicio están dispuestos a pagar mide, según algunos economistas, la valoración personal de ese bien. Téngase en cuenta que es una medida subjetiva dependiente de cada agente. La determinación de la DAP se hace generalmente mediante encuestas con la población objetivo.

Capital Humano. Conjunto de capacidades, destrezas y habilidades del individuo que le permiten generarse un conjunto de ingresos monetarios para atender sus necesidades.

Inversión en Educación. Distintos recursos monetarios y no monetarios destinados a la formación de capital humano pudiendo ser tanto individual como nacional.

El Perfil Profesional. Constituye el servicio ofrecido por la universidad al postulante, y luego ingresante, que se construye largo de un periodo de estudio o periodo formativo. De acuerdo con la especialidad elegida, el estudiante universitario es preparado para su desempeño con la transmisión de competencias y capacidades que le permitirán solucionar situaciones inadecuadas en su ámbito.

Calidad Educativa. El concepto de calidad refiere a las características que son propias de algo y a partir de las cuales es posible estimar su valor. Cuando dichas características son positivas o beneficiosas, se habla de buena calidad.

Educativa, por su parte, es aquello vinculado a la educación: el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite instruir a una persona. La idea de calidad educativa, en este marco, hace alusión a cómo se lleva a cabo este proceso de formación. Cuando los resultados y los efectos de la educación son valorados de manera positiva por la comunidad, la calidad educativa es alta. En cambio, cuando esto no sucede, la calidad educativa será calificada como baja.

Existen múltiples factores que inciden en la calidad educativa. Además de la pedagogía, que se relaciona a cómo se educa, influyen cuestiones como el tipo de contenidos, las instalaciones donde se enseña (el aula o salón, el edificio de la escuela, etc.) y la validez o utilidad de los títulos otorgados.

La tarifa. Es el precio que pagan los usuarios o consumidores de un servicio público al Estado o al concesionario a cambio de la prestación del servicio. En principio, esta tarifa la fija el concesionario libremente. Sin embargo, en los casos en los que lo determina la ley, la Administración fija un precio máximo o tarifa legal, generalmente en colaboración con el concesionario.

1.4 Operacionalización de Variables

VARIABLES	DEFINICIÓN DE LA VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Disponibilidad a pagar (Variable dependiente)	Implica cantidad máxima que pagaría un usuario del servicio educativo de pregrado de FACEAC	Económica	DAP
Factores (Variable Independiente)	Un conjunto de indicadores Económicos, Sociales, Demográficos y de Calidad	Social	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Académico • Estudios secundarios • Grado de Instrucción del jefe de familia
		Económica	<ul style="list-style-type: none"> • Número de hijos del jefe de familia • Ingresos del jefe de familia
		Demográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Género • Lugar de Nacimiento • Lugar de Residencia
		Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • PODC • Enseñanza Aprendizaje • Investigación • Extensión Universitaria y Proyección social • Docentes • Bienestar • Infraestructura • Recursos financieros • Grupos de interés

1.5 Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general.

Los factores socioeconómicos, demográficas y de la calidad de servicio inciden en la disponibilidad a pagar ante la demanda del servicio educativo de pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables.

1.5.2. Hipótesis específicas

La disposición a pagar media está determinada por las características económicas los usuarios del servicio educativo a nivel pregrado de la FACEAC.

La disposición a pagar media está determinada por las características sociodemográficas los usuarios del servicio educativo a nivel pregrado de la FACEAC.

La disposición a pagar media está determinada por la valoración económica de la calidad del servicio educativo que realizan los usuarios a nivel pregrado de la FACEAC.

Capítulo II. MÉTODOS Y MATERIALES

2.1 Tipo de Investigación

El tipo de investigación es aplicada porque busca encontrar evidencia empírica de una teoría determinada. Este tipo de tesis va a servir para fines de política económica considerando las evidencias encontradas.

2.2 Método de Investigación

El método empleado en la tesis es cuantitativo porque se busca cuantificar la probabilidad de la disponibilidad a pagar de los estudiantes. El método cuantitativo es el apropiado si lo que se busca es estimar coeficientes de regresión, asociación o probabilidad entre las variables observadas en un conjunto de unidades de análisis.

2.3 Diseño de Contrastación

La prueba de hipótesis planteada en la tesis se llevará a cabo mediante el diseño de métodos de regresión logística. Este método consiste en determinar la probabilidad de los sucesos en función de los valores de una variable, así como las diferentes variables que puedan afectarla.

En este sentido la variable dependiente es una variable dicotómica de respuesta cero (0) si el evento ocurre o responde en el caso que no está dispuesto a pagar y de respuesta uno (1) en el caso de que está dispuesto a pagar. Eventos que están asociados a diversos factores de riesgo o variables explicativas.

La función logística se denota a continuación:

$$p_i = \frac{1}{1 + e^{(-B_0 - B_1x_1 - B_2x_2 - B_3x_3 + \dots)}}$$

Donde:

B_1, B_2, \dots son los parámetros del modelo y x_1, x_2, \dots, x_n son las variables predictoras y p_i es la probabilidad de que la variable respuesta asuma el valor de 1, (lo que implica que la probabilidad de que la variable respuesta asuma el valor de 0 es $1-p_i$).

Nuestro modelo a estimar es el siguiente:

$$Y_i = \Lambda(X, \beta) + \mu_i$$

$$Y_i = \Lambda(\beta_0 + \beta_1X_{1i} + \beta_2X_{2i} + \beta_3X_{3i} + \beta_4X_{4i} + \beta_5X_{5i} + \beta_6X_{6i} + \beta_7X_{7i} + \beta_8X_{8i} + \beta_9X_{9i} + \beta_{10}X_{10i} + \beta_{11}X_{11i}) + \mu_i$$

$$Y_i = 1 / (1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1X_{1i} + \beta_2X_{2i} + \beta_3X_{3i} + \beta_4X_{4i} + \beta_5X_{5i} + \beta_6X_{6i} + \beta_7X_{7i} + \beta_8X_{8i} + \beta_9X_{9i} + \beta_{10}X_{10i} + \beta_{11}X_{11i})}) + \mu_i$$

Ahora si se asigna la probabilidad de que el valor de Y_i tome el valor de 1, se tiene:

$$P_i = 1 / (1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1X_{1i} + \beta_2X_{2i} + \beta_3X_{3i} + \beta_4X_{4i} + \beta_5X_{5i} + \beta_6X_{6i} + \beta_7X_{7i} + \beta_8X_{8i} + \beta_9X_{9i} + \beta_{10}X_{10i} + \beta_{11}X_{11i})}) + \mu_i$$

Para linealizar el modelo, esto es igual a:

$$P_i / 1 - P_i = e^{(\beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \beta_4 X_{4i} + \beta_5 X_{5i} + \beta_6 X_{6i} + \beta_7 X_{7i} + \beta_8 X_{8i} + \beta_9 X_{9i} + \beta_{10} X_{10i} + \beta_{11} X_{11i})} + \mu_i$$

Tomando logaritmos neperianos se linealiza la ecuación del modelo:

$$\ln(P_i / 1 - P_i) = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \beta_4 X_{4i} + \beta_5 X_{5i} + \beta_6 X_{6i} + \beta_7 X_{7i} + \beta_8 X_{8i} + \beta_9 X_{9i} + \mu_i$$

Donde:

- Y_i : DAP (Disponibilidad a pagar)
- X_{1i} : PRO (Programa Académico)
- X_{2i} : EDA (Edad)
- X_{3i} : GEN (Género)
- X_{4i} : LUN (Lugar de nacimiento)
- X_{5i} : LUR (Lugar de residencia)
- X_{6i} : SEC (Estudios Secundarios)
- X_{7i} : GRA (Grado de instrucción del jefe de familia)
- X_{8i} : ING (Ingresos del jefe de familia)
- X_{9i} : HIJ (Hijos del jefe de familia)
- X_{10i} : CAL (Calidad del servicio)

La medición de la calidad es:

$$CAL = PODC + EA + INV + EUPS + DOC + BIE + IE + RF + GI$$

Donde:

- PODC: Planificación, organización, dirección y control
- EA : Enseñanza Aprendizaje
- INV : Investigación
- EUPS : Extensión universitaria y proyección social
- DOC : Docentes
- BIE : Bienestar universitario
- IE : Infraestructura y equipamiento
- RF : Recursos financieros
- GI : Grupos de interés

2.4 Población, Muestra y Muestreo

2.4.1. La población

Esta corresponde a todos los estudiantes universitarios de Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables matriculados durante el semestre 2020-I, que ascienden a la cifra de 2338.

2.4.2. La muestra

La muestra se halló por muestreo aleatorio simple de los estudiantes de la FACEAC-UNPRG. Se asumirá que el 50% de la población con la propiedad de estar dispuestos a pagar y el otro 50% no lo está. De este modo, la población que tiene la característica de mostrar la disponibilidad a pagar es del 50%.

Para seleccionar la muestra de la población, contamos con la relación de los estudiantes matriculados en el semestre 2020-I de la FACEAC, relación que conforma nuestro marco muestral. Asumiendo que el tamaño de la población es de $N= 2338$, una proporción de $P=50\%$, y una confianza del 95%, el proceso de cálculo ha determinado que la muestra es de $n=330$ alumnos a ser encuestados. La elección de cada integrante de la muestra se seleccionará siguiendo el siguiente procedimiento:

La muestra estará constituida por estudiantes de Administración (83 encuestados), de Contabilidad (84 encuestados), de Comercio y Negocios Internacionales (81 encuestados) y de Economía (82 encuestados).

Para que la muestra conserve el carácter aleatorio, debemos procurar que la ordenación de los individuos de la población no presente tendencias que hagan

recaer la elección sobre unidades que no sean representativas de la heterogeneidad de la población.

2.5 Técnicas, Instrumentos, Equipos y Materiales de Recolección de Datos

Se usó un formulario virtual para recolectar la información necesaria para el estudio de la disponibilidad a pagar de los estudiantes de la FACEAC en la UNPRG. Para saber a quienes se encuestó, se ha realizado un muestreo sistemático, del cual se obtuvo la lista de estudiantes que se identificaron con correo electrónico institucional y personal, los cuales aportaron sus respuestas al formulario de forma remota y digital.

2.6 Procesamiento y Análisis de Datos

La información fue procesada utilizando el paquete estadístico SPSS 20 y EViews 9, obteniéndose datos de estadística descriptiva e inferencial. Se muestran datos promedio, moda varianza y las pruebas de hipótesis de variables discretas y el modelo de regresión logística. Además, los resultados que se muestran en tablas y figuras se procesaron en Excel y la elaboración del informe en el paquete Word.

Capítulo III. RESULTADOS

3.1 Estadísticas Descriptivas

En el Anexo, se pueden observar algunas tablas y figuras importantes del perfil socioeconómico del estudiante de FACEAC/UNPRG participante en la encuesta y su disponibilidad a pagar por mejoras en el servicio académico.

En la figura 65, se puede apreciar que los estudiantes de la FACEAC que manifiestan disponibilidad a pagar mayores tarifas que las establecidas en el TUPA es del 60.6% de los encuestados, mientras que los estudiantes que no están dispuestos a pagar son el 39.4%.

En la figura 66, se observa que la disponibilidad a pagar de los estudiantes de administración tiene una mediana de 20 soles, los estudiantes de Comercio y negocios internacionales tiene una mediana de 40 soles, los estudiantes de Contabilidad y Economía tienen una mediana de 50 soles.

En la tabla 18, se aprecia que la disponibilidad a pagar promedio según programa académico es de 42.7 soles para Administración, 64.6 soles para Comercio y Negocios Internacionales, 56.5 soles para Contabilidad y 65.8 soles para los estudiantes de economía. La disponibilidad a pagar promedio para el total de encuestados es de 57.4 soles.

En la figura 67, es evidente que los encuestados mayoritariamente tienen 19 años (20.6%), con 20 años (18.2%), con 22 años (15.5%), 21 años (14.9%), con 23 años (11.6%) y con 18 años (9.1%). Es decir, el 89.9% de los participantes en la encuesta se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 18 y 23 años.

En la figura 70, se aprecia la clasificación según género de los encuestados, de los cuales el 53.3% son mujeres y el 46.7% son varones.

En la tabla 19, se puede observar que la mayoría de los encuestados residen en la provincia de Chiclayo (62.7%), Lambayeque (21.8%) y Ferreñafe (4.2%). Mientras que en menor proporción se encuentran en las provincias de Bagua, Chota, Cutervo, Huancabamba, Jaén, San Ignacio, Santa Cruz y Utcubamba.

En la Figura 71, se pueda apreciar que una porción mayoritaria de los encuestados ha realizado sus estudios secundarios en una institución pública (63.9%), la parte restante ha realizado estudios en instituciones privadas (36.1%).

En la figura 72, se observa que los encuestados expresaron mayoritariamente que el grado de estudios del jefe de familia es Secundario (45.5%), Superior Técnica (21.2%), Primario (19.4%) y Superior Universitario (13.9%).

En la figura 73, se muestra que el 38.5% de los encuestados manifestaron que el jefe del hogar tiene un nivel de ingresos aproximados entre (465 – 930 soles], un 34.5% manifestaron que los ingresos se encuentran entre (930 – 1860 soles], un 13.9% afirmaron que los ingresos se encuentran entre (1860 – 2790 soles], un 7.9% afirmaron que los ingresos son menores a 465 soles, un 3.3% manifestaron que los ingresos se encuentran entre (2790 – 3720 soles] y tan solo el 1.8% afirmaron que los ingresos son superiores a 3720 soles.

En la figura 74, se aprecia que la percepción de la calidad del servicio educativo de los estudiantes de administración tiene una mediana 162 puntos, los estudiantes de Comercio y Negocios Internacionales y los estudiantes de

Contabilidad tienen una mediana de 150 puntos y los estudiantes de Economía tienen una mediana de 163 puntos. Es preciso mencionar que el indicador de la calidad del servicio educativo se encuentra entre 49 y 245 puntos, siendo el nivel medio del indicador 147 puntos.

En la figura 48, se aprecia la percepción del componente Planificación, Organización, Dirección y Control alcanza la cifra promedio de 27.7 para todos los estudiantes de la FACEAC. Estos valores difieren según el programa académico, los estudiantes de administración lo ubican en 27.1, en Comercio y Negocios Internacionales es de 28.3, en contabilidad es de 28.4 y en Economía es de 26.8.

A continuación, presentamos el cuadro resumen de las pruebas de hipótesis realizadas a las variables involucradas en la investigación, así como, damos mayores detalles de aquellas variables que resultaron ser significativamente estadísticas con la disponibilidad a pagar.

Tabla 2. Resumen pruebas de hipótesis de las variables involucradas

Codigo	Nombre	p - Value	X ² Calculado	X ² Critico	Prueba de Hipótesis
PRO	Programa Académico	0.00000	30.145	7.815	Rechazo H0
EDA	¿Cuál es su edad?	0.51824	8.159	12.592	Acepto H0
GEN	¿Cuál es su género?	0.88033	0.023	3.841	Acepto H0
LUN1	Lugar de Nacimiento: Departamento	0.78345	3.968	14.067	Acepto H0
LUN2	Lugar de Nacimiento: Provincia	0.94714	11.709	32.671	Acepto H0
LUR1	Lugar de Residencia: Provincia	0.47822	10.590	19.675	Acepto H0
LUR2	Lugar de Residencia: Distrito	0.95824	29.173	60.481	Acepto H0
SEC	En que institución realizo sus estudios secundarios	0.36280	0.828	3.841	Acepto H0
GRA	Grado de estudios del jefe de Familia	0.70153	1.417	7.815	Acepto H0
ING	Nivel de ingresos mensuales del jefe de Familia (aproximados)	0.23200	11.070	6.850	Acepto H0
HIJ	Número de hijos de jefe de Familia	0.04901	12.646	12.59	Rechazo H0
F101	La unidad académica que gestiona la carrera cuenta con un plan estratégico elaborado con la participación de sus autoridades y representantes de estudiantes, docentes, egresados, administrativos y otros grupos de interés	0.26997	5.173	9.488	Acepto H0
F102	El plan estratégico se difunde con eficacia	0.76613	1.835	9.488	Acepto H0
F103	El plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera	0.04904	9.535	9.488	Rechazo H0
F104	Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo	0.04764	9.605	9.488	Rechazo H0
F105	El sistema de gestión de calidad del Programa Académico es eficaz	0.32110	4.686	9.488	Acepto H0
F106	La unidad académica gestiona su cultura organizacional	0.12154	7.286	9.488	Acepto H0
F107	El sistema de información y comunicación del Programa Académico es eficaz	0.47010	3.551	9.488	Acepto H0
F108	El plan operativo es difundido con eficacia	0.08345	8.232	9.488	Acepto H0
F109	Los programas de motivación e incentivos para estudiantes son eficaces	0.25162	5.368	9.488	Acepto H0
F201	Se justifica la existencia de la carrera profesional en base a un estudio de demanda social	0.08215	8.271	9.488	Acepto H0
F202	Los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo	0.04612	9.683	9.488	Rechazo H0
F203	El plan de estudios proporciona una sólida base científica y humanista, con conocimientos a desarrollar en las siguientes áreas: básica, formativa, especialidad y complementaria	0.07926	8.360	9.488	Acepto H0
F204	El plan de estudios tiene una distribución de asignaturas o cursos, de teoría y de prácticas, orientada a profundizar el conocimiento y fortalecer el proceso enseñanza - aprendizaje	0.05308	9.343	9.488	Acepto H0
F205	El plan de estudios vincula los procesos de enseñanza - aprendizaje con los procesos de investigación, extensión universitaria y proyección social	0.15328	6.689	9.488	Acepto H0
F206	El plan de estudios tiene una estructura flexible que permite al estudiante elegir un determinado número de créditos de asignaturas o cursos de su carrera u otras carreras, dentro o fuera de la Unidad Académica	0.15906	6.592	9.488	Acepto H0
F207	El plan de estudios se evalúa periódicamente para su actualización	0.08290	8.248	9.488	Acepto H0
F208	Las prácticas pre-profesionales son supervisadas y referidas a su especialidad	0.24292	5.464	9.488	Acepto H0
F209	La obtención del título profesional implica la realización de un trabajo de fin de carrera, donde se aplican los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos	0.22964	5.617	9.488	Acepto H0

F210	Se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos	0.04976	9.499	9.488	Rechazo H0
F211	Se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes	0.03134	10.608	9.488	Rechazo H0
F212	Los sílabos o programas temáticos se distribuyen y exponen oportunamente a los estudiantes	0.14982	6.748	9.488	Acepto H0
F213	El sistema de evaluación del aprendizaje es eficaz y se aplica en cada tipo de actividad académica	0.17823	6.294	9.488	Acepto H0
F214	El proceso de admisión a la carrera profesional asegura que se cumple con el perfil del ingresante	0.15596	6.644	9.488	Acepto H0
F215	Los estudiantes cuentan con programas de becas, movilidad académica, bolsas de trabajo y pasantías que contribuyen a su mejor formación	0.19352	6.076	9.488	Acepto H0
F216	El tiempo de permanencia en la carrera profesional por promoción de ingreso es el esperado	0.15066	6.733	9.488	Acepto H0
F217	El sistema de seguimiento del egresado es eficaz	0.32431	4.657	9.488	Acepto H0
F301	El sistema de evaluación de la investigación es eficaz	0.08119	8.300	9.488	Acepto H0
F302	Los sistemas de evaluación de la investigación, información y comunicación se articulan para tener una efectiva difusión de los proyectos y sus avances	0.06182	8.971	9.488	Acepto H0
F303	Se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional	0.04545	9.718	9.488	Rechazo H0
F304	Los estudiantes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de la investigación	0.06902	8.701	9.488	Acepto H0
F401	El sistema de evaluación de la extensión universitaria es eficaz	0.47265	3.535	9.488	Acepto H0
F402	El sistema de evaluación de la proyección social es eficaz	0.68796	2.261	9.488	Acepto H0
F403	Los sistemas de evaluación de la extensión universitaria, proyección social, información, se articulan para tener una efectiva difusión de proyectos y sus avances	0.15926	6.589	9.488	Acepto H0
F404	La producción de extensión universitaria y proyección social es difundida efectivamente dentro y fuera de la universidad	0.63578	2.550	9.488	Acepto H0
F405	Los estudiantes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como expresión artística y cultural	0.63042	2.580	9.488	Acepto H0
F501	El sistema de tutoría al estudiante es eficaz	0.62781	2.594	9.488	Acepto H0
F502	Los procesos de selección, ratificación y promoción de docentes se realizan con objetividad y transparencia	0.16809	6.448	9.488	Acepto H0
F503	Los docentes publican los resultados de sus investigaciones en revistas de su especialidad indizadas	0.55697	3.005	9.488	Acepto H0
F504	Los docentes difunden su producción intelectual a través de libros que son utilizados en la carrera profesional	0.27554	5.117	9.488	Acepto H0
F505	Los docentes difunden su producción intelectual como ponentes en eventos nacionales e internacionales de su especialidad	0.90037	1.061	9.488	Acepto H0
F506	Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de investigación	0.21227	5.829	9.488	Acepto H0
F507	El número de docentes que realizan labor de extensión universitaria y de proyección social es el requerido por la carrera profesional	0.39805	4.059	9.488	Acepto H0
F508	Los docentes difunden los resultados de su labor de extensión universitaria y proyección social	0.68464	2.279	9.488	Acepto H0
F601	La infraestructura para la enseñanza - aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, tienen la comodidad, seguridad y el equipamiento necesario	0.58350	2.848	9.488	Acepto H0
F701	Los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces	0.02383	11.256	9.488	Rechazo H0
F702	Los programas de bienestar son difundidos con eficacia dentro y fuera de la universidad	0.41860	3.908	9.488	Acepto H0

F703	La biblioteca tiene establecido un sistema de gestión eficaz	0.51535	3.260	9.488	Acepto H0
F801	La gestión administrativa, el proceso de formación profesional y los servicios de apoyo se encuentran financiados	0.60323	2.734	9.488	Acepto H0
F901	La carrera profesional asegura la vinculación entre los grupos de interés y sus procesos	0.68264	2.290	9.488	Acepto H0

3.1.1 Características socioeconómicas del entrevistado.

Programa académico al que pertenece

Tabla 3. Disponibilidad a pagar y programa académico

OBSERVADOS Código - PRO	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Administración	49	34	83
Comercio y Negocios Internacionales	34	48	82
Contabilidad	33	51	84
Economía	14	67	81
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código - PRO	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Administración	32.7	50.3	83
Comercio y Negocios Internacionales	32.3	49.7	82
Contabilidad	33.1	50.9	84
Economía	31.9	49.1	81
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=3.

Probabilidad=0.950, Crítico=7.815, Estadístico=30.145.

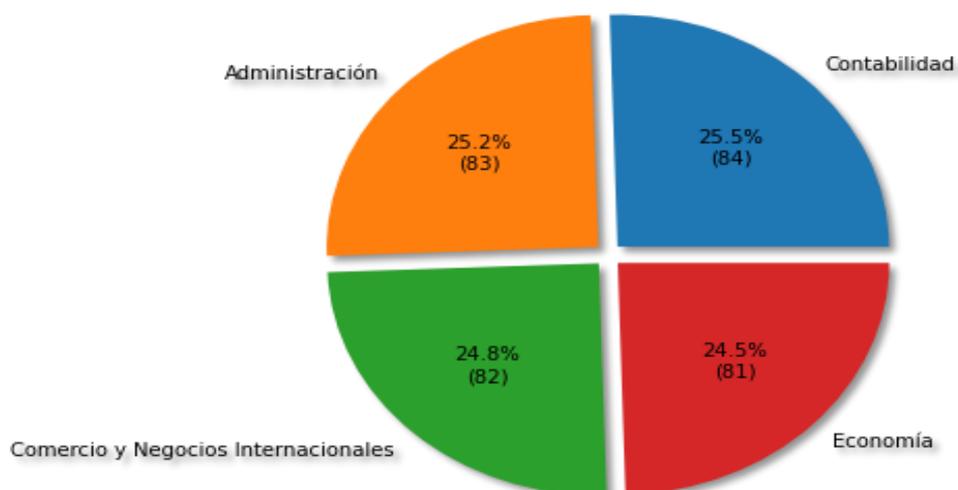
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.000

Dependiente (rechaza H0)

Se puede afirmar que el programa académico se relaciona estadísticamente con la disponibilidad a pagar mayores tarifas a la establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

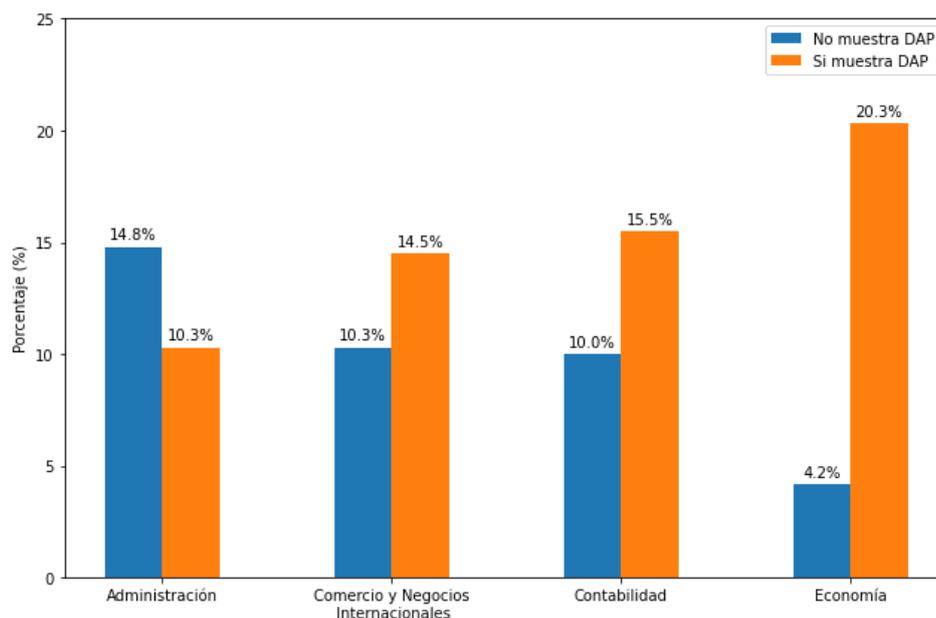
Figura 11. *Distribución de encuestados según programa académico*



Nota. La distribución de los encuestados coincide con la muestra formulada en el proyecto de investigación.

En la Figura 11, se extrae que los participantes en la investigación se distribuyen según el programa académico en Administración son 83 encuestados (25.15%), en Comercio y Negocios Internacionales son 82 encuestados (24.85%), en Contabilidad son 84 encuestados (25.45%) y en economía son 81 encuestados (24.55%).

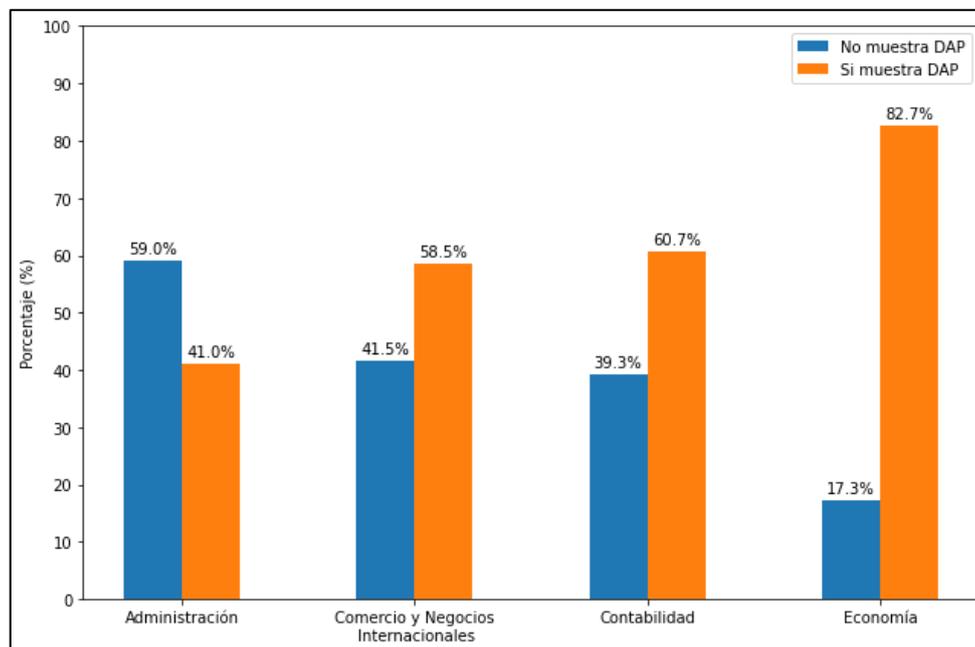
Figura 12. Disponibilidad a pagar y programa académico



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 12, se aprecia que los estudiantes del programa académico de Administración (10.3%) manifiestan una menor disponibilidad a pagar por mejoras en la calidad académica. Mientras que los estudiantes de Comercio y Negocio Internacionales (14.5%), Contabilidad (15.5%) y Economía (20.3%), manifiestan una mayor disponibilidad a pagar por mejoras en la calidad académica.

Figura 13. Disponibilidad a pagar según programa académico



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al Programa Académico.

En la Figura 13, se aprecia que los estudiantes de los programas de economía (82.7%), contabilidad (60.7), Comercio y negocios Internacionales (58.5%), son los que manifestaron una mayor disponibilidad a pagar que la tarifa establecida en el TUPA. Los estudiantes de Administración (41%), son los que manifestaron una menor disponibilidad a pagar que la tarifa establecida en el TUPA.

Número de hijos del jefe de familia

Tabla 4. Disponibilidad a pagar y número de hijos del jefe de familia

OBSERVADOS Código - HIJ	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
1 hijo	3	26	29
2 hijos	32	52	84
3 hijos	38	55	93
4 hijos	32	38	70
5 hijos	13	15	28
6 hijos	7	8	15
7 hijos a +	5	6	11
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código - HIJ	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
1 hijo	11.4	17.6	29
2 hijos	33.1	50.9	84
3 hijos	36.6	56.4	93
4 hijos	27.6	42.4	70
5 hijos	11.0	17.0	28
6 hijos	5.9	9.1	15
7 hijos a +	4.3	6.7	11
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=6

Probabilidad=0.950, Crítico=12.592, Estadístico=12.646

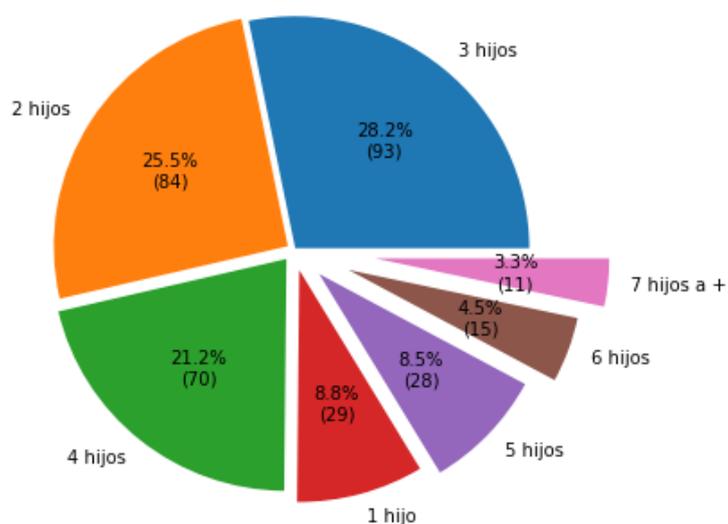
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.049

Dependiente (rechaza H0)

Se puede afirmar que el número de hijos del jefe de familia se relaciona estadísticamente con la disponibilidad a pagar mayores tarifas a la establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

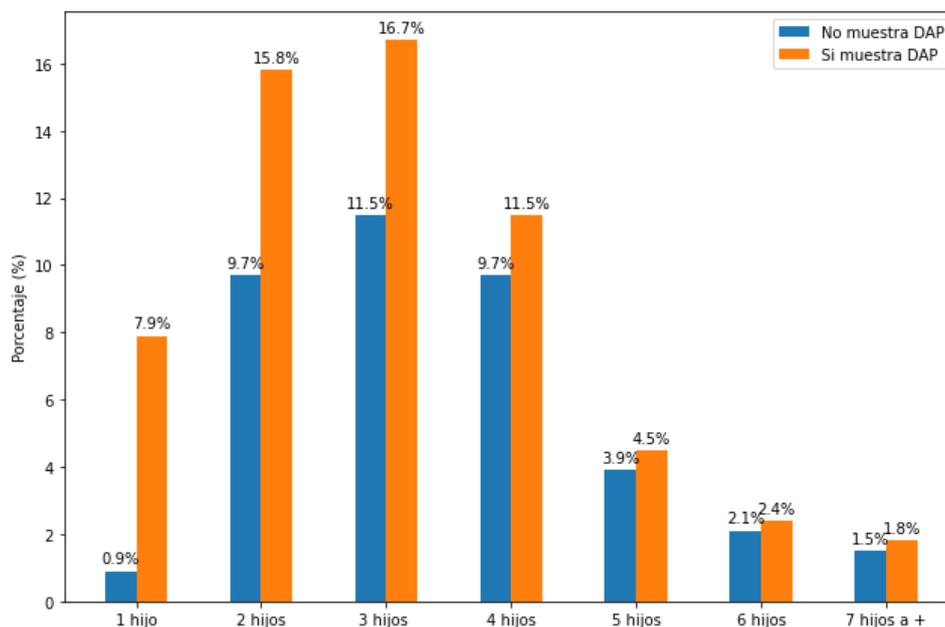
Figura 14. Distribución de encuestados según número de hijos del jefe de familia



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 14, se aprecia que los jefes de familia mayoritariamente tienen 3 hijos (28.2%), seguido de los que tienen 2 hijos (25.5%) y 4 hijos (21.2%). En una menor proporción se encuentran los que tienen un hijo (8.8%), cinco hijos (8.5%), seis hijos (4.5%) y más de 7 hijos (3.3%).

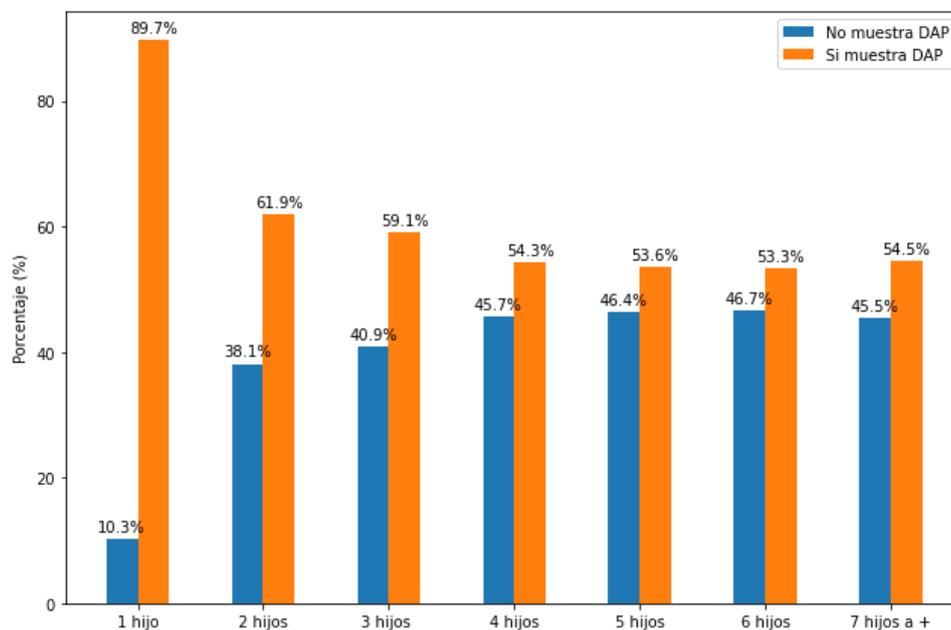
Figura 15. Disponibilidad a pagar y número de hijos del jefe de familia



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 15, se observa que los estudiantes cuyos jefes de familia tienen tres hijos (16.7%), dos hijos (15.8%), cuatro hijos (11.5%) y un hijo (7.9%), son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 16. Disponibilidad a pagar según número de hijos del jefe de familia



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al número de hijos.

En la Figura 16, se observa que los estudiantes cuyos jefes de familia tiene a cargo un hijo (89.7%), dos hijos (61.9%) y tres hijos (59.1%) son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

3.1.2 Valoración de la calidad del servicio universitario

Planificación, organización, dirección y control

Planificación estratégica

Tabla 5. Disponibilidad a pagar y el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera

OBSERVADOS Código – F103	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	6	8	14
En desacuerdo	34	32	66
Neutral (afirmación)	47	61	108
De acuerdo	38	89	127
Totalmente de acuerdo	5	10	15
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F103	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	5.9	9.1	15
En desacuerdo	50.0	77.0	127
Neutral (afirmación)	42.5	65.5	108
De acuerdo	26.0	40.0	66
Totalmente de acuerdo	5.5	8.5	14
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico= 9.535

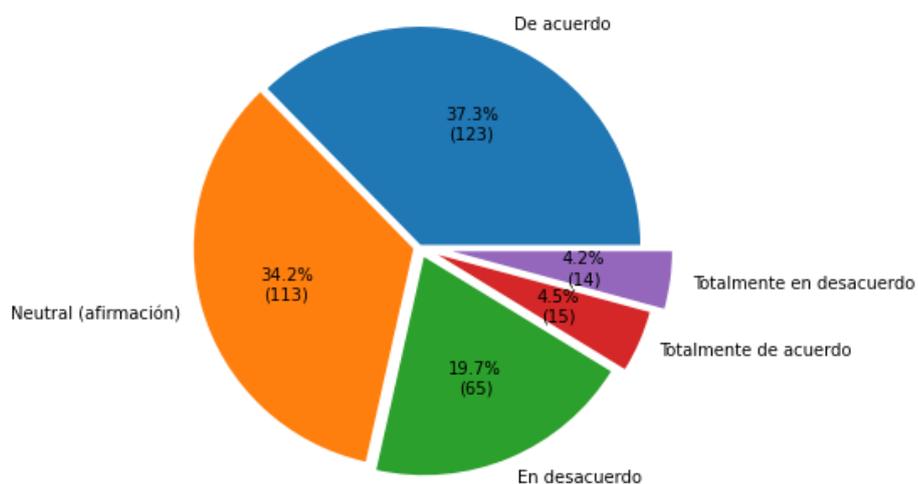
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor= 0.049

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre si el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera se relacionó estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

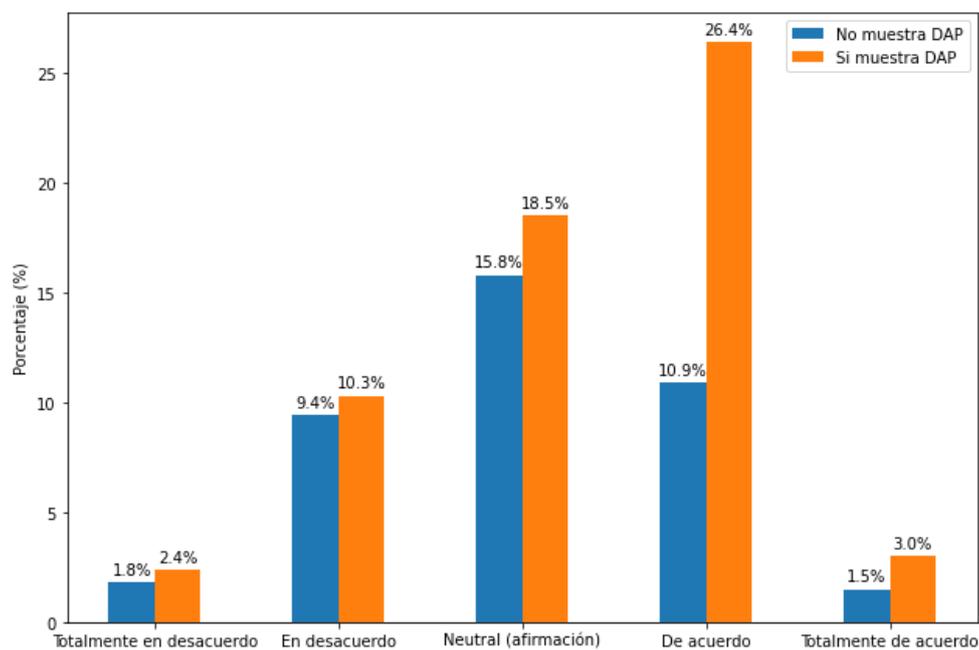
Figura 17. Distribución de encuestados según el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 17, se aprecia que los encuestados que están en situación de acuerdo (37.3%) y neutral (34.2%) consideran mayoritariamente que el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera.

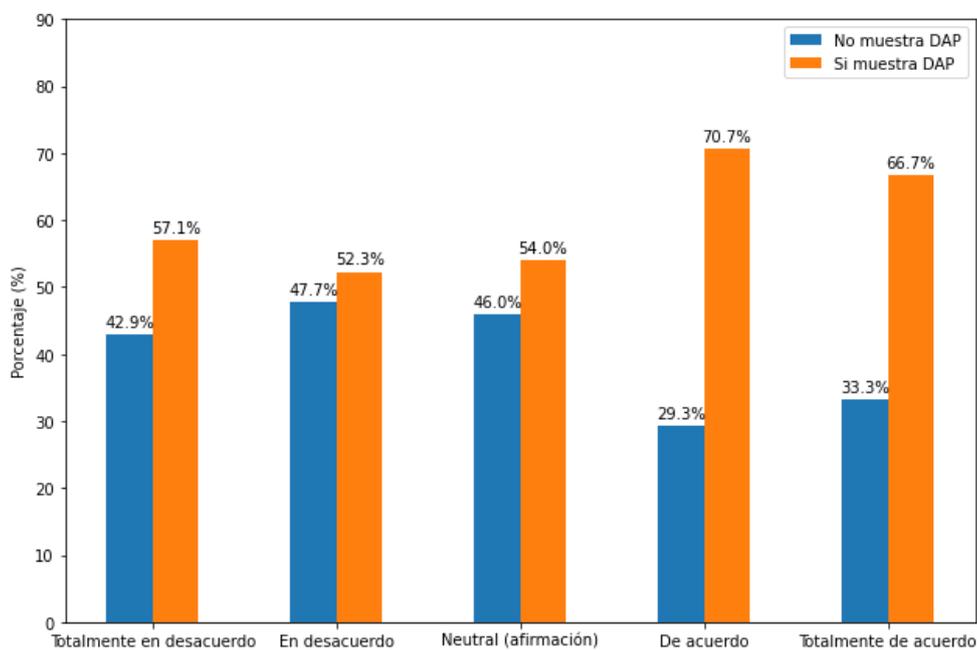
Figura 18. Disponibilidad a pagar y el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 18, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (26.4%) y Neutral (18.5%), respecto a si, el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 19. Disponibilidad a pagar y el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F103.

En la Figura 19, se aprecia que los estudiantes que están en situación de acuerdo (70.7%) o totalmente de acuerdo (66.7%), respecto a si, el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera, son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor a la tarifa establecida en el TUPA.

Organización, dirección y control

Tabla 6. Disponibilidad a pagar y las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo

OBSERVADOS Código – F104	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	5	6	11
En desacuerdo	24	38	62
Neutral (afirmación)	37	65	102
De acuerdo	57	83	140
Totalmente de acuerdo	7	8	15
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F104	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	4.3	6.7	11
En desacuerdo	24.4	37.6	62
Neutral (afirmación)	40.2	61.8	102
De acuerdo	55.2	84.8	140
Totalmente de acuerdo	5.9	9.1	15
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico=9.605

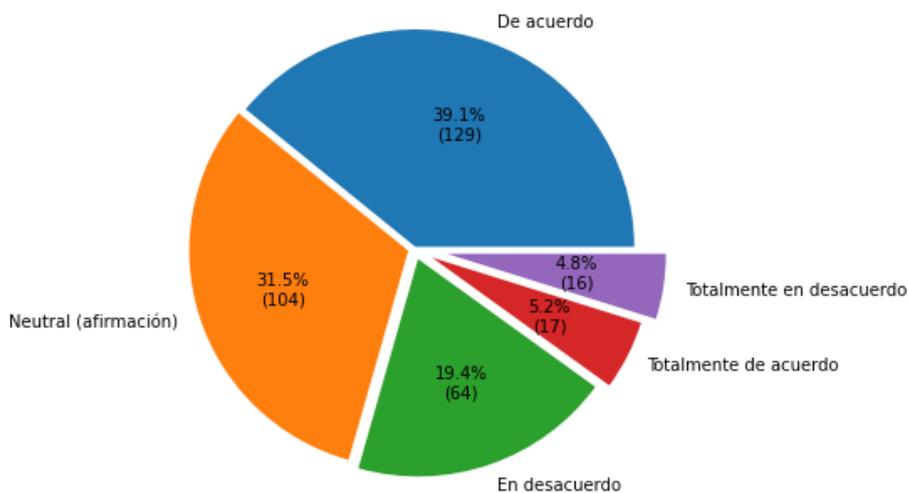
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.048

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre el sobre si las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo se relacionó estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

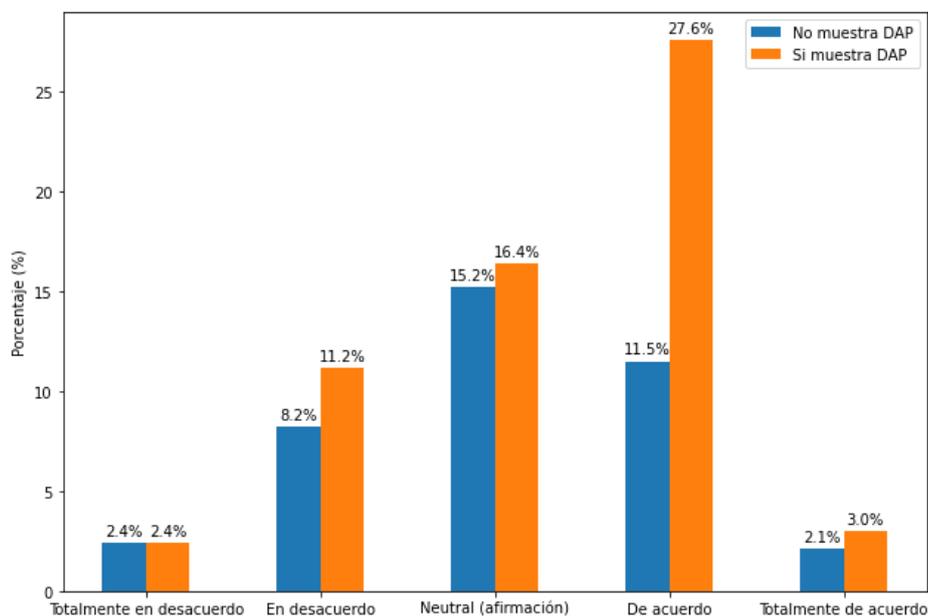
Figura 20. *Distribución de encuestados según las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo*



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 20, se aprecia que los encuestados que están en situación de acuerdo (39.1%) y neutral (31.5%) consideran mayoritariamente que las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.

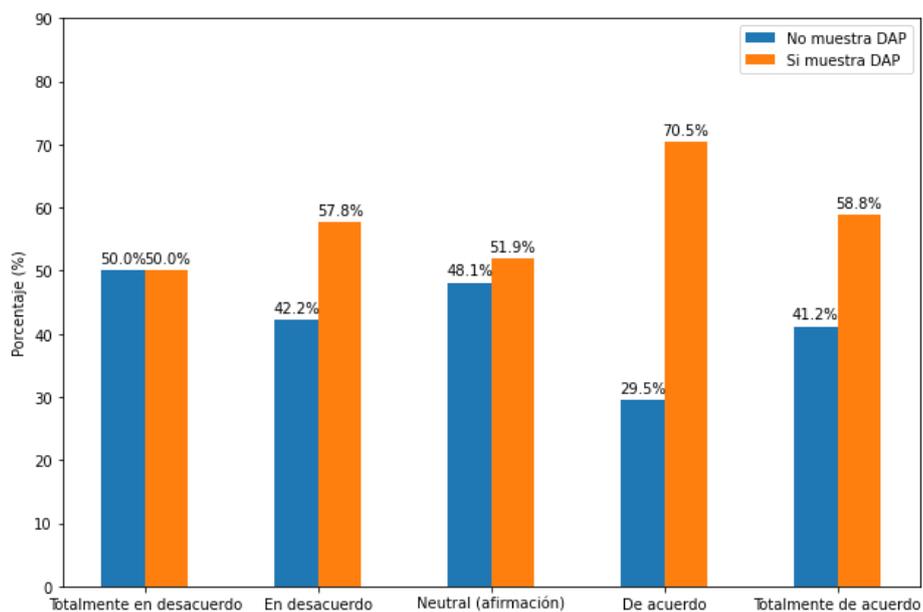
Figura 21. Disponibilidad a pagar y las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 21, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (27.6%) y Neutral (16.4%), respecto a si, las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 22. Disponibilidad a pagar y las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F104.

En la Figura 22, se aprecia que los estudiantes que están en situación de acuerdo (70.5%) o totalmente de acuerdo (58.8%), respecto a si, las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo, son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor a la tarifa establecida en el TUPA.

Enseñanza – aprendizaje

Proyecto educativo currículo

Tabla 7. Disponibilidad a pagar y los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo

OBSERVADOS Código – F202	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	8	9	17
En desacuerdo	25	35	60
Neutral (afirmación)	51	53	104
De acuerdo	39	92	131
Totalmente de acuerdo	7	11	18
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F202	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	6.7	10.3	17
En desacuerdo	23.6	36.4	60
Neutral (afirmación)	41.0	63.0	104
De acuerdo	51.6	79.4	131
Totalmente de acuerdo	7.1	10.9	18
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico=9.683

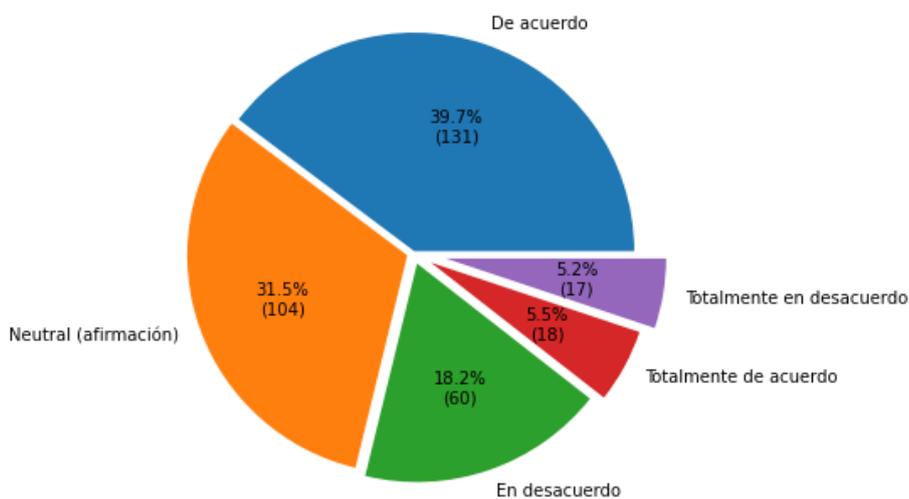
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.04612

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre el sobre si los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo se relacionó estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

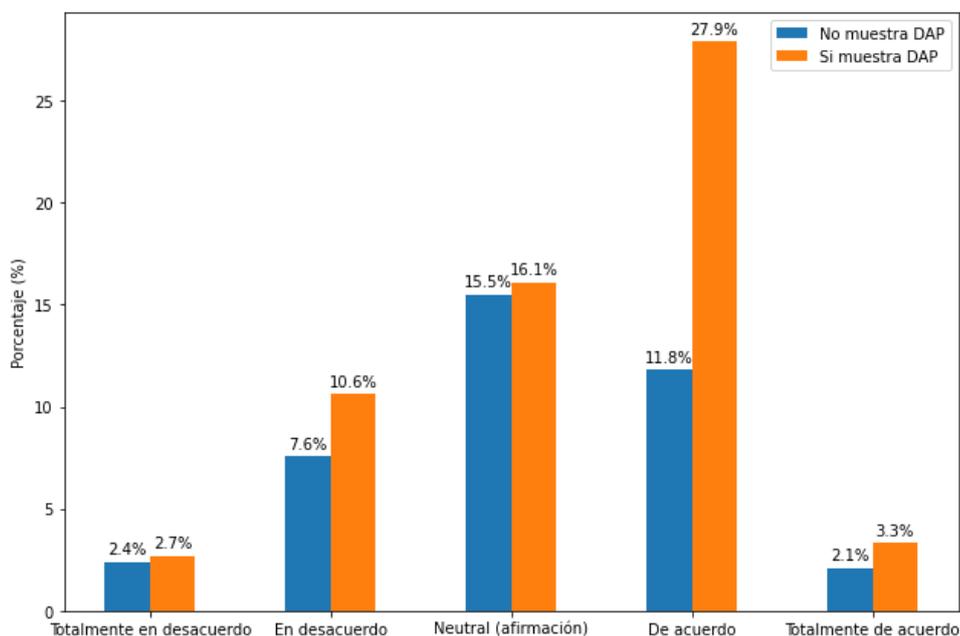
Figura 23. Distribución de encuestados según los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 23, se aprecia que los encuestados que están en situación de acuerdo (39.7%) y neutral (31.5%) consideran mayoritariamente que los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo.

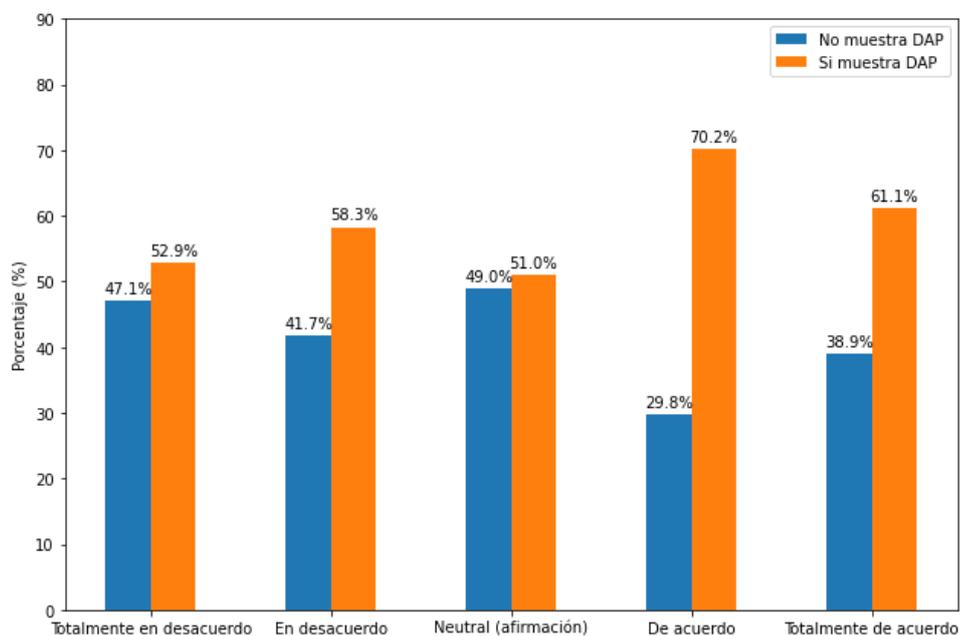
Figura 24. Disponibilidad a pagar y los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 24, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (27.9%) y Neutral (16.1%), respecto a si, los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 25. Disponibilidad a pagar y los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F202.

En la Figura 25, se aprecia que los estudiantes que están en situación de acuerdo (70.2%) o totalmente de acuerdo (61.1%), respecto a si, los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo, son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor a la tarifa establecida en el TUPA.

Estrategias de enseñanza aprendizaje

Tabla 8. *Disponibilidad a pagar y se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos*

OBSERVADOS Código – F210	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	7	10	17
En desacuerdo	32	37	69
Neutral (afirmación)	47	52	99
De acuerdo	37	89	126
Totalmente de acuerdo	7	12	19
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F210	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	6.7	10.3	17
En desacuerdo	27.2	41.8	69
Neutral (afirmación)	39.0	60.0	99
De acuerdo	49.6	76.4	126
Totalmente de acuerdo	7.5	11.5	19
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico=9.499

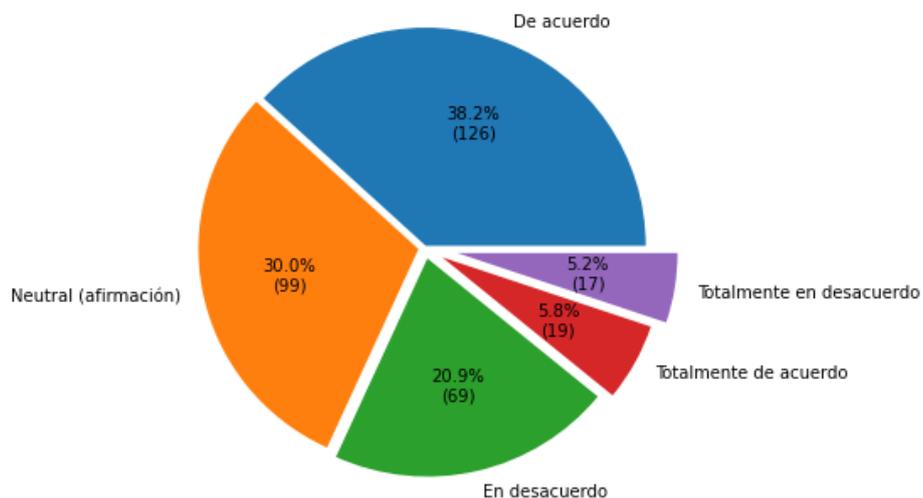
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.04976

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre el sobre si se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos se relacionó estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

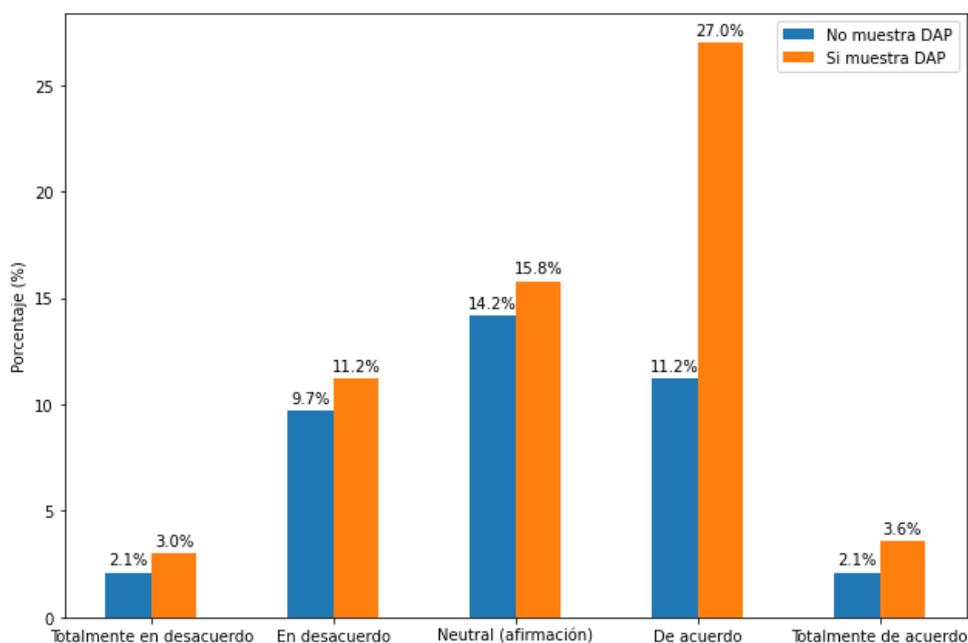
Figura 26. Distribución de encuestados según se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 26, se aprecia que los encuestados que están en situación de acuerdo (38.2%) y neutral (30.0%) consideran mayoritariamente que si se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos.

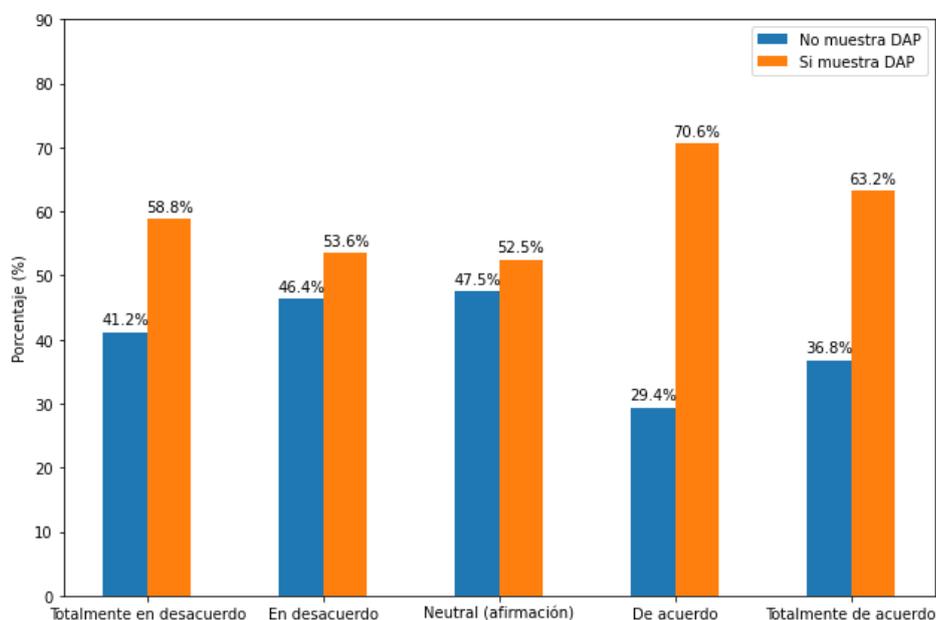
Figura 27. Disponibilidad a pagar y se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 27, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (27.0%) y Neutral (15.8%), respecto a si, se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 28. Disponibilidad a pagar y se aplican estrategias de enseñanza aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F210.

En el Gráfico N° 18, se aprecia que los estudiantes que están en situación de acuerdo (70.6%) o totalmente de acuerdo (63.2%), respecto a si, se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos, son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor a la tarifa establecida en el TUPA.

Capacidad de investigación de los estudiantes

Tabla 9. Disponibilidad a pagar y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes

OBSERVADOS Código – F211	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	6	9	15
En desacuerdo	29	33	62
Neutral (afirmación)	48	50	98
De acuerdo	41	96	137
Totalmente de acuerdo	6	12	18
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F211	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	5.9	9.1	15
En desacuerdo	24.4	37.6	62
Neutral (afirmación)	38.6	59.4	98
De acuerdo	54.0	83.0	137
Totalmente de acuerdo	7.1	10.9	18
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico=10.608

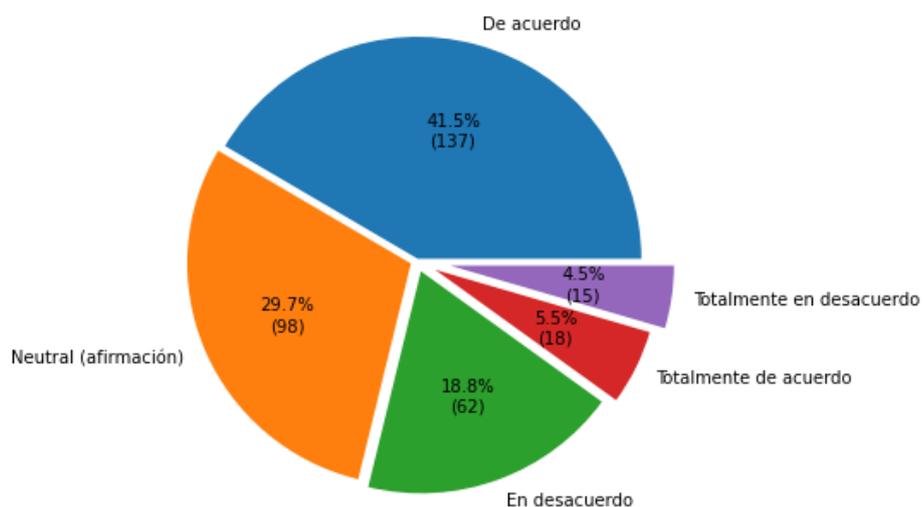
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.03134

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre el sobre si se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes se relacionó estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

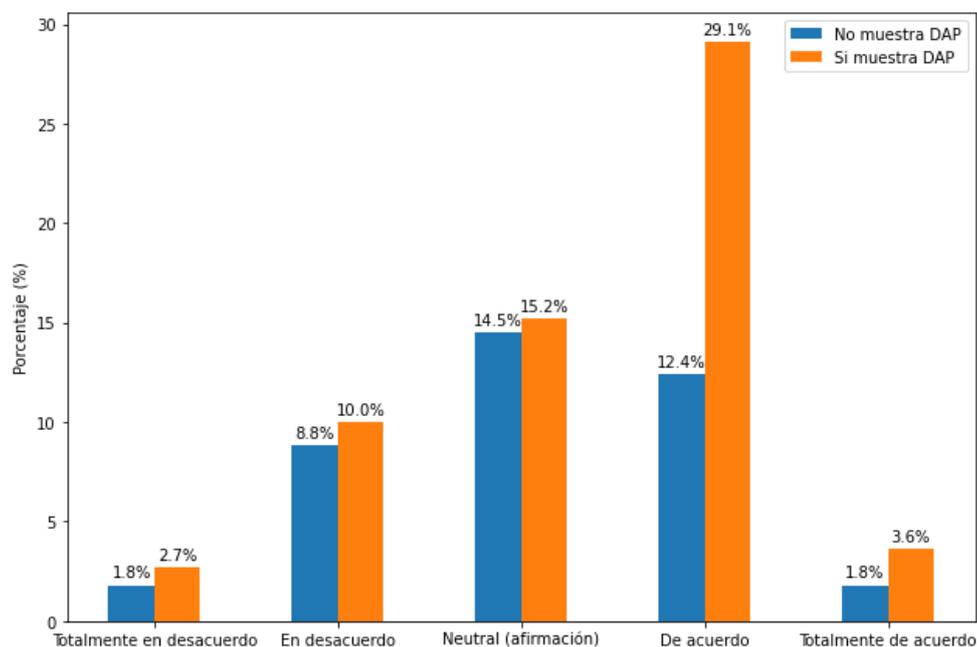
Figura 29. Distribución de encuestados según se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 29, se aprecia que los encuestados que están en situación de acuerdo (41.5%) y neutral (29.7%) consideran mayoritariamente que si se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes.

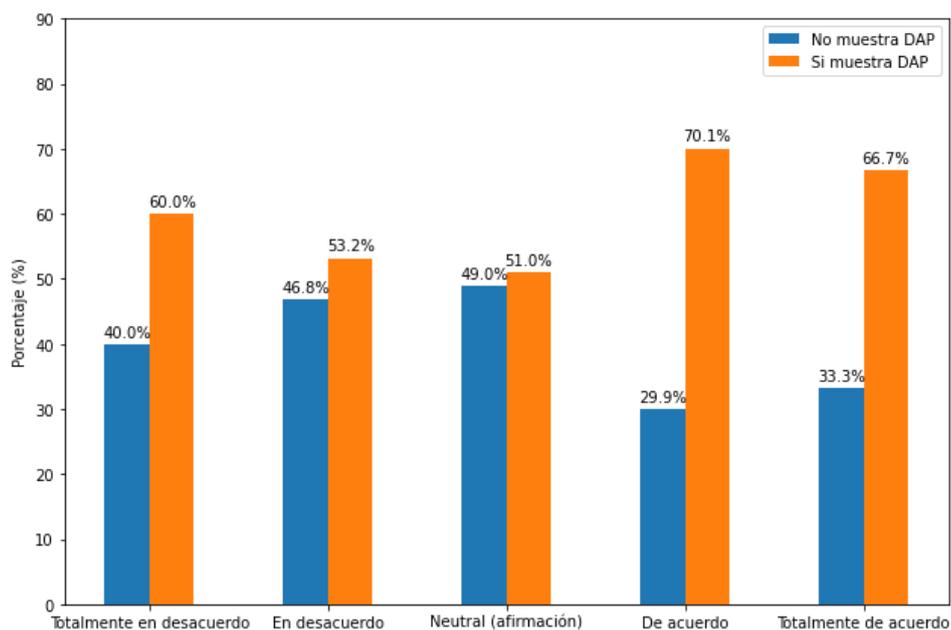
Figura 30. Disponibilidad a pagar y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 30, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (29.1%) y Neutral (15.2%), respecto a si, se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 31. Disponibilidad a pagar y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F211.

En La Figura 31, se aprecia que los estudiantes que están en situación de acuerdo (70.1%) o totalmente de acuerdo (66.7%), respecto a si, se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes, son los que manifestaron una disponibilidad a pagar mayor a la tarifa establecida en el TUPA.

Investigación

Generación y evaluación de proyectos de investigación

Tabla 10. *Disponibilidad a pagar y se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional*

OBSERVADOS Código – F303	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	5	7	12
En desacuerdo	22	42	64
Neutral (afirmación)	59	59	118
De acuerdo	37	82	119
Totalmente de acuerdo	7	10	17
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F303	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	4.7	7.3	12
En desacuerdo	25.2	38.8	64
Neutral (afirmación)	46.5	71.5	118
De acuerdo	46.9	72.1	119
Totalmente de acuerdo	6.7	10.3	17
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico=9.718

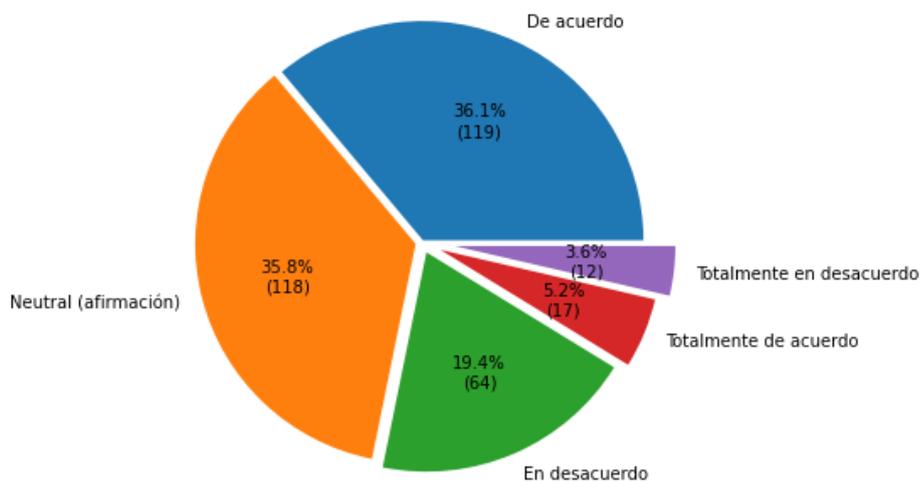
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.04545

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre el sobre si se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional se relacionaron estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

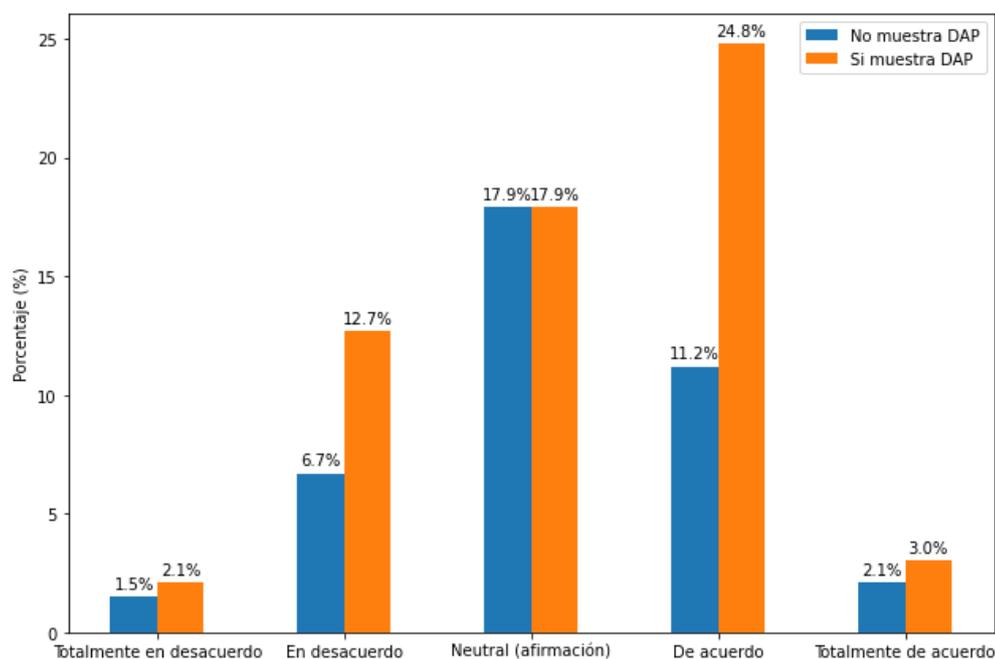
Figura 32. *Distribución de encuestados según se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional*



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 32, se aprecia que los encuestados que están en situación de acuerdo (36.1%) y neutral (35.8%) consideran mayoritariamente que, si se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional.

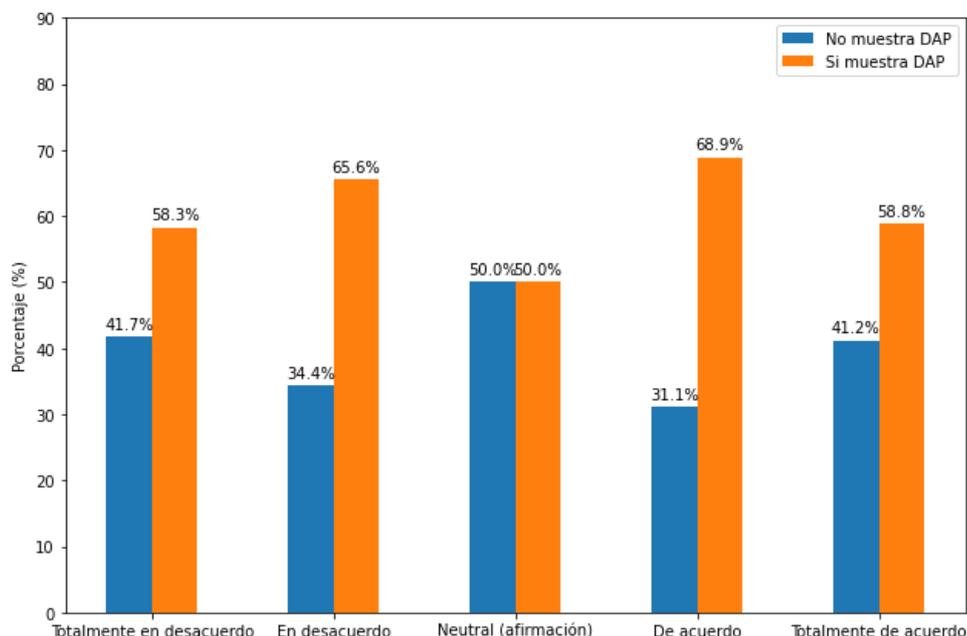
Figura 33. Disponibilidad a pagar y se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 33, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (24.8%) y Neutral (17.9%), respecto a si, se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 34. Disponibilidad a pagar y se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F303.

En la Figura 34, los estudiantes que manifestaron estar en una situación de acuerdo (68.9%) y en desacuerdo (65.6%), respecto a si, se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Bienestar

Implementación de programas de bienestar

Tabla 11. Disponibilidad a pagar y los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces

OBSERVADOS Código – F701	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	5	7	12
En desacuerdo	36	27	63
Neutral (afirmación)	42	88	130
De acuerdo	40	67	107
Totalmente de acuerdo	7	11	18
Total general	130	200	330

ESPERADOS Código – F701	DISPONIBILIDAD A PAGAR		Total general
	NO	SI	
Totalmente en desacuerdo	4.7	7.3	12
En desacuerdo	24.8	38.2	63
Neutral (afirmación)	51.2	78.8	130
De acuerdo	42.2	64.8	107
Totalmente de acuerdo	7.1	10.9	18
Total general	130	200	330

Nota. Tabla de elaboración propia.

Grados de libertad=4

Probabilidad=0.950, Crítico=9.488, Estadístico=11.256

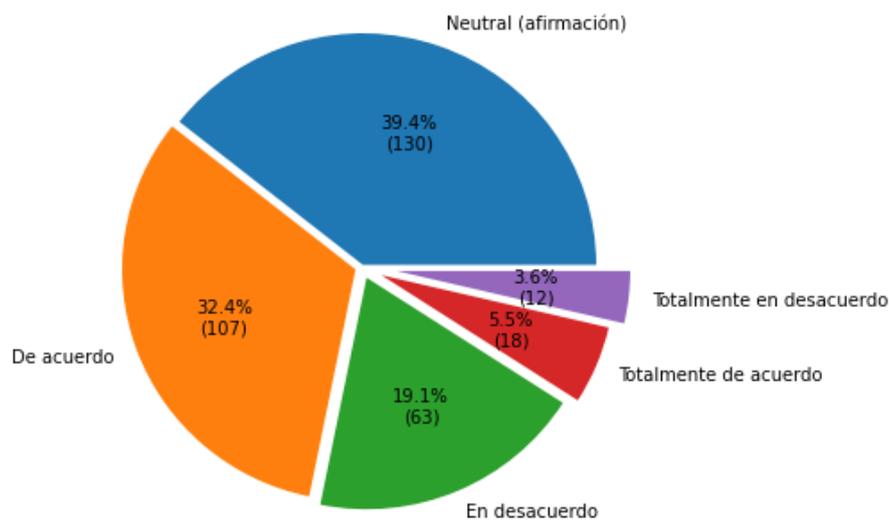
Dependiente (rechaza H0)

Significancia=0.050, p-valor=0.02383

Dependiente (rechaza H0)

La percepción sobre el sobre si los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces se relacionó estadísticamente con la disponibilidad de un pago mayor a la tarifa establecida en el TUPA por parte del estudiante ($p < 0.05$).

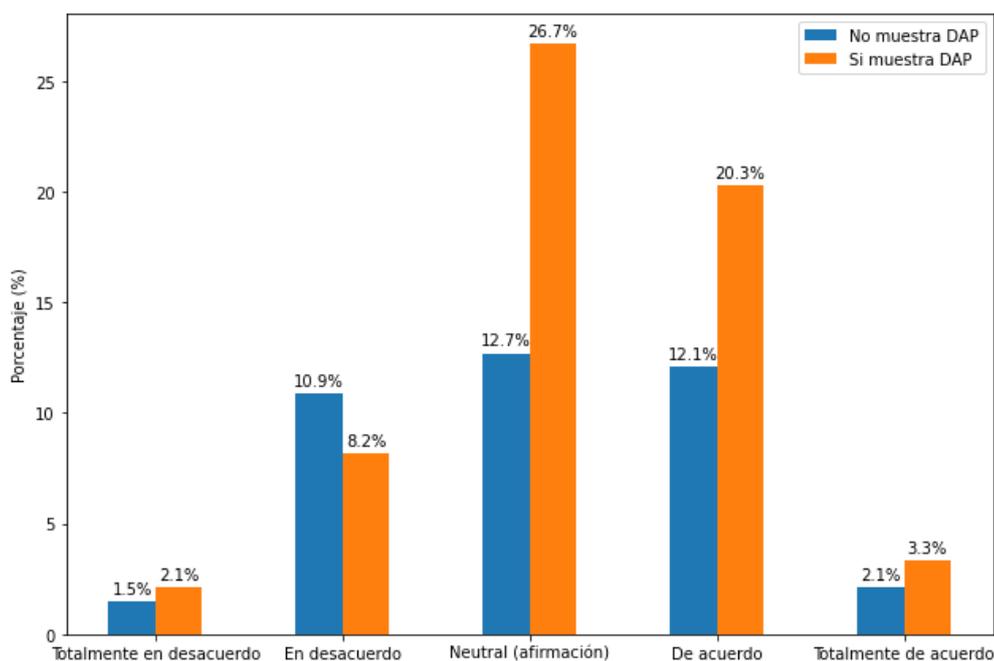
Figura 35. Distribución de encuestados según los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces



Nota. Elaboración propia.

En la Figura 35, se aprecia que los encuestados que están en situación neutral (39.4%) y de acuerdo (32.4%) consideran mayoritariamente que los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces.

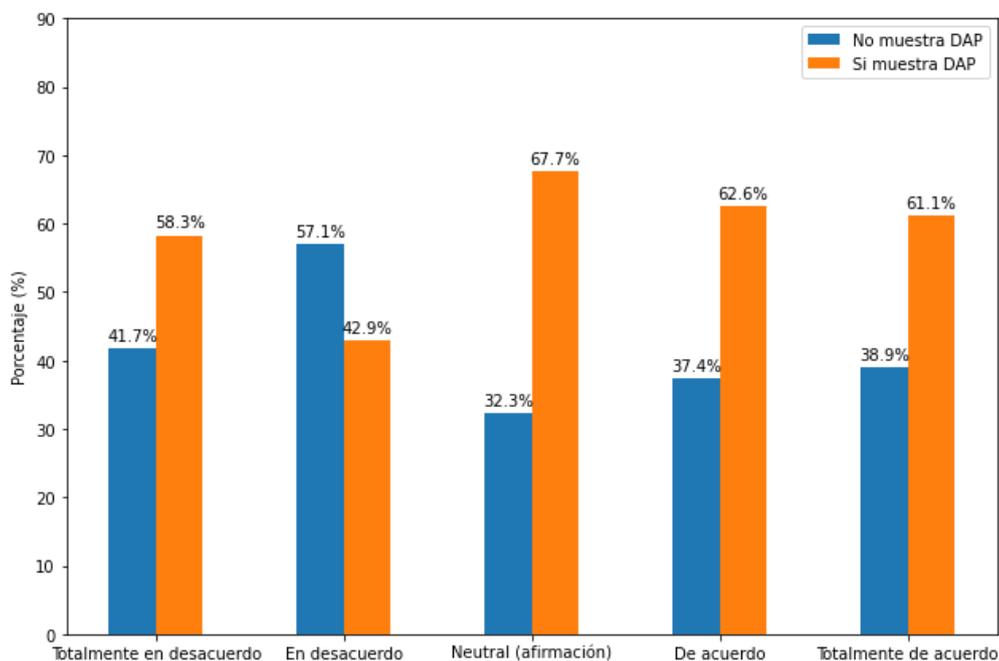
Figura 36. Disponibilidad a pagar y los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto al total de Encuestados.

En la Figura 36, los estudiantes que manifestaron estar en una situación neutral (26.7%) y Neutral (20.3%), respecto a si, los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

Figura 37. Disponibilidad a pagar y los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces



Nota. Elaboración propia. Porcentaje respecto a las categorías de F701.

En la Figura 37, los estudiantes que manifestaron estar en una situación neutral (67.7%) y de acuerdo (62.6%), los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces, son los que tuvieron una disponibilidad a pagar mayor que la tarifa establecida en el TUPA.

3.2 Estimación del modelo de regresión logístico

Modelo de regresión

Tabla 12. Estimación de la ecuación

. logit y logging HijJef Calidad1 logsal, robust						
Iteration 0: log pseudolikelihood = -221.25762						
Iteration 1: log pseudolikelihood = -214.68307						
Iteration 2: log pseudolikelihood = -214.6647						
Iteration 3: log pseudolikelihood = -214.6647						
Logistic regression			Number of obs	=	330	
			Wald chi2(4)	=	11.53	
			Prob > chi2	=	0.0212	
Log pseudolikelihood = -214.6647			Pseudo R2	=	0.0298	
y	Coef.	Robust Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
logging	.3232352	.1930825	1.67	0.094	-.0551996	.70167
HijJef	-.1613938	.0803941	-2.01	0.045	-.3189634	-.0038242
Calidad1	.2699945	.2136808	1.26	0.206	-.1488121	.6888011
logsal	.3844264	.2219792	1.73	0.083	-.0506448	.8194976
_cons	-5.21721	2.246251	-2.32	0.020	-9.619782	-.8146379

En la búsqueda del mejor modelo se llegó a determinar la regresión mostrada líneas arriba. Se observa también el pequeño ajuste o R2, para modelos de estos casos, situación que mejoraría en la medida que se incremente la muestra de estudiantes.

La regresión deja un ajuste del modelo logit del 2.98%. De acuerdo, a los coeficientes de la regresión, la variable logaritmo de ingreso mantiene un signo positivo, lo que indica un incremento del ingreso del entrevistado, generará un aumento de la probabilidad de que se encuentre dispuesto a pagar una pensión. Por otro lado, el indicador número de hijos del jefe hogar, mantiene una relación negativa con respecto a la variable dependiente, que indicaría, que un hijo más

estudiante tiene 1.31 y 1.47 más veces de acceder a pagar una pensión y tener un hijo adicional en el hogar, se puede decir que el entrevistado tiene 1.176 menos veces de acceder a una pensión.

Los odds ratios menores a 1, como el caso, del 0.85096 (de HijJef), es necesario sacarle la inversa, para encontrar en cuantas veces menos reduce la probabilidad de acceder a pagar, de tal forma que $1/0.85096 = 1.176$.

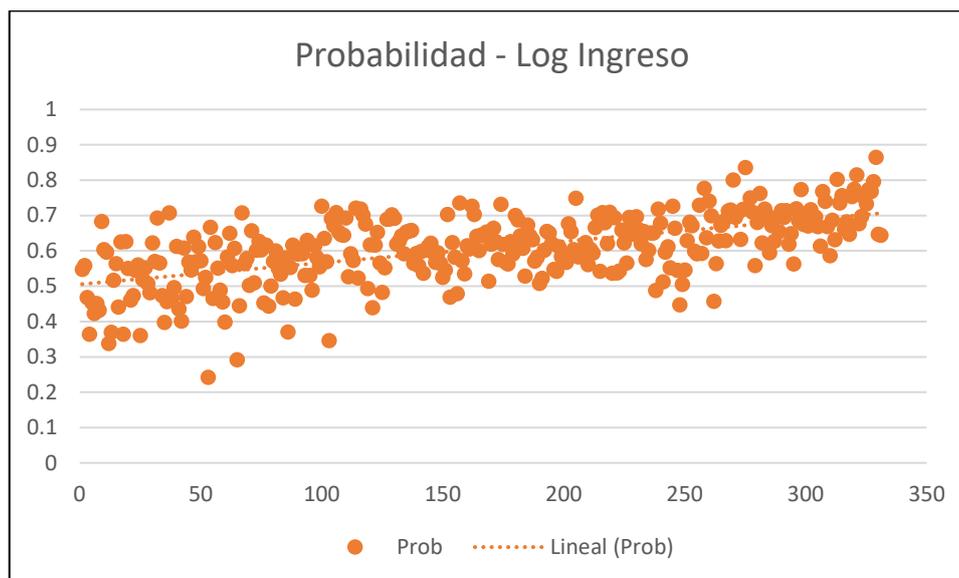
Efectos Marginales

. mfx							
Marginal effects after logit							
y = Pr(y) (predict)							
= .60999335							
variable	dy/dx	Std. Err.	z	P> z	[95% C.I.]
loging	.0768981	.04584	1.68	0.093	-.012947	.166744	6.94988
HijJef	-.0383958	.01919	-2.00	0.045	-.076011	-.000781	3.24545
Calidad1	.0642321	.05084	1.26	0.206	-.035415	.16388	3.12597
logsal	.0914556	.05282	1.73	0.083	-.012064	.194975	8.05837

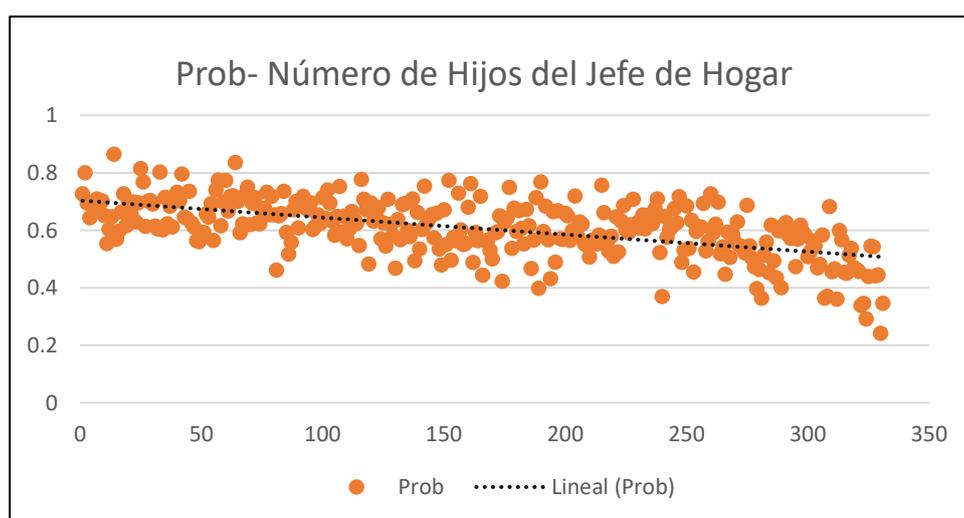
Como se puede ver, el incremento en una unidad del ingreso, aumento en un 7.68% la probabilidad de estar dispuesto a pagar una pensión. El aumento en una unidad del número de hijos, genera que la probabilidad de disponer a pagar se reduzca en un 3.84%. La probabilidad de disponer a pagar una pensión aumenta en un 6.42%, si aumenta la calidad del servicio. La subida en una unidad del salario mensual que supondría ganar el estudiante, aumenta la probabilidad de pagar una pensión en un 9.15%

Probabilidades por Individuo

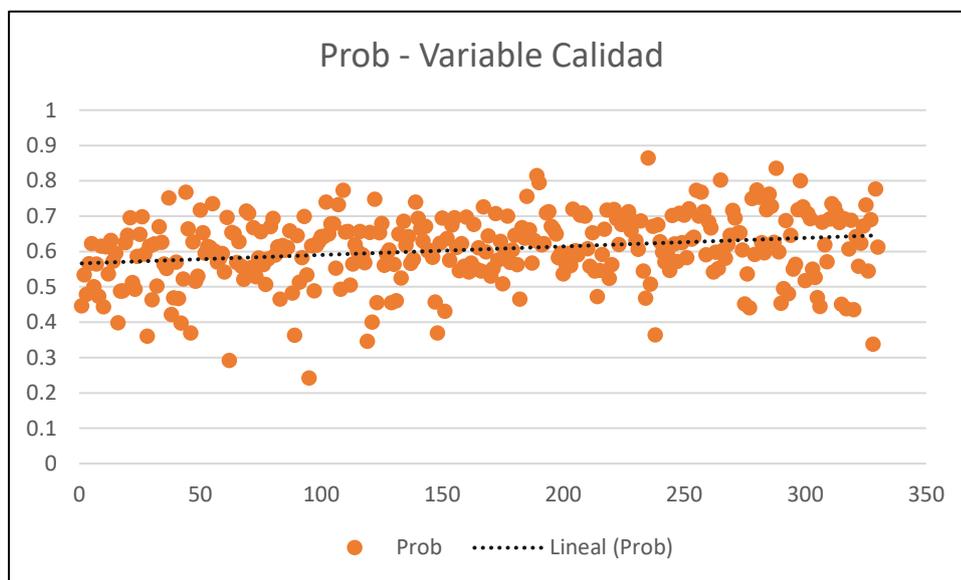
De acuerdo, al gráfico de las probabilidades por individuo versus la variable independiente ingreso del jefe de hogar, se nota una tendencia positiva, eso quiere decir que un incremento de la variable ingreso del jefe de hogar, generaría un incremento de la variable disponibilidad a pagar.



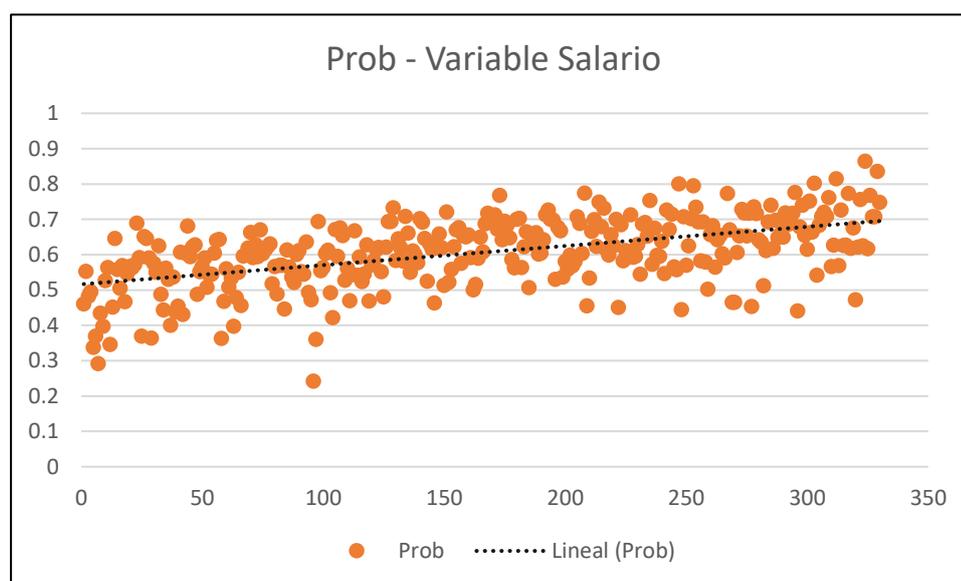
Como se ve, la variable independiente número de hijos del jefe de hogar, con respecto, a las probabilidades individuales, mantiene una tendencia negativa.



En tanto la variable calidad con respecto, a las probabilidades, se encuentra una tendencia positiva, lo que quiere decir, que el incremento de esta variable, provocaría el incremento de la probabilidad de la variable disponibilidad a pagar.



Finalmente, la variable salario, generará un incremento en la disponibilidad de pagar una pensión, lo cual se evidencia en la tendencia positiva que marca en el gráfico con las probabilidades individuales.



3.3 Estimación de indicadores de calidad de enseñanza FACEAC

Se ha determinado el valor de la calidad en base a sus variables principales, las cuales son: Gestión de la Carrera, Formación Profesional y Servicios de apoyo a la Formación Profesional; todas estas variables en base al promedio de respuestas de los encuestados, arrojando una media con la respectiva brecha en base a la escala Likert como se puede apreciar en la tabla subsecuente:

Tabla 13

Brechas de la Calidad con respecto a sus variables

Ítem	Media	Brecha
Calidad de la enseñanza universitaria	3.14	1.86
Gestión de la carrera	3.08	1.92
Formación profesional	3.30	1.70
Servicios de apoyo a la formación profesional	3.04	1.96

Fuente: Elaboración propia

Así mismo se puede apreciar de manera general que la calidad tiene una media de 3.14 con una brecha de 1.86; este es el resultado del promedio de sus variables como Gestión de la carrera, formación profesional y servicios de apoyo a la formación profesional.

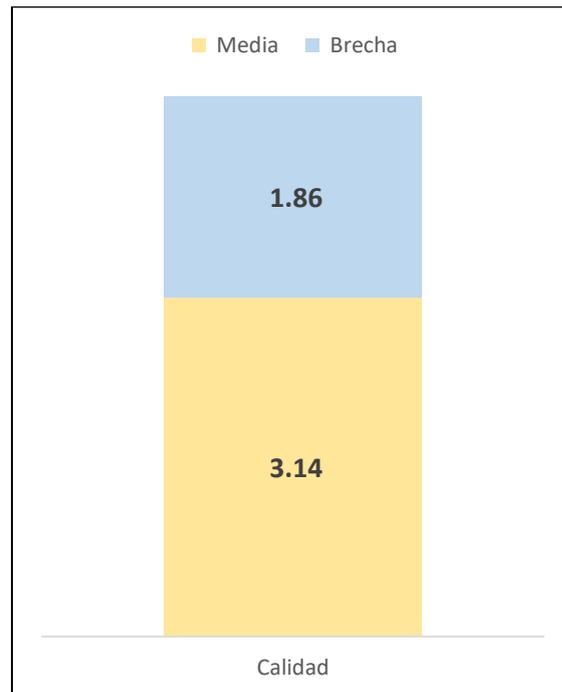


Figura 38. Medias y brechas de la calidad

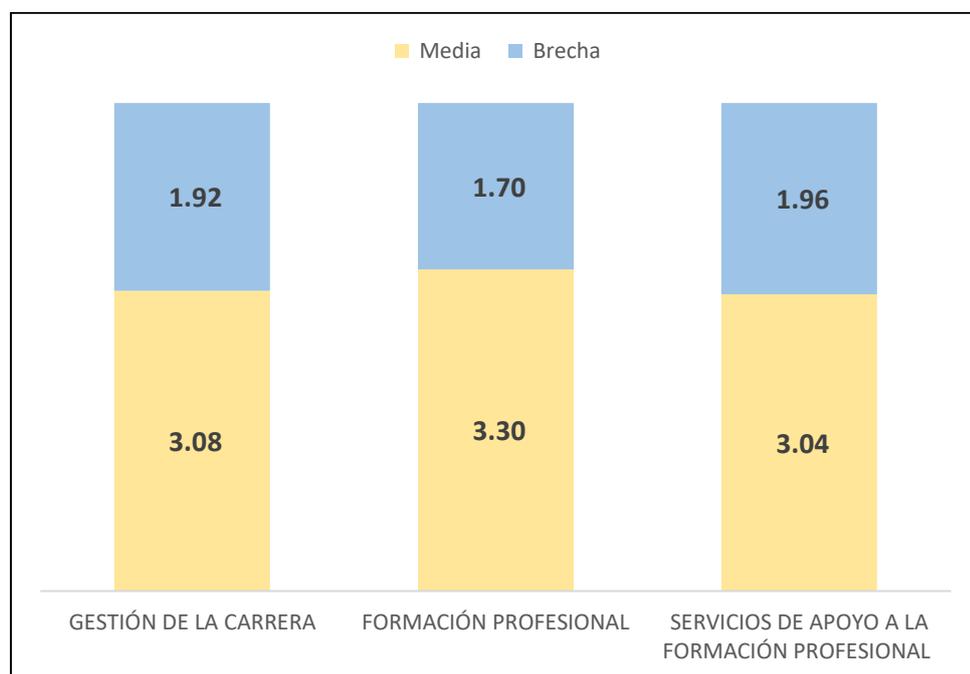


Figura 39. Medias y brechas de las variables de la calidad

Se puede apreciar que la variable que presenta una mayor brecha es la correspondiente a los servicios de apoyo a la formación profesional con un valor de 1.96 en comparación con las demás variables que tienen brechas de 1.92 y

1.70 pertenecientes a la gestión de la carrera y formación profesional respectivamente.

Por otro lado, también se determinó el valor de las medias y brechas por cada dimensión de las variables presentadas anteriormente, esto se realizó con la finalidad de determinar aquellas dimensiones en las que se presentan mayores brechas, como las que se presentan a continuación:

Tabla 14

Medias y brechas de las dimensiones de la variable Gestión de la carrera

Dimensiones de la variable Gestión de la carrera	Media	Brecha
Gestión de la carrera	3.08	1.92
Planificación, organización, dirección y control	3.08	1.92

Fuente: Elaboración propia

Las medias y las brechas de las dimensión de la variable Gestión de la carrera presentan una brecha de 1.92, seguido de Planificación con una media de 3.08. Además de ello se profundizó en el análisis de cada dimensión, como se aprecia en la siguiente figura:

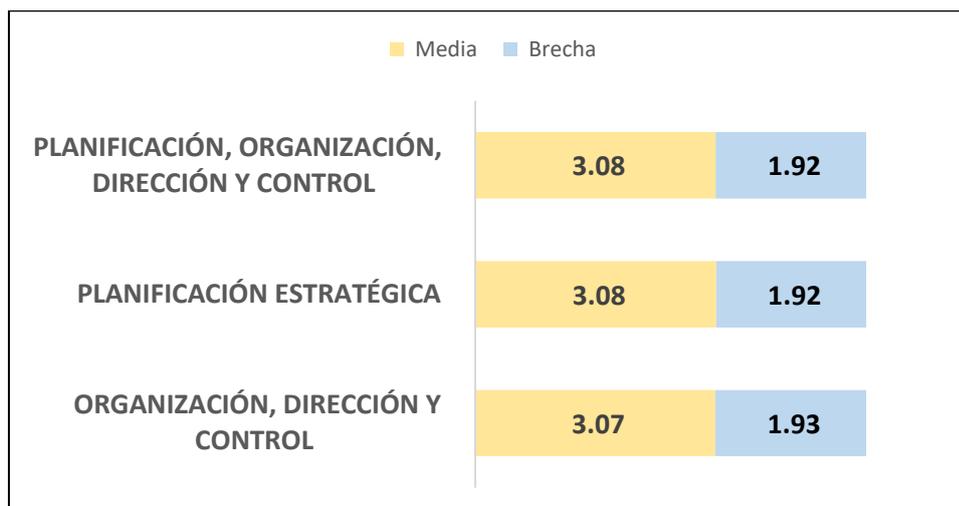


Figura 40. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Planificación, organización, dirección y control

Se puede apreciar que no hay diferencias significativas entre cada una de las subdimensiones, ya que ambas tienen brechas de 1.92 y 1.93 siendo pertenecientes a “Planificación estratégica” y “Organización, dirección y control” respectivamente.

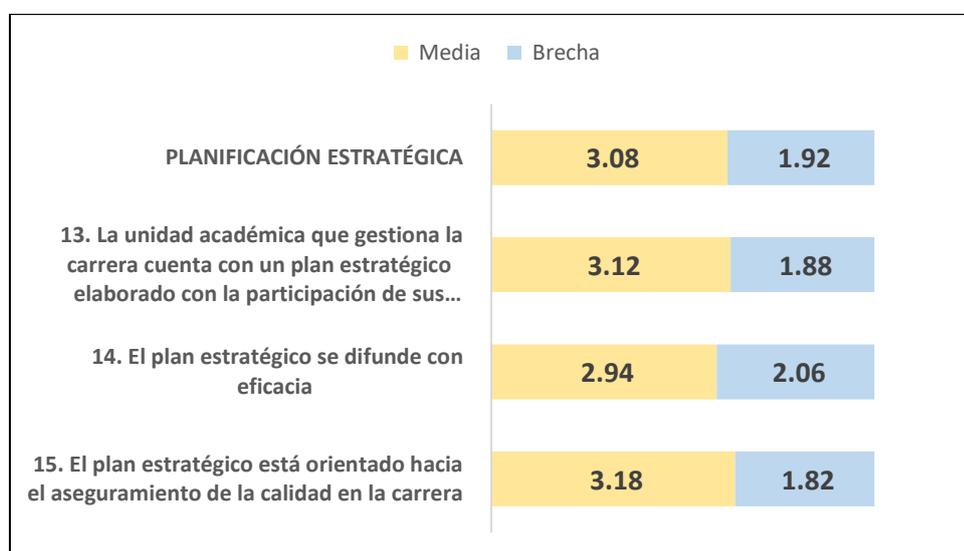


Figura 41. Medias y brechas de los ítems de Planificación estratégica

Ahondando en cada uno de los ítems por cada indicador de las subdimensiones se ha encontrado que, en el caso de la planificación estratégica,

el ítem “El plan estratégico se difunde con eficacia” muestra una brecha mayor en comparación al resto de ítems con un valor de 2.06.

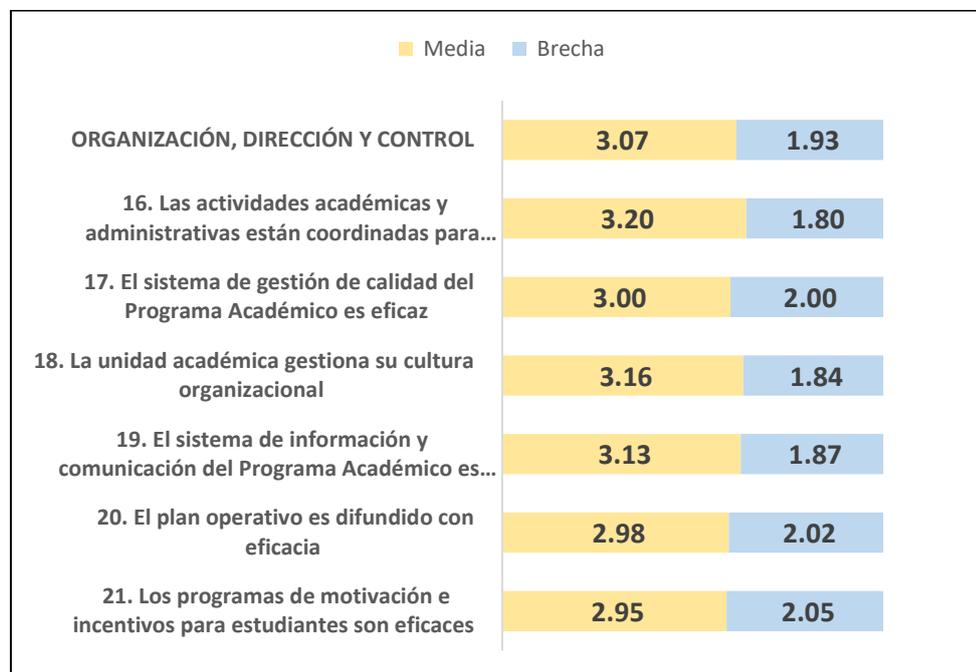


Figura 42. Medias y brechas de los ítems de Organización, dirección y control

Con respecto a los ítems de “Organización, dirección y control” la figura muestra que los ítems 17; 20 y 21 tienen las mayores brechas en comparación al resto con valores de 2.0; 2.02 y 2.05.

Tabla 15

Medias y brechas de las dimensiones de la variable Formación profesional

Dimensiones de la variable Formación profesional	Media	Brecha
Formación profesional	3.30	1.70
Enseñanza – aprendizaje	3.35	1.65
Investigación	3.29	1.71
Extensión universitaria y proyección social	3.25	1.75

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las dimensiones de la variable Formación profesional en donde la dimensión “Extensión universitaria y proyección social” tiene una brecha de 1.75, seguido de la dimensión “Investigación” tiene una brecha de 1.71; siendo estas dos dimensiones las que presentan mayor brecha.

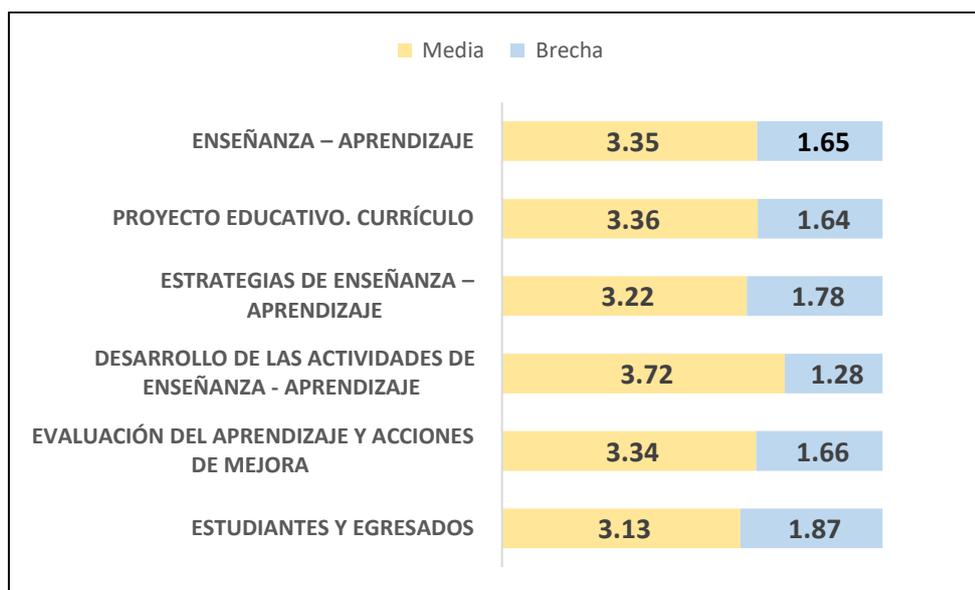


Figura 43. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Enseñanza-Aprendizaje

En la figura se puede apreciar que las subdimensiones “Estudiantes y egresados” tiene una brecha de 1.87 siendo esta la subdimensión con mayor brecha en relación a las demás.

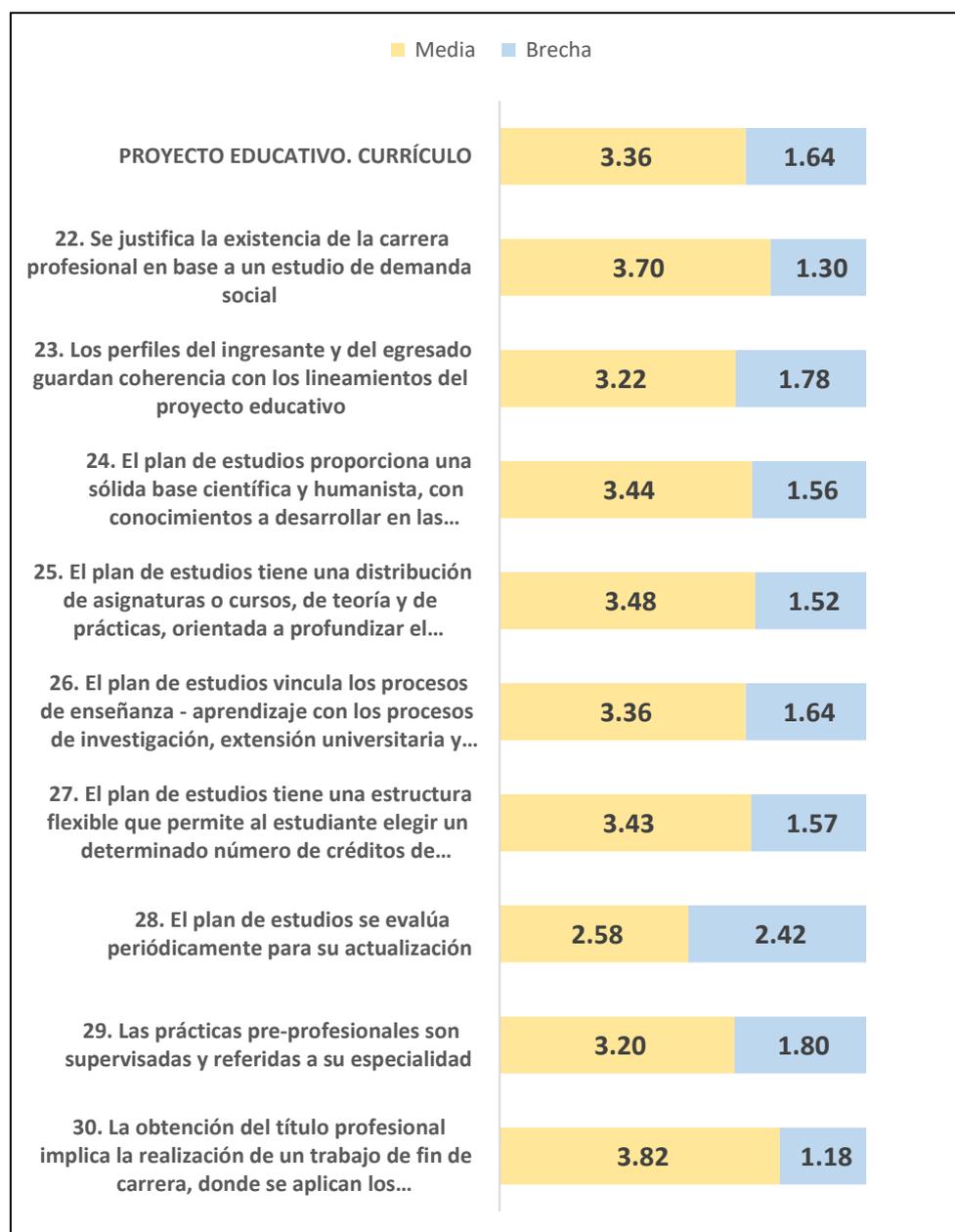


Figura 44. Medias y brechas de los ítems de Proyecto educativo currículum

Dentro de cada uno de los ítems se puede apreciar que el ítem 28 tiene la más grande brecha con un valor de 2.42 siendo está referida a la supervisión de las prácticas preprofesionales referidas a su especialidad; por lo que, bajo este criterio, es imprescindible que se tome en consideración este indicador para la mejora continua de la calidad.

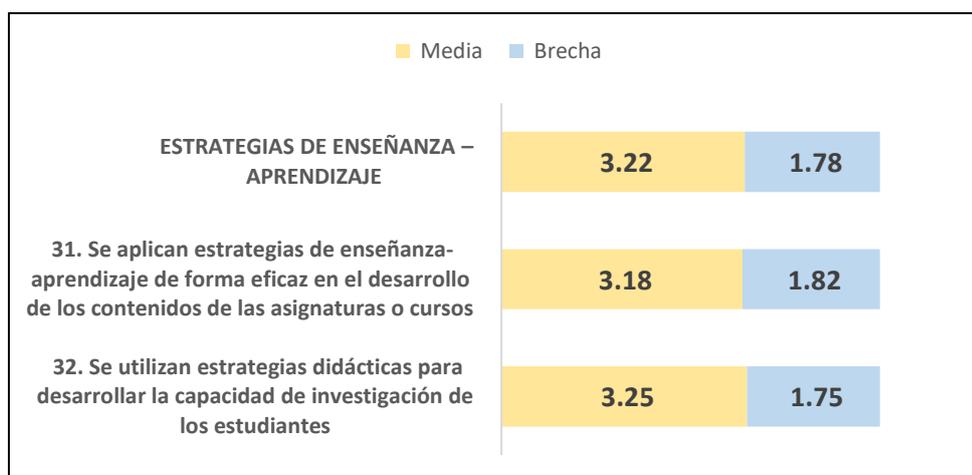


Figura 45. Medias y brechas de los ítems de Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Con respecto a los ítems de “Estrategias de enseñanza-aprendizaje” se puede apreciar que no hay brechas significativas en ambos ítems ya que el ítem 31 y 32 tienen brechas de 1.82 y 1.75 respectivamente.

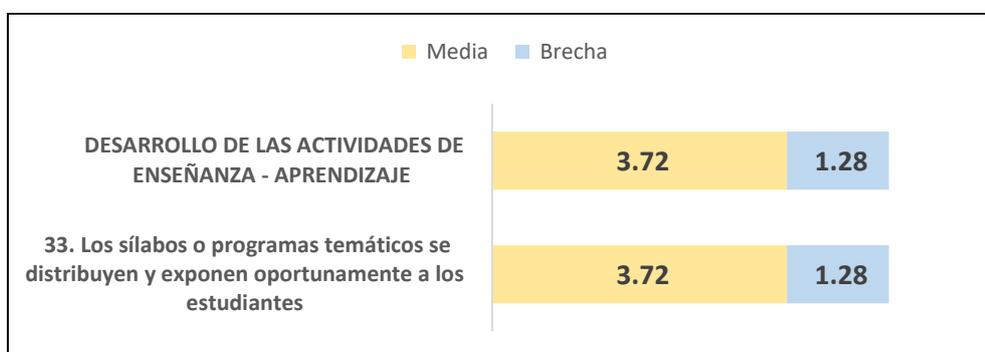


Figura 46. Medias y brechas de los ítems de Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje

El único ítem que posee “Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje” es el referido a la distribución y exposición oportuna a los estudiantes el cual recibió una valoración promedio por parte de los encuestados de 3.72 con una brecha de 1.28.

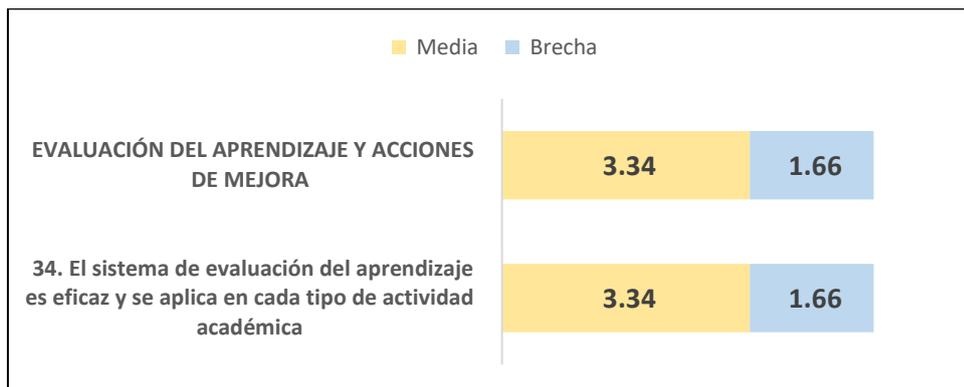


Figura 47. Medias y brechas de los ítems de Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora

Del mismo modo que en el caso anterior el ítem perteneciente a “Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora” no tiene una brecha significativa ya que la media del ítem es de 3.34 con una brecha de 1.66.

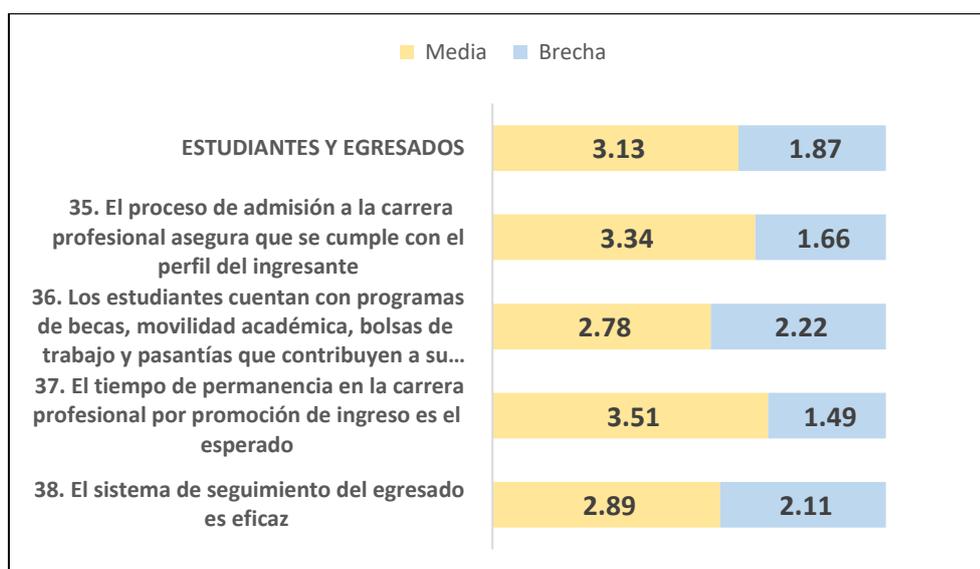


Figura 48. Medias y brechas de los ítems de Estudiantes y egresados

Con respecto a “Estudiantes y egresados” dos de los ítems que presentan las mayores brechas son los relacionados a los programas de becas y otros beneficios cruciales para su formación con una brecha de 2.22; por otro lado el segundo ítem que presenta un valor por debajo del promedio general es el

relacionado con el sistema de seguimiento de los egresado, puesto que estos presentan una brecha de 2.11.

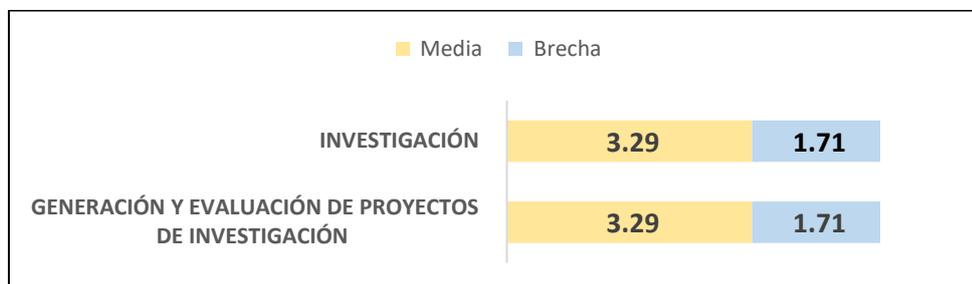


Figura 49. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Investigación

Con respecto a la subdimensión investigación no presenta una brecha significativa, siendo esta de 1.71; siendo de igual modo el indicador de “Generación y evaluación de proyectos de investigación.

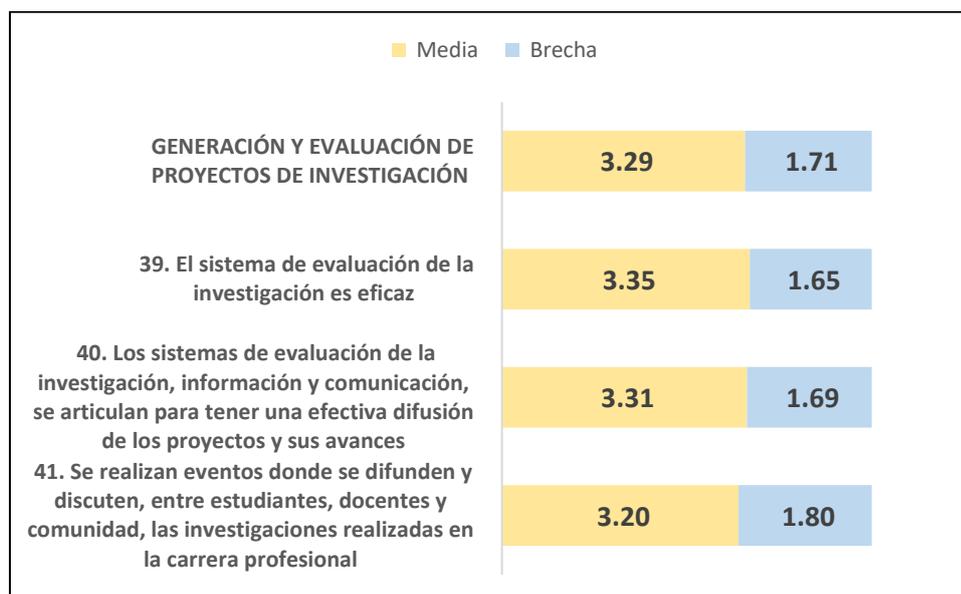


Figura 50. Medias y brechas de los ítems de Generación y evaluación de proyectos de investigación

Con respecto a “Generación y evaluación de proyectos de investigación” tiene una media promedio por cada uno de sus ítems de 3.29 con una brecha de 1.71. Como se puede apreciar en la figura casi todos los ítems poseen una brecha

muy similar unos con otros, siendo de 1.65; 1.69 y 1.80 pertenecientes al ítem 39; 40; y 41 respectivamente.



Figura 51. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Extensión universitaria y proyección social

Como se puede apreciar en la figura la subdimensión presentada tiene una media en respuestas por los encuestados de 3.25 con una brecha de 1.75.

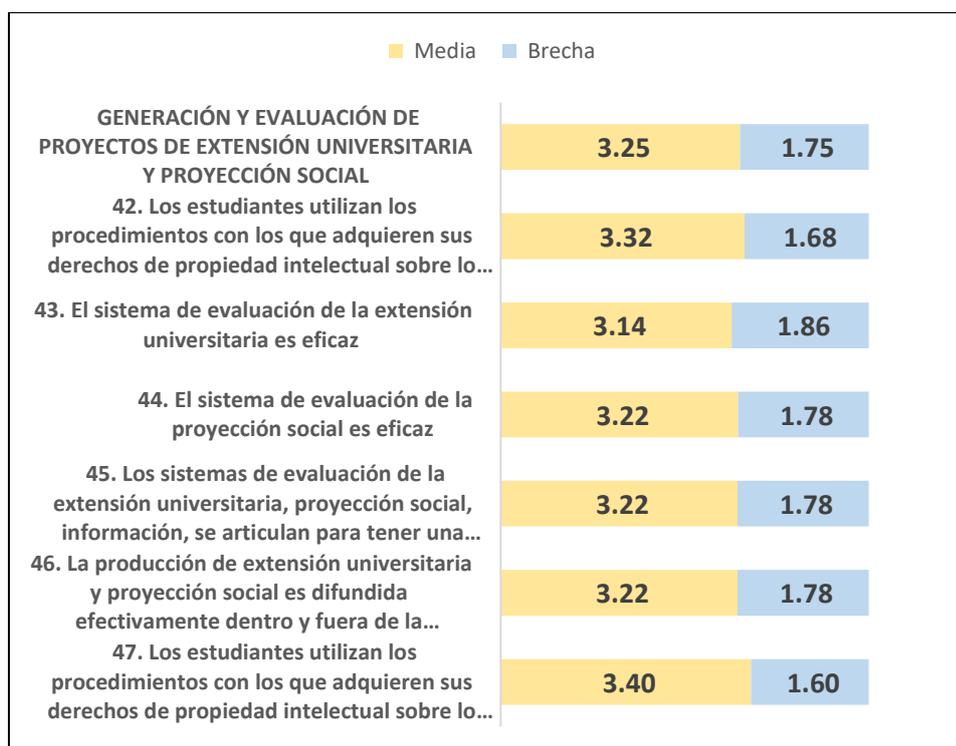


Figura 52. Medias y brechas de los ítems de Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social

Con respecto a “Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social” se puede apreciar que tiene una media de 3.25

con una brecha de 1.75 siendo una brecha poco significativa. Así mismo se puede apreciar que casi todos los indicadores poseen similares brechas a excepción de la correspondiente a la eficacia del sistema de la evaluación de la extensión universitaria con una media de 3.25 y una brecha de 1.86.

Tabla 16

Medias y brechas de las dimensiones de la variable Servicios de apoyo a la formación profesional

Dimensiones de la variable Servicios de apoyo a la formación profesional	Media	Brecha
Servicios de apoyo a la formación profesional	3.04	1.96
Docentes	3.07	1.93
Infraestructura y equipamiento	2.68	2.32
Bienestar	3.22	1.78
Recursos financieros	3.02	1.98
Grupos de interés	3.23	1.77

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las dimensiones de la variable servicios de apoyo a la formación profesional se puede apreciar que tiene una media de 3.04 con una brecha de 1.96; dentro de cada una de las dimensiones se puede observar que la dimensión que presenta una mayor brecha en relación con las demás es la referente a la Infraestructura y equipamiento con una brecha de 2.32.

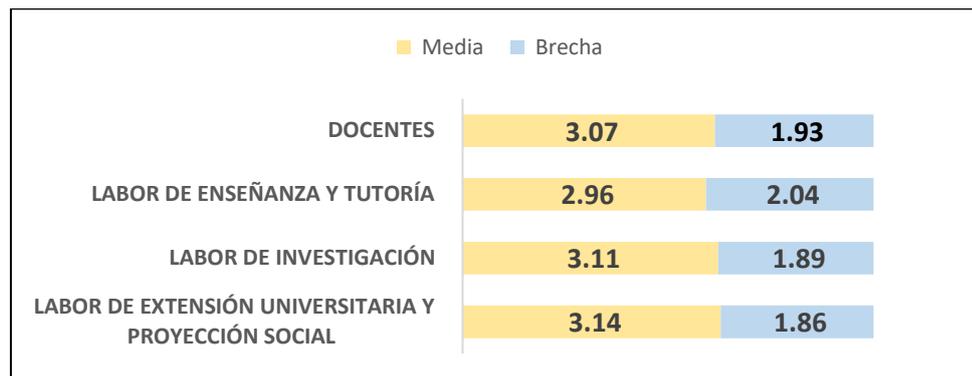


Figura 53. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Docentes

Dentro de la dimensión Docente se puede apreciar que cada una de las subdimensiones presentan mucha similitud en cuanto a sus brechas, siendo de todas ellas una excepción la concerniente a la labor de enseñanza y tutoría con un promedio de respuestas de 2.96 con una brecha de 2.04.



Figura 54. Medias y brechas de los ítems de Labor de enseñanza y tutoría

Con respecto a los ítems de “Labor de enseñanza y tutoría” se puede apreciar que tiene una media de 2.96 con una brecha de 2.04 como se indicó anteriormente. Si bien sus ítems no presentan diferencias significativas entre ellos si lo es en términos generales, ya que el promedio de respuestas por cada uno de los ítems se encuentra en un nivel medio según la escala del baremo mencionada en apartados anteriores; ambos ítems tienen unas brechas de 1.99 y 2.08 para los ítems 48 y 49 respectivamente.

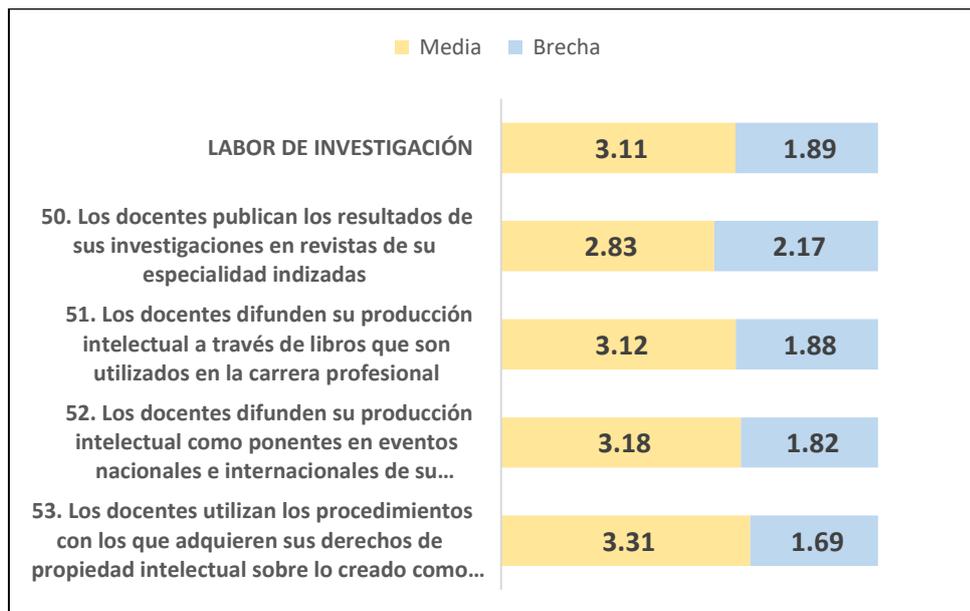


Figura 55. Medias y brechas de los ítems de Labor de investigación

Con respecto a los ítems de Labor de investigación se puede apreciar que tiene una media de 3.11 con una brecha de 1.89. Dentro de los ítems se puede apreciar que el que tiene una media muy por debajo del promedio es la referente a la publicación de resultados de investigaciones por parte de docentes en revistas indizadas la cual tiene una respuesta promedio por parte de los encuestados de 2.83 con una brecha significativa de 2.17.



Figura 56. Medias y brechas de los ítems de Labor de extensión universitaria y proyección social

En esta figura, perteneciente a los ítems de “Labor de extensión universitaria y proyección social” se puede apreciar que tiene una media de 3.14 con una brecha de 1.86. Dentro de los ítems se puede apreciar que entre los mismos no hay diferencias claras, siendo sus brechas de 1.86 cada uno.

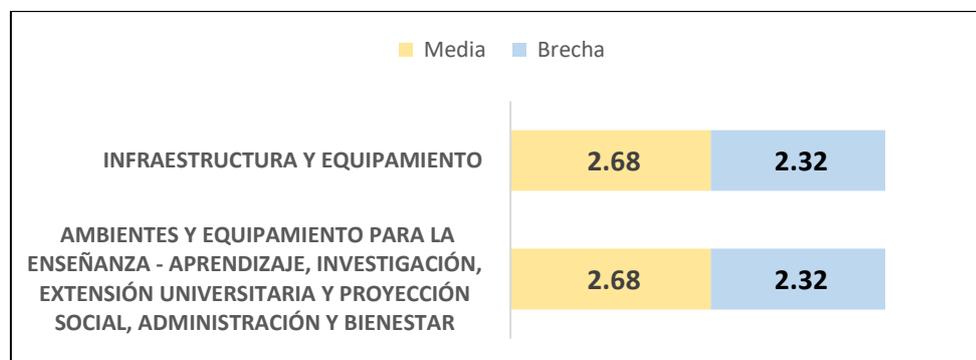


Figura 57. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Infraestructura y equipamiento

Con respecto a la dimensión infraestructura esta cuenta con una media de 2.68 y con una brecha significativa de 2.32. Estos resultados son el reflejo de su única subdimensión que posee, el cual presenta los mismos valores para la media y la brecha.



Figura 58. Medias y brechas de los ítems de Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar

Continuando con el análisis de la dimensión “Ambientes y equipamiento para la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar” se puede apreciar que presenta un único indicador el cual tiene una media de 2.68 con una brecha de 2.32.

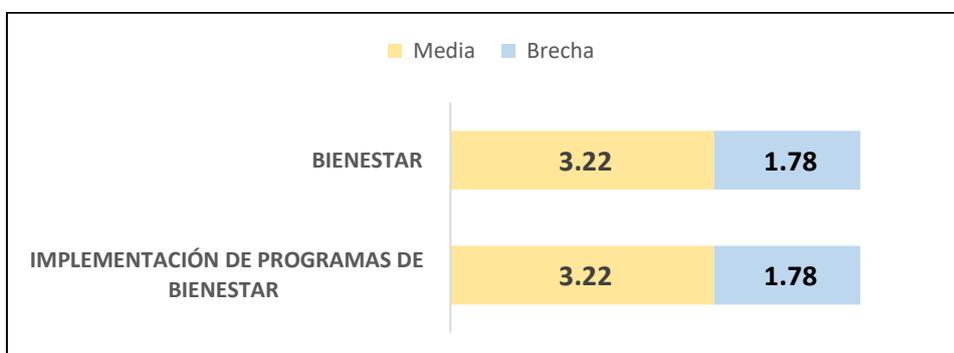


Figura 59. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Bienestar

Pasando a la dimensión Bienestar se puede apreciar que esta presenta una media de 3.22 con una brecha no tan amplia de 1.78; partiendo de esto, su única dimensión presenta los mismos valores tanto en media como en brecha.

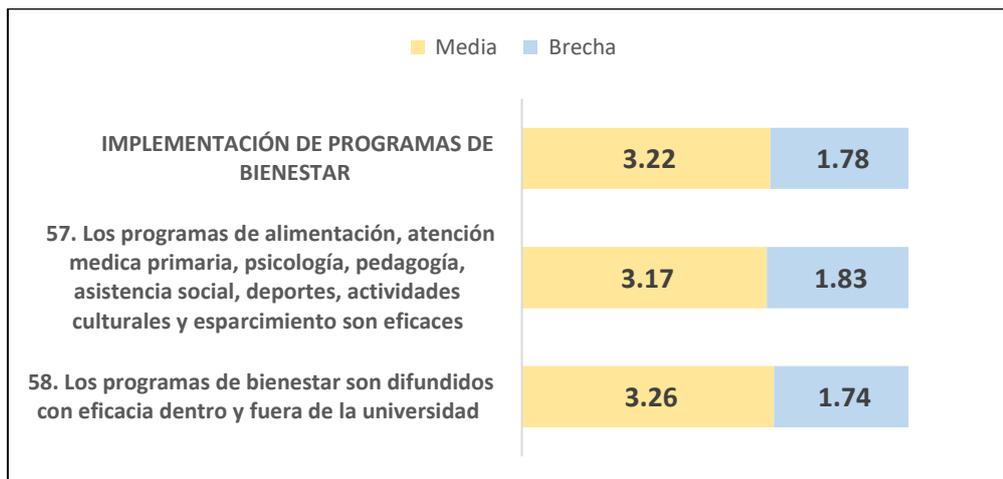


Figura 60. Medias y brechas de los ítems de Implementación de programas de bienestar

Con respecto a los ítems de “Implementación de programas de bienestar” se puede apreciar que entre los mismos no presentan mucha diferencias, ya que cada uno de ellos tienen una brecha de 1.83 y 1.74 para los ítems 57 y 58 respectivamente.

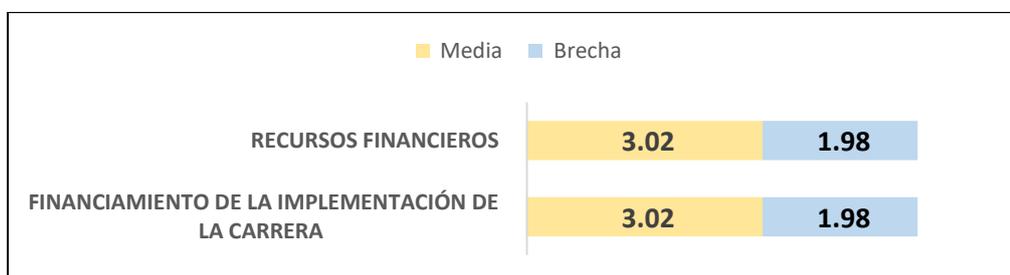


Figura 61. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Recursos financieros

Por otro lado, la dimensión Recursos financieros cuenta con una media de 3.02 con una brecha de 1.98; así mismo su subdimensión Financiamiento de la implementación de la carrera cuenta con los mismos valores en cuando a media y a brecha puesto que a partir de allí surgen los valores de la dimensión antes mencionadas.

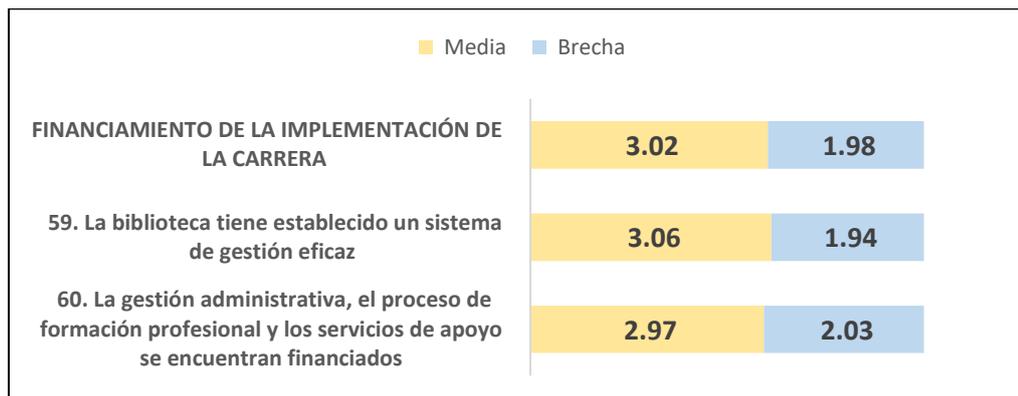


Figura 62. Medias y brechas de los ítems de Financiamiento de la implementación de la carrera

En cuanto a los ítems de “Financiamiento de la implementación de la carrera” se puede apreciar que el ítem con una mayor brecha es el relacionado con el financiamiento para la gestión administrativa, formación profesional y servicios de apoyo; este ítem cuenta con una brecha de 2.03 a comparación del ítem 59 que tiene una brecha de 1.94.

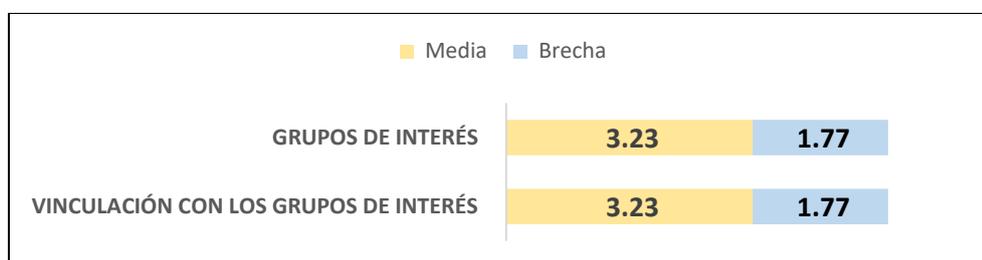


Figura 63. Medias y brechas de las subdimensiones de la dimensión Grupos de interés

Analizando la dimensión Grupos de interés se puede apreciar que la brecha que presenta no es muy pronunciada, ya que cuenta con una media de 3.23 y una brecha de 1.77; así mismo, su subdimensión cuenta con los mismos valores.

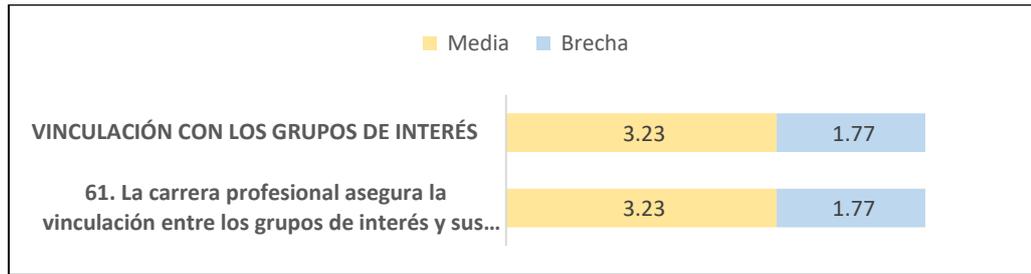


Figura 64. Medias y brechas de los ítems de Vinculación con los grupos de interés

Se puede analizar en la figura que el único ítem que presenta “Vinculación con los grupos de interés” cuenta con un promedio de respuestas de 3.23 y con una brecha de 1.77.

Capítulo IV. DISCUSIÓN

Para efectos de esta investigación se determinó que la disponibilidad a pagar es de 57.4 soles en promedio, en la literatura coincidimos con el trabajo de Chávez Quispe (2012) fue de 30.9 nuevos soles para los estudiantes de la facultad de Ingeniería Industrial de UNMSM. Sin embargo, la disparidad en la tarifa se debe a que existe una diferencia de 8 años entre ambos estudios. La metodología es la misma en ambas investigaciones, pero se difieren en algunos indicadores y contexto.

A su vez en esta investigación se ha determinado que la disponibilidad a pagar mayores tarifas es del 60.6% de estudiantes, quienes manifiestan precios de reserva superiores a la tarifa fijada en el TUPA, lo cual indica un alto grado de identificación con el servicio educativo que reciben, así como, una alta propensión a contribuir a económicamente con la mejora de la calidad educativa del programa académico. El 39.4% de los estudiantes no manifiestan disponibilidad a pagar mayores tarifas que la establecida, y esto se debe a que existe un sector de estudiantes que se encuentran en precariedad económica o no se sienten satisfechos con la calidad del servicio educativo que reciben.

Así mismo se puede afirmar que los factores socioeconómicos y de calidad del servicio inciden en la disponibilidad a pagar de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Dentro de los factores socioeconómicos tenemos al programa académico y número de hijos del jefe de familia. Así como también influyen la calidad del servicio educativo, evaluado a través de los componentes como la “Planificación, Organización, Dirección y Control – PODC”, “Enseñanza - Aprendizaje”, “Investigación”, “Bienestar”.

En referencia al componente PODC, los estudiantes muestran una mayor disponibilidad a pagar si el plan estratégico está orientado hacia el aseguramiento de la calidad en la carrera profesional, así como, si las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.

En referencia al componente Enseñanza – Aprendizaje, los estudiantes muestran una mayor disponibilidad a pagar si los perfiles del ingresante y del egresado guardan coherencia con los lineamientos del proyecto educativo, así como, si se aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas o cursos y se utilizan estrategias didácticas para desarrollar la capacidad de investigación de los estudiantes.

En cuanto al componente Investigación, los estudiantes manifiestan una mayor disponibilidad a pagar si se realizan eventos donde se difunden y discuten, entre estudiantes, docentes y comunidad, las investigaciones realizadas en la carrera profesional.

En lo que respecta al componente bienestar, los estudiantes manifiestan una mayor disponibilidad a pagar, si es que los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento son eficaces.

También ha sido posible determinar un nivel de calidad promedio estimado es de 156.3 puntos para los servicios que brinda la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Esta cifra es superior al nivel medio de

la escala del indicador que es de 147 puntos, por lo que, se afirma que los estudiantes perciben la calidad dentro de un nivel aceptable.

En cuanto a la evaluación de los componentes Planificación, Organización, Dirección y Control, Enseñanza – Aprendizaje, Investigación y Bienestar es posible afirmar que las escuelas de Administración, Comercio y Negocios Internacionales y Contabilidad muestran valores promedio estimados por encima del nivel medio de la escala del indicador. Mientras que la escuela de Economía muestra valores promedio estimado por debajo del nivel medio de la escala del indicador.

CONCLUSIONES

Se determinó que la disponibilidad a pagar es de 60.9% y está relacionada con el nivel de ingreso, el número de hijos del jefe de familia, la calidad del servicio y el salario. El indicador que eleva la probabilidad de la disponibilidad a pagar es el ingreso, mientras que el número de hijos del jefe de familia disminuye la probabilidad de la disponibilidad a pagar.

Asimismo, en referencia a los indicadores de la calidad del servicio como: la Planificación, Organización, Dirección y Control (PODC), la Enseñanza - Aprendizaje, la Investigación y el Bienestar Universitario. Los indicadores que elevan la probabilidad de la disponibilidad a pagar son los componentes de Planificación, Organización, Dirección y Control (PODC), la Enseñanza – Aprendizaje y la Investigación, mientras que indicador de bienestar disminuye la probabilidad de la disponibilidad a pagar.

El nivel de la disponibilidad a pagar de los estudiantes de la FACEAC es de 57.4 soles, esta cifra varía según el programa académico elegido en Administración es de 42.7 soles, en Comercio y Negocios Internacionales es de 64.6 soles, en Contabilidad es de 56.5 y en Economía es de 65.8 soles.

Los factores que inciden en la disponibilidad a pagar son: el programa académico, el número de hijos del jefe de familia y la calidad de servicio del servicio Educativo.

Se determinó que el nivel de los indicadores de calidad de la enseñanza universitaria de los componentes Planificación, Organización, Dirección y Control (PODC), Enseñanza - Aprendizaje, Investigación y Bienestar es superior al nivel medio de la escala de indicador en las escuelas de Administración, Comercio y Negocios Internacionales y Contabilidad. Mientras que en la escuela de Economía es inferior a la escala media del indicador.

RECOMENDACIONES

Habiendo estimado que número de hijos disminuye la probabilidad de la disponibilidad a pagar, se debe establecer planes tarifarios que contemplen las características socioeconómicas del estudiante.

En necesario mejorar la eficacia de los programas de alimentación, atención médica primaria, psicología, pedagogía, asistencia social, deportes, actividades culturales y esparcimiento con la finalidad de incrementar la percepción de la calidad del servicio educativo universitario.

Se recomienda mejorar la difusión de los documentos de gestión entre los estudiantes de la FACEAC, tales como, el plan estratégico, el plan operativo y el perfil de egreso de cada programa académico.

Se debe continuar con el desarrollo y aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas y utilizar estrategias didácticas para desarrollar mayores capacidades de investigación de los estudiantes.

Se deben realizar más investigaciones acerca de sobre en la percepción del nivel de calidad del servicio educativo universitario con la finalidad de incrementar nuestra cultura organizacional de la calidad y mejorar nuestro sistema de gestión de la calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acemoglu, D., & Angrist, J. (2000). *How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws* (Vol. 15). NBER macroeconomics annual.
- Adamowicz, W., Bunch, D., Cameron, T., Dellaert, B., Hanneman, M., Keane, M., . . . Swait, J. (2008). *Behavioral frontiers in choice modeling*. *Marketing Letters*, 19(3-4), 215.
- Alba, J. W., & Marmorstein, H. (1987). *The effects of frequency knowledge on consumer decision making*. *Journal of Consumer Research*, 14(1), 14-25.
- Alstadsæter, A. (2011). *Measuring the consumption value of higher education*. . CESifo Economic Studies, 57(3), 458-479.
- Amaya-Amaya, M., Ryan, M., & Gerard, K. (2008). *Discrete choice experiments in a nutshell*. In *Using discrete choice experiments to value health and health care* (pp. 13-46). Springer, Dordrecht.
- Angrist, J., & Pischke, J. (2010). *The credibility revolution in empirical economics: How better research design is taking the con out of econometrics* (Vol. 24(2)). *Journal of economic perspectives*.
- Barberà, S., Hammond, P., & Seidl, C. (1998). *Handbook of Utility Theory: Volume 2: Extensions* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Barnett, R. (2010). *The marketised university: defending the indefensible*. In *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 53-65). Routledge.
- Bateman, I. J., Carson, R., Day, B., Hanemann, M., Hanley, N., Hett, T., . . . Swanson, J. (2002). *Bateman, I. J., Carson, R. T., Day, Economic valuation with stated preference techniques: a manual*.
- Becker, G., & Murphy, K. (2007). *Education and consumption: the effects of education in the household compared to the marketplace*. *Journal of Human Capital*, 1(1).
- Beltrán, A., & Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú: cuando la educación llega a muchos pero sirve a pocos*. Universidad del Pacífico.
- Benhabib, J., & Spiegel, M. (2005). *Human capital and technology diffusion*. *Handbook of economic growth*, 1, 935-966.

- Bergerson, A. A. (2009). *College Choice and Access to College: Moving Policy, Research, and Practice to the 21st Century* (Vol. 35(4)). ASHE Higher Education Report.
- Blackwell, R., Engel, J., & Miniard, P. (2006). *Consumer Behaviour*. 10th edn. Mason: Thomson.
- Blomquist, G. C., Coomes, P. A., Jepsen, C., Koford, B. C., & Troske, K. R. (2014). *Estimating the social value of higher education: willingness to pay for community and technical colleges*. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 5(1), 3-41.
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). *Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy*. *Fiscal studies*, 20(1), 1-23.
- Blythe, J. (2008). *Consumer behaviour*. Cengage Learning EMEA.
- Boadway, R. W., & Bruce, N. (1984). *Welfare economics*. New York: B. Blackwell.
- Bolton, D., & Nie, R. (2010). *Creating value in transnational higher education: The role of stakeholder management*. *Academy of Management Learning & Education*, 9(4), 701-714.
- Boschin, M., & Metz, N. (2009). *Gestión de costos en instituciones educativas*. (Vol. 5). *Revista Digital del Instituto Internacional de Costos*.
- Brassington, F., & Pettitt, S. (2006). *Principles of marketing*. Pearson Education.
- Breidert, C., Hahsler, M., & Reutterer, T. (2006). *A review of methods for measuring willingness-to-pay* (Vol. 2(4)). *Innovative Marketing*.
- Briggs, S. (2006). *An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland*. *Studies in Higher Education*, 31(6), 705-722.
- Brodie, R., & Glynn, M. (2010). *Brand equity and the value of marketing assets*. *Marketing Theory*, 379.
- Brown, C., Varley, P., & Pal, J. (2009). *University course selection and services marketing*. *Marketing Intelligence & Planning*.
- Bruckmeier, K., Fischer, G., & Wigger, B. (2013). *The willingness to pay for higher education: does the type of fee matter?* *Applied Economics Letters*, 20(13), 1279-1282.
- Card, D. (1999). *The causal effect of education on earnings*. *Handbook of labor economics*. Vol. 3, pp. 1801-1863. Elsevier.
- Carson, R., & Czajkowski, M. (2014). *The discrete choice experiment approach to environmental contingent valuation*. (E. E. Publishing, Ed.) *Handbook of choice modelling*.

- Chandukala, S., Kim, J., Otter, T., Rossi, P., & Allenby, G. (2008). *Modelos de elección en marketing: supuestos económicos, desafíos y tendencias*. . Fundamentos y Tendencias® en Marketing , 2 (2), 97-184.
- Chapman, R. (1986). *Toward a Theory of College Selection: A Model of College Search and Choice Behavior*. *Advances in Consumer Research*, 13(1).
- Chavarria Loor, C. J., Brito Ochoa, M. P., & Alvarado Pazmiño, M. A. (2009). *Valoración económica del servicio educativo gratuito de la fen-ESPOLy disponibilidad a pagar de los estudiantes para mantener el nivel de calidad de la educación: aplicación del método de valoración contingente*.
- Chávez Quispe, C. I. (2012). *Disponibilidad Económica a Pagar (DEP) para mejorar la calidad educativa de los estudiantes de pre-grado de la Facultad de Ingeniería Industrial-UNMSM*.
- Christie, H., Munro, M., & Rettig, H. (2001). *Making ends meet: student incomes and debt*. *Studies in Higher Education*, 26(3), 363-383.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System*. (Berkeley, CA, University of California Press).
- Coccarri, R. L., & Javalgi, R. G. (1995). *Analysis of students' needs in selecting a college or university in a changing environment*. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2), 27-40.
- CONEAU. (2009). *Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias*. Lima: Dirección de Evaluación y Acreditación.
- Cutler, D., Lleras-Muney, A., & Vogl, T. (2008). *Socioeconomic status and health: dimensions and mechanisms (No. w14333)*. National Bureau of Economic Research.
- Dawes, P. L., & Brown, J. (2005). *The composition of consideration and choice sets in undergraduate university choice: An exploratory study*. . *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(2), 37-59.
- Debreu, G. (1954). *Representation of a preference ordering by a numerical function*. . *Decision processes*, 3, 159-165.
- Dee, T. S. (2004). *Are there civic returns to education?* *Journal of public economics*. 88(9-10). 1697-1720.
- Donaldson, C. (1999). *Valuing the benefits of publicly-provided health care: does 'ability to pay' preclude the use of 'willingness to pay'?* *Social Science & Medicine*, 49(4), 551-563.

- Drewes, T., & Michael, C. (2006). *How do students choose a university?: an analysis of applications to universities in Ontario, Canada*. . Research in Higher Education, 47(7), 781-800.
- Elrod, T., Louviere, J. J., & Davey, K. S. (1992). *An empirical comparison of ratings-based and choice-based conjoint models*. . Journal of Marketing research, 29(3), 368-377.
- Engel, J., Blackwell, R., & Kollat, D. (1978). *Consumer Behavior*. Illinois.
- Engel, J., Blackwell, R., & Miniard, P. (1995). *Consumer Behavior*, Chicago. Dry Den, 12, 251-264.
- Espinal Monsalve, N. (2013). *La disponibilidad a pagar como una medida de la legitimidad: el caso de la Biblioteca Pública Piloto para América Latina y los Parques Biblioteca de Medellín*. Colombia: Doctoral dissertation, Universidad Pablo de Olavide.
- Espinal Monsalve, N. E., Gómez Hernández, Y., & Gutierrez Hidalgo, F. (2020). *La medición de la legitimidad organizacional en la literatura*. Revista ESPACIOS. ISSN, 798, 1015. Publicado: 06/08/2020.
- Evans, M., Foxall, G., & Jamal, A. (2009). *Consumer behaviour*.
- Evans, M., Moutinho, L., & Van Raaij, W. (1996). *Applied consumer behaviour*. Addison-Wesley.
- Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2001). *Choosing futures: Young people's decision-making in education, training, and careers markets*. Psychology Press.
- Foskett, N., Roberts, D., & Maringe, F. (2006). *Changing fee regimes and their impact on student attitudes to higher education*. . Southampton: University of Southampton.
- Foxall, G. R. (2007). *Explaining consumer choice: Coming to terms with intentionality*. *Behavioural Processes*, 75(2), 129-145.
- Freeman III, A., Herriges, J., & Kling, C. (2014). *The measurement of environmental and resource values: theory and methods*. Routledge.
- Friedman, H. H., & Amoo, T. (1999). *"Rating the Rating Scales"*. Journal of Marketing Management, Winter, 114-123.
- Friedman, M. (1955). *What all is Utility?* The Economic Journal, 65(259), 405-409.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and democracy*. University of Chicago.
- Fuller, W., Manski, C., & Wise, D. (1982). *New evidence on the economic determinants of postsecondary schooling choices*. Journal of Human Resources.
- Furedi, F. (2010). *Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge. pp. (15-22). .

- Gallardo, I., Sánchez, J., & Leiva, M. (2011). Midiendo calidad en educación superior: análisis de confiabilidad y validez de una encuesta de certificación de calidad del pregrado, versión estudiantes. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 109-121.
- Gensch, D. H., & Recker, W. W. (1979). *The multinomial, multiattribute logit choice model*. . Journal of Marketing Research, 16(1), 124-132.
- Glaeser, E., & Saks, R. (2006). *Corruption in america*. Journal of public Economics, 90(6-7), 1053-1072.
- Goeree, M. S. (2008). *Limited information and advertising in the US personal computer industry*. Econometrica. 76(5). 1017-1074.
- Green, P., & Srinivasan, V. (1990). *Conjoint analysis in marketing: new developments with implications for research and practice* (Vol. 54(4)). Journal of marketing.
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. Handbook of the Economics of Education.
- Hagel, P., & Shaw, R. N. (2010). *How important is study mode in student university choice?*. . Higher Education Quarterly, 64(2), 161-182.
- Hagel, P., & Shaw, R. N. (2010). *How important is study mode in student university choice?*. . Higher Education Quarterly, 64(2), 161-182.
- Hall, J., Kenny, P., King, M., Louviere, J., Viney, R., & Yeoh, A. (2002). *Using stated preference discrete choice modelling to evaluate the introduction of varicella vaccination*. Health economics, 11(5), 457-465.
- Hanley, N., & Czajkowski, M. (2019). (). *The role of stated preference valuation methods in understanding choices and informing policy*. , 13(2), 248-266. Review of Environmental Economics and Policy.
- Hauser, J. R., & Urban, G. L. (1986). *The value priority hypotheses for consumer budget plans*. . Journal of consumer research, 12(4), 446-462.
- Hauser, J., & Wernerfelt, B. (1990). *An evaluation cost model of consideration sets* (Vol. 16(4)). Journal of consumer research.
- Heckman, J., Lochner, L., & Todd, P. (2006). Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. Handbook of the Economics of Education.

- Heller, D. E. (1997). *Student price response in higher education: An update to Leslie and Brinkman*. The Journal of Higher Education. 68(6). 624-659.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). *Universities in a competitive global marketplace*. International Journal of public sector management.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). *University choice: what do we know, what don't we know and what do we still need to find out?* International Journal of Educational Management.
- Horowitz, J., & Louviere, J. (1995). *What is the role of consideration sets in choice modeling?* International Journal of Research in Marketing, 12(1), 39-54.
- Hossler, D., & Gallagher, K. (1987). *Studying student college choices: A three-phase model of the implications for policymakers*. . College and University.
- Howard, J., & Sheth, J. (1969). *The Theory of Buyer Behavior*. New York.
- Hu, S., & Hossler, D. (2000). *Willingness to pay and preference for private institutions*. . Research in Higher Education, 41(6), 685-701.
- Ingaruca Matos, C. (2012). *Determinación de la disponibilidad a pagar como factor de eficiencia en el suministro público de la educación superior en la Universidad Nacional del Centro del Perú 2010*.
- Jackson, G. A. (1982). *Public efficiency and private choice in higher education*. *Educational evaluation and policy analysis*, 4(2), 237-247.
- James, R., Baldwin, G., & McInnis, C. (1999). *Which University?: The factors influencing the choices of prospective undergraduates (Vol. 99, No. 3)*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Jedidi, K., & Jagpal, S. (2009). *Willingness to pay: measurement and managerial implications*. Handbook of pricing research in marketing, 37-60.
- Jedidi, K., & Zhang, Z. J. (2002). *Augmenting conjoint analysis to estimate consumer reservation price*. Management Science, 48(10), 1350-1368.
- Jevons, S. (1931). *Theory of Political Economy* London: Macmillan.
- Johansson, P. O. (1991). *An introduction to modern welfare economics*. . Cambridge University Press.
- Jonathan, R. (1997). *Illusory freedoms: Liberalism, education and the market*.

- Jongbloed, B. (2003). *Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets*. Higher education quarterly, 57(2), 110-135.
- Kardes, F., Cline, T., & Cronley, M. (2010). *Consumer behavior*. Cengage Learning. Inc., Mason.
- Kenkel, D. S. (1991). *Health behavior, health knowledge, and schooling* (Vol. 99(2)). Journal of Political Economy.
- Kim, J., DesJardins, S. L., & McCall, B. P. (2009). *Exploring the effects of student expectations about financial aid on postsecondary choice: A focus on income and racial/ethnic differences*. Research in Higher Education, 50(8), 741.
- Kohli, R., & Mahajan, V. (1991). *A reservation-price model for optimal pricing of multiattribute products in conjoint analysis*. Journal of Marketing Research, 28(3), 347-354.
- Kotler, P. (1994). *Marketing management, analysis, planning, implementation, and control, Philip Kotler*. . London: Prentice-Hall International.
- Kulchitsky, J. D. (2008). *High-tech versus high-touch education: perceptions of risk in distance learning*. . International Journal of Educational Management.
- Lancaster, K. J. (1966). *A new approach to consumer theory*. Journal of political economy. 74(2). 132-157.
- Lancsar, E., & Louviere, J. (2008). *Conducting discrete choice experiments to inform healthcare decision making*. . Pharmacoeconomics, 26(8), 661-677.
- Lange, F., & Topel, R. (2006). *The social value of education and human capital* (Vol. 1). Handbook of the Economics of Education.
- Leslie, L., & Brinkman, P. (1987). *Student price response in higher education: The student demand studies*. The Journal of Higher Education. 58(2). 181-204.
- Li, W., & Min, W. (2001). *Tuition, private demand and higher education in China*. Graduate School of education, Peking University, Beijing.
- Litten, L. H., & Brodigan, D. L. (1982). *On Being Heard in a Noisy World: Matching Messages and Media in College Marketing*. . College and University, 57(3), 242-64.
- Little, I. M. (2002). *A critique of welfare economics*. Oxford University Press.
- Lleras-Muney, A. (2005). *The relationship between education and adult mortality in the United States*. . The Review of Economic Studies, 72(1), 189-221.

- Lochner, L. (2004). *Education, work, and crime: A human capital approach*. *International Economic Review*, 45(3), 811-843.
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). *The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports*. *American economic review*. 94(1).155-189.
- Lockshin, L., Cohen, E., & Goodman, S. (2009). *Overcoming measurement errors: segmenting wine consumers across 11 countries*. *Wine Industry Journal*, 24(1), 42-47.
- Lockshin, L., Mueller, S., Louviere, J., Hackman, D., & Gillispie, S. (2007). *What's Important in Choosing a Wine?* (Doctoral dissertation, Free Run Press).
- Long, B. T. (2004). *How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model*. *Journal of econometrics*. 121(1-2). 271-296.
- Louviere, J. J., & Hout, M. (1988). *Analyzing decision making: Metric conjoint analysis (No. 67)*. Sage.
- Louviere, J. J., & Woodworth, G. (1983). *Design and analysis of simulated consumer choice or allocation experiments: an approach based on aggregate data*. *Journal of marketing research*, 20(4), 350-367.
- Louviere, J., & Meyer, R. (1976). *Un modelo para la formación de impresiones residenciales*. *Análisis geográfico*, 8 (4), 479-486.
- Louviere, J., Hensher, D., & Swait, J. (2000). *Stated choice methods: analysis and applications*. Cambridge university press.
- Mabres, A. (1994). *Problemas y perspectivas de las universidades peruanas*.
- Machin, S., Marie, O., & Vujić, S. (2011). *The crime reducing effect of education*. *The Economic Journal*, 121(552), 463-484.
- Manski, C., & Wise, D. (1983). *College choice in America*. Harvard University Press.
- Marginson, S. (2011). *Higher education and public good*. *Higher education quarterly*, 65(4), 411-433.
- Maringe, F. (2006). *University and course choice*. *International journal of educational management*.
- Maringe, F., & Gibbs, P. (2008). *Marketing higher education: Theory and practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- McClung, G., & Werner, M. (2008). *A market/value based approach to satisfy stakeholders of higher education*. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1), 102-123.

- McFadden, D. (1973). *Conditional logit analysis of qualitative choice behavior*.
- McFadden, D. (1986). *The choice theory approach to market research*. . Marketing science, 5(4), 275-297.
- McFadden, D. (1999). *Computing willingness to-pay in random utility models*. Trade, Theory, and Econometrics: Essays in Honour of John S. Chipman, 15, 253.
- McFadden, D. (2001). *Economic choices*. American economic review, 91(3), 351-378.
- McKenzie, G. W. (1983). *Measuring economic welfare: new methods*. . Cambridge University Press.
- Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). *Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom*. Journal of public Economics. 88(9-10). 1667-1695.
- Mincer, J. (1974). Progress in Human Capital Analysis of the distribution of earnings. National Bureau of Economic Research.
- Ministerio de Educación. (25 de SET de 2015). Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU*.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). *Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*. Teaching in higher Education, 14(3), 277-287.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2010). *The marketisation of higher education*. Routledge.
- Moogan, Y., & Baron, S. (2003). *An analysis of student characteristics within the student decision making process*. Journal of further and Higher Education, 27(3), 271-287.
- Moogan, Y., Baron, S., & Bainbridge, S. (2001). *Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: a conjoint approach*. Marketing Intelligence & Planning.
- Moogan, Y., Baron, S., & Harris, K. (1999). *Decision-making behaviour of potential higher education students*. Higher Education Quarterly, 53(3), 211-228.
- Moore, P. G. (1987). *University Financing 1979–86*. Higher Education Quarterly, 41(1), 25-42.
- Moretti, E. (2004a). *Human capital externalities in cities*. Handbook of regional and urban economics. Vol 4. 2243-2291. Elsevier.
- Moretti, E. (2004b). *Estimating the social return to higher education: evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data*. Journal of econometrics. 121(1-2). 175-212.
- Mowen, J., & Minor, M. (1998). *Consumer Motivation and Affect*. Consumer Behavior, 5.

- Mowen, J., & Minor, M. (2001). *Consumer Behavior: A Framework (Поведение потребителей: структура)*.
- Mueller, S., Lockshin, L., & Louviere, J. (2010). *What you see may not be what you get: Asking consumers what matters may not reflect what they choose*. *Marketing Letters*, 21(4), 335-350.
- Naidoo, R., Shankar, A., & Veer, E. (2011). *The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes*. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1142-1162.
- Neary, M., & Hagyard, A. (2010). *Pedagogy of excess: An alternative political economy of student life*. *The marketisation of higher education and the student as consumer*, 209-223.
- Nelson, R., & Phelps, E. (1966). *Investment in humans, technological diffusion, and economic growth*. *The American economic review*, 56(1/2), 69-75.
- Newman, S., & Jahdi, K. (2009). *Marketisation of education: Marketing, rhetoric and reality*. *Journal of further and higher education*, 33(1), 1-11.
- Nieto, D., Vázquez, J., Pons, A., & Núñez, A. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*.
- Nordensvard, J. (2010). *The consumer metaphor versus the citizen metaphor: different sets of roles for students*. *The marketization of higher education and the student as consumer*, 157-169.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). *The research on school marketing*. *Journal of educational administration*.
- Ospina Duque, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior*. (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones).
- Peña, J. G. (2014). *La implementación de un Sistema de Gestión de Calidad según la norma ISO 9001 en tres experiencias educativas*. Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú-CENTRUM Católica.
- Peter, J. P., & Olson, J. C. (2001). *Consumer behaviour and marketing strategy (pp. 329-48)*. McGraw-hill College. New York.
- Peter, J., Olson, J., & Grunert, K. (1999). *Consumer behaviour and marketing strategy (pp. 329-48)*. London: McGraw-hill.
- Phaneuf, D., & Requate, T. (2016). *A course in environmental economics: theory, policy, and practice*. Cambridge University Press.

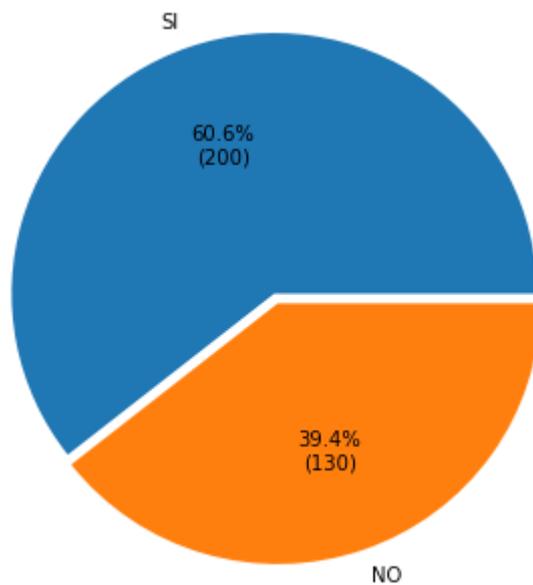
- Portney, P. R. (1994). *The contingent valuation debate: why economists should care*. . Journal of Economic perspectives, 8(4), 3-17.
- Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). *The impact of facilities on student choice of university. Facilities*.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2004). *Returns to investment in education: a further update*. Education economics, 12(2), 111-134.
- Riera, P. (1994). *Manual de valoración contingente*. Ministerio de Economía y Hacienda, Instituto de Estudios Fiscales.
- Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2015). Estudio exploratorio de la relación entre gestión académica y calidad en las instituciones universitarias. *Interciencia*, 40(10), 656-663.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Delgado-Almonte, M., & Ganga-Contreras, F. (2017). La relación entre la gestión financiera y la calidad en las instituciones de educación superior. *Interciencia*, 42(2), 119-126.
- Romer, P. M. (1990). *Endogenous technological change*. Journal of political Economy, 98(5, Part 2), S71-S102.
- Ryan, M., & San Miguel, F. (2000). *Testing for consistency in willingness to pay experiments*. . Journal of Economic Psychology, 21(3), 305-317.
- Ryan, M., Gerard, K., Watson, V., Street, D. J., & Burgess, L. (2008). *Practical issues in conducting a discrete choice experiment*. In *Using discrete choice experiments to value health and health care (pp. 73-97)*. Springer, Dordrecht.
- Saavedra, J., & Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). *Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad*. . Research in higher education, 50(2), 119-143.
- Sastry, T., & Bekhradnia, B. (2007). *The academic experience of students in English universities*. HEPI.
- Scarpa, R., & Rose, J. (2008). *Design efficiency for non-market valuation with choice modelling: how to measure it, what to report and why*. Australian journal of agricultural and resource economics. 52(3). 253-282.

- Schiffman, L., & Kanuk, L. (2014). *Consumer Behavior, Global Edition: Global Edition*. Pearson Higher Ed.
- Sharrock, G. (2000). *Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George)*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 149-164.
- Shattock, M. (2006). *Managing good governance in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Shocker, A. D., Ben-Akiva, M., Boccara, B., & Nedungadi, P. (1991). *Consideration set influences on consumer decision-making and choice: Issues, models, and suggestions*. *Marketing letters*, 2(3), 181-197.
- Sianesi, B., & Reenen, J. (2003). *The returns to education: Macroeconomics*. *Journal of economic surveys*. 17(2). 157-200.
- Sichtmann, C., & Stingel, S. (2007). *Limit conjoint analysis and Vickrey auction as methods to elicit consumers' willingness-to-pay*. *European Journal of Marketing*.
- SINEACE. (Octubre de 2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Superior Universitaria.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*.
- Solomon, M. R. (2010). *Consumer behaviour: A European perspective*. Pearson education.
- Soutar, G., & Turner, J. (2002). *Students' preferences for university: A conjoint analysis*. *International journal of educational management*.
- Star, C., & McDonald, J. (2007). *Embedding successful pedagogical practices: Assessment strategies for a large, diverse, first year student cohort*. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3(2), 18-30.
- Storr, J., & Fleming, D. (1999). *Applied Benchmarking and Performance Indicators for Facilities Managers of Educational Buildings*. European Real Estate Society (ERES).
- Sutherland, M. (2012). *Using discrete choice modelling in the marketing of higher education in the north east of England*. (Doctoral dissertation, Northumbria University).
- Swaine, J. (2009). *Students Save By Staying At Home*. *The Daily Telegraph*.

- Thurstone, L. L. (1927). *A law of comparative judgment*. *Psychological review*, 34(4), 273.
- Turner, D., Baba, M., & Shimada, K. (2000). *Setting Tuition Fees in Institutions of Higher Education: supporting a public service, or charging what the market will pay?* *Journal of further and higher education*, 24(3), 397-408.
- UNITE. (2007). *The Student Experience Report*.
- Van Vught, F. A. (1989). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. . Higher Education Policies Series, 7. Taylor and Francis Group, 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007.
- Van Vught, F. A. (1995). *Policy models and policy instruments in higher education: The effects of governmental policy-making on the innovative behaviour of higher education institutions*.
- Wang, T., Venkatesh, R., & Chatterjee, R. (2007). *Reservation price as a range: An incentive-compatible measurement approach*. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 200-213.
- Wertenbroch, K., & Skiera, B. (2002). *Measuring consumers' willingness to pay at the point of purchase*. . *Journal of marketing research*, 39(2), 228-241.
- Wheeler, S. M. (2008). *The evolution of built landscapes in metropolitan regions*. *Journal of Planning Education and Research*. 27(4). 400-416.
- Whitehead, J. M., Raffan, J., & Deaney, R. (2006). *University choice: What influences the decisions of academically successful post-16 students?* *Higher Education Quarterly*, 60(1), 4-26.
- Winkleby, M. A., Jatulis, D. E., Frank, E., & Fortmann, S. P. (1992). *Socioeconomic status and health: how education, income, and occupation contribute to risk factors for cardiovascular disease*. *American journal of public health*, 82(6), 816-820.
- Wold, H. (1943). *A synthesis of pure demand analysis*. . *Scandinavian Actuarial Journal*, 1943(1-2), 85-118.
- Xia, L., Monroe, K. B., & Cox, J. L. (2004). *The price is unfair! A conceptual framework of price fairness perceptions*. *Journal of marketing*, 68(4), 1-15.
- Young, M. R. (2003). *Choice-based segmentation as an enrollment management tool*. . *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(2), 69-83.

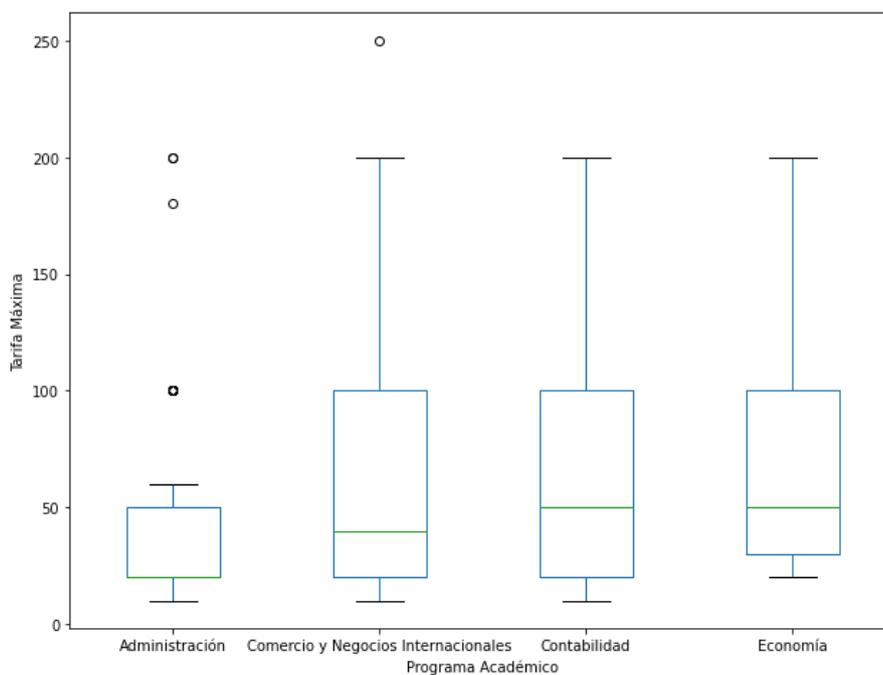
ANEXOS

Figura 65. Distribución de encuestados según disponibilidad a pagar



Nota. Elaboración propia.

Figura 66. Disponibilidad a pagar según programa académico.



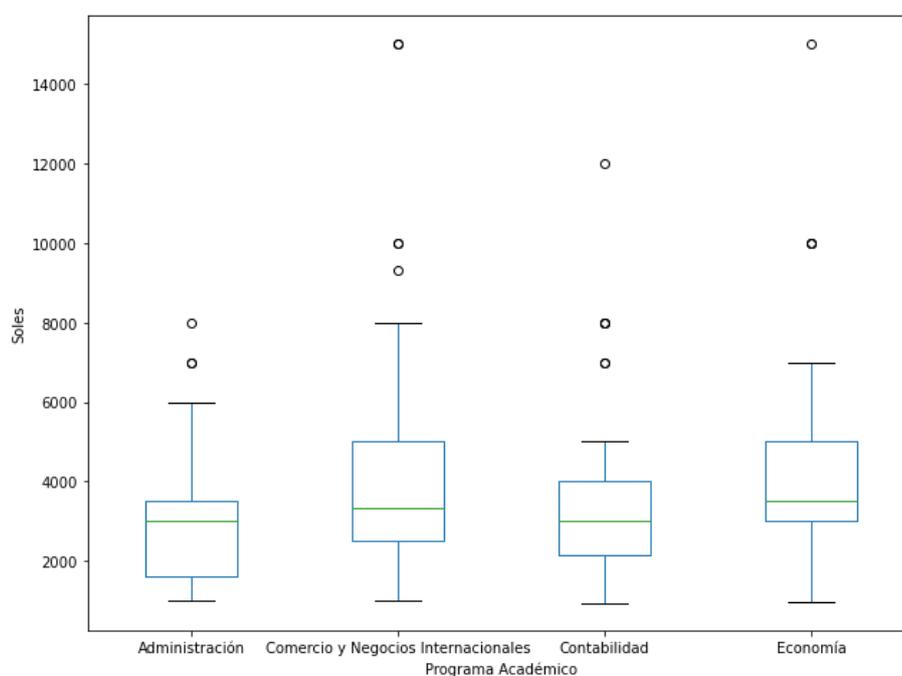
Nota. Elaboración propia.

Tabla 17. Disponibilidad a pagar promedio según programa académico (Soles)

Programa Académico	NO muestra DAP	SI muestra DAP	DAP Promedio
Administración	18.8	77.1	42.7
Comercio y Negocios Internacionales	18.8	97.1	64.6
Contabilidad	18.2	81.4	56.5
Economía	20.0	75.4	65.8
PROMEDIO	18.9	82.7	57.4

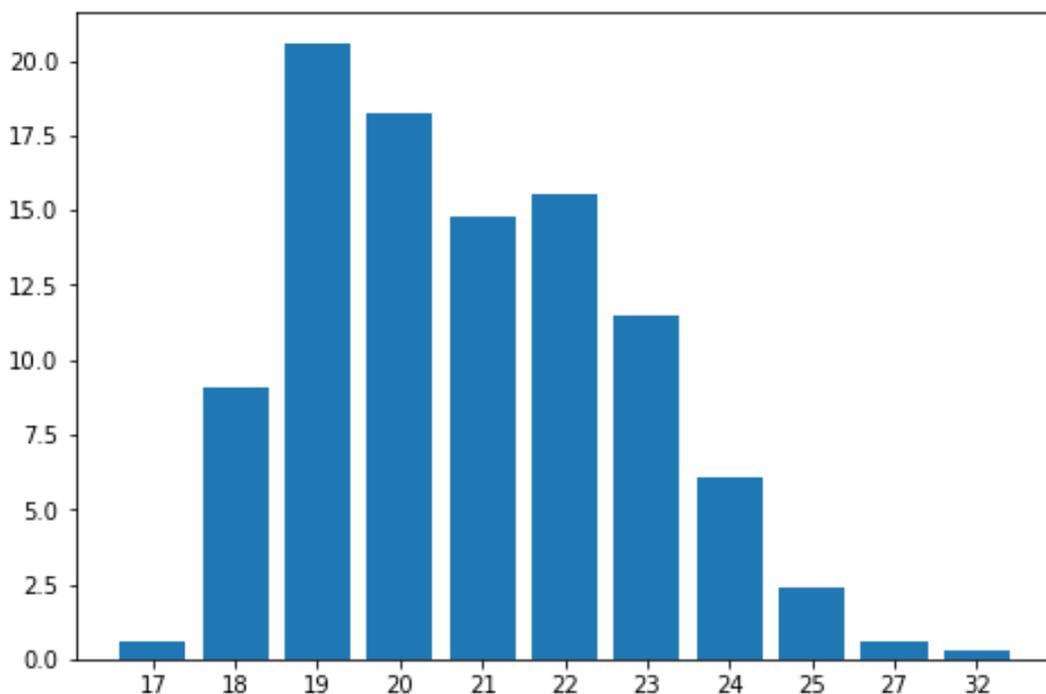
Nota. Tabla de elaboración propia.

Figura 67. Expectativa salarial de estudiantes según programa académico.



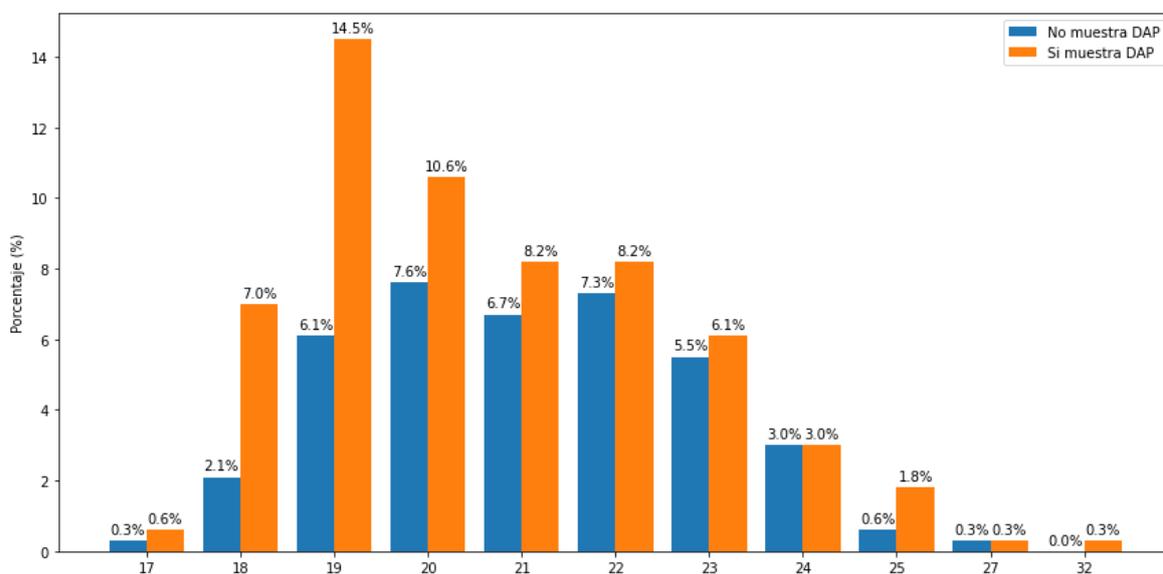
Nota. Elaboración propia.

Figura 68. Distribución de encuestados por edad

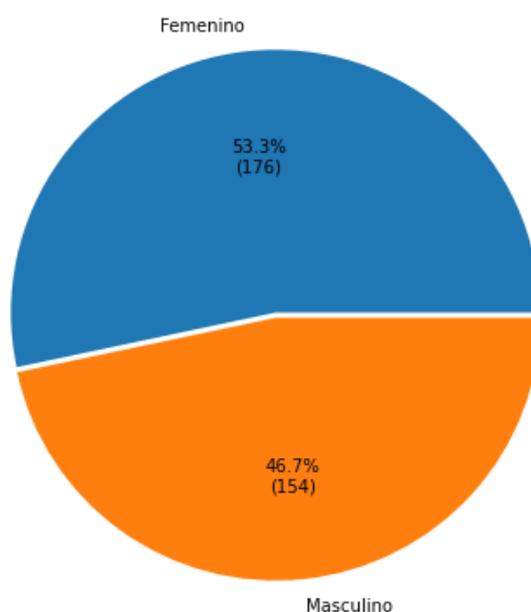


Nota. Elaboración propia.

Figura 69. Disponibilidad a pagar según edad



Nota. Elaboración propia.

Figura 70. Distribución de encuestados por género

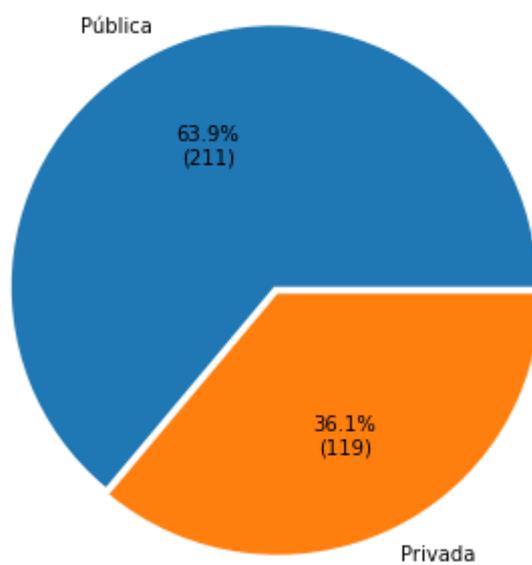
Nota. Elaboración propia.

Tabla 18. Distribución de encuestados según lugar de residencia

Lugar de Residencia: Provincia	Disponibilidad a Pagar		TOTAL
	NO	SI	
Bagua	4	0	4
Chiclayo	83	124	207
Chota	4	2	6
Cutervo	2	1	3
Ferreñafe	4	10	14
Huancabamba	0	3	3
Jaén	2	6	8
Lambayeque	27	45	72
San Ignacio	3	6	9
Santa Cruz	0	2	2
Utcubamba	1	1	2
TOTAL	130	200	330

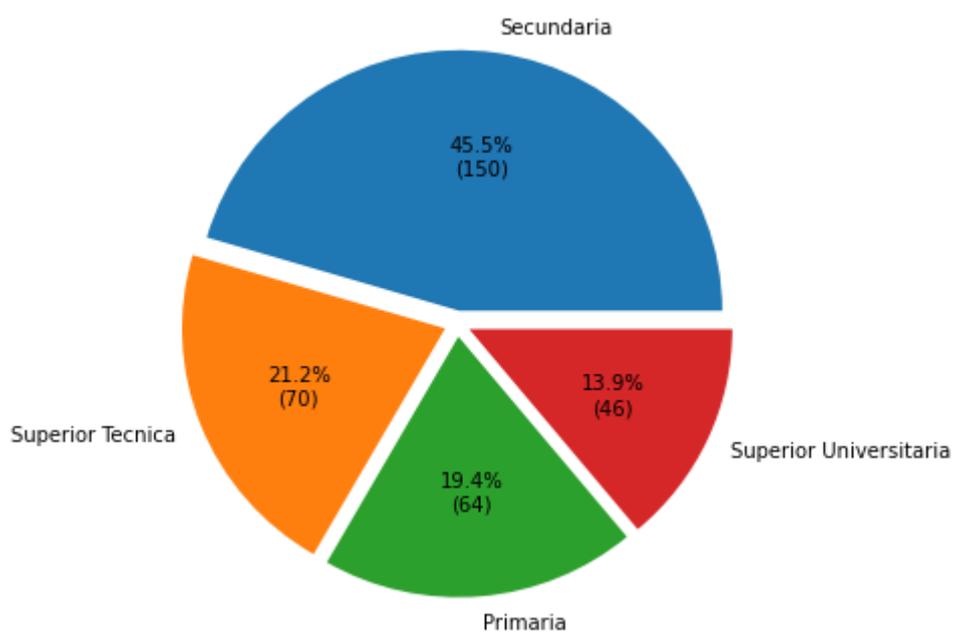
Nota. Tabla de elaboración propia.

Figura 71. Distribución de encuestados según institución educativa donde realizo estudios secundarios



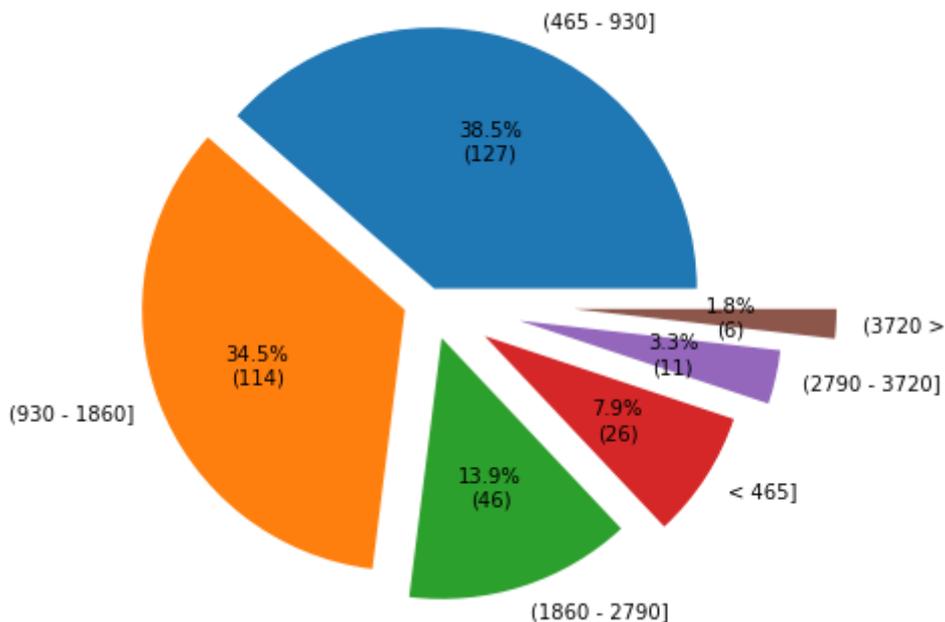
Nota. Elaboración propia.

Figura 72. Distribución de encuestados según grado de estudios del jefe de familia



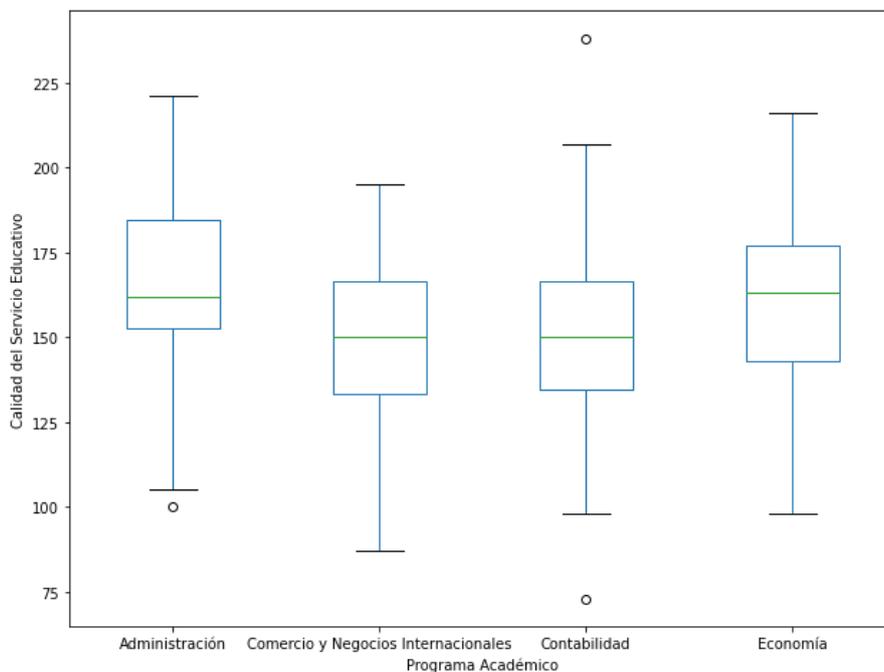
Nota. Elaboración propia.

Figura 73. Distribución de encuestados según nivel de ingresos del jefe de familia



Nota. Elaboración propia.

Figura 74. Percepción del nivel de calidad del servicio educativo según programa académico



Nota. Elaboración propia.

Tabla 19. *Percepción del nivel de calidad según programa académico*

Programa Académico	Nivel de Calidad			
	Mínimo	Promedio	Máximo	Mediana
Administración	100	166.1	221	162
Comercio y Negocios Internacionales	87	148.5	195	150
Contabilidad	73	150.2	238	150
Economía	98	160.4	216	163
FACEAC	92.8	156.3	222.0	156

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 20. *Cuál es la Tarifa Máxima que usted estaría dispuesto a pagar por el semestre académico.*

Obs	Mean	Std	Min	20%	40%	50%	60%	80%	Max
330	57.333	49.767	10.0	20.0	25.0	40.0	50.0	100.0	250.0

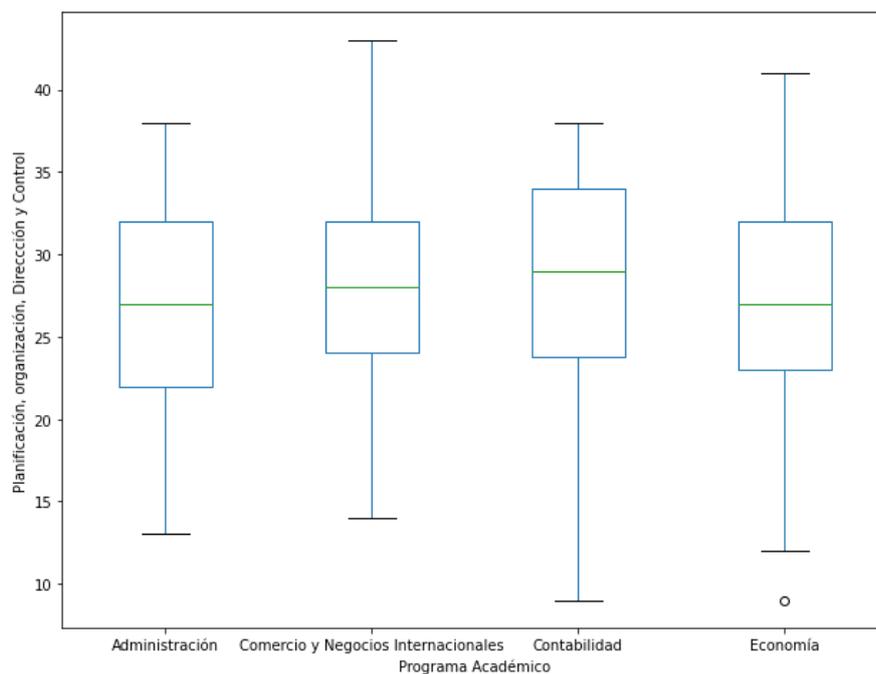
Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 21. *Indicadores de calidad del servicio educativo*

Componente	Indicador		
	Mínimo	Medio	Máximo
Planificación, organización, dirección y control	9	27	45
Enseñanza - Aprendizaje	17	51	85
Investigación	4	12	20
Extensión universitaria y proyección social	5	15	25
Docentes	8	24	40
Infraestructura y equipamiento	1	3	5
Bienestar	3	9	15
Recursos financieros	1	3	5
Grupos de interés	1	3	5
TOTAL	49	147	245

Nota. Tabla de elaboración propia.

Figura 75. Percepción del componente Planificación, Organización, Dirección y Control según programa académico.



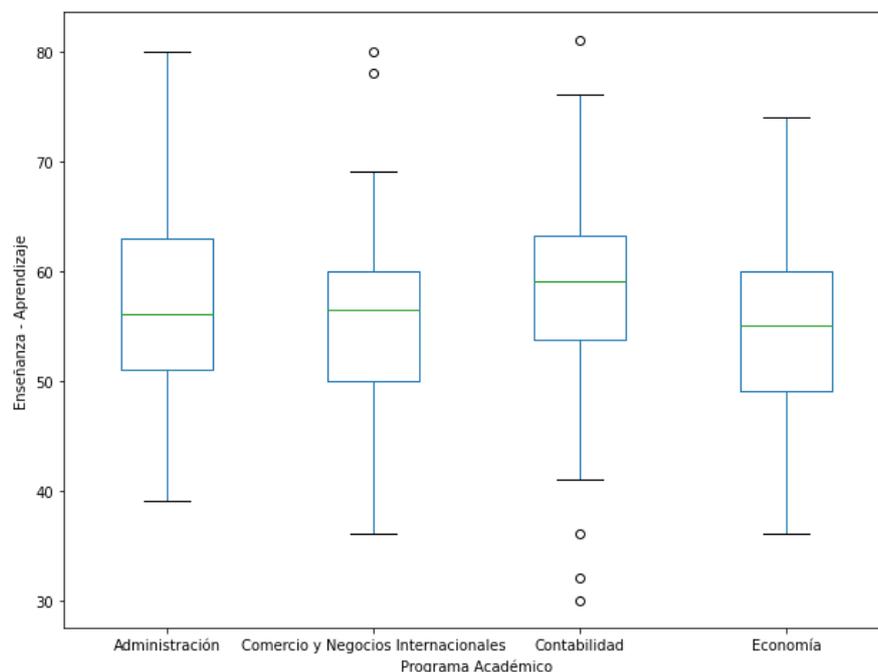
Nota. Elaboración propia.

Tabla 22. Medición del componente Planificación, Organización, Dirección y Control según programa académico

Programa Académico	Nivel de Calidad			
	Mínimo	Promedio	Máximo	Mediana
Administración	13	27.1	38	27
Comercio y Negocios Internacionales	14	28.3	43	28
Contabilidad	9	28.4	38	29
Economía	9	26.8	41	27
FACEAC	9	27.7	43	28

Nota. Tabla de elaboración propia.

Figura 76. *Percepción del componente Enseñanza – Aprendizaje según programa académico*



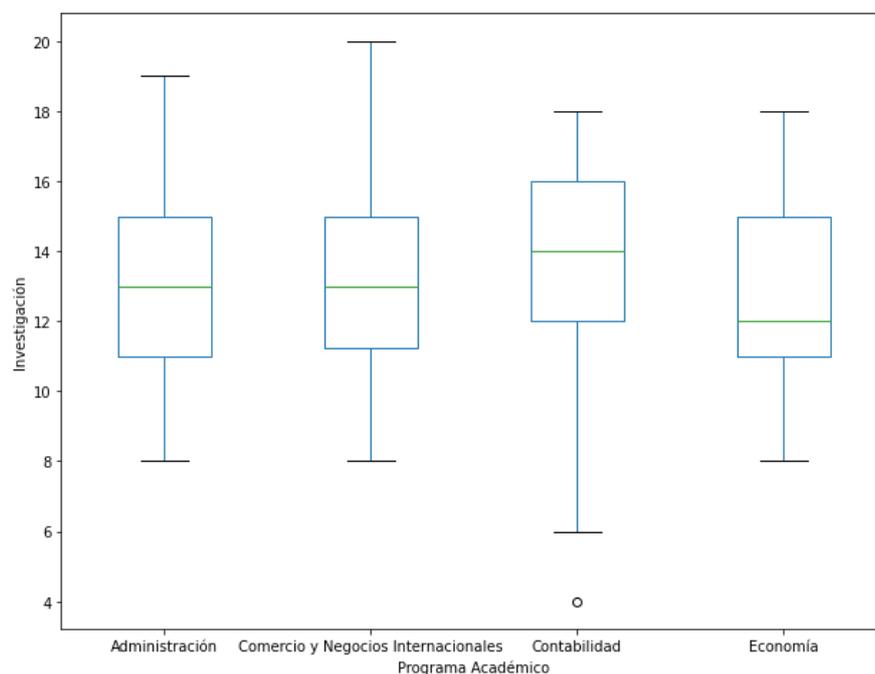
Nota. Elaboración propia.

Tabla 23. *Medición del componente Enseñanza - Aprendizaje según programa académico*

Programa Académico	Nivel de Calidad			
	Mínimo	Promedio	Máximo	Mediana
Administración	39	56.6	80	56.0
Comercio y Negocios Internacionales	36	56.0	80	56.5
Contabilidad	30	58.4	81	59.0
Economía	36	54.2	74	55.0
FACEAC	30	56.2	81	56.0

Nota. Tabla de elaboración propia.

Figura 77. Percepción del componente Investigación según programa académico



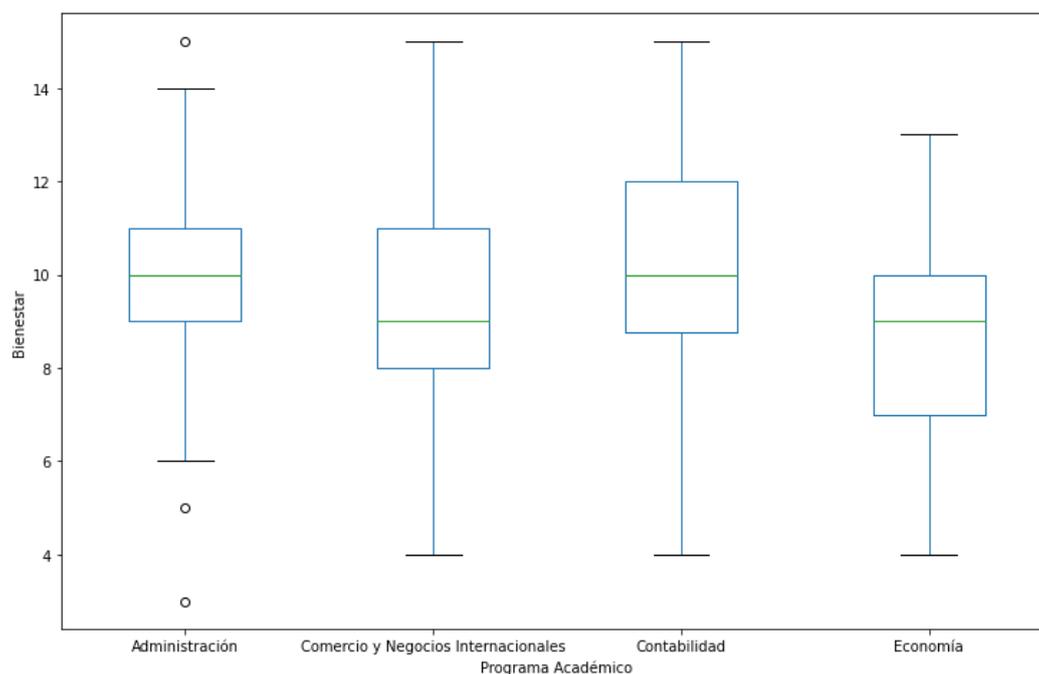
Nota. Elaboración propia.

Tabla 24. Medición del componente Investigación según programa académico

Programa Académico	Nivel de Calidad			
	Mínimo	Promedio	Máximo	Mediana
Administración	8	13.2	19	13.0
Comercio y Negocios Internacionales	8	13.2	20	13.0
Contabilidad	4	13.5	18	14.0
Economía	8	12.7	18	12.0
FACEAC	4	13.2	20	13.0

Nota. Tabla de elaboración propia.

Figura 78. Percepción del componente Bienestar según programa académico



Nota. Elaboración propia.

Tabla 25. Medición del componente Bienestar según programa académico

Programa Académico	Nivel de Calidad			
	Mínimo	Promedio	Máximo	Mediana
Administración	3	9.8	15	10.0
Comercio y Negocios Internacionales	4	9.5	15	9.0
Contabilidad	4	9.9	15	10.0
Economía	4	8.8	13	9.0
FACEAC	3	9.5	15	10.0

Nota. Tabla de elaboración propia.

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo, Willy Rolando Anaya Morales Asesor de la tesis, del estudiante, **Carlos Alberto Azula Diaz**, titulada: “**Factores que inciden en la disponibilidad a pagar ante la demanda del servicio educativo a nivel de pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables en el año 2019**”, Luego de la revisión exhaustiva del documento constato que la misma tiene un índice de similitud de 12% verificable en el reporte de similitud del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Lambayeque, 18 de Septiembre de 2021



Mg. Willy Rolando Anaya Morales:
ASESOR

Se adjunta:

Recibo digital.

Resumen del Reporte (Con porcentaje y parámetros de configuración)



Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author:	Carlos Azula
Assignment title:	FACEAC
Submission title:	Tesis-Carlos Azula
File name:	TESIS-Carlos_Azula_a1_18-09-2021.docx
File size:	1.54M
Page count:	247
Word count:	46,305
Character count:	256,646
Submission date:	18-Sep-2021 05:03PM (UTC-0500)
Submission ID:	1651566109



Mg. Willy Rolando Anaya Morales:
ASESOR

Tesis-Carlos Azula

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	ofisea.upsjb.edu.pe Fuente de internet	3%
2	es.slideshare.net Fuente de internet	3%
3	dspace.unitru.edu.pe Fuente de internet	1%
4	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de internet	1%
5	www.cislina.edu.pe Fuente de internet	1%
	web.unan.edu.pe	1

Mg. Willy Rolando Anaya Morales
ASESOR