

Variables que Influencian en la Elección de los Estudiantes por Cursos de Posgraduación *Lato Sensu* a Distancia en el Área de Negocios

Resumen

Basándose en la Teoría de la Evaluación Orientada al Usuario de Scriven el objetivo general de este estudio fue identificar y analizar el grado de importancia atribuido por estudiantes brasileños a las variables que los influyen en sus elecciones de cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia en el área de negocios. La pesquisa es clasificada como descriptiva y se hizo uso de cuestionario electrónico para análisis de los datos, con la participación de 354 estudiantes de cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia en el área de negocios, de algunas localidades brasileñas. El cuestionario fue compuesto por 16 variables a las cuales los estudiantes deberían atribuir nota de 0 a 10. Los resultados indicaron que 04 variables tuvieron media de la nota superior a 9, siendo la variable flexibilidad el principal factor considerado por los encuestados en la elección de un curso EaD. Así pues, resulta evidente que la posibilidad de poder estructurar el curso conforme a su disponibilidad de tiempo es fundamental para los estudiantes. No obstante, disponer de un cuerpo docente capacitado (2ª variable más influyente) y de un currículo adecuado a sus necesidades pedagógicas (4ª) también son características esenciales. Por fin, el coste fue apuntado por aquellos que respondieron a la encuesta como la tercera variable más importante. Algunos autores, inclusive, la consideran decisiva en la elección de los estudiantes en razón de que los cursos EaD sean frecuentemente más baratos que los cursos presenciales. Fue verificado, asimismo, que las mujeres atribuyen mayor valor a las variables internas pesquisadas que los hombres. Además de eso, fue constatado que la localización del polo de apoyo es determinante para la elección del curso.

Palabras clave: Enseñanza a Distancia, EaD, posgraduación, MBA.

Eduardo Mendes Nascimento

Máster en Ciencias Contables por la UFMG y Profesor en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Contacto: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270-901. E-mail: e.mn@uol.com.br

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Doctora en Controladuría y Contabilidad por la USP y Profesora de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Contacto: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270-901. E-mail: jvac@face.ufmg.br

Marcia Athayde Matias

Doctora en Controladuría y Contabilidad por la USP y Profesora de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Contacto: Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP: 31270-901. E-mail: mathayde@usp.br

Edgard Bruno Cornacchione Junior

Libre Docente e Doctor en Ciencias Contables por la USP, Ph.D. en Educación (University of Illinois) y Profesor titular de la Universidad de São Paulo. Contacto: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908, Cidade Universitária, São Paulo, SP, Brasil, CEP: 05558-010. E-mail: edgardbc@usp.br

1. Introducción

Como apelo al substancial aumento en la búsqueda de cursos de formación superior (graduación y posgraduación), surgió en el Brasil una demanda social para que el acceso a esa enseñanza fuese democratizado, alcanzando un número mayor de individuos. En ese contexto, la Enseñanza a Distancia (EaD) surge como una importante herramienta para viabilizar esa ampliación, principalmente por tratarse de una modalidad de enseñanza menos onerosa, cuando comparada al modelo tradicional y que consigue conferir mayor flexibilidad al proceso de aprendizaje (Garrison, 2000; Carr-Chellman & Duchastel, 2000; Bolliger & Wasilik, 2009; Nichols, 2010). La democratización de la enseñanza superior, por el EaD, interesa a la sociedad, pues faculta a aquellos individuos alejados de los centros de referencia en educación el acceso a una enseñanza de calidad y con menor coste.

El Brasil posee una extensión territorial de 8 millones de kilómetros cuadrados (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística [IBGE], 2011), lo que lo posiciona como el mayor país del continente suramericano, siendo que, a nivel mundial, sólo es superado por Rusia, Canadá, República Popular de China y Estados Unidos. Esa circunstancia por sí sólo sirve de justificativa para que el país decida invertir en EaD, con la finalidad de proporcionar enseñanza de calidad a regiones que no tendrían esa posibilidad debido a las dificultades generadas por la distancia de los estudiantes en relación a los centros de excelencia en educación.

Es preciso considerar, asimismo, que el mayor acceso a los cursos de calidad resulta en una mejor cualificación de los gestores y también en la gestión de la empresa y, así, en mayor perennidad de estas. Esa circunstancia llama la atención hacia los cursos en el área de negocios que contribuyen directamente para aumentar la vitalidad de las empresas, en la medida en que están vinculados a su gestión. Datos del Servicio de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas de São Paulo [Sebrae-SP] (2010) indican que, en el Brasil, más de 173 mil empresas fueron abiertas en São Paulo, siendo que el 27% van a finalizar sus actividades ya en el año en que las iniciaron, de modo que, tras el quinto año, solamente el 48% continuarán en operación. Por tanto, facilitar al estudiante de Contabilidad acceso a los centros de referencia en enseñanza de su área de formación es permitir que más de 32 mil concluyentes de ese curso, solamente en 2009 (Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas [INEP]. 2009) adquieran conocimiento y formación para ser aplicados en las más de 5,1 millones de empresas existente en el Brasil (Sebrae-SP, 2010).

Así pues, se verifica un aumento en la búsqueda de cursos de formación gerencial para proporcionar el desarrollo de las capacidades estratégicas de los ejecutivos, que vislumbran en esos cursos una alternativa para enfrentar los desafíos y las expectativas en relación a su performance (Brandão, 2009). La búsqueda por la diferenciación de currículo e incluso por la evolución del desempeño profesional hace con que mundialmente sean gastados miles de millones de dólares en cursos de formación ejecutiva para desarrollo del conocimiento en Administración, Contabilidad, Economía, Derecho y demás áreas de conocimiento que los gestores deben dominar y que componen la llamada *business school* (Ruas & Comini, 2007).

No obstante, aquellos que desean ingresar en un curso de posgraduación *lato sensu* a distancia (individuos, grupos u organizaciones que tengan un interés significativo en la institución o curso) no disponen de mecanismos hábiles para orientar sus elecciones. Diversamente de lo que ocurre con los cursos *stricto sensu*, que son objeto de evaluación por el Ministerio de Educación [MEC], o incluso con los cursos *lato sensu* presenciales, en relación a los cuales son elaborados rankings por parte de revistas especializadas, los cursos *lato sensu* a distancia no poseen una evaluación que pueda orientar la elección de los potenciales estudiantes del curso.

Además de eso, se observa que la propia modalidad de enseñanza a distancia todavía no se ha desarrollado satisfactoriamente. En ese sentido, según datos del MEC (2013), en 2013 había 106 instituciones en el Brasil que podrían ofertar cursos de posgraduación *lato sensu* en esa modalidad lo que demuestra que son pocas las instituciones para ofertar los cursos.

Considerándose los factores relacionados, se evidencia la necesidad de facultar instrumentos para que se proceda a la evaluación de los cursos *lato sensu* a distancia. Eso porque la excelencia en la enseñanza superior es definida como un elemento crítico de esta, por tanto los interesados tienen que elaborar juzgamientos sobre la elección que deben hacer (Burma, 2007; Sabir, Ahmad, Ashraf & Ahmad 2013). Lo

ideal es que esas decisiones sean basadas en la evaluación justa y exacta de los cursos de una institución (Scriven, 1991; Middendorf, 2009).

En una evaluación de curso hay muchos potenciales interesados y una variedad de abordajes que son adecuados a la situación que se pretende evaluar. De esa forma, Scriven (1991) presentó en 1974 un modelo llamado Evaluación Orientada al Usuario que faculta a usuarios o potenciales usuarios medidas para análisis. Tal modelo permite que, a partir del punto de vista de aquellos que están pasando por la experiencia de hacer un curso o de aquellos que ya han vivido esa experiencia, se tenga un juzgamiento de calidad o mérito a respecto del curso objeto de la evaluación (Scriven, 1991).

En este contexto y con base en la Teoría de la Evaluación Orientada al Usuario fomentada por Scriven (1991), el presente trabajo buscará responder la siguiente cuestión de pesquisa: ¿cuáles son las variables consideradas por los estudiantes brasileños cuando optan por cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia en el área de negocios? De esa manera, el objetivo general de este estudio es identificar el grado de importancia atribuido por estudiantes brasileños a las variables que los influyen en las elecciones de cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia en el área de negocios.

Se justifica este estudio debido a la importancia que los cursos de posgraduación *lato sensu* en el área de negocios asumieron en los últimos años, dada su asociación con la idea de posibilidad de empleo y mejor desempeño de las organizaciones. El estudio también se justifica por el hecho de que la demanda de cursos a distancia haya aumentado, significativamente, en los últimos años. Así pues, se espera que la pesquisa identifique direccionadores para los individuos y empresas que pretenden invertir en un curso en esa modalidad, considerando que sus resultados evidenciarán la percepción de los sujetos que vivieron la experiencia de escoger uno de esos cursos y, por tanto, poseen el conocimiento de los factores que fueron considerados como importantes en el momento de la elección. O sea, el grado de importancia atribuido por los actuales estudiantes de un curso EaD a las variables que los influenciaron es capaz de orientar la percepción de potenciales estudiantes.

Adicionalmente, el presente trabajo presentará resultados que podrán ser capaces de, efectivamente, influenciar en los estudiantes a la hora de sus elecciones, lo que permitirá que el direccionamiento y la aplicación de recursos de todos los agentes involucrados sean maximizados. Finalmente debe considerarse que la pesquisa utilizó la metodología de evaluación desarrollada por Scriven, un método ya validado y que también servirá para orientar otros estudios.

2. Revisión de la Literatura

2.1 Enseñanza a Distancia

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) influenciaron el progreso y la relevancia que la educación a distancia tiene sobre el aprendizaje actualmente (Cornachione Júnior, 2004). En las últimas décadas, se observaron significativas mejoras en la forma de ofrecer la enseñanza a distancia, considerándose que antes esa alternativa era proporcionada a los estudiantes por correo u otra forma impresa, o inclusive por medios en que no se permitía la interacción entre los agentes (estudiante-profesor), como es el caso del EaD por la radio, televisión y videocasete (Cornachione Júnior, 2004; Mantovani & Gouvêa, 2010).

Frente a la evolución de las TIC, la propia definición de EaD viene siendo cuestionada (Belloni, 2009). Luzzi (2007) resalta que el concepto de lo que sería EaD se adapta a las tendencias de cada época, pero, en un análisis longitudinal, él fue evolucionando hasta culminar en lo que se entiende hoy por esa modalidad de enseñanza.

La conceptualización de EaD sufrió alteraciones, especialmente influenciadas por el desarrollo tecnológico y de comunicación de cada período, pues de conceptos centrados en separación física de profesor y estudiante, se pasó a considerar la separación temporal. Se observa esa ampliación de concepto al verificarse la definición contenida en las leyes brasileñas e incluso en las políticas de la Unesco (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*). Para la Unesco (2002, p. 22):

La educación a distancia es cualquier proceso educativo en que todo o la mayoría de lo que se enseña es conducido por alguien que está en espacio y/o tiempo diferente del estudiante, de modo que toda o la mayoría de la comunicación entre profesores y estudiantes se da por un medio artificial, sea electrónico o impreso.¹

El Brasil adoptó la siguiente definición para EaD, presente en el Art. 1º del Decreto n.º 5.622 del 19 de diciembre de 2005, que reglamenta el Art. 80 de la Ley n.º 9.394 del 20 de diciembre de 1996 (Ley de Directrices y Bases):

[...] se caracteriza la educación a distancia como modalidad educacional en la cual la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos.

Se observa, por tanto, que, en la sociedad contemporánea, la concepción de EaD pasa por los elementos: el estudiante, considerado como usuario autónomo que tiene capacidad de decidir sobre el aprendizaje (principio orientador para los cursos); la utilización de materiales y recursos tecnológico-didácticos; estrategias de acompañamiento y apoyo al estudiante (*chats*, monitoría, grupos de discusión y otros); y la división de los cursos en módulos, o sea, en contenidos curriculares de menor dimensión, posibles de elección por el estudiante (Belloni, 2009).

De ese modo, organismos como la Unesco recomiendan que los cursos de enseñanza a distancia sean conceptuados como *open distance learning* o enseñanza a distancia y abierto, en una traducción semántica, de modo que sea posible comprenderlos en la perspectiva de una separación física y temporal y también calificarlos como flexibles y más adecuados a las necesidades actuales de la sociedad.

2.2 Evaluación Orientada al Usuario

La forma específica de una evaluación depende de su finalidad y público, de la naturaleza de lo que es evaluado, y del contexto organizacional en el cual el curso opera (LeBlanc & Nguyen, 1997; Piercy, 2013). La evaluación facilita la toma de decisión cuando se combinan procedimientos adecuados con puntos valorizados por las partes interesadas. La selección de variables para medir los instrumentos de medición, así como la concepción de evaluación dependerán del tipo de decisiones a ser tomadas (Oldfield & Baron, 2000; Patton, 2008). Por tanto, un evaluador comienza con preguntas como: ¿Cuál es el propósito de la evaluación? ¿Cuál es la misión de la institución? ¿Cuáles son los objetivos del curso o proyecto? ¿Cuáles son los resultados esperados? ¿Cuáles son los criterios para el éxito? ¿Cuál es el papel del individuo en la institución y cuáles son las competencias esperadas y atributos para esa función? ¿Qué decisiones precisan ser tomadas? (Poth, 2008).

Se argumenta que el evaluador, durante una evaluación, debe cumplir su papel y asumir la responsabilidad de comunicar los resultados no sólo a clientes, usuarios e interesados, sino a todos los potenciales consumidores. Ese abordaje tiene un papel importante en la evaluación de la enseñanza superior, dada la amplia gama de potenciales usuarios (Middendorf, 2009). Davok (2006) sintetiza las preocupaciones que el evaluador debe tener durante la evaluación (planificación y ejecución) y en el momento de reportar los resultados. Ese autor considera que cuatro aspectos deben permear el proceso de evaluación: utilidad, viabilidad, propiedad y exactitud.

1 "Distance education is any educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or most of the communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print."

Una evaluación debe ser útil, pues así tendrá potencialidad de uso para los usuarios (*stakeholders*), o sea, tendrá serventía para aquellos que fueren a tomar conocimiento de esa evaluación. La preocupación a la relación a la viabilidad de una evaluación es necesaria para que no haya interrupción del proceso, de modo que la planificación debe permitir que el proceso sea totalmente ejecutable. El aspecto propiedad es garantizado cuando se resguardan los derechos individuales de los sujetos involucrados, como la privacidad, o también cuando les es proporcionado el debido bienestar. El último aspecto – la exactitud – es inserido para garantizar que los resultados producidos sean capaces de hacer conocer los aspectos que determinan el cumplimiento preciso del valor y el mérito del objeto bajo evaluación (Davok, 2006), conforme presentado en las Figuras 1 y 2.

Atributo	Estándares
<p>UTILIDAD</p> <p>Garantizar que la evaluación atienda a las necesidades de información de los <i>stakeholders</i> directa o indirectamente involucrados e interesados en el proceso evaluador.</p>	<p>1 – Identificación de los <i>Stakeholders</i>: las personas involucradas con la evaluación o afectadas por ella deben ser debidamente identificadas, para que sus necesidades puedan ser atendidas.</p> <p>2 – Credibilidad del Evaluador: para que los resultados tengan el máximo de credibilidad y aceptación, las personas responsables por la evaluación deben ser confiables y competentes para conducir el proceso evaluador.</p> <p>3 – Alcance y Selección de la Información: la información colectada debe ser suficientemente de alcance de modo a tratar de cuestiones pertinentes al curso y dar respuestas a las necesidades e intereses de los clientes y de los otros <i>stakeholders</i> especificados.</p> <p>4 – Identificación de Valores: las perspectivas, los procedimientos y la justificativa usados para interpretar los descubrimientos de la evaluación deben ser cuidadosamente descritos, de modo a dejar bien claras las bases que sustentan los juicios de valor.</p> <p>5 – Claridad de los Informes: los informes de la evaluación deben describir con claridad el curso bajo evaluación y su contexto. Deben igualmente describir los propósitos, procedimientos y descubrimientos de la evaluación, proporcionando la información esencial y tornándola fácilmente inteligible.</p> <p>6 – Oportunidad y Diseminación de los Informes: descubrimientos significativos ocurridos durante el proceso evaluador y los informes de la evaluación deben ser diseminados a los usuarios preferenciales, para que puedan ser utilizados en el momento oportuno.</p> <p>7 – Impacto de la Evaluación: las evaluaciones deben ser planificadas, conducidas y relatadas de modo a encorajar el acompañamiento constante por los <i>stakeholders</i>, tornando más probable el uso efectivo de la evaluación.</p>
<p>PROPIEDAD</p> <p>Proteger los derechos de los sujetos involucrados y afectados por la evaluación.</p>	<p>1 – Orientación para el Servicio: las evaluaciones deben ser proyectadas de forma que ayuden a las organizaciones a dar atendimento efectivo a las necesidades de todos los que de ellas dependen.</p> <p>2 – Acuerdos Formales: las obligaciones de las partes involucradas en el proceso evaluador (lo que debe ser hecho, cómo, por quién, cuándo) deben quedar registradas por escrito, de modo a exigir que las partes efectúen adhesión a las condiciones del acuerdo o que formalmente las renegocien.</p> <p>3 – Derecho de los Sujetos: las evaluaciones deben ser proyectadas y conducidas de modo a respetar y proteger los derechos y el bienestar de los sujetos.</p> <p>4 – Interacciones Humanas: los evaluadores deben respetar la dignidad y los valores humanos en sus interacciones con las personas asociadas a la evaluación, de modo a no intimidar o herir a los participantes.</p> <p>5 – Comprobación Completa y Justa: la evaluación debe ser completa y justa en su examen y registro de las fuerzas y flaquezas del curso bajo evaluación, permitiendo reforzar sus puntos fuertes y tratar con sus aspectos problemáticos.</p> <p>6 – Presentación de los Resultados: las partes formalmente involucradas en la evaluación deben garantizar que las personas afectadas por ella tengan acceso a todos los descubrimientos así como las limitaciones pertinentes, debiendo quedar asegurado a ellas el derecho legal de ser informadas de los resultados.</p> <p>7 – Conflictos de Interés: los conflictos de interés deben ser discutidos abiertamente y honestamente, para que ellos no comprometan los procesos y resultados de la evaluación.</p> <p>8 – Responsabilidad Fiscal: la dotación de recursos y los gastos del evaluador deben reflejar procedimientos adecuados y responsables, además de ser prudentes y éticos, para que los gastos sean apropiados y justificables.</p>

Figura 1. Atributos del Evaluador en relación a utilidad y propiedad

Fuente: Davok (2006, p. 41-42)

Atributo	Padrões
<p>VIABILIDAD</p> <p>Orientar la planificación de <i>designs</i> de evaluación de manera que sean operables en su ambiente natural, sin desperdicio de recursos en el desarrollo de la evaluación.</p>	<p>1 – Procedimientos Prácticos: los procedimientos evaluativos deben ser prácticos, para reducir al mínimo los trastornos durante la búsqueda de las informaciones necesarias.</p> <p>2 – Viabilidad Política: la evaluación debe ser planificada y conducida de modo a llevar en cuenta las diferentes posiciones de los varios grupos de interés, posibilitando así obtener su cooperación, así como minimizar y neutralizar posibles tentativas de alguno de esos grupos de restringir las operaciones o deturpar o aplicar mal los resultados.</p> <p>3 – Coste-Beneficio: la evaluación debe ser eficiente y producir informaciones suficientes y valiosas, de modo a justificar los recursos invertidos.</p>
<p>EXACTITUD</p> <p>Asegurar que la evaluación produzca y revele información exacta y confiable sobre los aspectos que determinan el valor y el mérito del objeto que está siendo evaluado.</p>	<p>1 – Documentación del curso: el curso en evaluación debe ser descrito y documentado claramente y con exactitud, para que pueda ser identificado con claridad.</p> <p>2 – Análisis Contextual: el contexto en el cual el curso existe debe ser examinado detalladamente, de modo a identificar sus probables influencias sobre el curso.</p> <p>3 – Propósitos y Procedimientos Descritos: los propósitos y procedimientos de la evaluación deben ser monitoreados y descritos detalladamente, para que puedan ser identificados y comprobados.</p> <p>4 – Fuentes de Información Defendibles: las fuentes de información utilizadas en la evaluación de un curso deben ser detalladamente descritas, para que la adecuación de la información pueda ser comprobada.</p> <p>5 – Información Válida: los procedimientos de colecta de información deben ser escogidos o desarrollados e implementados de modo a asegurar que la interpretación final sea válida para el uso pretendido.</p> <p>6 – Información Confiable: los procedimientos de colecta de información deben ser escogidos o desarrollados e implementados de modo a asegurar que la información obtenida sea suficientemente confiable para el uso pretendido.</p> <p>7 – Información Sistemática: la información colectada, procesada y relatada en un proceso evaluador debe ser sistemáticamente revisada y todos los errores deben ser corregidos.</p> <p>8 – Análisis de la Información Cuantitativa: la información cuantitativa en una evaluación debe ser apropiada y sistemáticamente analizada, para que las preguntas evaluativas puedan ser efectivamente respondidas.</p> <p>9 – Análisis de la Información Cualitativa: la información cualitativa en una evaluación debe ser apropiada y sistemáticamente analizada, para que las preguntas evaluativas puedan ser efectivamente respondidas.</p> <p>10 – Conclusiones Justificadas: las conclusiones sacadas a partir de la evaluación deben ser explícitamente justificadas, para que los grupos de interés puedan comprobarlas.</p> <p>E11 – Informe Imparcial: los procedimientos de informe deben prever salvaguardas contra distorsiones producidas por sentimientos personales y por prejuicios de alguna de las partes para con la evaluación, para que los informes reflejen con justeza los descubrimientos evaluativos efectuados.</p> <p>E12 – Meta-evaluación: la propia evaluación debe ser evaluada formativa y de forma sumatoria, a partir de estos y de otros estándares, para que su conducción sea apropiada y una vez concluido el proceso, para que sus puntos fuertes y débiles puedan ser examinados minuciosamente por los <i>stakeholders</i>.</p>

Figura 2. Atributos del Evaluador en relación a la viabilidad y exactitud

Fuente: Davok (2006, p. 41-42)

Así pues, cada una de esas características de la evaluación permite que ella se torne útil para los interesados. Utilidad esa que debe manifestarse esencialmente por el uso de la evaluación en alguna decisión, permitiendo al usuario obtener las informaciones que desea y juzga importantes. Una evaluación ineficaz o no utilizada no cumple su fin y resulta en desperdicio de recursos. Es en ese sentido que se debe orientar la preocupación del evaluador.

Scriven (1991), en 1974, ha desarrollado un abordaje de evaluación llamado Orientado al Usuario. Ese tipo de evaluación busca fundamentalmente el punto de vista del usuario del curso, valiéndose de su experiencia para entonces servir de guía a los potenciales usuarios. En estudios orientados de esa forma, el usuario se torna un evaluador. Él es quien puede sacar conclusiones sobre un curso que está siendo evaluado, pues es quien recibe sus beneficios (Hashimoto, 2009).

La evaluación orientada al consumidor objetiva un estudio con las personas que realmente utilizan o utilizaron un producto o servicio, o sea, su usuario, y fue desarrollada por Scriven en 1974, siendo una evaluación sumatoria. En el caso de un curso de enseñanza, los estudiantes. Conforme Scriven (1991) y Vieira (2009), en vez de buscar establecer valores que atiendan a las necesidades de los usuarios internos del curso (gestores y miembros del curso), la evaluación orientada al usuario pretende alcanzar el bienestar de los actuales y potenciales usuarios del curso. “El evaluador debe identificar los resultados de los programas y sus valores bajo la perspectiva de las necesidades de los consumidores” (Vieira, 2009, p. 51).

Maccari (2008) afirma que, cuando una evaluación es orientada para quien utiliza el servicio, se da menor importancia a los objetivos del curso. El punto fuerte de ese tipo de abordaje es la preocupación con el individuo y la percepción de lo que él considera importante, o sea, la sensibilidad que él tuvo sobre todo lo que recibió y cuál es el valor de eso para él.

Para Scriven (1991), trazar una evaluación de un curso en la perspectiva de su usuario es permitir que un curso sea evaluado bajo la óptica de la satisfacción causada. El usuario va a considerar toda la inversión involucrada durante el proceso, sea emocional, física o financiera, y será comparada con los beneficios alcanzados. Por tanto, será posible considerar si las necesidades de los usuarios están siendo adecuadamente satisfechas por el curso o incluso qué variables son determinantes para su satisfacción (Scammacca, 2003).

Es en ese sentido que es preciso identificar posibles beneficiarios de la evaluación, pues ella permite a los potenciales usuarios analizar, entre las alternativas disponibles, cuál proporciona mayores beneficios en términos de satisfacción de sus necesidades, en la medida en que dispondrá del análisis de alguien que vive o ya ha vivido el curso que es objeto de su interés. Por esa razón, en la evaluación orientada al usuario es utilizado esfuerzo para identificar efectos inesperados y costes ocultos, pues la evaluación se torna un medio de información que auxiliará en la decisión de contratación de un curso por un futuro usuario (Vieira, 2009).

2.3 Variables Relacionadas a la Decisión de los Estudiantes

Cuando una persona adquiere un producto, es más objetivo para ella establecer estándares de calidad e incluso distinguir, entre dos productos similares, cuál es el mejor, o sea, es fácil establecer variables que determinaron la elección de un producto. Un servicio, no obstante, posee cuatro características que lo diferencian de las mercaderías: intangibilidad, carácter perecedero, inseparabilidad de la producción y consumo y heterogeneidad (Leblan & Nguyen, 1997; Hill, 1995)

La intangibilidad se deriva del hecho de no ser posible materializar el servicio que es ejecutado. El carácter perecedero y la inseparabilidad de la producción y consumo se asocian, pues dicen respecto a la necesidad de un servicio ser consumido en el momento que él es prestado. Finalmente, un servicio es heterogéneo, pues puede haber diversas formas de prestarlo. Esa última característica lleva a una falta de estandarización, lo que significa que la calidad del servicio puede variar considerablemente de un prestador para otro o, incluso, una persona puede prestar dos veces un servicio idéntico, pero con percepciones de calidad diferentes (Hill, 1995).

También es sabido que, en el momento en que un usuario va a decidirse por un curso de enseñanza, él analiza sus atributos, integrando sus características intrínsecas y extrínsecas (Veale, 2007). Por características intrínsecas se entienden aquellas variables que están relacionadas al curso propiamente, y que la institución controla directamente por la estrategia y planificación. Por características extrínsecas o externas, debemos comprender aquellas que permiten que se distinga una institución de la otra sin que haya necesidad de conocer ambas. Es lo que caracteriza la institución para el mercado (Ahmadov, 2008). De cualquier forma, un atributo, sea intrínseco o extrínseco, será relevante cuando señalice, prediga o genere beneficios importantes percibidos por el usuario (Veale, 2007).

Por tanto, quien está interesado en un curso debe, antes de contratarlo, hacer una opción con base en expectativas y sólo tendrá condición de evaluar si hubo la completa satisfacción de estas, cuando todo el servicio fuere prestado (LeBlanc & Nguyen, 1997). En ese sentido, diversos autores buscaron delinear medidas de calidad, de forma a permitir una mejor comprensión de las variables que son relevantes para los estudiantes cuando estos evalúan un curso en el cual están interesados. Tales variables orientan a las IES a adaptar sus cursos, lo que es determinante para la mejoría de la calidad de la enseñanza ofertada, en la medida en que esas variables corresponden a las necesidades de los estudiantes, de acuerdo con LeBlanc y Nguyen (1997).

McGorry (2003) investigó a 750 estudiantes de una institución norteamericana que ofrecía cursos de MBA a distancia. Los estudiantes tendrían que puntuar 1 cuando discordasen totalmente de la importancia de la variable y 5 cuando concordasen totalmente con la importancia de la variable. Los ítems que recibieron nota superior a 3 puntos fueron: contacto con los colegas; facilidad de aprendizaje (en comparación con la enseñanza presencial); y contacto con instructores (tutores).

Johnston, Killion y Oomen (2005) buscaron el *Academic Search Premier*, *Business Source Premier*, *Pre-CINAHL*, *CINAHL*, *MEDLINE*, *Computer Source*, *ERIC* y otras fuentes de pesquisa para hacer un análisis bibliográfico de las publicaciones de 1999 a 2004 que divulgaron pesquisas sobre las variables de satisfacción de los estudiantes de cursos a distancia. Percibieron que las variables más citadas fueron: formato del curso, flexibilidad de horarios, contacto con el profesor, contacto entre los estudiantes (*chats*, *fóruns*, *e-mails*), orientación (tutores) y financiación de equipamiento de informática.

Henckell (2007) investigó a 430 individuos norteamericanos que habían hecho por lo menos un curso a distancia para saber, en la visión del egreso, si el curso presencial necesita más énfasis en determinadas variables que un curso a distancia o viceversa, o si ambos los cursos (presenciales y a distancia) precisan de idéntico énfasis en esas mismas variables. La autora constató que las variables que deben tener más destaque en los cursos presenciales son: comunicación, ambiente de estudio, estilo pedagógico del profesor, interacción entre los estudiantes. Para los cursos a distancia, según la muestra pesquisada, el énfasis debe ser mayor en: uso de tecnología, estructura del curso, actividades del curso, ejercicios, asistencia técnica, *feedback* del profesor. Y, por fin, en ambos los cursos (del tipo presencial o a distancia) debe darse énfasis en las variables: prepararse para la clase, tutor, abordaje educacional, materiales y métodos usados, organización y estructura del curso, metodologías activas de aprendizaje.

Penterich (2009) desarrolló su tesis con el objetivo de investigar las competencias que una institución de enseñanza debe tener para ofertar un curso de EaD. Para tanto, él envió un cuestionario a 1.476 estudiantes de graduación a distancia de la Universidad Santo Amaro para puntuar con conceptos (Muy Importante, Importante, Poco Importante y Sin Importancia) esas competencias. Las variables puntuadas por los estudiantes fueron desarrolladas por el autor a partir de un referencial teórico y entrevistas efectuadas por medio de un cuestionario semiestructurado con 10 especialistas. De esa forma, el autor describe que los ítems flexibilidad para estudiar, valores de las mensualidades, cursos reconocidos por el MEC, cursos y programas innovadores y con planes de estudios actualizados son los que recibieron el mayor concepto (muy importante). Reconocimiento por el mercado, polo de apoyo presencial accesible y prestando un buen atendimento, profesores con títulos (máster y doctores), clases vía satélite con calidad técnica (imagen, sonido y texto), profesores tutores y funcionarios técnico-administrativos bien capacitados y formados y mejor TIC recibieron el concepto importante.

El MEC (2007b) produjo un trabajo recomendando las variables que un curso a distancia debe poseer para que haya una entrega adecuada de la enseñanza que la institución se dispone a ofrecer a los estudiantes. Los ocho ítems que el MEC recomienda son: organización pedagógica adecuada a la modalidad de enseñanza, sistema de comunicación, material didáctico, evaluación, equipo multidisciplinario, infraestructura de apoyo, gestión académico-administrativa y sostenibilidad financiera.

En la Figura 3 se presenta un resumen de las variables utilizadas en las pesquisas mencionadas. Las variables fueron dispuestas en orden decreciente, llevándose en cuenta el número de autores que las pesquisaron, tanto en los cursos presenciales como en los cursos a distancia. También es presentada la definición operacional de las variables a partir de la definición dada por los propios autores.

Variables	Definición de los autores	A distancia
Currículo	Utilidad de las disciplinas para la capacitación profesional; distribución equilibrada de las disciplinas y carga horaria durante el curso; calidad de la bibliografía utilizada; actualidad de las disciplinas; equilibrio entre disciplinas teóricas y prácticas.	Johnston, Killion y Oomen (2005); Henckell (2007); MEC (2007b), Penterich (2009)
Personal técnico-administrativo	Personas que pueden ayudar con relación a los problemas de orden administrativo, como secretaría, y orden técnico, como el soporte técnico de programas de informática, que la institución proporciona.	MEC (2007b); Henckell (2007); Penterich (2009)
Cuerpo docente	Calidad y nivel de las clases; atención, motivación, competencia, disponibilidad y accesibilidad de los profesores.	MEC (2007b); Penterich (2009)
Actividades	Desarrollo de actividades (prácticas, ejemplificativas y de estudios de caso) para fijación y evaluación del aprendizaje en conjunto con otros colegas e individualmente.	Henckell (2007); MEC (2007b)
Accesibilidad a las instalaciones	Polo de apoyo presencial próximo al estudiante, para que no haya necesidad de desplazamiento. Disponibilidad de polos de apoyo descentralizados para atender al estudiante, con infraestructura compatible y tutores para las actividades presenciales.	Penterich (2009)
Uso de TIC de punta	Utilización de herramientas de información y comunicación modernas, avanzadas e innovadoras, que posibiliten mejor interacción y aprendizaje. Uso de diversos tipos de TIC (síncronas y asíncronas, como videoconferencias, chats en la internet, fax, teléfonos, radio) para promover la interacción en tiempo real entre docentes, tutores y estudiantes.	MEC (2007b); Henckell (2007); Penterich (2009)
Metodologías pedagógicas utilizadas	Utilización de metodologías adecuadas o adaptadas, si fuere necesario, al ambiente de aprendizaje virtual.	McGorry (2003); Henckell (2007); MEC (2007b)
Contacto con profesor	Información a respecto de cómo se dará el contacto con el profesor; disponibilidad para consulta y esclarecimiento de dudas. Información en relación al número de horas disponibles.	Johnston, Killion y Oomen (2005); Henckell (2007)
Tutores	Flexibilidad en el atendimento al estudiante, ofreciendo horarios ampliados, retorno ágil de las solicitudes de preguntas y esclarecimientos enviados; horario de atendimento presencial; incentivo y orientación en relación al desempeño en el curso.	McGorry (2003); Johnston, Killion y Oomen (2005); Henckell (2007); Penterich (2009)
Flexibilidad	Horarios de las clases maleables y adaptables a la disponibilidad de horarios del estudiante.	Johnston, Killion y Oomen (2005); Penterich (2009)
Interacción entre los estudiantes	Incentivo a la comunicación y cooperación entre los estudiantes, con oportunidades para el desarrollo de proyectos compartidos e intercambio de informaciones, reconociendo y respetando las diferentes culturas y con objetivo de construir el conocimiento; incentivo al uso de chats, fóruns, e-mail y demás formas de comunicación.	McGorry (2003); Johnston, Killion y Oomen (2005)
Coste	Precio de matrícula; asistencia financiera a los estudiantes; mensualidad/coste menor.	Penterich (2009);
Material didáctico	Tanto desde el punto de vista del abordaje del contenido, como de la forma, material didáctico concebido de acuerdo con los principios metodológicos, de modo a facilitar la construcción del conocimiento y mediar la interlocución entre estudiante y profesor, debiendo pasar por un riguroso proceso de evaluación, visando a su perfeccionamiento.	Henckell (2007); MEC (2007b)
Participación de los colegas	Estudio previo del contenido por el estudiante, o sea, antes que sea impartida la clase; participación durante la clase de forma constructiva y colaborativa con intervenciones oportunas, convenientes y adecuadas; conclusión de las actividades que fueron incluidas en agenda.	Henckell (2007)
Cursos reconocidos	Cursos regularmente catastrados, autorizados y reconocidos por el MEC.	Penterich (2009)
Sostenibilidad financiera de la institución	Gestión estratégica que comprenda una planificación en relación a la inversión y costeo para garantizar que haya perennidad.	MEC (2007b)
Financiación de equipamientos	Posibilidad de financiamiento subsidiado por la institución de enseñanza o por programa de gobierno para adquisición de equipamientos de informática.	Johnston, Killion y Oomen (2005)

Figura 3. Resumen de las variables pesquisadas

3. Metodología

El presente estudio comprende por definición una pesquisa descriptiva, pues buscó identificar y analizar la percepción de los estudiantes de cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia en el área de negocios, considerando las variables que ellos consideran importante en la hora de escoger el curso. Sampieri, Collado y Lucio (2006) conceptúan ese tipo de pesquisa como siendo aquella que colecta variables de forma a ser posible verificar cómo es, y cómo se manifiesta el fenómeno en análisis, en la medida en que busca especificar las propiedades, las cualidades y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro objeto de pesquisa. O sea, los estudios descriptivos valorizan la colecta de datos como forma de caracterizar el fenómeno pesquisado. Como método, fue utilizada la pesquisa de estudio por medio de un cuestionario.

3.1 Hipótesis

Adicionalmente, se buscó formular hipótesis en relación al comportamiento de las variables del estudio para ser comprobadas de modo imparcial. Para tanto, fueron formuladas cuatro hipótesis que son presentadas y fundamentadas a seguir.

Las hipótesis son las predicciones o expectativas del pesquisador en relación al modo como dos o más variables van a relacionarse. Tal expectativa puede surgir a partir de una teoría o de alguna especulación sobre el comportamiento de esas variables (Gall, Gall & Borg, 2007). Así pues, no es relevante investigar de dónde surge la hipótesis, pero es fundamental que cada hipótesis sea “acompañada de una justificativa que explique por qué es plausible, dada la teoría de que fue derivada” (Gall, Gall & Borg, 2007, p. 50).

- **H₁**: *Las mujeres atribuyen mayor grado de importancia a las variables internas cuando comparadas a los hombres.*

Las preferencias de género son uno de los factores más importantes, lo que es evidenciado por estudios que demuestran que hay diferencia en las elecciones efectuadas por hombres y mujeres. En ese sentido, Michel (2010) verificó que individuos del género masculino están atentos a los aspectos visuales, extrínsecos. Por ejemplo, en la elección de un automóvil, los hombres preferirán aquel vehículo que satisfaga los deseos relacionados al visual, o sea, darán preferencia a los atributos extrínsecos del vehículo (color, modelo, precio, *status* y otros), mientras que las mujeres tienden a valorizar las variables asociadas al desempeño y funcionalidad del vehículo, o sea, aspectos intrínsecos (desempeño, espacio, utensilios y otros) (Bailey, 1997). De esa forma, la mujer exige practicidad, funcionalidad, aplicabilidad y desempeño, diferentemente del hombre, que valoriza los aspectos visuales (Ad Hamid, 2006).

Se observó en las pesquisas de McGorry (2003) y Henckell (2007), cuya mayor parte de la muestra era femenina, y en las de Ford, Joseph y Joseph (1999) y Vieira (2009), en que la muestra era mayoritariamente masculina, la polarización de opiniones cuando se comparan los géneros de los individuos. En las pesquisas con mayoría de mujeres, los resultados demuestran que las variables internas, como profesor, contacto entre estudiantes y tutor, poseen mayor grado de importancia (McGorry, 2003; Henckell, 2007). En las pesquisas en que hay una prevalencia de hombres, las variables externas, como mercado de trabajo, *ranking*, reputación y posibilidad de empleo, demostraron tener mayor grado de importancia (Ford *et al.*, 1999; Vieira, 2009).

- **H₂**: *Los estudiantes más mayores atribuyen mayor grado de importancia a las variables internas en detrimento de las externas cuando comparados a los estudiantes más jóvenes.*

El envejecimiento causa transformaciones en la manera cómo las personas se comportan (Motta, 2009; Silva, 2009). Con el pasar de los años, los adultos maduran, y eso ocasiona deterioraciones relacionadas a los cinco sentidos, desencadenando mudanzas que afectan a sus percepciones y el modo por el

cual ellos procesan la información, aprenden y toman decisiones de compra y consumo (Schein, Perin & Sampaio, 2009). Se observa, también, que la percepción de calidad, a medida que la edad aumenta, es afectada también por la experiencia adquirida (Carvalho, 2007). En ese sentido, la experiencia vivida confiere a las personas la capacidad de análisis y comparación, lo que puede determinar que ellas sean más exigentes con algunos aspectos que con otros cuando comparadas con personas más jóvenes (Goecking, 2006).

Burt (2000) concluyó que usuarios más jóvenes están dispuestos a asumir mayores riesgos cuando adquieren algo. El autor esclarece en su pesquisa que las personas más jóvenes privilegian algunas veces las variables asociadas a las características externas de un producto o servicio en detrimento de las variables internas.

Se puede constatar la diferencia de grado de importancia dado a las variables internas o externas de un curso, de acuerdo con la edad del individuo, en el trabajo de Vieira (2009). Ese autor verificó que existe diferencia estadísticamente significativa cuando se comparan los profesores con los estudiantes. La media de edad de los profesores era de aproximadamente 47 años, mientras que la de los estudiantes, 30.

- **H₃:** *Estudiantes atribuyen menor grado de importancia a la accesibilidad al polo de apoyo presencial en comparación a las demás variables.*
- **H₄:** *Estudiantes residentes en la ciudad donde se localiza el polo de apoyo presencial atribuyen menor grado de importancia a esa variable cuando comparados a los otros estudiantes.*

La enseñanza a distancia es una modalidad de educación que viene siendo incentivada por el gobierno y difundida en las instituciones de enseñanza, sobremanera en las particulares. De 2000 a 2008, el número de plazas de graduación a distancia tuvo un crecimiento de más de 260 veces, siendo que, de esas plazas, el 85% fueron ofrecidas por IES particulares (INEP, 2010).

Se entiende que el EaD ofrece al estudiante una ventaja, cuando comparado con la enseñanza presencial: la flexibilidad (Garrison, 2000; Carr-Chellman & Duchastel, 2000; Bolliger & Wasilik, 2009; Nichols, 2010). Tal ventaja se refiere también al espacio geográfico (Granito, 2008; Comarella, 2009). En relación al espacio geográfico, se entiende que un estudiante tiene la posibilidad de escoger cursos ofrecidos por instituciones con sede en localidades distantes, pues los encuentros presenciales son raros y, en la mayoría de las veces, ocurren en polos situados en la región del estudiante.

Así pues, en la evaluación de los estudiantes de un curso a distancia, la variable accesibilidad a los polos presenciales pierde un poco del grado de importancia, pues esos estudiantes no tienen la necesidad de desplazarse con frecuencia hasta los polos. Penterich (2009) y LeBlanc y Nguyen (1997) constataron tal evidencia en sus pesquisas cuando observaron que los estudiantes no la encontraban muy importante, atribuyendo notas menores para esa variable.

3.2 Muestra e Instrumento de Colecta de Datos

El instrumento de colecta de datos utilizado en esta pesquisa fue el cuestionario, que posee la característica de alcanzar un mayor número de personas simultáneamente a un coste menor, garantizar el anonimato y obtener varias respuestas a las mismas preguntas, lo que permite cuantificar y comparar los resultados obtenidos (Duarte & Furtado, 2002; Gall, Gall & Borg, 2007). Se optó por la utilización de ese instrumento por ser aquel que mejor capta la opinión o propensión a una actitud de un individuo (Sampieri *et al.*, 2006). El medio utilizado para aplicación fue la Internet, pues, el cuestionario electrónico demanda un coste menor, además de garantizar el anonimato, agilidad en la constitución del banco de datos y un menor número de respuestas inválidas (Kiesler & Sproull, 1986).

El cuestionario fue estructurado en dos partes. La primera referente a la evaluación de las variables que más influencia a los ingresantes en la escuela de un curso a distancia, en el área de negocios, partiendo de pesquisas empíricas, que objetivaron analizar las variables que pueden influenciar las elecciones de los

estudiantes de cursos a distancia, o sea, con el mismo objetivo al de la presente pesquisa. Por tanto, fueron identificadas 16 variables: currículo, personal técnico-administrativo, cuerpo docente, actividad, accesibilidad a las instalaciones, uso de TIC de punta, metodologías pedagógicas utilizadas, contacto con profesor, tutores, flexibilidad, interacción entre los estudiantes, coste, material didáctico, participación de los colegas, sostenibilidad financiera de la institución y financiamiento de equipamientos. Fue solicitado a los encuestados de los cursos que atribuyesen una nota de 0 (cero) a 10 (diez) a las variables definidas, de forma que expresasen el grado de importancia conferido a cada una de ellas en el momento en que hicieron su elección por un curso de posgraduación a distancia. Para captar la mejor percepción de los estudiantes en las respuestas a los cuestionarios, se optó por adoptar una escala con diferencial semántico de 11 (once) puntos.

La segunda parte del cuestionario se relaciona a las cuestiones que buscaron identificar un perfil de los encuestados. Así pues, fueron inseridas las siguientes variables: formación académica, año de nacimiento, género, estado civil, ciudad y estado donde reside, tipo de empresa en que trabaja, número de horas semanales dedicadas al curso, si ya ha hecho otro curso de especialización y principal fuente de renta. Al final del cuestionario fue dejado espacio para que los encuestados pudiesen inserir comentarios, caso lo desearan.

Para asegurar validez, confiabilidad y posibilidad de comparación de las respuestas, fue realizado un test previo con el instrumento. Después de las entrevistas cognitivas con los encuestados del test previo, fue constatada la necesidad de algunas adecuaciones para el mejor entendimiento del cuestionario.

La muestra de la pesquisa se configura como no probabilística y es constituida por los estudiantes de las IES de cursos *lato sensu* a distancia en el área de negocios. Como no había un banco de datos para definición de las instituciones brasileñas ofertantes de esos cursos, fue efectuado un estudio en el catastro *on-line* del MEC (2010) el 4 de mayo de 2010, con la finalidad de identificar aquellas autorizadas a ofertar cursos de graduación a distancia. Se destaca que la legislación actual establece que IES autorizadas a ofertar un curso de graduación pueden ofertar cursos *lato sensu* en la misma área, siempre que ambos sean ofrecidos en la misma modalidad (a distancia o presencial). Eso significa que, si la institución es autorizada a ofertar un curso de graduación en determinada área en la modalidad presencial, podrá ofertar cursos *lato sensu* en esta área, siempre que este también sea presencial, lo mismo valiendo para cursos a distancia.

Fueron identificados los cursos *lato sensu* a distancia en las áreas de administración, estadística, *marketing*, gestión de empresas, gestión pública, gestión hospitalaria, gestión de personas y economía. Esas especialidades son aquellas definidas por la *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* como pertenecientes al área de negocios (*business*). Fueron encontrados 64 cursos de formación ejecutiva a distancia, ofertados en todo el país. Al final del período de colecta de datos, la muestra quedó constituida por los 361 estudiantes que respondieron al cuestionario en el período del 24 de septiembre de 2010 al 28 de abril de 2011, siendo que 354 respuestas fueron consideradas válidas para producir el informe de la pesquisa. Los siete cuestionarios descartados presentaban informaciones parciales, a veces con respuestas solamente en la primera parte, otras veces solamente en la segunda, inviabilizando el análisis. Inicialmente fue realizado, sobre los datos colectados, el test de consistencia interna de la escala por medio del Alfa de Cronbach, que presentó resultado de 0,9311 y para verificación de la significancia de las diferencias de media el Test *t Student*, con el intuito de rechazar o no las hipótesis presentadas, considerando que el test de distribución normal de la muestra fue estadísticamente significativa, tanto por los tests efectuados de Shapiro-Wilk ($p=0,0000$) como por el Shapiro-Francia ($p=0,00001$).

4. Resultados

Considerando los datos retornados por los encuestados, fue constatado que los estudiantes de cursos EaD de posgraduación *lato sensu* en el área de negocios presentan el siguiente perfil: mujeres (60%), casadas (47%), remuneradas mayoritariamente por el sector público (75%), graduadas en Administración (25%), cursando su primera posgraduación *lato sensu* (69%) y con edad media de 36 años. Ese resultado confirma lo que parece ser el perfil de los estudiantes de los cursos EaD, considerando que en pesquisas

anteriores ellos buscaban en esa modalidad de enseñanza mayor flexibilidad en los estudios, de modo a poder conciliar sus actividades del día a día con los estudios, lo que puede ser verificado en la Tabla 1.

Por tanto, ese resultado es indicativo de que la edad de los individuos que buscan un curso *lato sensu* a distancia es mayor que la edad de aquellos que cursan una especialización *lato sensu* presencial, lo que también puede ser confirmado con la pesquisa del INEP (2010) y los resultados de la pesquisa de Vieira (2009). En su pesquisa, Vieira (2009) verificó que la media de edad de los estudiantes de posgraduación *lato sensu* presencial era de 29 años, para los estudiantes con hasta dos tercios de los créditos concluidos, y de 31 años, para los ingresantes. Penterich (2009) considera que los individuos que prefieren el EaD son más mayores que los estudiantes de cursos presenciales. La posibilidad de que amolden los horarios de estudios para atender a la disponibilidad de tiempo, según el autor, es el factor determinante para aquellos que optan por la enseñanza a distancia, ya que buscan mejorar la capacitación profesional sin necesidad de disponer de mucho tiempo.

La participación preponderante del género femenino en la pesquisa parece traducir la realidad brasileña. De acuerdo con INEP, en 2009, el 76% de las personas que concluían un curso a distancia eran del sexo femenino y tenían edad media de 31 años. Resultado próximo del encontrado por Penterich (2009), que observó que las mujeres representaban el 70% de los 1.037 encuestados de su pesquisa. Según el autor, la mujer es una constante mayor en los cursos EaD, pues ellas buscan en ese tipo de curso la flexibilidad necesaria para conciliar los estudios con las demás actividades que ejercen.

En relación a la elevada participación de profesionales que poseen su fuente de renta vinculada a la alguna institución pública (75%), se constató que el Gobierno federal instituyó, en 2009 el Programa Nacional de Formación en Administración Pública, que busca fomentar cursos de especialización en el área de gestión pública y gestión de la salud. Por tanto, puede esperarse que cursos con ese enfoque atraigan a individuos que poseen relación económica con el poder público. Aunque la pesquisa no se haya concentrado en algún curso específico en el área de negocios, de acuerdo con lo que la Universidad Abierta del Brasil informa en su sitio web, de los 269 cursos de especialización a distancia catastrados en 12 de mayo de 2011, 97 eran en el área de administración pública. También, debe considerarse que los profesionales vinculados a la administración pública normalmente poseen incentivos salariales para buscar un curso de posgraduación.

Con relación al grado de importancia atribuido por los estudiantes fue establecido un *ranking* entre las 16 variables de la pesquisa, considerando el score que los estudiantes atribuyeron a cada una de ellas. Fue posible percibir que las medias de las variables se dividen en tres grupos: el primero, con medias de hasta 7,9; el segundo, con medias de 8 a 8,9; y el tercero, con medias por encima de 9. El mayor número de variables se situó en el grupo con medias entre 8 y 8,9 (9 variables), seguido del grupo con medias por encima de 9 (4 variables) y del grupo con medias menores que 7,9 (3 variables).

Tabla 1

Identificación de los Estudiantes

Identificação	Frecuencia	%	
Estado Civil	Casado	168	47%
	Divorciado/Separado	28	8%
	Soltero	141	40%
	Unión Estable	16	5%
	Viudo	1	0%
	Total	354	100%
Género	Femenino	211	60%
	Masculino	143	40%
	Total	354	100%
Actividad Remunerada	No Ejerce Actividad Remunerada	12	3%
	Sector Privado	72	20%
	Sector Público	265	75%
	Tercer Sector	5	1%
	Total	354	100%
Conclusión de Especialización Anterior	No	243	69%
	Sí, pero presencial	67	19%
	Sí, presencial y a distancia	14	4%
	Sí, también a distancia	30	8%
	Total	354	100%
Formación	Administración	88	25%
	Ciencias Contables	41	12%
	Derecho	51	14%
	Economía	7	2%
	Ingeniería	10	3%
	Otro	157	44%
	Total	354	100%

Se percibe por las notas atribuidas por los encuestados que los scores fueron elevados, considerando que la variable que obtuvo menor score alcanzó el 72% de la puntuación máxima posible (2.808 de los 3.540 puntos posibles), lo que resultó en medias también elevadas. A pesar de ese desempeño, ninguna de las variables obtuvo el score máximo o media 10, siendo la mayor media alcanzada por la variable flexibilidad (9,2). El desvío estándar y variancia de las notas fueron bajos, significando, de esa forma, que las notas están distribuidas en torno de la media, siendo la mayor diferencia observada en la variable financiación de equipamientos y la menor en la variable currículo. A pesar de esa poca variabilidad, todas las variables recibieron las notas 0 (cero) y 10 (diez).

Considerando los resultados de la pesquisa, la clasificación de las variables que influyen a los estudiantes brasileños en la elección por cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia, en el área de negocios, de acuerdo con su grado de importancia, en orden decreciente fueron: (1º.) flexibilidad (nota 3.255), (2º.) cuerpo docente (3.219), (3º.) coste (3.204), (4º.) currículo (3.189), (5º.) metodologías pedagógicas utilizadas (3.152), (6º.) tutores (3.146), (7º.) material didáctico (3.145), (8º.) uso de Tecnología de la Información y Comunicación (3.122), (9º.) sostenibilidad financiera (3.032), (10º.) accesibilidad a las instalaciones (2.995), (11º.) actividades (2.971), (12º.) contacto con profesores (2.904), (13º.) personal técnico administrativo (2.903), (14º.) participación de los colegas (2.808), (15º.) interacción entre estudiantes (2.679) y (16º.) financiamiento de equipamientos (2.575).

El hecho de que la variable flexibilidad conste como la más importante para los estudiantes, confirma tanto los resultados encontrados por Johnston, Killion y Oomen (2005) y Penterich (2009) como el indicativo teórico de que esa es la principal ventaja de los cursos a distancia (Garrison, 2000; Carr-Chellman & Duchastel, 2000; Bolliger & Wasilik, 2009; Nichols, 2010). Se observa, asimismo, que los estudiantes informaron en el campo abierto para cuestiones adicionales que la flexibilidad es extremadamente valorizada por ellos, a punto de pedir que no hubiese encuentros presenciales: “flexibilidad para participar del curso de cualquier lugar sin la necesidad de desplazarse”.

En ese sentido, un estudiante sugiere que haya “posibilidad de videoconferencia desde la propia ciudad, sin la necesidad de desplazamiento hasta el polo”. También es considerada por los estudiantes la posibilidad de una mayor dilatación de los plazos de entrega de las actividades: “establecer una semana de plazo para la entrega de los trabajos/actividades, (...) así los alumnos tienen el final de semana para hacer las actividades”. Se observa, por tanto, que algunos estudiantes utilizan el final de semana para dedicarse a esas actividades, lo que inclusive se confirma por la reivindicación de uno de ellos por “disponibilidad para respuesta de dudas en los fines de semana”, justificando otro estudiante que eso “(...) posibilitaría mayor participación de los alumnos”, pues “(...) la mayoría trabaja”. Conforme sintetizó otro estudiante: “curso a distancia favorece al alumno que no tiene disponibilidad de estar todos los días en la facultad, pudiendo estudiar en casa, en las horas vagas”.

Tal vez, en consecuencia de la extrema valorización de la variable flexibilidad en los cursos EaD, es común que el estudiante desee que no haya encuentros presenciales, aunque él resida en la misma ciudad del polo de apoyo presencial. Ese deseo evidencia que, para aquellos que hacen un curso EaD, a pesar de ser pocos los encuentros presenciales promovidos, sería preferible que ellos no tuviesen lugar. Cabe observar que la legislación vigente exige algunos encuentros presenciales, lo que parece no ser del conocimiento de los encuestados.

La variable cuerpo docente obtuvo la segunda colocación en el *ranking*, con score de 3.219 (91% del score máximo). Era esperado que esa variable se destacase entre las demás, debido al número de pesquisas que la apuntaron como un importante criterio de elección de los estudiantes en la hora de optar por un curso. Tanto en pesquisas con cursos presenciales (LeBlanc & Nguyen, 1997; Oldfield & Baron, 2000; Gallifa & Batallé, 2010), como con cursos a distancia (MEC, 2007b; Penterich, 2009) revelaron la capital importancia de esa variable.

A la variable cuerpo docente del curso a distancia es dispensado tratamiento diferenciado por las pesquisas, pues, conforme el MEC (2007b), no se debe imaginar que en esa modalidad de enseñanza el trabajo del profesor es minimizado. Al contrario, en los cursos a distancia las funciones de los docentes son expandidas, lo que requiere que tengan cualificaciones que no son exigidas a profesores en cursos presenciales. En particular, el cuerpo docente deberá trabajar de forma a motivar, orientar, acompañar y evaluar los estudiantes, adecuándose al proceso de enseñanza y aprendizaje en la forma que la metodología de enseñanza a distancia exige (MEC, 2007b).

En tercer lugar, considerando el score alcanzado por las variables, aparece el coste. Los encuestados atribuyeron al coste score de 3.204 (91% del score máximo). Fue observado en otros estudios empíricos que el coste unas veces se presenta con un grado de importancia acentuado para los estudiantes, como es el caso de los resultados encontrados por Ford, Joseph y Joseph (1999), y otras con grado menor, como en la pesquisa de Vieira (2009).

El coste de la enseñanza a distancia es tratado por algunos autores como siendo uno de los factores que influyen la decisión de los estudiantes, pues el EaD acostumbra a ser relativamente menos dispendioso para los estudiantes (Penterich, 2009). De acuerdo con Nascimento (2009), ese tipo de enseñanza se apropia de medios tecnológicos que permiten que los costes de desarrollo de los programas y su aplicación sean minimizados. Además de eso, conforme explica Luzzi (2007), el curso a distancia es ofertado a un número mayor de estudiantes, permitiendo a la institución maximizar las ganancias por medio del volumen.

Finalizando las variables que tuvieron media por encima de 9, se encuentra la de currículo, que recibió score de 3.189 (90% del score máximo). En los estudios ya realizados sobre el tema, esa es una de las variables que se presentó con mayor frecuencia (Hill, 1995; LeBlanc & Nguyen, 1997; Johnston, Killion & Oomen, 2005; MEC, 2007b; Henckell, 2007; Vieira, 2009; Penterich, 2009)

El MEC (2007b) hace consideraciones sobre el currículo de un curso de EaD preconizando que es por él que se debe estructurar y organizar el curso, sirviendo de vínculo con el proyecto pedagógico.

La organización en disciplina, módulo, tema, área, refleja la elección efectuada por los sujetos involucrados en el proyecto. La comprensión de evaluación, los instrumentos a ser utilizados, las concepciones de tutor, de estudiante, de profesor, en fin, deben tener coherencia con la opción teórico-metodológica definida en el proyecto pedagógico. El uso innovador de la tecnología aplicado a la educación, y más específicamente, a la educación a distancia debe estar apoyado en una filosofía de aprendizaje que proporcione a los estudiantes la oportunidad de interactuar, de desarrollar proyectos compartidos, de reconocer y respetar diferentes culturas y de construir el conocimiento. (MEC, 2007b, p. 8)

Entre las variables que tuvieron media de la nota entre 8,0 y 8,9, se esperaba que dos figurasen entre los escores más elevados, considerando los resultados anteriores encontrados por otros autores: personal técnico-administrativo (LeBlanc & Nguyen, 1997; Oldfield & Baron, 200; Gallifa & Batallé, 2010; MEC, 2007b; Henckell, 2007; Penterich, 2009) y tutores (Mcgorry, 2003; Johnston, Killion & Oomen, 2005; Henckell, 2007; Penterich, 2009)

La variable personal técnico-administrativo se mostró como la segunda más recurrente en las pesquisas y demuestra ser factor determinante en la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, por los resultados obtenidos, el escore alcanzado por esa variable fue de 2.903 (82% del escore posible), lo que la posicionó en 13º lugar, o sea, ocupó el límite inferior en el grupo de las variables con nota del segundo grupo. Ese variable presentó especial destaque en las pesquisas anteriores, pues, conforme Oldfield y Baron (2000), debido al contacto que los estudiantes mantienen constantemente con los individuos que les dan soporte, se espera que exijan más de ellos.

El escore de la variable tutores fue de 3.146 (89% del escore posible), lo que la estableció en la sexta posición del *ranking*. Conforme el MEC (2007b), los tutores representan un punto muy importante en la modalidad educacional a distancia, ya que ellos participan activamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sea a distancia o en los encuentros presenciales, el tutor actúa y contribuye para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje y es importante para el acompañamiento y evaluación del proyecto pedagógico del curso.

Se reconoce que los estudiantes atribuyen un alto grado de importancia a la participación del tutor en su aprendizaje. No obstante, como la interacción estudiante-tutor es mayor por medio de medios interactivos (*e-mail*, *chats*, *fóruns*), esa relación puede ser afectada. Tal afirmación es ilustrada por el comentario de un encuestado, según el cual “los tutores a distancia dan respuestas muy vagas a respecto de los trabajos exigidos en el curso de posgraduación”; y también por el ejemplo de otro estudiante, que dice: “necesité ayuda de un tutor y él demoró a responderme y eso me hizo perder el plazo. No hice la actividad.”

4.1 Test de las Hipótesis de la Pesquisa

Con el objetivo de comprobar las hipótesis sobre el comportamiento de las variables, fue realizado el Test *t Student* por medio del *software Stata 10*.

Para tornar operativos los tests de las hipótesis 1 y 2, fue realizado, inicialmente, el análisis de componentes principales. Esa técnica consiste en “explicar la estructura de variancia y covariancia de un vector aleatorio, compuesto de p-variables aleatorias, por medio de la construcción de combinaciones lineales de las variables originales” (Mingoti, 2005, p. 59). Así, esa técnica reduce un conjunto de variables a un conjunto menor, posibilitando que sean analizadas y comprobadas las componentes principales de aquel grupo original. Para realizar el test de hipótesis, es escogida aquella, o aquellas, componente(s) que más representan la variancia de los datos originales.

El análisis de las componentes principales generadas para las variables de la pesquisa, presentada en la Tabla 2, indicó que, para las variables internas y externas, la componente 1 de cada grupo representa más del 50% de la variancia de todos los factores, siendo aisladamente la que tiene mayor representatividad. Fue ob-

servado, así, que ninguna otra componente obtuvo ese indicador tan alto o presentó el mismo grado elevado de correlación entre las variables (considerando las variables internas, la correlación de la componente 1 varió de 0,6567 para la flexibilidad, a 0,7973 para la variable tutores y las variables externas de 0,5892 para variable coste, a 0,8246 para sostenibilidad financiera de la institución). Por lo expuesto, la componente 1, tanto de las variables externas como de las internas, fue la escogida para proceder a los tests de diferencia de media.

Tabla 2

Componentes principales de las variables

		<i>Eigenvalue</i>	<i>% da Variancia</i>	<i>Variancia Acumulada</i>
Variables Internas	Componente 1	6,87	0,5724	0,5724
	Componente 2	1,11	0,0924	0,6648
	Componente 3	0,66	0,0546	0,7194
	Componente 4	0,61	0,0508	0,7703
	Componente 5	0,52	0,0432	0,8135
	Componente 6	0,46	0,0381	0,8516
	Componente 7	0,39	0,0325	0,8841
	Componente 8	0,38	0,0315	0,9157
	Componente 9	0,34	0,0283	0,9439
	Componente 10	0,26	0,0220	0,9660
	Componente 11	0,23	0,0194	0,9853
	Componente 12	0,18	0,0147	1,0000
Variables Externas	Componente 1	2,17	0,5418	0,5418
	Componente 2	0,79	0,1971	0,7390
	Componente 3	0,58	0,1461	0,8850
	Componente 4	0,46	0,1150	1,0000

La primera hipótesis se basa en la Teoría del Sexismo, que declara que existe una diferencia de comportamiento entre hombres y mujeres. Para la presente pesquisa, se admitió que las mujeres valorizaron más las variables internas o intrínsecas en el momento de hacer la elección de un curso cuando comparadas a los hombres. Por tanto, la primera hipótesis fue descrita como siendo:

- **H₁**: *Las mujeres atribuyen mayor grado de importancia a las variables internas cuando comparadas a los hombres.*

Haciendo uso de la componente principal de las variables internas, fue constatado que la diferencia entre las medias del grupo de las mujeres (0,57, media generada por la componente principal) para la media del grupo de los hombres (-0,84) fue de 1,4 en favor de las mujeres. Los resultados del Test *t Student* demostraron que la media de las notas de las mujeres es significativamente mayor que la de los hombres, consolidándose que las mujeres valorizan más las variables internas de los cursos de especialización *lato sensu* EaD que los hombres ($p=0,0000$). Por tanto, la primera hipótesis de la pesquisa fue confirmada, corroborando los resultados apuntados por Ford, Joseph y Joseph (1999), McGorry (2003), Henckell (2007) y Vieira (2009).

La segunda hipótesis se refirió a la posible diferencia de comportamiento entre personas más mayores y más jóvenes, en la medida en que aquellas buscarían los aspectos intrínsecos del curso, mientras que las más jóvenes valorizarían los extrínsecos. Por tanto, fue formulada la hipótesis que sigue:

- **H₂**: *Estudiantes más mayores atribuyen mayor grado de importancia a las variables internas en detrimento de las externas cuando comparados a los estudiantes más jóvenes.*

Para determinación del grupo de estudiantes más mayores y del grupo de los más jóvenes, fueron identificados, en la muestra, los estudiantes con edad mayor o igual a 45 años (más mayores) y los estudiantes con edad menor o igual a 27 años (más jóvenes). Esa distribución fue efectuada llevándose en consideración la media de la edad de la muestra (36 años) más un desvío estándar (9 años), para el grupo de los más mayores y menos un desvío estándar, para el grupo de los más jóvenes. Tal procedimiento fue hecho considerando la distribución de la edad como siendo una distribución normal. Lo que se espera es que aproximadamente el 68% de las observaciones estén entre la media menos 1 desvío estándar y la media más 1 desvío estándar, de forma que aproximadamente un 16% de las observaciones estén en la parte inferior y aproximadamente un 16%, en la parte superior de la distribución (Fávero, Silva, Chan & Belfiore, 2009).

El grupo de los estudiantes más mayores (media de -0,38) fue compuesto por 75 encuestados, mientras que el grupo de los estudiantes más jóvenes (media de 0,06), con 61. Al verificar la diferencia de medias, fue constatada una diferencia de 0,45 (considerando la componente principal) en favor de los estudiantes más jóvenes. No obstante, al procederse al Test *t Student*, esa diferencia no fue estadísticamente significativa ($p=0,3909$), lo que llevó al rechazo de la segunda hipótesis de la pesquisa. Por tanto, no se puede afirmar que existan diferencias entre la valorización que estudiantes más mayores y más jóvenes atribuyen a las variables internas (accesibilidad a las instalaciones, coste, sostenibilidad financiera de la institución y financiamiento de equipamientos).

Los resultados encontrados para esa hipótesis fueron diferentes de los que Vieira (2009) relató. La autora arriba citada encontró diferencia estadísticamente significativa entre las medias atribuidas a las variables por los estudiantes, con edad media de 30 años y el grupo de profesores, con edad media de 47 años.

La tercera y la cuarta hipótesis de la pesquisa se refieren a la flexibilidad que un curso de EaD ofrece a los estudiantes, en la medida en que estos pueden frecuentarlo desde cualquier lugar, sin necesidad de desplazamientos frecuentes a los polos de enseñanza, cuando estos no tienen sus sedes en la propia ciudad del estudiante. Por tanto, se creía que la variable accesibilidad al polo fuese tener poca importancia para los estudiantes, y una importancia todavía menor para aquellos que residen en la misma ciudad en que el polo de apoyo presencial está situado. De ahí la formulación de las hipótesis como se sigue:

- **H₃:** *Los estudiantes atribuyen menor grado de importancia a la accesibilidad al polo de apoyo presencial en comparación a las demás variables.*
- **H₄:** *Estudiantes residentes en la ciudad donde se localiza el polo de apoyo presencial atribuyen menor grado de importancia a esa variable cuando comparados a los otros estudiantes.*

En relación a la tercera hipótesis, fue constatado que la variable accesibilidad al polo de apoyo tuvo grado de importancia media de 8,5, lo que tornó esa variable la 10^a más importante para los estudiantes. Por esa media, ya se percibe que la referida variable tuvo una importancia mayor que otras seis variables. El test de diferencia de medias indicó que la media de las notas atribuidas a la variable accesibilidad al polo de apoyo se presentó mayor que la media de la nota atribuida a las variables contacto con profesor ($M=8,2$, $p\text{-value}=0,0435$), personal técnico-administrativo ($M=8,2$, $p\text{-value}=0,0353$), participación de los colegas ($M=7,9$, $p\text{-value}=0,0001$), interacción entre estudiantes ($M=7,6$, $p\text{-value}=0,0000$) y financiamiento de equipamientos ($M=7,3$, $p\text{-value}=0,0000$), con nivel de significancia a 0,05. Para las demás variables, no fueron encontradas diferencias significativas entre las medias de las notas atribuidas.

De ese modo, la tercera hipótesis de la pesquisa fue rechazada, pues, considerando la media de la variable accesibilidad al polo de apoyo, se percibió que a esa variable fue atribuido un grado de importancia mayor que las otras seis variables, diferencia confirmada por el Test *t de Student* para cinco de ellas (Tabla 3).

Finalmente, para comprobar la cuarta hipótesis, los estudiantes fueron divididos en dos grupos: aquellos que residían en la misma ciudad del polo de apoyo (153 estudiantes) y aquellos que residían en ciudad diferente (201). La media de cada grupo fue de 8,4, para los respondientes residentes en la misma ciudad donde se localizaba el polo de apoyo y 8,5, para el grupo no residente. El test de diferencia de medias indicó no haber diferencia significativa entre las medias de los dos grupos de estudiantes ($p=0,5088$). Así siendo,

no fue posible confirmar la hipótesis de que existan diferencias entre el grado de importancia atribuido a la variable accesibilidad por los estudiantes residentes en las ciudades donde se localizan el polo de apoyo presencial y por aquellos que residen en otra ciudad, ocasionando el rechazo de la cuarta hipótesis.

Tabla 3

Diferencia del grado de importancia para la variable accesibilidad

Variable	Diferencia	Media
Flexibilidad	0,7	1,0000
Cuerpo docente	0,6	1,0000
Coste	0,6	1,0000
Currículo	0,5	1,0000
Metodologías pedagógicas utilizadas	0,4	0,9997
Tutores	0,4	0,9991
Material didáctico	0,4	0,9995
Uso TIC	0,3	0,9974
Sostenibilidad financiera	0,1	0,7868
Actividades	-0,1	0,3102
Contacto con profesores	-0,3*	0,0435
Personal técnico-administrativo	-0,3*	0,0353
Participación de los colegas	-0,6*	0,0001
Interacción entre estudiantes	-0,9*	0,0000
Financiación de equipamientos	-1,2*	0,0000

*Significante a 0,05

Se esperaba que los estudiantes que no precisaban desplazarse de su ciudad para frecuentar las aulas presenciales de los cursos EaD atribuyesen un grado de importancia menor a la variable accesibilidad que aquellos que lo precisaban. Esa expectativa fue generada por considerarse que, para el primer grupo, el coste y el tiempo gastados serían considerablemente menores y, por tanto, no sería dispendioso participar en los encuentros presenciales que eventualmente ocurren.

No obstante, lo que se constató fue lo contrario: la accesibilidad es factor relativamente importante para los encuestados de una forma general, lo que parece estar relacionado con los comentarios efectuados por los estudiantes, que en su mayoría consideraban penoso ir a los encuentros presenciales, aunque estos estuviesen ocurriendo con poca frecuencia. Lo que se percibió fue que, para los encuestados, los cursos a distancia no deberían tener encuentros presenciales, ya que ellos consideraron que la flexibilidad que un curso de ese tipo ofrece no debería exigir la presencia física, solamente virtual. Así, es posible inferir que, para los estudiantes, la flexibilidad de los cursos EaD está asociada a la no existencia de encuentros presenciales, por tanto exigir su presencia, aunque sea eventual, es para ellos algo que requiere un alto esfuerzo.

5. Conclusión

La evaluación de curso es una metodología que permite a los interesados tener una dimensión real sobre las variables que influyen en la calidad. Scriven (1991) desarrolló un método que tiene el objetivo de evaluar los cursos en la perspectiva del principal usuario, según el autor: el estudiante. El método desarrollado posibilita que la evaluación del curso sea efectuada por los estudiantes, facilitando a los interesados visualizar deficiencias e identificar las variables que influyen en la elección del curso.

Partiendo de la teoría de Scriven (1991), el objetivo general de esta pesquisa fue identificar y analizar el grado de importancia atribuido por los estudiantes brasileños a las variables que los influyen en su elección de cursos de posgraduación *lato sensu* a distancia en el área de negocios. Teniendo por fundamento la base teórica utilizada, fue identificado que 16 variables se presentaban como posibles determinantes en la elección de los estudiantes. Así, por medio de la aplicación de un cuestionario, fue constatado que, para una muestra de 354 estudiantes de diferentes localidades brasileñas, esas variables tienen significativo poder de influencia. Se llegó a tal conclusión al verificarse que la variable con menor poder de influencia sobre los estudiantes obtuvo un escore del 73% del máximo posible.

Considerando los resultados de la pesquisa, las 16 variables escalonadas en orden decreciente de acuerdo con el grado de importancia atribuido por los estudiantes fueron: flexibilidad, cuerpo docente, coste, currículo, metodologías pedagógicas utilizadas, tutores, material didáctico, uso de tecnología de información y comunicación de punta, sostenibilidad financiera de la institución, accesibilidad a las instalaciones, actividades, contacto con profesores, personal técnico administrativo, participación de los colegas, interacción entre los estudiantes y financiamiento de equipamientos.

Se observó por los datos de la pesquisa, que 4 variables tuvieron media de la nota por encima de 9: flexibilidad, cuerpo docente, coste y currículo. Ese resultado evidencia que la posibilidad de poder estructurar el curso conforme a sus disponibilidades de tiempo es fundamental para los estudiantes. Pero disponer de un cuerpo docente capacitado y de un currículo que sea adecuado a su situación pedagógica también es importante. Por tanto, no se debe imaginar que en esa modalidad de enseñanza el impacto del trabajo del profesor y el soporte pedagógico puedan ser minimizados. Al contrario, en los cursos a distancia las funciones de los docentes son expandidas, lo que requiere cualificaciones que no son exigidas a profesores en cursos presenciales. Sobre la variable coste, destaca que esta es apuntada por algunos autores como esencial en la decisión de los estudiantes en razón de que los cursos EaD sean frecuentemente más baratos que los cursos presenciales.

Fueron encontradas evidencias que para las mujeres de la muestra, las variables internas analizadas, son más importantes que las externas en comparación con las medias de las notas atribuidas por los hombres (H_1). Fue constatado, asimismo, no haber diferencia estadística significativa entre las notas atribuidas por los estudiantes más mayores y por los más jóvenes para las variables externas o internas (H_2); y que la localización del polo de apoyo debe ser considerado como factor importante en la decisión de los estudiantes, sin haber distinción entre aquellos que residen en la misma ciudad del polo o en otra ciudad (H_3 y H_4).

Por fin, se sugiere que futuros estudios sean desarrollados de modo a identificar las necesidades pedagógicas de los estudiantes, a partir de una perspectiva de este como un agente no autónomo, o sea, con necesidades mayores que las del estudiante de un curso presencial, demandando una estructura didáctica de enseñanza que va más allá del material didáctico y que el curso precisa ofrecer. Se sugieren, también, pesquisas sobre la evasión de los estudiantes de cursos EaD, buscando evidencias no sólo sobre la frecuencia de ese evento, sino también sobre sus causas.

6. Referencias

- Ad Hamid, N. R. (2006). *An Assessment of the Internet's Potential in Enhancing Consumer Relationships*. Thesis (Doctor of Philosophy). Victoria University of Technology. Melbourne.
- Bailey, S. (1997). *Household Decision Making: Relative Influence of Husbands and Wives in the 1990's*. Thesis (Masters of Management Studies School of Business). Faculty of Graduate Studies and Research of Carleton University. Ottawa.
- Belloni, M. L. (2009). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Bolliger, D. U. & Wasilik, O. (2009). Factors Influencing Faculty Satisfaction with On-line Teaching and Learning in Higher Education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.

- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília, Brasília.
- Burma, S. (2007). *Art Education Faculty and Administrators Experiences with and Perceptions of Distance Education: A Mixed Methods Study*. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Burt, S. (2000). The Strategic Role of Retail Brands in British Grocery Retailing. *European Journal of Marketing*, 34(8), p.875-890.
- Carr-Chellman, A. & Duchastel, P. (2000). The Ideal On-line Course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), p. 145-158.
- Carvalho, C. G. (2007). *Satisfação dos consumidores de terceira idade nos meios de hospedagem de Balneário Camboriú/SC*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Educação de Biguaçu, Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu.
- Comarella, R. L. (2009). *Educação superior a distância: evasão discente*. Dissertação (Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cornachione Júnior, E. B. (2004). *Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Davok, D. F. (2006). *Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Duarte, S. V. & Furtado, M. S. V. (2002). *Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisas*. (3. ed.) Montes Claros: Unimontes.
- Fávero, L. P. L., Silva, F. L. da S., Chan, B. L. & Belfiore, P. P. (2009). *Análise de Dados: Modelagem Multivariada para Tomada de Decisões*. São Paulo: Saraiva.
- Ford, J. B., Joseph, M. & Joseph, B. (1999). Importance-performance Analysis as a Strategic Tool for Service Marketers: The Case of Service Quality Perceptions of Business Students in New Zealand and the USA. *The Journal of Services Marketing*, 13(2), p. 171-186.
- Gallifa, J. & Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), p.156 - 170
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. 8. ed. Boston: Pearson Education.
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), p.1-17.
- Goeking, O. H. P. (2006). *Comparação de teorias da ação para explicar interações comportamentais e comportamentos reais correspondentes*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração do Departamento de Ciências Administrativas, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Granito, R. A. N. (2008). *Educação a distância e estilos de aprendizagem: elaboração de um protocolo de qualidade para ambientes virtuais de ensino*. Dissertação (Mestrado em Administração Organizacional) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Henckell, M. M. (2007). *Evaluating Distance Education: The Student Perspective*. Dissertation (Doctor of Education) – The Faculty of the Graduate School, University of Missouri, Columbia.
- Hashimoto, K. (2009). *An Evaluation Framework for Educational Reform Projects for Teacher Quality Improvement in Developing Countries: A Case Study of Egyptian Education Reform*. Doctor of Philosophy. School of Professional & Learning Studies Faculty of Education Queensland University of Technology. Brisbane.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2011). *Resultados preliminares do universo do Censo Demográfico 2010*. Recuperado el 11 julio, 2011 de http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). (2009). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. (5. ed.) Brasília: Inep.
- _____. (2010). *Censo da educação superior*. Recuperado el 10 marzo, 2010 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>.
- Johnston, J., Killion, J. & Oomen, J. (2005). Student Satisfaction in the Virtual Classroom. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 3(2), p. 1-7.
- Kiesler, S. & Sproull, L. S. (1986). Response Effects in the Electronic Survey. *Public Opinion Quarterly*, 50(3), p. 402-413.
- LeBlanc, G. & Nguyen, N. (1997). Searching for Excellence in Business Education: An Exploratory Study of Customer Impressions of Service Quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), p. 72-79.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Luzzi, D. A. (2007). *O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mantovani, D. M. N. & Gouvêa, M. A. (2010). Sistemas de informação na educação: o uso de uma plataforma de educação a distância no ensino de estatística aplicada à administração. 7º International Conference on Information Systems and Technology Management (CONTECSI). *Anais*. São Paulo.
- McGorry, S. Y. (2003). Measuring Quality in On-line Programs. *The Internet and Higher Education*, 6, p. 159-177.
- MEC - Ministério da Educação. (2007). *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília: MEC.
- _____. (2010). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado em 04 maio, 2010 de <http://emec.mec.gov.br/>.
- _____. (2013). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado em 27 dezembro, 2013 de <http://emec.mec.gov.br/>.
- Michel, L. M. (2010). *Value-added Poultry Product Development: A Consumer Driven Approach*. Thesis (Master of Science) – Department of Agricultural, Food, and Nutritional Science of the Faculty of Graduate Studies and Research of the University of Alberta. Alberta.
- Middendorf, B. J. (2009). *Evaluating Department Chairs' Effectiveness Using Faculty Ratings*. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Department of Curriculum and Instruction College of Education, Kansas State University, Manhattan.
- Mingoti, S. A. (2005). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Motta, S. L. S. (2009). *Estudo sobre segmentação de mercado consumidor por atitude e atributos ecológicos de produtos*. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nichols, M. (2010). Student Perceptions of Support Services and the Influence of Targeted Interventions on Retention in Distance Education. *Distance Education*, 31(1), 93-113.
- Oldfield, B. M. & Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95.
- Patton, M. Q. (2008). Utilization-focused Evaluation. *Evaluation in Education and Human Services*. (4. ed.) Sage Publications: Thousand Oaks.
- Penterich, E. (2009). *Competências organizacionais para a oferta da educação a distância no ensino superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC*. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Doutorado em Administração do Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Piercy, N. (2013). Online service quality: Content and process of analysis. *Journal of Marketing Management*. 46. doi: 10.1080/0267257X.2013.839571
- Poth, C. A. N. (2008). *Promoting Evaluation Use Within Dynamic Organizations: a case study examining evaluator behavior*. Thesis (Doctor of Philosophy) – Faculty of Education, Queen's University, Ontario.
- Ruas, R. & Comini, G. M. (2007). Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programa de pós-graduação em formação gerencial. *Cadernos EBAPE.BR*, 5, Edição Especial.
- Sabir, R. I.; Ahmad, W.; Ashraf, R. U. & Ahmad, N. (2013). Factor Affecting University and Course Choice: a comparison of undergraduate engineering and business students in Central Punjab, Pakistan. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 3(10), 298-305.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Schein, M., Perin, M. G. & Sampaio, C. H. (2009). O comportamento da compra de serviços de turismo na terceira idade. *Revista Turismo Visão e Ação*, 11(3), 341-357.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. (4. ed.) California: Sage Publications, 1991.
- Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresa de São Paulo (Sebrae-SP). (2010). *12 anos de monitoramento da sobrevivência e mortalidade de empresas*. São Paulo: Sebrae-SP.
- Silva, L. A. da. (2009). *Atitude do consumidor em relação às marcas próprias de supermercados: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations*. Paris: Division of Higher Education.
- Veale, R. (2007). *Investigating the Simultaneous Influence of Intrinsic and Extrinsic Cues: An Examination of the Interaction between Country of Origin, Price and Select Sensory Variables*. Thesis (Doctor of Philosophy) – The University of Adelaide, Adelaide.
- Vieira, S. S. da C. (2009). *Avaliação de programas de educação continuada: análise da percepção do aluno e do seu modelo de decisão para escolha de programas de especialização para executivos no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.