



Innovación educativa (México, DF)

ISSN: 1665-2673

Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial

Espinoza Díaz, Óscar Germán; González Fiegehen,
Luis Eduardo; Loyola Campos, Javier Ignacio
Evaluación de la satisfacción de titulados de la carrera de psicología en Chile
Innovación educativa (México, DF), vol. 18, núm. 76, 2018, Enero-Abril, pp. 171-192
Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179456087008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Evaluación de la satisfacción de titulados de la carrera de psicología en Chile

Óscar Germán Espinoza Díaz,
Universidad de Playa Ancha, Chile
Luis Eduardo González Fiegehen
Javier Ignacio Loyola Campos

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

Resumen

La investigación sobre los factores explicativos de la satisfacción estudiantil se ha centrado, fundamentalmente, en la percepción de los estudiantes respecto de la calidad de los programas que se encuentran cursando. A diferencia de este tipo de estudios, el presente trabajo se basa en las percepciones de una muestra probabilística de titulados de la carrera de Psicología de tres universidades chilenas con distintos niveles de selectividad, con el objetivo de evaluar cuáles son los principales determinantes de la satisfacción con dicho programa. En particular, se consideran tres dimensiones de la satisfacción: la infraestructura del programa, la satisfacción con el empleo y la calidad percibida de la carrera, con énfasis en esta última. Los resultados muestran que la satisfacción con estas tres dimensiones está determinada principalmente por el prestigio de la universidad que imparte dicho programa de estudios, y no así por el estatus socioeconómico de los graduados. Asimismo, la percepción global respecto de la calidad del programa se explica fundamentalmente por la satisfacción con el empleo y por la evaluación de la infraestructura de la carrera. Si bien el análisis se refiere a una carrera en específico, los hallazgos arrojan luces respecto de las medidas que podrían tomar las autoridades universitarias en orden a fortalecer la calidad de sus programas y, por ende, incrementar los niveles de satisfacción tanto de estudiantes como de titulados.

Palabras clave

Educación superior, satisfacción estudiantil, educación superior en Chile, calidad educativa, psicología.

Evaluation of the satisfaction of graduates with their psychology degree programs in Chile

Abstract

Research on the reasons behind student satisfaction has been mostly centered on the perception of students with regard to the quality of the programs they are enrolled in. Unlike these studies, the present paper is based on the perceptions of a probabilistic sample of graduates from the Psychology degree program of three Chilean universities with different levels of selectivity, in order to evaluate what are the determining factors for satisfaction with said program. We specifically consider three dimensions of satisfaction: infrastructure of the program, job satisfaction and the perceived quality of the

Keywords

Chile, graduates, psychology, quality, satisfaction.

Recibido: 31/07/2017

Aceptado: 03/11/2017

program, with an emphasis on the latter point. The results showed that satisfaction with these three dimensions is determined mainly by the prestige of the university that offers the degree programs, and not by the socioeconomic status of the graduates. Additionally, the global perception with respect to the quality of the program is mainly associated with job satisfaction and the evaluation of the infrastructure of the program. Although the analysis refers to a specific program, the results shed light on the measures that university authorities could take in order to strengthen the quality of their programs, and therefore increase the level of satisfaction both of students and of graduates.

Introducción

El sistema de educación superior chileno ha experimentado cambios significativos en el último tiempo, particularmente en cuanto al acceso. De un total de 249,482 estudiantes en 1990, se pasó a tener 1,247,135 alumnos entre pregrado, posgrado y la formación después de la obtención del título en el 2016. Para dicho año, el nivel de pregrado concentraba el 94,5% de la matrícula total, equivalente a 1,178,437 estudiantes. Considerando únicamente el período 2007-2016, la matrícula total de pregrado exhibe un alza del 57.5%, incremento que se explica principalmente por el impacto del proceso privatizador que ha experimentado el sistema (SIES, 2016).

Este incremento de la matrícula ha significado pasar de una cobertura bruta del nivel terciario de 14.4% en 1990, a una de 60% en el 2014 (SIES, 2014). Dicha expansión ha sido impulsada por los quintiles más pobres de la población chilena. Concretamente, el quintil más pobre aumentó su cobertura por un factor de 8, mientras que el más rico lo hizo por un factor de 2. En la actualidad, la cobertura del quintil más pobre es prácticamente la misma que la cobertura del quintil más rico a principios de los años 90 (Espinoza y González, 2015).

El crecimiento de la matrícula de pregrado y de la cobertura constituye así uno de los fenómenos más característicos de la educación superior chilena. Este aumento ha permitido el acceso a los estudios terciarios de grupos socioeconómicos y culturales históricamente excluidos, diversificándose de este modo el perfil de los estudiantes (SIES, 2014). En efecto, muchos de ellos (7 de cada 10) corresponden a la primera generación de sus familias en alcanzar este nivel de estudios (Espinoza, González y Uribe, 2009; Acción Educar, 2015).

Esta cobertura masificada en tan corto tiempo es producto, en gran medida, de la entrada de actores privados en el sistema a partir de la reforma de 1981, así como también de una mayor disponibilidad de instrumentos para financiar los estudios de

pregrado con becas y créditos institucionales, gubernamentales y bancarios. Otro factor explicativo relevante de la masificación se asocia con las altas expectativas que la población deposita en los estudios terciarios, lo que se debe en parte a las mayores tasas de retorno privado que conlleva la adquisición de este tipo de credenciales (Psacharopoulos, 1994; Binelli, 2008; Carnoy, *et al.*, 2013). De hecho, en Chile el contar con estudios superiores representa la posibilidad de obtener ingresos muy superiores a los de quienes no acceden a este nivel (Canales y De Los Ríos, 2007; Améstica, Llinas-Audet y Sánchez, 2014; Urzúa, 2012).

Ahora bien, el mayor acceso a la educación terciaria en Chile no basta para decir que en este país se ha avanzado hacia un sistema de educación superior con mayor equidad —ello en tanto la equidad en el acceso no asegura equidad en la permanencia de los estudiantes ni en los resultados que estos obtienen al momento de egresar de las instituciones postsecundarias (Espinoza, 2002, 2007)— y calidad. Muestra de ello es que, en los últimos años, los estudiantes universitarios chilenos han demostrado su descontento con el estado de la educación superior a través de protestas masivas en las calles y de la ocupación de universidades en las principales ciudades del país. Al menos cuatro son las causas de este descontento: el bajo gasto público ejecutado en el sector en comparación con el observado en países desarrollados (OECD, 2016); el alto nivel de endeudamiento de los estudiantes con la banca privada; las políticas de admisión selectivas que limitan el acceso de jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos a universidades de mejor calidad; y las dificultades de los titulados del nivel terciario para acceder al mundo laboral en el área para la cual se prepararon (Espinoza y González, 2011, 2015; Meller, 2007; Meller y Lara, 2010; Urzúa, 2012).

Para hacer frente a este creciente descontento y tras varios años de movilizaciones estudiantiles (2011-2017), así como de ciertos sectores políticos y de la sociedad civil, el actual gobierno, liderado por la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018), gradualmente se ha hecho cargo de estas demandas. Una de las demandas —parcialmente respondida— se relaciona con la instauración paulatina del régimen de gratuidad en la educación superior para quienes sean elegibles en función de ciertos criterios socioeconómicos (Espinoza y González, 2016; González y Espinoza, 2016).

Más allá de este descontento estructural que muestra una parte importante de la sociedad chilena con la educación superior. La satisfacción de los estudiantes con la oferta académica depende de varios factores, como son los aspectos internos a las propias instituciones, tales como el plan de estudios, el personal docente y la infraestructura, entre otros (Gento y Vivas, 2003; Fernández *et al.*, 2007; Mora, García-Aracil, y Vila 2007; García-Aracil, 2009).

La preocupación por la satisfacción estudiantil de parte de las universidades no es un tema nuevo en Chile. En el último tiempo

ha habido un esfuerzo variable de éstas por conocer la satisfacción de los graduados con la formación recibida. Esto no siempre ha surgido por iniciativa de las propias universidades, sino por las exigencias que han debido enfrentar en la última década a propósito de los procesos de acreditación institucional y de programas de pregrado y posgrado conducidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). La mayor parte de estos estudios sobre satisfacción —tanto los externos como los desarrollados por las mismas universidades— se basan en las percepciones subjetivas acerca de la calidad de los “servicios” que se ofrecen a los estudiantes (Valenzuela y Requena, 2006; Olea, 2009; de la Fuente, Marzo, y Reyes, 2010).

En este contexto, el presente estudio se propone evaluar cuáles son los principales determinantes de la satisfacción de los titulados con la carrera de psicología. En Chile, esta carrera cuenta actualmente con un ingreso masivo de estudiantes, principalmente en el sector privado, y con una alta tasa de graduación. En particular, se consideran tres dimensiones de la satisfacción: la infraestructura del programa, la satisfacción con el empleo y la calidad percibida de la carrera, con énfasis en esta última. A partir de esto, se busca responder a las siguientes interrogantes: i) ¿en qué medida la percepción de la calidad del programa, infraestructura y la satisfacción con el empleo se ven influenciadas por el prestigio con que cuenta la universidad que imparte la carrera, así como por el estatus socioeconómico familiar de los titulados?; ii) ¿cuál es el peso de la satisfacción con el empleo, la percepción sobre la infraestructura de la carrera, el prestigio de la universidad y el estatus socioeconómico familiar de los titulados en la formación de la opinión sobre la calidad de la carrera cursada?

El trabajo está organizado en cinco apartados. Primero se discuten algunos temas clave relativos al problema central de esta investigación. En segundo lugar, se presenta el estado de la cuestión a partir de la revisión de literatura especializada sobre el tema. En la tercera sección se describe la metodología empleada. El cuarto apartado está dedicado a la presentación de los hallazgos más importantes del estudio. Finalmente, se exponen las principales conclusiones derivadas del estudio.

Revisión de la literatura

Evaluación de la satisfacción de los estudiantes universitarios con su formación: la experiencia internacional

Las definiciones tempranas de satisfacción pusieron el acento en las reacciones de los estudiantes a las experiencias vividas durante su permanencia en las distintas instituciones, prestando

poca atención a lo sucedido después de la graduación. A las universidades les preocupaban las altas tasas de deserción y, consiguientemente, buscar explicaciones y soluciones para esta problemática. En este sentido, la satisfacción con la vida estudiantil era percibida como un determinante fundamental de la permanencia o continuidad de los estudiantes en la universidad; en suma, como un factor clave para la retención. Por ejemplo, Spady (1970), a través de un modelo sociológico, explica la permanencia en el sistema terciario como el resultado de las interacciones sociales de los estudiantes —las actividades estudiantiles e integración en la comunidad universitaria—. Las interacciones positivas, tanto con profesores como con compañeros, producirían satisfacción que junto al éxito académico alentarían a los estudiantes a seguir con sus estudios.

Un segundo enfoque explicativo de la satisfacción estudiantil fue desarrollado por investigadores institucionales, a quienes les interesaba fundamentalmente la mantención de altas tasas de matrícula. Estos autores, que definen a las universidades como proveedoras de servicios, adaptaron instrumentos evaluativos propios de la administración de empresas para medir la “satisfacción del consumidor” (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1985). En este enfoque se le brinda poca atención a la cantidad o calidad del aprendizaje.

Una tercera mirada, de carácter psicológico, presenta un modelo complejo que relaciona la autoeficacia del estudiante, la elección de la carrera y el desempeño académico en tanto predictores de la permanencia (Lent, Brown y Hackett, 1994). En este modelo, la permanencia en la universidad se ve afectada por las expectativas de los estudiantes, las cuales se encuentran vinculadas con el estatus socioeconómico familiar y la educación primaria y secundaria.

Más recientemente, la permanencia se ha asociado con factores institucionales, tales como la selectividad de las universidades. Los niveles de permanencia están positivamente asociados con el nivel de habilidad promedio del estudiante, medido a través de los exámenes de admisión (Titus, 2004). Las diferentes perspectivas hasta aquí mencionadas han sido desarrolladas utilizando una gran variedad de métodos para medir la satisfacción de los estudiantes con la universidad en la cual estudiaron (Billups, 2008).

La literatura más relevante para entender el fenómeno de la satisfacción estudiantil en Chile corresponde a los estudios llevados a cabo en países cuyas universidades, como en el caso chileno, ofrecen principalmente títulos profesionales de pregrado —esto en lugar de proveer una educación “liberal”, vale decir, que no prepara para una profesión específica—. La mayor parte de estas investigaciones se han centrado en la evaluación de la satisfacción estudiantil antes de la titulación.

Diversos estudios han colocado en un mismo plano la satisfacción con la percepción positiva de los estudiantes respecto

de la calidad de los servicios ofrecidos por la universidad. Por ejemplo, en una investigación desarrollada en Pakistán se adaptó un instrumento utilizado originalmente en las industrias de servicios con el fin de evaluar la satisfacción de los estudiantes en escuelas de negocios (Ijaz, *et al.*, 2011). La investigación revisó otros 19 modelos de calidad de servicio y aisló cinco dimensiones de calidad percibida: tangibles; reputación; cooperación y apoyo; confiabilidad; y capacidad de respuesta. Todos los ítems referidos a calidad se correlacionaron altamente con la satisfacción. En una universidad mexicana, Candelas *et al.* (2013), por su parte, utilizando una versión de un cuestionario venezolano (Gento y Vivas, 2003), identificaron seis dimensiones de satisfacción relacionadas con aspectos académicos, administrativos, complementarios, de contenido académico, de ambiente y de relaciones. Otro estudio llevado a cabo en este país evaluó la satisfacción que los estudiantes mostraban con el contenido curricular, los métodos de enseñanza, la infraestructura y las instalaciones, las habilidades de los profesores y el rendimiento estudiantil. Los niveles de satisfacción se correlacionaron más fuertemente con el rendimiento estudiantil que con las habilidades de los profesores. Un estudio similar, conducido en España, reveló que los estudiantes se muestran más satisfechos con sus profesores cuando obtienen calificaciones más altas (Fernández, *et al.*, 2007). En otra investigación, sin embargo, el determinante crítico del nivel de satisfacción no fue la habilidad de los profesores para ejercer la docencia, sino que su relación con los estudiantes (Salinas, Morales y Martínez, 2008).

Sólo unos pocos estudios han evaluado la satisfacción general de los titulados con sus respectivos programas académicos. Un estudio con graduados de universidades europeas utilizó modelos de elección discreta para identificar los factores que influyen en las percepciones respecto de la calidad de un programa determinado. Entre ellos se cuentan factores ambientales, de campo de estudio, de utilidad de los estudios y otras características específicas de cada individuo. Los titulados que se mostraron más satisfechos con sus programas evaluaron muy favorablemente los contenidos de los cursos y los aspectos sociales no académicos, por ejemplo, las relaciones con otros estudiantes. Las oportunidades existentes para participar en proyectos de investigación son restringidas; junto con los materiales didácticos y las instalaciones limitadas fueron, por otra parte, los principales determinantes de la insatisfacción. El nivel de satisfacción comparado con el tiempo que permanecieron en la universidad se vio influenciado, tanto por la percepción de la calidad de los programas como por las experiencias en el plano de la empleabilidad (Mora, García-Aracil y Vila, 2007; García-Aracil, 2009).

Otros estudios han vinculado la aceptación de los estudiantes de la imagen corporativa o de marca de la universidad con la per-

manencia. Por ejemplo, una investigación conducida en Noruega (Helgesen y Nasset, 2007) evaluó las relaciones existentes entre calidad del servicio educativo, instalaciones, satisfacción de los estudiantes con la institución, imagen de la universidad, imagen del programa de estudio y lealtad de los estudiantes —entendida esta última como permanencia o continuación en la universidad—. Los estudiantes establecieron una clara distinción entre su percepción de la universidad y la del programa en el que estaban matriculados. La satisfacción de los estudiantes se encontró fuertemente relacionada con la lealtad hacia la universidad, pero no tanto así con la imagen de la universidad y la del programa.

Una investigación con estudiantes universitarios en España (Beerli y Pérez, 2002) y otras en India (Thomas, 2011), El Líbano (Azoury, Daou y El Khoury, 2013) y Tailandia (Kunanusorn y Puttawong, 2015), muestran que el componente cognitivo de la imagen que se tiene de la universidad precede al componente afectivo, estando ambos relacionados con la satisfacción. El valor percibido de los servicios recibidos, asociado con la imagen de la universidad, es el antecedente de la satisfacción con dichos servicios, y la consecuencia de la satisfacción es la lealtad del estudiante. El valor es una expresión cualitativa e indefinida de la apreciación respecto de los servicios recibidos de quien evalúa. La empleabilidad es uno de los factores que contribuye al valor percibido (Teixeira, Matos da Silva y Oom do Valle, 2015). A medida que el valor percibido aumenta también lo hace el prestigio de la universidad, lo que contribuye a un mejor posicionamiento en los rankings, lo que a su vez potencia la imagen institucional (Hazelkorn, 2016), atrayendo a más estudiantes.

Haciendo notar el giro que se ha producido desde instituciones colegiadas hacia “universidades empresas”, investigadores en Australia han explicado la lealtad de los estudiantes utilizando un modelo de investigación basado en el Índice Europeo de Satisfacción del Cliente (Brown y Mazzarol, 2009). En este modelo, la satisfacción está determinada por el valor percibido de la educación que la universidad ofrece, influyendo ambos sobre la lealtad. Otros factores incluyen la imagen de la universidad, que está vinculada al valor percibido y a la satisfacción, y la calidad del programa educativo tal como es experimentado por el estudiante. Las diferentes dimensiones de la calidad son similares a las del instrumento SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1985).

Evaluación de la satisfacción de los estudiantes universitarios con su formación: la experiencia chilena

A principios de los años 80, Chile inició un amplio proceso de reforma de la educación superior y de expansión universitaria. El impulso para el cambio fue la transformación —por parte del

gobierno militar que comenzó a controlar el país desde 1973— de la educación superior desde un sistema controlado por el Estado hacia un sistema supeditado a la ley de la oferta y la demanda y a los dictámenes del mercado, con mínima presencia del Estado como ente regulador (Ginsburg, *et al.*, 2003; Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Rust, Portnoi y Bagley, 2010). En 1981, la Universidad de Chile —fundada en 1843— fue dividida en 17 universidades públicas independientes, ubicadas en varias regiones del país. En los siguientes 10 años se crearon 22 nuevas universidades privadas. Se alentó a las instituciones a autofinanciarse, por la vía del cobro de aranceles y matrícula y la creación de un sistema de préstamos y becas. De igual manera, tras la reforma estructural se permitió que las universidades operaran como instituciones comerciales que competirían entre sí por los ingresos por concepto de matrículas y aranceles (Espinoza, 2002; Salazar y Leihy, 2013).

Con la restauración de la democracia en 1990, cuatro gobiernos sucesivos —liderados por los partidos demócrata-cristiano, socialista, radical y el partido por la democracia— aumentaron el financiamiento público a la educación y el acceso a todos los niveles educativos. Se duplicaron los gastos estatales en educación primaria y secundaria, se redujo el tamaño de los cursos, se extendió la jornada escolar y se aumentaron las calificaciones de los maestros, así como sus salarios. A la reducción de los índices de fracaso en las escuelas primarias siguió la duplicación de la matrícula en las escuelas secundarias, lo que llevó a una mayor demanda por educación superior (Elacqua, 2012).

Pese al explosivo aumento que experimentó la matrícula de pregrado en el periodo 1980-2016, el crecimiento institucional fue desigual. Las nuevas universidades privadas se multiplicaron rápidamente, incrementando su matrícula año tras año en la mayoría de los casos. Otras se expandieron lentamente, algunas por elección, aunque la mayor parte porque no lograron atraer a nuevos estudiantes. Las universidades siguieron diferentes estrategias en su lucha por sobrevivir. Algunas entraron en el extremo inferior del mercado, ofreciendo una educación menos costosa caracterizada por aulas numerosas, instrucción de baja calidad e instalaciones inadecuadas (Espinoza, 2002, 2008). Otras han tratado de competir con las instituciones más tradicionales, contratando personal más calificado, ofreciendo programas que requieren laboratorios y aulas bien equipadas, y procurando establecer lazos más estrechos con potenciales empleadores (Katz y Spence, 2009). Entre 1995 y 2005, varias universidades cerraron por su incapacidad de atraer y retener a un número suficiente de estudiantes. En los años posteriores un número no menor de instituciones de educación superior —incluyendo universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica— han seguido el mismo camino (Guzmán y Bustos, 2017).

En Chile se han desarrollado una serie de investigaciones sobre retención estudiantil. Los investigadores chilenos (Himmel, 2002) adaptaron un modelo que postulaba que la retención universitaria se asociaba directamente con el nivel de éxito académico de los estudiantes y el compromiso con la institución (Spady, 1970). El modelo establece que el compromiso se desarrolla a partir de la satisfacción con la experiencia universitaria, lo que se basa principalmente en la integración del estudiante con los diversos aspectos de la vida estudiantil.

En la misma perspectiva, una universidad chilena modeló su estrategia para retener a sus estudiantes a partir de las recomendaciones de Tinto (1987). En ese marco, los coordinadores en cada una de las diversas carreras proporcionaron a los estudiantes entrantes orientación y apoyo académico. Los programas estaban dirigidos a los estudiantes que experimentaban dificultades en sus cursos, prestando especial atención a aquellos que parecían estar desvinculados de la vida universitaria (García-Huidobro, 2002). A su vez, un modelo conceptual de los factores que explican la retención en una universidad atribuye la integración social y académica a la satisfacción con la experiencia universitaria. En este último caso, el nivel de satisfacción se plantea como determinante de la decisión de persistir o abandonar (Díaz, 2008).

Algunos estudios sugieren que la motivación de los estudiantes para permanecer o abandonar se vincula más a un programa específico que a la universidad en sí misma. Un estudio de satisfacción de los estudiantes con su carrera llevado a cabo en una facultad de administración de empresas mostró que más del 60% de los alumnos se encontraban insatisfechos (Valenzuela y Requena, 2006); por otra parte, la mayoría de los estudiantes de ingeniería civil —en la misma universidad— se mostraban muy satisfechos (Olea, 2009).

La evaluación de la satisfacción de los estudiantes con su universidad y programa se ha convertido en una práctica común en las universidades chilenas, especialmente en las instituciones privadas. A los estudiantes se los ha definido como “clientes”, y a la universidad como una organización de servicios. La satisfacción se ha definido como una medida de la calidad “percibida” del programa y de los aspectos institucionales. Una excelente representación de este enfoque es un estudio que define los determinantes de la satisfacción de los estudiantes de Ingeniería en la Universidad de Talca, en el centro-sur de Chile (De la Fuente, Marzo y Reyes, 2010).

La primera tarea de los investigadores fue decidir qué elementos de los diferentes programas serían evaluados. Revisaron 10 estudios realizados en Estados Unidos, Europa y varios países latinoamericanos, publicados en revistas de educación superior y de administración de empresas. Algunos de los artículos analizados enumeraban acciones o actividades, tales como la comunicación

con la universidad, actividades sociales; otros preguntaban sobre “dimensiones del comportamiento”, tales como empatía, actitud, formalidad, competencia; y otros listaban “aspectos” como la reputación académica, los recursos académicos, y las actividades sociales. Las preguntas se agruparon en 7 categorías. Las tres primeras categorías fueron formuladas para determinar la satisfacción con el personal, lo que a su vez repercute sobre el nivel global de satisfacción de los estudiantes: los estudiantes evaluaron al personal de servicio, las actitudes y conductas de los profesores, y las competencias de estos últimos. En relación con las cuatro categorías restantes, se consideró que impactarían directamente sobre la satisfacción general. En esta perspectiva, los estudiantes evaluaron las oportunidades profesionales, las instalaciones, la reputación y otros servicios; por ejemplo, los centros de estudiantes y los servicios de transporte.

Los investigadores obtuvieron respuestas para las 7 categorías de preguntas de una muestra representativa de 289 estudiantes matriculados durante el período 2002-2008. Los resultados más bajos se obtuvieron en las preguntas relacionadas con la existencia de instalaciones; por otra parte, las puntuaciones más altas se ubicaron en las preguntas relativas a los docentes. El análisis factorial reveló la existencia de siete factores que corresponden con las siete categorías de preguntas y que explicaban el 62.8% de la varianza. Acto seguido los autores aplicaron un modelo de ecuaciones estructurales para someter a prueba la validez de sus hipótesis. Concluyeron que cada una de las primeras 6 categorías es fundamental para la satisfacción general, siendo las cualidades de los profesores el aspecto más importante. La probabilidad de que un estudiante permanezca en la universidad —que no deserte— está directamente relacionada con su nivel general de satisfacción. Los autores también concluyeron que los estudiantes se encontraban altamente satisfechos con sus programas de estudios.

Metodología

La presente investigación es de tipo exploratoria y los datos sobre los cuales se basa provienen de una encuesta aplicada a comienzos del año 2016, a una muestra probabilística de 165 titulados de psicología de tres universidades chilenas, todas ellas ubicadas en la capital del país, Santiago. Dicha muestra está conformada por titulados que estudiaron en jornada diurna, quedando descartados, por ende, aquellos titulados de programas de titulación vespertina o especial (tabla 1).

La carrera de psicología presenta un ingreso masivo de estudiantes a nivel nacional y, consecuentemente, una gran cantidad de titulados. En efecto, al año 2016 dicha carrera ocupaba el cuarto lugar en cuanto a su número total de titulados en uni-

Tabla 1. Muestra obtenida por universidad.

Universidad	Población	Número de casos
Universidad de Baja Selectividad	77	42 (25.5%)
Universidad Medianamente Selectiva	136	53 (32.1%)
Universidad Altamente Selectiva	162	70 (42.4%)
Total	375	165 (100.0%)

Fuente: elaboración propia.

versidades chilenas. El detalle de la evolución de la titulación para esta carrera en el período 2011-2015 puede observarse en la tabla 2.

Por otra parte, el grado de selectividad de las universidades en Chile está definido por los puntajes exigidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que comprende una batería de pruebas estandarizadas cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Es así como la Universidad Altamente Selectiva (UAS) muestra un puntaje de corte promedio de ingreso para los años 2011, 2012 y 2013 situado en torno a los 660 puntos; la Universidad Medianamente Selectiva (UMS) un puntaje de corte promedio de ingreso para los mismos años que se sitúa en torno a los 550 puntos; y la Universidad de Baja Selectividad (UBS) un puntaje de corte promedio de ingreso para este período situado bajo los 500 puntos. A su vez, los diferentes niveles de selectividad que exhiben estas universidades se condicen con sus años de acreditación institucional.

El objetivo de este proceso es evaluar el cumplimiento del proyecto corporativo de cada institución de educación superior y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo. Los años de acreditación obtenidos y cuyo límite superior es de 7 años son un indicador de la calidad de las instituciones de educación superior y, en general, se encuentran relacionados con sus grados de selectividad. De este modo, las universidades de selectividad alta y media comprendidas en este

Tabla 2. Evolución de la titulación total de pregrado en las carreras de psicología en el período 2010-2014 (universidades).

Carreras	2010	2011	2012	2013	2014	% Incremento (2010-2014)	% Incremento (2013-2014)
Psicología	2,827	3,052	2,931	3,453	3,583	26.7%	3.8%

Fuente: SIES (2014).

estudio poseen 6 y 3 años de acreditación, certificación entregada por la Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, respectivamente, mientras que la UBS no fue acreditada luego de someterse al proceso.

La encuesta se aplicó a los graduados de 2012, 2013 y 2014 entre los meses de septiembre de 2015 y enero de 2016, y cuenta con una serie de ítems distribuidos en tres secciones, a saber: i) Datos Generales (10 ítems); ii) Situación Laboral (10 ítems); y iii) Antecedentes sobre la Formación Recibida (19 ítems). Esta última sección corresponde a una escala Likert, con las opciones muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, cuyos ítems se ordenan de acuerdo a 3 dimensiones: calidad del programa (10 ítems), infraestructura del programa (4 ítems) y satisfacción con el empleo (5 ítems). Cabe señalar que las 3 sub-escalas muestran niveles de fiabilidad altos, con coeficientes Alfa de Cronbach de 0.84, 0.77 y 0.74, respectivamente. El detalle de los ítems correspondientes a las sub-escalas puede observarse en la tabla 3.

En la siguiente sección se evaluará si existen diferencias importantes entre los titulados de la carrera de psicología en cuanto a su percepción de la calidad del programa, la infraestructura de éste y la satisfacción con el empleo. Esto en función de las variables selectividad (representante de prestigio), nivel educacional de la madre y tipo de escuela en la cual cursaron los estudios secundarios (representantes de estatus socioeconómico). Junto con esto, se somete a prueba un modelo que busca determinar cuáles son los factores de mayor influencia sobre la percepción de la calidad global del programa, el cual incluye las variables anteriormente mencionadas además de la evaluación de la infraestructura y la satisfacción con el empleo.

Resultados

Calidad del programa, infraestructura y satisfacción con el empleo

Como se observa en la tabla 4, en general los titulados de la carrera de psicología de las tres universidades tienden a evaluar positivamente las tres dimensiones consideradas, calidad del programa, infraestructura y satisfacción con el empleo, con medias de satisfacción superiores a 2 puntos, donde el mínimo posible es 1 y el máximo 4. El promedio general más bajo se registra en la dimensión infraestructura (2.36), siendo los más críticos a este respecto los titulados de la UAS (2.15). Por otra parte, destaca el hecho de que sean los titulados de esta misma universidad quienes evalúan de manera más positiva la calidad de su carrera y la satisfacción con el empleo (3.03 y 2.76, respectivamente).

Tabla 3. Ítems por sub-escala.

Calidad del programa	Si tuviera la oportunidad de estudiar nuevamente mi carrera, optaría por la institución donde estudié
	La formación que recibí en mi carrera fue de alta calidad.
	La carrera me entregó una formación que me permitió afrontar el proceso de obtención del grado académico y del título profesional sin inconvenientes.
	La formación teórica que me entregó la carrera fue adecuada
	La formación práctica que me otorgó la carrera fue apropiada
	La formación personal y valórica que me entregó la carrera era idónea
	El plan de estudios contemplaba actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional.
	Los contenidos de las asignaturas fueron pertinentes para mi formación o para mi desempeño como profesional
	Las actividades de las asignaturas me permitieron conciliar el conocimiento teórico y práctico para mi desempeño en el mundo laboral
	Algunos contenidos de las asignaturas se repitieron en dos o más asignaturas de manera innecesaria
Infraestructura del programa	Los laboratorios y/o talleres estaban correctamente implementados.
	La institución y la carrera disponía de biblioteca y salas de estudio adecuadas
	La carrera donde estudié siempre facilitó los medios necesarios (equipamiento) para realizar actividades curriculares necesarias (seminarios, trabajos de campo, etc.) para mi formación
	La institución se preocupaba permanentemente de mejorar la calidad de la infraestructura.
Satisfacción con el empleo	Como egresado de la carrera y la institución donde estudié tengo un perfil profesional identificable.
	La carrera y/o institución donde estudié disponían de una buena política de apoyo a la inserción laboral.
	La formación que recibí fue suficiente para desempeñarme satisfactoriamente en el mundo laboral.
	La preparación para el trabajo que me brindó la carrera coincidió con los requerimientos del mundo laboral.
	Al compararme con egresados de otras carreras me di cuenta que la evaluación de los empleadores era más favorable hacia nosotros.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Calidad del programa, infraestructura y satisfacción con el empleo según nivel de selectividad de la universidad (medias).

Tipo de universidad	Calidad	Infraestructura	Satisfacción con el empleo
UAS	3.03	2.15	2.76
UMS	2.78	2.41	2.49
UBS	2.73	2.65	2.25
Total	2.87	2.36	2.54

En Chile —así como en otros países— los niños criados por padres con bajos niveles educativos tienden a tener aspiraciones menores (Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014), y en este sentido, se esperaría que evaluaran más positivamente ciertos aspectos relacionados con sus carreras. En el caso de este estudio, el 40% de las madres de los titulados de Psicología no posee estudios post-secundarios. Estos graduados tienden a tener una opinión ligeramente más favorable acerca de la calidad de su carrera que aquellos con madres con mayores niveles educativos: 2.88 versus 2.87. Esta situación se repite para la evaluación de la infraestructura del programa (2.42 versus 2.32), pero no así para la satisfacción con el empleo, donde los titulados con madres con mayores niveles educativos registran un puntaje levemente superior (2.58 versus 2.49) (tabla 5).

El nivel de aspiraciones también se ve moldeado por las experiencias vividas en la escuela. En Chile existen tres tipos de escuelas secundarias: las escuelas municipales, que dependen básicamente de los recursos públicos provenientes de las municipalidades o del gobierno central; las escuelas particular-subvencionadas, cuyos dueños son privados pero reciben subsidios de parte del gobierno central, además de que se les permite cobrar aranceles; y las escuelas particulares o privadas, que no aceptan financiamiento público y captan estudiantes pertenecientes a los segmentos de ingresos superiores. Aunque la literatura revela que las escuelas subvencionadas y privadas no son mejores que las municipales a la hora de generar aprendizaje (Carnoy y McEwan, 2000; Hsieh y Urquiola, 2006), sí lo son en cuanto a atraer estudiantes de alto rendimiento de familias de ingresos medios y altos. En promedio, sus estudiantes obtienen puntajes superiores en la PSU y, por ende, tienen una mayor probabilidad de ser aceptados en universidades más selectivas. Por su parte, las escuelas particular-subvencionadas también captan a estudiantes de familias de bajos ingresos, madres con menores niveles educativos.

La tabla 6 muestra que los titulados de psicología que asistieron a escuelas municipales evalúan de manera ligeramente más favorable la calidad de su carrera (2.93) que aquellos que terminaron su educación secundaria en escuelas particular-subvencionadas (2.86) o privadas (2.83). Lo mismo sucede en cuanto a la

Tabla 5. Calidad del programa, infraestructura y satisfacción con el empleo según nivel educativo de la madre (medias).

Escolaridad de la madre	Calidad	Infraestructura	Satisfacción con el empleo
Con estudios post-secundarios (completos o incompletos) (N=99)	2.87	2.32	2.58
Sin estudios post-secundarios (N=66)	2.88	2.42	2.49

Tabla 6. Calidad del programa, infraestructura y satisfacción con el empleo según tipo de escuela donde cursaron los estudios secundarios (medias).

Tipo de escuela donde cursaron los estudios secundarios	Calidad	Infraestructura	Satisfacción con el empleo
Municipal (N=49)	2.93	2.37	2.62
Particular subvencionado (N=85)	2.86	2.41	2.50
Particular pagado (N=31)	2.83	2.20	2.52

satisfacción con el empleo (2.62 versus 2.50 y 2.52, respectivamente). Ahora bien, respecto de la infraestructura del programa quienes poseen la percepción más positiva son los titulados que asistieron a escuelas particulares-subvencionadas (2.41), seguidos de los que terminaron su enseñanza secundaria en escuelas municipales (2.37) y particulares-pagadas (2.20).

Con el fin de determinar si las diferencias en las medias señaladas arriba son estadísticamente significativas, la tabla 7 consigna los resultados de los análisis de varianza individuales para las variables dependientes calidad del programa, infraestructura y satisfacción con el empleo, en función de las variables independientes selectividad, nivel de escolaridad de la madre y tipo de escuela. Como puede observarse, la única variable que produce grupos que difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias de percepción de calidad, infraestructura y satisfacción con el empleo es la selectividad de las universidades, ya que en este caso los estadísticos F llevan asociados niveles de significación menores a 0.05, con lo que se rechazan las hipótesis nulas de igualdad de medias.

En suma, de manera preliminar se puede señalar que los titulados de psicología de universidades con distintos niveles de selectividad y, por lo tanto, diferentes en cuanto a su prestigio, se distinguen de manera importante respecto de la evaluación que realizan de la calidad de su programa, su infraestructura y la satisfacción con el empleo. Por otra parte, el estatus socioeconómico de los graduados, medido con de las variables del nivel de escolaridad de la madre y tipo de escuela, no incide significativamente sobre estas percepciones.

Determinantes de la calidad percibida del programa

En general, los titulados de psicología no han presentado mayores problemas a la hora de encontrar empleo: el 90.3% de los encuestados declara encontrarse trabajando. Incluyendo a aquellos que trabajaron mientras estudiaban, el 55.7% de los graduados encontró empleo dentro de los dos meses posteriores a la gra-

Tabla 7. Análisis de varianza para dimensiones de satisfacción por selectividad, nivel de escolaridad de la madre y tipo de escuela.

Dimensiones		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Variable independiente de selectividad						
Calidad del programa	Inter-grupos	3.001	2	1.500	5.480	0.005
	Intra-grupos	44.355	162	0.274		
	Total	47.356	164			
Infraestructura	Inter-grupos	6.789	2	3.394	8.328	0.000
	Intra-grupos	66.024	162	0.408		
	Total	72.812	164			
Satisfacción con el empleo	Inter-grupos	7.034	2	3.517	9.823	0.000
	Intra-grupos	57.998	162	0.358		
	Total	65.032	164			
Variable independiente de nivel de escolaridad de la madre						
Calidad del programa	Inter-grupos	0.012	1	0.012	0.043	0.837
	Intra-grupos	47.343	163	0.290		
	Total	47.356	164			
Infraestructura	Inter-grupos	0.336	1	0.336	0.757	0.386
	Intra-grupos	72.476	163	0.445		
	Total	72.812	164			
Satisfacción con el empleo	Inter-grupos	0.32	1	0.320	0.806	0.371
	Intra-grupos	64.712	163	0.397		
	Total	65.032	164			
Variable independiente de tipo de escuela						
Calidad del programa	Inter-grupos	0.229	2	0.115	0.394	0.675
	Intra-grupos	47.126	162	0.291		
	Total	47.356	164			
Infraestructura	Inter-grupos	1.071	2	0.535	1.209	0.301
	Intra-grupos	71.741	162	0.443		
	Total	72.812	164			
Satisfacción con el empleo	Inter-grupos	0.464	2	0.232	0.582	0.560
	Intra-grupos	64.568	162	0.399		
	Total	65.032	164			

ducción, y el 82.9% dentro de un período de 6 meses. Por otra parte, la mayoría de los titulados trabajan para el sector público (59.5%) y se ubican en un rango de ingresos medio, vale decir, entre los U\$D 750 y U\$D 1,500 (59.2%).

De este modo, la percepción respecto de la calidad de un programa podría relacionarse con eventos ocurridos con posterioridad a la graduación, como es la inserción laboral del titulado, que aquí resumimos en la variable satisfacción con el empleo. Así también, podría vincularse con elementos propios del funcionamiento de la carrera, tal como las condiciones de infraestructura bajo las cuales el programa se desarrolló en el período en que los actuales titulados se encontraban estudiando. La tabla 8 muestra el peso de estas variables, además de la selectividad, el nivel de escolaridad de la madre y el tipo de escuela.

El análisis de regresión múltiple revela que la evaluación de la calidad del programa está determinada principalmente y de manera independiente por la satisfacción con el empleo y por la percepción acerca de la infraestructura de la carrera; estas variables poseen coeficientes significativamente distintos de 0 ($\text{Sig.} < 0.05$), por lo tanto contribuyen de manera muy relevante a explicar las variaciones de la variable dependiente. De ambas variables, la de mayor peso explicativo es la satisfacción con el empleo. En cuanto a la variable selectividad o prestigio, esta incide de manera importante sobre la percepción de la calidad de la carrera, aunque en mucho menor grado que las variables anteriormente mencionadas. Las variables que apuntan al estatus socioeconómico del titulado (nivel de escolaridad de la madre y tipo de escuela), a su turno, no tienen un efecto significativo sobre la variable dependiente ($\text{Sig.} > 0.05$).

Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan que la satisfacción —en sus tres dimensiones aquí consideradas— de los titulados de psicología con su carrera está determinada principalmente por

Tabla 8. Regresión múltiple de factores determinantes de la calidad percibida del programa.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Constante	0.882	0.214		4.125	0.000
Selectividad (prestigio)	0.070	0.036	0.112	1.969	0.051
Nivel de escolaridad de la madre	0.052	0.061	0.048	0.864	0.389
Tipo de Escuela	-0.008	0.043	-0.011	-0.191	0.849
Infraestructura	0.152	0.045	0.188	3.347	0.001
Satisfacción con el empleo	0.562	0.048	0.659	11.661	0.000

a. Variable dependiente: calidad

el prestigio de la universidad que imparte dicho programa de estudios. Los titulados de la UAS tienden a tener una mejor percepción de la calidad de su carrera y de la satisfacción con el empleo que sus pares de la UMS y la UBS. Por otra parte, la mirada crítica de los graduados de la UAS respecto de la infraestructura de la carrera contrasta con la evaluación más positiva que muestran los titulados de las universidades con menores niveles de selectividad. En línea con los hallazgos de otras investigaciones sobre satisfacción estudiantil (Mora, García-Aracil y Vila, 2007; García-Aracil, 2009; De la Fuente, Marzo y Reyes, 2010), la infraestructura es en promedio la dimensión peor evaluada por los titulados de las tres universidades. De este modo, en el caso de psicología parece ser que la reputación institucional de la universidad es importante tanto para la elección de la carrera como para su posterior evaluación de ella.

A la luz de los resultados obtenidos también se puede señalar que el estatus socioeconómico familiar no incide de manera importante sobre la satisfacción estudiantil; si bien se observa en los datos una ligera tendencia en el sentido de que a menor estatus socioeconómico mayor es la satisfacción en las 3 dimensiones consideradas en esta investigación, las diferencias de medias entre los grupos creados por las variables nivel de escolaridad de la madre y tipo de escuela no son significativas, tal como lo revela el análisis estadístico. Esto podría estar indicando una tendencia en el sentido que las aspiraciones ya no se encuentran decisivamente influenciadas por el nivel educativo familiar y/o por las experiencias escolares, sino más bien por otros factores de índole cultural relacionados con los medios de comunicación de masas, televisión, internet, entre otros.

De igual manera, al aislar la dimensión referida a la calidad del programa, se observa que los factores más determinantes de esta percepción son la satisfacción con el empleo —vale decir, experiencias asociadas principalmente a lo que sucede con posterioridad a la graduación— y la valoración de la infraestructura de la carrera —o sea, un factor relacionado con las condiciones bajo las cuales se desarrolló el programa de estudios—.

Aun cuando los resultados que derivan de la presente investigación son sugerentes, ellos no pueden generalizarse a otros programas de estudios, ya que las evaluaciones de los titulados podrían variar en función del tipo de carreras que estudiaron y del perfil del estudiante que ingresa a éstas, entre otros factores. Ahora bien, los hallazgos del estudio permiten delinear algunas directrices que podrían adoptar las autoridades universitarias, para fortalecer la calidad de las carreras y, por ende, incrementar los niveles de satisfacción por parte de estudiantes y titulados, como son establecer políticas de inserción laboral adecuadas para los graduados y mejorar las condiciones de infraestructura de las carreras.

NOTA: Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Proyecto Fondecyt N°1151016, titulado “Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de los Egresados”.

Referencias

- Acción Educar (2015). Gratuidad Universal en Educación Superior y su Impacto en la Cobertura. *Serie Análisis* 33, 1-13.
- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an academic revolution: A Report Prepared for the UNESCO 2009 Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Améstica, L., Llinas-Audet, X. y Sánchez, I. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile. Efecto en la Movilidad Social a Través del Estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación Universitaria* 7(3), 23-32.
- Azoury, N., Daou, L. y El Khoury, C. (2013). University image and its relationship to student satisfaction: Case of the Holy Spirit University of Kaslik, Lebanon. *Journal of Executive Education* 12(1), 1-13. Recuperado de: <http://digitalcommons.kennesaw.edu/jee/vol12/iss1/4>.
- Beerli, A. y Pérez, P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration* 40(5), 486-505.
- Billups, F. (2008). *Measuring College Student Satisfaction: A Multi-Year Study of the Factors Leading to Persistence*. NERA Conference Proceedings 2008 Paper 14. Recuperado de: http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2008/14.
- Binelli, Ch. (2008). *Returns to Education and Increasing Wage Inequality in Latin America*. Working Paper 30-08. Oxford University, UK - Institute for Fiscal Studies, UK and The Rimini Centre for Economic Analysis, Italy. Recuperado de: http://www.rcea.org/RePEc/pdf/wp30_08.pdf
- Brown, R. y Mazzarol, T. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education* 58(1), 81-95.
- Canales, A. y De Los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. *Calidad en la Educación* 30, 50-83.
- Candelas, C., Gurruchaga, M., Mejías, A. y Flores, L. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: Un estudio de caso en una institución mexicana. *Revista Mexicana de Ingeniería Industrial* 5(9), 261-274.
- Carnoy, M. y McEwan, P. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(3), 213-239.
- Carnoy, M., Loyalka, P., Androuschak, G. y Proudnikova, A. (2013). *The Economic Returns to Higher Education in the BRIC Countries and Their Implications for Higher Education Expansion*. Working Paper 253, Rural Education Action Project. Recuperado de: https://reap.fsi.stanford.edu/sites/default/files/Economic_returns_to_higher_education_in_the_BRIC_countries2.pdf
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza, J. (2014). Career choice among low socioeconomic-status newcomers in highly selective Chilean universities. *Calidad en la Educación* 40, 95-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>.
- de la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería* 18(3), 350-363.

- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(2), 65-86. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004.
- Elacqua, G. (2012). Education: Chile's students demand reform. *Americas Quarterly, Winter Edition*. Recuperado de: <http://www.americasquarterly.org/node/3287>.
- Espinoza, Ó. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*. Tesis (Ed.D en Educación), University of Pittsburgh, Estados Unidos.
- Espinoza, Ó. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research* 49(4), 343-363.
- Espinoza, Ó. (2008). Creating (In) Equalities in Access to Higher Education in the Context of Structural Adjustment and Post-adjustment Policies: The Case of Chile. En *Higher Education* 55(3), 269-284.
- Espinoza, Ó. y González, L. E. (2011). La Crisis del Sistema de Educación Superior Chileno y el Ocaso del Modelo Neoliberal. *Barómetro de Política y Equidad* 3, 94-133.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Capítulo XII) (pp. 517-580). Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2016). La Educación Superior en Chile y la Compleja Transición desde el Régimen de Autofinanciamiento hacia el Régimen de Gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)* 10 (Julio-Diciembre), 35-51.
- Espinoza, Ó., González, L. E. y Uribe, D. (2009). Movilidad Social en Chile: El Caso del Gran Santiago Urbano. *Revista de Ciencias Sociales XV*(4), 586-606.
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE* 13(2), 203-214.
- García-Huidobro, J. E. (2002). Notas sobre estrategias de acogida a los nuevos alumnos en la Universidad Alberto Hurtado. *Calidad en la Educación* 17, 165-173.
- García-Aracil, A. (2009). European graduates level of satisfaction with higher education. *Higher Education* 57(1), 1-21.
- Gento, S. y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica* 12(2), 16-27.
- Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. y Terano, M. (2003). Privatisation, domestic marketisation and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. *Globalisation, Societies and Education* 1(3), 413-445.
- González, L.E. y Espinoza, O. (2016). Gratuidad en la Educación Superior en Chile: Vivenes y Desafíos. *Barómetro de Política y Equidad*, Punto de quiebre. La nueva Constitución y la ciudadanía (Volumen 11, Capítulo 5, Julio) (pp. 75-99). Santiago, Fundación Equitas-Ediciones Sur y Fundación Friedrich Ebert.
- Guzmán, F. y Bustos, P. (2017). En los últimos seis años se han cerrado 33 planteles de educación superior. *La Tercera*, 29 de Mayo. Recuperado de: <http://www.latercera.com/noticia/los-ultimos-seis-anos-se-cerrado-33-planteles-educacion-superior/>
- Hazelkorn, E. (2016). The effect of rankings on student choice and institutional selection. En B. Jongbloed & H. Vossensteyn (Eds.), *Access and Expansion Post-Massification: Opportunities and Barriers to Further Growth in Higher Education Participation* (pp. 107-128). London: Routledge.
- Helgesen, Ø. y Nettet, E. (2007). Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review* 10(1), 38-59.

- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación* 17, 91-108. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=35.
- Hsieh, Ch. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics* 90, 1477-1503.
- Ijaz, A., Irfan, S., Shahbaz, S., Awan, M. y Sabir, M. (2011). An empirical model of student satisfaction: Case of Pakistani public sector business schools. *Journal of Quality and Technology Management VII(II)*, 91-114.
- Katz, J. y Spence, R. (2009). Chile: Universities in transition. *World University News* (100), November 8. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20091106114917103>
- Kunanusorn, A. y Puttawong, D. (2015). The mediating effects of satisfaction on student loyalty to higher education institutions. *European Scientific Journal (Special Edition)* 1, 449-463. Recuperado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6455/6195>
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior* 45(2) 79-122.
- Meller, P. (2007). Inserción Laboral de los Graduados Universitarios: La Experiencia del Observatorio del Empleo. *La Educación Superior y el Mundo del Trabajo* 11, 39-47.
- Meller, P. y Lara, B. (2010). Carreras universitarias: Rentabilidad, Selectividad y Discriminación. Santiago, ES: Editorial Uqbar.
- Mora, J., García-Aracil, A. y Vila, L. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education* 53(1), 29-59.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris, FR: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Olea, E. (2009). *Análisis del grado de satisfacción de los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Construcción*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1985). SERVQUAL. *Journal of Retailing* 64(1), 12-40.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development* 22(9), 1325-1343.
- Rust, V., Portnoi, L. y Bagley, S. (2010). *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon*. London, UK: Springer.
- Salazar, J. y Leihy, P. (2013). The Invisible Handbook: Three decades of higher education policy in Chile (1980-2010). *Education Policy Analysis Archives* 21(34), 1-35. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1127>.
- Salinas, A., Morales, J. y Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria Agroonomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria* 31, 39-55.
- SIES (Servicio de Información de Educación Superior) (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago, Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- SIES (Servicio de Información de Educación Superior) (2016). *Informe Brechas de Género en Educación Superior*. Santiago, Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1(1), 64-85.

- Teixeira, S., Matos da Silva, J. y Oom do Valle, P. (2015). A model of graduates' satisfaction and loyalty in tourism higher education: The role of employability. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 16, 30-42. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.07.002>.
- Thomas, S. (2011). What drives student loyalty in universities: An empirical model from India. *International Business Research* 4(2), 183-192.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Titus, M. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education* 45(7), 673-699.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. *Estudios Públicos* 125, 1-52. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095900/rev125_SURzua.pdf
- Valenzuela, C. y Requena, C. (2006). *Grado de Satisfacción que Perciben los estudiantes de Pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Austral de Chile*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile, Facultad de Ingeniería Comercial.