

“Construcción y Validación de Cuestionario de Satisfacción de Ex Alumnos de Escuela de Psicología”

Autores

Bernardita Elizalde Maillard
Andrea Tenore Venegas

Institución

Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso

Profesores Patrocinadores

Nelson Lay Raby
Carlos Zamora Burgueño

2015

Resumen

Este artículo da cuenta de la construcción y validación de un instrumento que pretende determinar qué tan satisfechos se encuentran los Psicólogos titulados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, respecto de la Docencia, Plan de Estudios, Gestión y Elementos Tangibles entregados por esta Universidad. Con este objetivo se diseñó un cuestionario contextualizado para dicha institución, basado en estudios de egresados y modelos estructurales de satisfacción y calidad percibida, el cual fue analizado en términos cualitativos y cuantitativos según diferentes técnicas, de modo tal de que el instrumento propuesto es válido en cuanto a contenido y confiable.

Keywords: *Psicólogos Titulados, Medición de Satisfacción, Construcción y Validación, Cuestionario.*

Abstract

This article refers to the construction and validation of an instrument to determine the extent to which Psychology graduates are satisfied with the teaching, curriculum, management and tangible elements provided by the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. To this end, a questionnaire tailored specifically to this institution was designed based on studies of graduate students and structural models of satisfaction and perceived quality. The questionnaire was analyzed in qualitative and quantitative terms according to different techniques to confirm the validity and reliability of the proposed instrument in respect to its content.

Keywords: *Graduated Psychologists, Measuring Satisfaction, Construction and Validation, Questionnaire.*

Introducción

Las universidades chilenas se encuentran bajo procesos que involucran desafíos de forma permanente. Es así como, a partir del año 2006, y tras la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, surge la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), cuya misión, según la página web institucional, es “*verificar y promover la calidad de la educación superior*”. Para llevar a cabo esta misión, la CNA tiene como principales funciones acreditar instituciones de educación superior, y autorizar y supervisar la labor de las agencias acreditadoras nacionales e internacionales en los programas de pregrado y posgrado de Chile. Se requiere, entonces, poder cumplir con los estándares externos (acreditación por parte de la CNA) además de lograr financiamiento, ya sea de parte del gobierno o de entidades privadas.

Por otro lado, las universidades deben estar orientadas a responder ante las exigencias del mercado laboral que enfrentan sus futuros egresados. Por ejemplo, un estudio realizado por CINDA (2012) plantea que “*La lógica de mercado también incluye una orientación a la demanda, la introducción de ciclos cortos y un énfasis en la profesionalización de acuerdo a interpretaciones funcionalistas que se hacen de las demandas del mercado laboral.*” Así pues, es que el foco al cual están dirigidos los esfuerzos de reestructuración de las Universidades, debe apuntar a, además de cumplir con lo previsto por el estado, cumplir con las demandas civiles de la sociedad, siendo así un desafío el equilibrar esto con los intereses de formación propios de cada una de las instituciones.

Es en este marco, que la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se encuentra, desde Diciembre del 2010, acreditada por 6 años. Este proceso fue llevado a cabo por la agencia “Qualitas”, la que destacó el crecimiento en investigación y publicaciones, el perfil de egreso actualizado y el trabajo por reestructurar los planes de estudios con el fin de disminuir los tiempos de titulación (acción ya implementada a partir del año 2012).

Bajo la premisa de la acreditación, es que tanto la escuela de Psicología de la PUCV como otras escuelas y casas de estudio a nivel nacional, han comenzado de manera incipiente a realizar estudios y seguimientos a egresados.

El presente trabajo propone un instrumento válido y confiable de medición que permita evaluar la satisfacción de los Psicólogos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso respecto de su escuela de formación de pregrado.

El instrumento trata de una encuesta de opinión, cuya aplicación está dirigida a dichos titulados. La construcción de éste considera la definición y operacionalización de dimensiones o variables que permitan evaluar la actitud de satisfacción de los Psicólogos hacia la escuela de Psicología PUCV, lo cual se propone contrastar con determinadas variables descriptivas de la población de estudio. Tras la creación de la encuesta, se procedió a realizar una validación de carácter cuantitativo y cualitativo con el fin de que, en el caso de que el instrumento sea aplicado, sus resultados confiables.

Marco teórico

1. Ser Psicólogo(a) en Chile

Según el SIES del Ministerio de Educación, el 2014 se matricularon 28.725 alumnos en la carrera de Psicología en nuestro Chile, cifra que radica a esta disciplina como una de las más demandadas. Según la misma institución para el año 2013 hubo un total de 3.453 nuevos Psicólogos, 2.490 de ellos fueron mujeres y 963 hombres. Las cifras mencionadas nos hablan de, por una parte, la importante cantidad de personas motivadas a estudiar dicha carrera y por otra la gran oferta educativa que existe para poder cobijar a todos los interesados.

Actualmente existen 120 programas de Psicología en Chile, de los cuales 103 son impartidos por Universidades Privadas, 10 por Universidades Tradicionales y 7 por Universidades Estatales, ya sea en régimen diurno o vespertino (Venegas, 2010). Es interesante hacer notar que la convocatoria de la carrera en comparación a las expectativas de renta que tiene la misma, ya que según el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile), el ingreso promedio de un Psicólogo en su primer año de egreso, es de \$658.115 mensual y al cabo de cinco años \$973.997. La gran oferta existente, guarda relación con que en Chile las Universidades Privadas pueden impartir campos de estudios sin ser reguladas por el Estado, lo que ha influido sistemáticamente en la sobreoferta de profesionales en varios campos, lo que sin duda tiene injerencia en cómo se van gestando las trayectorias laborales de los psicólogos y también en el grado de satisfacción que los mismos sienten una vez que se insertan en el mundo laboral.

El Colegio de Psicólogos en 2006 encargó un estudio acerca de la situación laboral de los psicólogos en Chile para utilizar esta información para proteger y desarrollar la profesión en nuestro país. Esta investigación fue realizada por Heiko Linn, Psicólogo de la Universidad de Konstanz, Alemania y fue expuesta en el marco del VII Congreso Nacional de Psicología el año 2007. Linn trabajó con una muestra de 1798 psicólogos, de los cuales el 26.4% fueron hombres y el 73.6% mujeres, todos ellos con una edad promedio de 35.1 años de edad. El estudio muestra que en Chile el área más común para los psicólogos es el área clínica, la que ocupa el 40.7% de los profesionales seguida por el área laboral con un 19.0% y dejando en tercer lugar

al área educacional con un 10.2%. El 66% de los encuestados trabaja de forma dependiente con uno, dos o tres empleadores, dejando muy por debajo el porcentaje de profesionales independientes dentro de esta profesión.

Por otra parte, el nivel de cesantía de los psicólogos chilenos (8.4%) es prácticamente igual al nivel nacional (8.5%) y bastante más elevado que el de otras carreras universitarias (5.6%), lo que sin duda tiene su base en la sobreoferta de profesionales, lo que también explica el bajo rango de sueldos que se manejan dentro de la profesión.

A pesar de lo mencionado al hablar de satisfacción laboral, las categorías denominadas “totalmente satisfecho” y “algo satisfechos” se llevan los porcentajes más altos con un 33% y 44% respectivamente, dejando a “Totalmente insatisfechos” solamente con un 4%, aunque las bajas remuneraciones son percibidas y causan malestar dentro de los profesionales ya que existe un amplio margen que está considerando cambiar de trabajo en el rango de un año. A grandes rasgos se estima, según este informe, que los psicólogos en Chile se caracterizan por ser mayoritariamente mujeres, jóvenes, estar relativamente satisfechos con sus trabajos, recibir bajar remuneraciones y ser pesimistas acerca del futuro laboral (Linn, 2007).

2. Satisfacción y calidad percibida

Tanto en Chile como en el mundo, el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior es uno de los temas que más ha tenido revuelo en los últimos tiempos. Para esto, y según Pereira (2011), es que se evalúa la calidad total y objetiva de las Universidades de acuerdo a diferentes metodologías; determinados índices de evaluación institucional, la acreditación y en menor medida los rankings. Estas metodologías trabajan principalmente en torno a la misión de las Universidades, los objetivos de esta y el rendimiento (que apunta al cómo estos objetivos son cumplidos). Sin embargo, y tal como menciona Pereira (2011), *“(...) todas las metodologías institucionalizadas de evaluación de la calidad global o total de la enseñanza superior (...) no manejan información referente a la construcción social de la calidad y la satisfacción, así como a las percepciones y necesidades de aquellos sujetos que, por su experiencia tanto en la propia institución como la derivada de su inserción laboral y otros procesos vitales están en condiciones de*

ofrecer una perspectiva distinta, complementaria y muy relevante.” (Pereira, 2011, p. 75)

Así pues, y según el mismo autor, es que surge la necesidad de crear índices de calidad percibida y satisfacción, lo que permite acceder a información en un nivel diferente a las metodologías comunes ya mencionadas de aseguramiento de la calidad. Las perspectivas que estos índices abarcan son: “(...) 1) *las expectativas de los usuarios en torno a la universidad* 2) *su nivel de satisfacción*, 3) *la calidad percibida de la docencia y los demás servicios*, 4) *el valor percibido de los estudios*, 5) *la reputación institucional*, y 6) *las actitudes, comportamientos y opiniones de los egresados hacia la institución.*” (Pereira, 2011, p. 76).

En esta misma línea, es que según el mismo autor, el nuevo auge de este tipo de índices tiene su apogeo en tres paradigmas; el paradigma Relacional que “(...) *pone el énfasis en los aspectos psicológicos de la relación Administración-Usuario, que en el caso de la educación superior sería Universidad-Usuario.*” (Pereira, 2011, p.76). El paradigma de la Calidad Subjetiva, el cual, según Sirgy, J (2004) plantea una relación entre las escalas de Bienestar y las escalas de Satisfacción y por último está el Paradigma Intencional, el cual tiene su asidero en la Psicología Social, y explica la fidelización del usuario, indicado que esta es consecuencia de la relación entre calidad percibida y satisfacción con los bienes y servicios.

Este tipo de índices, los cuales han sido adaptados a diferentes tipos de instituciones y tienen su variabilidad según la naturaleza de esta (pública, privada, productiva, educacional, etc), tienen como idea central el que la calidad percibida y la satisfacción son constructos y no son variables observables de manera directa. Así pues, estos constructos dependen de muchos factores los que a su vez también dependen de otros (Pereira, 2011).

2.1 Modelo Q5S

En 1988, Parasuraman et al. desarrollaron un instrumento para medir la “calidad de servicio percibida” llamado modelo SERVQUAL. “*Para estos autores las percepciones de la calidad de servicio están influidas por una serie de factores que tienen lugar en las organizaciones. Así, sugirieron una relación más amplia de los determinantes de la calidad de servicio (...)*” (Velásquez, 2011, p.10).

Este modelo, ha tenido una serie de modificaciones al momento de ser aplicado a las Instituciones de Educación Superior. Dentro de las adaptaciones existentes, es que desde el año 2007, Mosad Zineldin ha desarrollado un modelo llamado Zineldin's 5QS: A Multidimensional TRM based Model of Higher Education attributes and Students Satisfaction (HS) basándose en la hipótesis de que *"(...) la satisfacción de los estudiantes es necesaria para lograr los objetivos de las instituciones de educación superior"* (Velásquez, 2011, p.16)

Para este autor el estudio consiste en analizar la relación entre los emisores y receptores de servicios en el contexto específico de su impartimiento, puesto que esta relación influye al contexto y el contexto a la relación. Este modelo, a diferencia del SERVQUAL considera otros ejes importantes de análisis como *"(...) ambiente, la infraestructura y la interacción entre estudiantes y personal educativo. También incluye un componente de logros, con preguntas relacionadas a los aspectos que aumentarían la satisfacción del estudiante, la confianza y la intención de recomendación positiva."* (Melchor,2009 en Velásquez, 2011, p.17)

Aquí se crean 5 dimensiones de calidad las que en conjunto indicarían la calidad total percibida por el estudiante, interrelacionándose con el nivel de satisfacción total, siendo estos componentes interrelacionados.

- .Q1: Calidad del Objeto
- .Q2: Calidad del proceso
- .Q3: Calidad de la infraestructura
- .Q4: Calidad en la interacción y la comunicación
- .Q5: Calidad en el ambiente

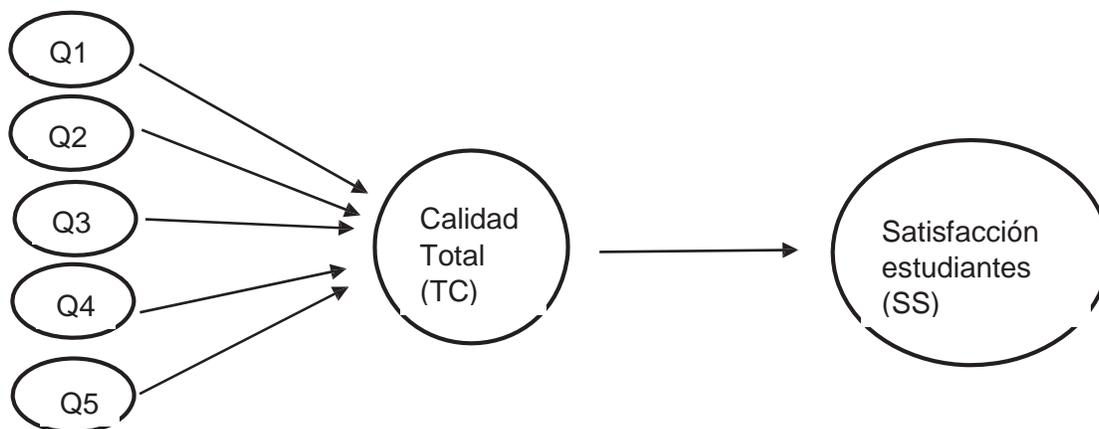


Figura 1: Modelo multidimensional de atributos de la educación superior y satisfacción de los estudiantes.

3. Estudios sobre egresados

Dentro de la importancia que tienen los estudios sobre egresados para el aseguramiento de la calidad superior, es que estos aportan información diferente a los estudiantes que aún se encuentran cursando los planes de estudios. Según Zineldin, (2007) en Velásquez, (2011) “(...) los egresados, quienes anteriormente fueron estudiantes tienen una percepción valiosa pues estos ya no están influenciados por la presión que genera la exigencia académica. (p.4)

Es así, que en el año 2006, la red Grada2, dentro de cuyas instituciones participantes se encuentra la PUCV, en conjunto con la asociación Columbus, da origen al “Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados” (Grada2, & Columbus, 2006). Este manual, entre otras cosas, indica que los estudios acerca de egresados, para ser completos, deben recolectar información en tres dimensiones diferentes: perfil del egresado, situación de los egresados en el mercado laboral y relación con la institución de egreso.

De lo anterior, es que el mismo manual indica que al hablar de perfil de egresados es pertinente incluir los datos sociodemográficos, antecedentes educativos, fuente

de financiamiento de los estudios universitarios, movilidad durante la formación y otros estudios realizados.

En el caso de la situación de los egresados en el mercado laboral, se destaca la importancia de recolectar información acerca del primer empleo, trayectoria profesional, la situación laboral actual y la coherencia entre la formación y el tipo de empleo.

Por último, en cuanto a la relación con la institución de egreso, es que el manual indica que esto incluye la satisfacción con la formación recibida y satisfacción con las condiciones de estudio (servicio, infraestructura, etc.)

Por otro lado, y al respecto del mismo tema, es que Jaramillo, Pineda, & Correa (2012), en “Estudios sobre egresados La experiencia de la Universidad EAFIT”, plantean un diseño de encuestas a egresados donde se recolecta la información en torno a cuatro ejes principales; “[...] (I) *datos generales* (II) *Información laboral*, (III) *trayectoria académica y profesional*, y (IV) *evaluación de la calidad del programa académico* [...] ” (p. 116). El diseño de esta encuesta en base a las dimensiones ya mencionadas, surge de “*La necesidad de estructurar un tipo de estudio en el que se incluyan diversos elementos dirigidos a indagar el proceso de evolución de los egresados –tomando características relevantes de los estudios tradicionales– [...]*” (p.117). Dando respuesta así a una de las premisas de las encuestas a egresados: “*son los únicos instrumentos que prometen información relacionada con la entrada, el proceso y la salida de las universidades y los planes de estudio*” (Teichler, 2002, p. 27, en Jaramillo, Pineda, & Correa, 2012, p.115)

Metodología

El tipo de investigación realizada es de carácter metodológico, con un diseño no experimental o *Ex Post Facto*, lo que será entendido según Sampieri (2010) como aquel estudio donde no se manipulan las variables de manera intencional para así observar los fenómenos en su contexto natural, por lo cual no se crea una situación anexa a la propia experiencia de la población elegida, a modo de mantener la objetividad del mismo estudio.

Además, la investigación tiene carácter transaccional debido a que los datos ocupados fueron recogidos en un periodo de tiempo delimitado, lo que permite conocer cómo se presentan los resultados en el momento presente. Así también, esta investigación es de carácter descriptivo puesto que, según el mismo autor, se busca conocer las características importantes de lo analizado, permitiendo así describir al grupo o población en cuestión.

Enmarcando el presente trabajo en los márgenes del método cuantitativo, disponible en Sampieri (2010), es que se ha construido un cuestionario lo que “(...) *consiste en un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas* (Chica et al. 2006, p.84)”, permitiendo obtener información concreta que puede ser analizada numéricamente, proporcionando resultados comparables y estandarizados los que podrían ser útiles para posteriores investigaciones.

El cuestionario propuesto fue creado con preguntas de tipo Likert donde las puntuaciones fluctuaron entre uno y cinco puntos, según lo expuesto por Tornimbeni et al. (2008) siendo uno el indicador de menor satisfacción y cinco el mayor. Se decidió utilizar la Escala de Likert ya que es una escala de evaluación, la que generalmente se utiliza para medir actitudes, las cuales se entienden como “(...) *sentimientos hacia ciertos objetos sociales: objetos físicos, tipos de personas, personas determinadas, instituciones sociales, medidas gubernamentales, etc.*” (Nunnally, 1973, p. 469).

Este cuestionario está orientado a medir el grado de satisfacción de los titulados para con su Escuela de Psicología de pregrado, mediante cuatro dimensiones:

Tabla 1

Dimensiones propuestas en la construcción de instrumento

Dimensión	Definición
Docencia	Busca evaluar la satisfacción del usuario respecto a los procesos formativos, en cuanto a la metodología y técnicas utilizadas por parte de los docentes.
Plan de Estudios	Busca evaluar la satisfacción del usuario respecto del programa académico que cursó y sus contenidos
Gestión	Busca evaluar la satisfacción del usuario respecto de los canales de información y comunicación al interior de su Escuela, el profesionalismo en la ejecución de los servicios y la capacidad de respuesta por parte de la planta administrativa y docente ante las necesidades e inquietudes que pudieron haber surgido en el periodo de estudio.
Elementos tangibles	Busca evaluar la satisfacción del usuario respecto de la existencia y la calidad de la infraestructura de la casa de estudios, como por ejemplo salas de clase, zonas de estudio, lugares de esparcimiento, biblioteca, entre otros, así como también los materiales disponibles como libros, tests, material audiovisual, entre otros.

Basándose en lo indicado por Ferrando (1996), el instrumento ha sido evaluado en términos de validez y confiabilidad. Para esto, en primer lugar se realizó una validación cualitativa a través del juicio de expertos, lo que permite conocer la validez de contenido de la prueba. Esta trata acerca de la forma y el fondo de cada una de las preguntas incluidas en el cuestionario, asegurando que éstas permitan obtener respuestas que entreguen información medible y fiable, de acuerdo al constructo que guía la encuesta.

Para esta instancia se procedió a elegir a quienes cumplirían con esta labor bajo los criterios de ser personas relacionadas con las ciencias sociales, la investigación, la psicología y la estadística, a modo de abarcar las diferentes aristas relacionadas con la investigación. Al respecto, Escobar-Pérez, & Cuervo-Martínez, A. (2008), plantean: “(...) Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986) (citados en McGarland et al. 2003) sugieren un rango de dos hasta 20 expertos”,

en esta ocasión el número de jueces expertos fue cinco. La encuesta fue entregada a cada uno de ellos junto al proyecto de tesis, para así contextualizar a los involucrados acerca de los objetivos y los aspectos relevantes de la investigación. Además se adjuntó una ficha en la que se solicitó otorgar un criterio (Alto, Medio y Bajo) a cada pregunta junto a los comentarios que se creyesen pertinentes respecto de cada una. A estos criterios se le otorgó un valor según decisión de los investigadores, el cual fue tres puntos, dos puntos y cero puntos respectivamente.

Para decidir las preguntas a eliminar en esta fase de la validación, se optó por utilizar un porcentaje de aprobación basado en lo postulado por Voutilainen & Liukkonen (1995), citados en Hyrkäs et al. (2003): *“Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento”* (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008 p.29).

Luego de aplicar los cambios resultantes del juicio de expertos, se dio paso al pilotaje del cuestionario. En esta fase se seleccionó una muestra no probabilística y según criterio (Supo, 2014). Los criterios fueron determinados por los investigadores siendo los siguientes: los individuos participantes debían pertenecer a la población para la cual está dirigida el cuestionario, es decir, psicólogos titulados entre los años 1996 y 2015, ser tanto hombres como mujeres, pertenecer a diferentes generaciones dentro del grupo, sus datos provenientes de la base de datos otorgadas por la Escuela de Psicología debieron haber sido depurados y el “n” de la muestra debía ser igual o superior a la cantidad de preguntas del cuestionario (treinta y seis), a modo de poder aplicar la prueba estadística KMO (Kayer, Meyer y Olkin).

Así, una vez obtenidos todos los datos, se procedió a la aplicación de pruebas estadísticas y psicométricas para obtener la confiabilidad y validez de constructo. La **confiabilidad**, la cual se conoce también como validez interna, certifica que si un grupo de personas es evaluado por medio de la prueba en repetidas ocasiones y condiciones similares, los resultados que se obtengan habrán de ser equivalentes lo que minimiza el error asociado al instrumento. Por otro lado, la validez de **constructo** busca identificar las dimensiones que explican de mayor manera la variabilidad total de la prueba presente en el constructo principal.

La validez de contenido, de constructo y la confiabilidad, se determinó de acuerdo a la metodología descrita por distintos autores (Anastasia y Urbina, 1998; De Kohan, 1999; Lira, 2011; Nunnally, et. al., 1995; Brown, et. al. 1980)

Tabla 2

Análisis empleados

Analizado	Método, técnica o estadístico empleado
Validez de contenido	Juicio de Expertos
Confiabilidad total de la prueba (Validez interna)	Análisis de consistencia de Alfa de Conbrach
Validez de Constructo	Prueba KMO, Prueba de Bartlet, Análisis Factorial
Índice Variable- Variable (Validez de constructo)	Coefficiente de correlación de Pearson
Índice Ítem- Variable (Validez de constructo)	Coefficiente de correlación Pearson

Además, existen otros análisis estadísticos y psicométricos que no han sido ejecutados, debido a que no se ajustan a los requerimientos de ésta prueba según los autores ya mencionados. Dichos análisis se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 3

Análisis que no aplican

Lo no analizado	
Análisis de dificultad de la prueba	No aplica
Análisis de poder predictivo de la prueba	No aplica
Validez concurrente de la prueba	No aplica
Puntaje de corte	No aplica

Todos los cálculos estadísticos y psicométricos fueron realizados utilizando el programa de análisis estadístico SPSS. Finalmente y a partir del juicio de expertos, el pilotaje y los cálculos relacionados, se procedió a la construcción final de la encuesta.

Resultados

1. Resultados Juicio de expertos

A cada juez experto se le entregó un cuestionario inicial, de cuarenta y dos preguntas, las cuales fueron evaluadas bajo tres criterios; Alto, Medio y Bajo. A cada criterio se le otorgó un valor según decisión de los investigadores, el cual fue; tres puntos, dos puntos y cero puntos respectivamente. Con este valor se estableció el porcentaje de aprobación de cada una de las preguntas, tras lo cual todas las preguntas que obtuvieron un puntaje igual o mayor a 80%, permanecieron en el cuestionario.

Del total de las cuarenta y dos preguntas (nueve de la dimensión Docencia, once de la dimensión Plan de Estudios, once de la dimensión Gestión y once de la dimensión Elementos Tangibles), se decidió eliminar cinco tras el análisis de juicio de experto. Las cinco preguntas eliminadas corresponden a la pregunta seis y ocho de la Dimensión plan de Estudios y las preguntas tres, cuatro y cinco de la dimensión Gestión. Además de estas preguntas, según el criterio de los investigadores, se decidió eliminar la pregunta número nueve de la dimensión Plan de Estudios, debido a que guardaba estrecha relación con la pregunta número ocho de la misma dimensión y sin ésta última no tenía mayor incidencia en la globalidad de la encuesta. La tabla completa del juicio de expertos, se encuentra en el anexo N°3

2. Resultados Pilotaje

La muestra utilizada para la realización del pilotaje fue de un total de 52 sujetos, cuyas respuestas fueron agrupadas en una base de datos diferenciando las respuestas de carácter demográfico y aquellas de la Escala Likert. El resumen de las primeras, se exponen en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 4
Datos descriptivos de muestra utilizada en el pilotaje

Variable	N°	%
Hombre	29	55,8%
Mujeres	23	44,2%
Titulado primera malla según año de ingreso	10	19%
Titulado segunda malla según año de ingreso	42	81%
Cambio de malla	13	25%

Para comprender los resultados de la Escala Likert, a los criterios se le otorgaron valores siendo éstos 1 punto (Totalmente en Desacuerdo), 2 puntos (En Desacuerdo), 3 puntos (Parcialmente en Acuerdo), 4 puntos (De acuerdo) y 5 puntos (Totalmente de Acuerdo). A partir de esto, cada pregunta obtuvo un porcentaje de preferencia, presentado a continuación.

Tabla 5
Porcentaje de distribución de respuestas

Pregunta	Alternativa				
	1	2	3	4	5
P1	0	3,8	19,2	55,8	21,2
P2	0	3,8	21,2	63,5	11,5
P3	1,9	9,6	40,4	38,5	9,6
P4	0	0	32,7	53,8	13,5
P5	0	1,9	57,7	38,5	1,9
P6	0	7,7	17,3	51,9	23,1
P7	0	5,8	34,6	40,4	19,2
P8	0	3,8	19,2	44,2	32,7
P9	1,9	7,7	36,5	42,3	11,5
P10	0	3,8	7,7	59,6	28,8
P11	7,7	42,3	30,8	13,5	5,8
P12	5,8	38,5	23,1	21,2	11,5
P13	1,9	15,4	17,3	51,9	13,5
P14	3,8	11,5	36,5	44,2	3,8
P15	1,9	32,7	42,3	15,4	7,7
P16	3,8	15,4	23,1	34,6	23,1
P17	0	0	34,6	46,2	19,2
P18	0	25	32,7	28,8	13,5
P19	0	34,6	46,2	19,2	0
P20	0	15,4	46,2	34,6	3,8
P21	0	21,2	40,4	36,5	1,9
P22	3,8	28,8	55,8	11,5	0
P23	0	11,5	50	36,5	1,9
P24	0	13,5	51,9	26,9	7,7
P25	0	1,9	15,4	44,2	38,5
P26	5,8	13,5	19,2	51,9	9,6
P27	5,8	19,2	28,8	44,2	1,9
P28	3,8	32,7	34,6	25	3,8
P29	0	17,3	34,6	44,2	3,8
P30	7,7	30,8	34,6	25	1,9
P31	1,9	13,5	36,5	25	23,1
P32	0	11,5	23,1	51,9	13,5
P33	9,6	46,2	32,7	11,5	0
P34	5,8	50	32,7	11,5	0
P35	13,5	26,9	36,5	19,2	3,8
P36	1,9	21,2	53,8	23,1	0

En base a las respuestas obtenidas, se procedió a realizar los cálculos estadísticos y psicométricos necesarios. En primer lugar se utilizó el Coeficiente de Alfa de Cronbach, el que arrojó un valor de 0,746, confirmando la confiabilidad total de la prueba. Además, la variación de éste valor al eliminar una a una las 36 preguntas oscila entre 0,725 y 0,789, por lo que se recomienda continuar con la totalidad de ellas.

Luego, para realizar la validez de constructo, se procedió a aplicar, la prueba de esfericidad de Bartlett, poniendo en contraste la hipótesis nula de que matriz de correlaciones es identidad, es decir, que las preguntas no están relacionadas entre sí. El resultado de esta prueba arroja un p-valor muy cercano a 0 y por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que no existe correlación entre las preguntas analizadas.

Posteriormente, se realizó la medida KMO (Kaiser, Meyer y Olkin), con el propósito de determinar el grado de relación conjunta entre las preguntas. En este caso el resultado fue de 0,347, por lo que en un bajo grado una pregunta puede ser predicha a partir del resto, concluyendo que no amerita realizar un análisis factorial.

Tabla 6
KMO y prueba de Bartlett

Prueba utilizada	Resultado
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,347
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado
	gl
	Sig.
	1038,690
	630
	,000

En vista y considerando lo anterior, se procedió a realizar un análisis de cada pregunta en virtud de eliminar bajo criterios estadísticos, aquellas que no permitían realizar un análisis factorial. Los criterios utilizados fueron; la alta dispersión en la estructura de respuesta (ver tabla n°4) y la baja comunalidad, lo que se presenta a continuación.

Tabla 7
Comunalidades de ítems

	Inicial	Extracción
P1	1,000	,783
P2	1,000	,785
P3	1,000	,745
P4	1,000	,731
P5	1,000	,847
P6	1,000	,630
P7	1,000	,685
P8	1,000	,688
P9	1,000	,664
P10	1,000	,607
P11	1,000	,717
P12	1,000	,755
P13	1,000	,732
P14	1,000	,766
P15	1,000	,681
P16	1,000	,859
P17	1,000	,837
P18	1,000	,810
P19	1,000	,708
P20	1,000	,850
P21	1,000	,774
P22	1,000	,701
P23	1,000	,767
P24	1,000	,795
P25	1,000	,744
P26	1,000	,765
P27	1,000	,836
P28	1,000	,796
P29	1,000	,800
P30	1,000	,814
P31	1,000	,719
P32	1,000	,806
P33	1,000	,770
P34	1,000	,774
P35	1,000	,771
P36	1,000	,771

Bajo estos parámetros es que se decidió eliminar las preguntas tres, seis, diez, trece, diecisiete, veintidós, veintiséis y treinta y dos, lo que provoca que la encuesta quede con 27 preguntas finales.

A raíz del cambio anterior, se aplicó nuevamente el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual esta vez arrojó un resultado de 0,723, lo cual sigue siendo aceptable. Además, la variación de este valor al eliminar una a una las 27 preguntas oscila entre 0,694 y 0,780, por lo que se recomienda continuar con la totalidad de ellas.

Se reaplicó también la prueba de esfericidad de Bartlett, por lo que puso en contraste la hipótesis nula, anteriormente mencionada. El resultado de esta prueba arroja un p-valor muy cercano a 0. Por lo tanto se rechaza nuevamente la hipótesis nula y se mantiene la existencia de correlación entre las preguntas analizadas. Igualmente se realizó por segunda ocasión la medida KMO, la que corresponde a un 0,524. Por lo mismo es que en un grado medio, una pregunta puede ser predicha a partir del resto, concluyendo que es aceptable realizar un análisis factorial.

Tabla 8
KMO y prueba de Bartlett segunda aplicación

Prueba utilizada	Resultado
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,524
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado
	gl
	Sig.
	624,498
	351
	,000

En la siguiente Tabla se presenta la Varianza explicada para cada componente principal, lo que deriva de la aplicación de un análisis factorial exploratorio. En esta oportunidad son sólo 6 los factores expuestos, dado que el aporte de los demás factores está por debajo del 5%.

Con estos 6 componentes, solo se logra explicar el **58,41%** de la varianza total.

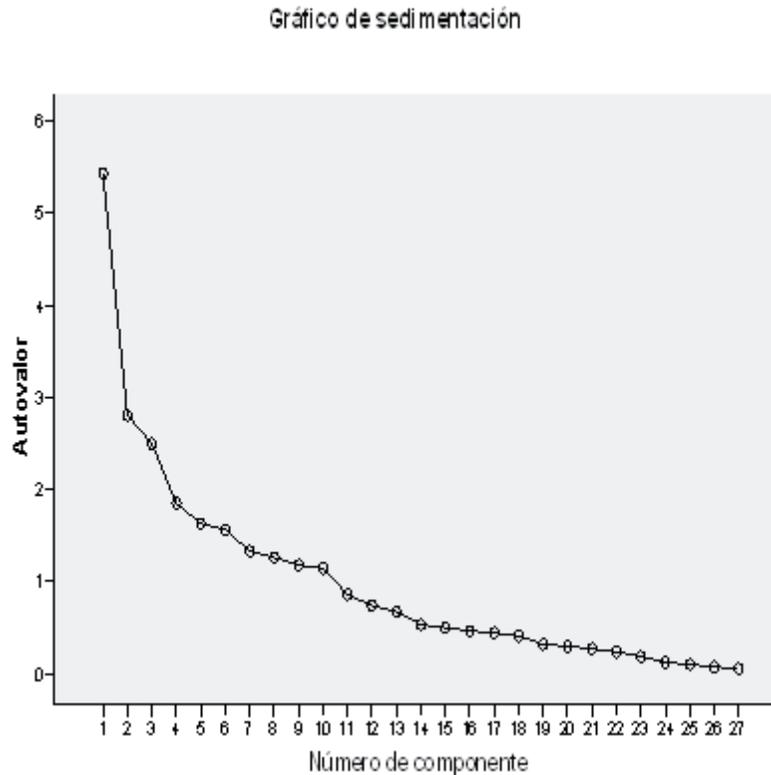
Tabla 9
Tabla de Varianza

Componente	Autovalor	% de Varianza	% de Varianza Acumulada
1	5,428	20,102	20,102
2	2,806	10,392	30,495
3	2,494	9,238	39,732
4	1,851	6,855	46,588
5	1,629	6,032	52,620
6	1,563	5,789	58,409

Lo ya mencionado, se ve respaldado por el Gráfico de Sedimentación asociado a este caso. En él vemos cómo se presenta un decaimiento sobre la séptima componente, lo que respalda el haber considerado sólo 6 factores.

Figura 1

Gráfico de sedimentación



Continuando, con la intención de analizar la relación ítem-variable (calculado según el coeficiente de correlación de Pearson), se presentan en la siguiente tabla las puntuaciones o cargas de las preguntas que definen un factor (dimensión o variable), para lo cual se decidió trabajar con la matriz de componentes rotados. Los coeficientes de la matriz ortogonal que define la rotación se obtendrá minimizando una función objetivo que expresa la simplicidad deseada en la representación conseguida al rotar, siendo el criterio de varimax el más utilizado, lo que en palabras simples significa maximizar la varianza de los coeficientes que definen los efectos de cada factor sobre las variables observadas.

Tabla 10
Matriz de Componentes Rotados según criterio Varimax

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
P1	-,073	,042	-,137	,793	,282	-,112
P2	-,163	,238	,120	,375	,517	,216
P4	-,163	,173	,412	,053	,330	-,164
P5	,168	,073	,020	,014	,616	,223
P7	,060	-,033	,055	-,065	,784	,023
P8	-,132	-,041	,359	-,090	,595	-,254
P11	-,018	,110	,605	,475	,136	-,040
P12	-,030	-,317	-,511	-,294	-,288	-,030
P14	-,498	,282	,140	,445	-,085	,350
P15	,243	,020	,018	,081	,080	,710
P16	-,048	-,078	,007	-,051	,016	-,562
P18	,217	,833	,065	-,137	,050	,033
P19	,249	-,046	,398	-,284	,367	,503
P20	,310	,083	,808	-,103	,094	,178
P21	,270	,294	,701	-,020	-,043	-,010
P23	,196	,659	,309	,062	,147	,044
P24	,304	,834	,145	,097	-,005	-,019
P25	-,112	,584	,086	,283	-,033	,089
P27	,342	,030	,018	,081	-,039	-,574
P28	,624	-,177	,340	-,004	-,188	,239
P29	,720	,104	,140	,100	,108	,012
P30	,696	,174	,054	-,002	-,121	,042
P31	,447	,223	,152	-,132	-,056	-,133
P33	,314	,060	,056	,648	-,312	,058
P34	,205	,011	,340	,620	-,338	,106
P35	,682	,196	,016	,163	,179	,206
P36	,481	,307	-,094	,348	,268	,019

En la Tabla anterior, fueron marcadas las puntuaciones mayores a 0,4 de cada factor, pudiéndose identificar de manera más clara 3 de las 4 dimensiones que componen la encuesta. Para que lo anterior se cumpla, se debe observar que al menos tres ítems, correspondientes a la misma dimensión (establecida en un comienzo), cuentan con un puntaje mayor a 0,4. Es entonces que la primera columna se puede asociar a la dimensión *Elementos Tangibles*, la segunda a la *Gestión* y la quinta a la *Docencia*.

Por último, y para respaldar el análisis factorial, es que se calculó el índice variable-variable a través del Coeficiente de Correlación de Pearson, el cual nos muestra la relación que existe entre una pregunta y el resto de las mismas. A modo de sintetizar

de mejor forma la matriz efectuada (27 por 27), se incluirá a continuación el análisis por dimensiones. La matriz original se encuentra en el anexo N° 4.

Tabla 11

Resumen de matriz de correlación entre ítems Dimensión Docencia

	P1	P2	P4	P5	P7	P8	P9
P1	1,000	,365	,056	,101	,099	,132	,257
P2	,365	1,000	,320	,286	,260	,123	,425
P4	,056	,320	1,000	,107	,188	,165	,013
P5	,101	,286	,107	1,000	,354	,283	,067
P7	,099	,260	,188	,354	1,000	,445	-,012
P8	,132	,123	,165	,283	,445	1,000	,092

Tabla 12

Resumen de matriz de correlación entre ítems dimensión Plan de Estudios

	P11	P12	P14	P15	P16
P11	,254	1,000	-,318	,257	,021
P12	-,206	-,375	,470	-,215	-,095
P14	-,165	,257	-,003	1,000	,118
P15	,100	,021	-,005	,118	1,000
P16	-,001	-,194	-,051	-,194	-,246

Tabla 13

Resumen de matriz de correlación ítems dimensión Gestión

	P18	P19	P20	P21	P23	P24	P25
P18	1,000	,148	,170	,344	,462	,719	,483
P19	,148	1,000	,533	,257	,168	,146	-,052
P20	,170	,533	1,000	,652	,401	,253	,143
P21	,344	,257	,652	1,000	,395	,436	,196
P23	,462	,168	,401	,395	1,000	,658	,188
P24	,719	,146	,253	,436	,658	1,000	,355
P25	,483	-,052	,143	,196	,188	,355	1,000

Tabla 14

Resumen de matriz de correlación ítems dimensión Elementos Tangibles

	P27	P28	P29	P30	P31	P33	P34	P35	P36
P27	1,000	,187	,172	,138	,307	,021	-,039	,144	,033
P28	,187	1,000	,570	,307	,331	,171	,159	,413	,169
P29	,172	,570	1,000	,353	,306	,224	,185	,547	,376
P30	,138	,307	,353	1,000	,262	,323	,248	,340	,275
P31	,061	,258	,304	,363	,177	,024	,143	,186	,294
P33	,021	,171	,224	,323	,217	1,000	,577	,236	,243
P34	-,039	,159	,185	,248	,191	,577	1,000	,192	,225
P35	,144	,413	,547	,340	,162	,236	,192	1,000	,404
P36	,033	,169	,376	,275	,241	,243	,225	,404	1,000

Discusión

Tal y como se ha expuesto a lo largo de la investigación, se ha decidido crear una encuesta que nos permita medir el grado de satisfacción de los titulados de la Escuela de Psicología PUCV. Esto cobra importancia ya que a través de esto, se permitiría realizar mejoras dentro de la educación superior, tomando en cuenta la opinión de quienes han experimentado la vivencia de la formación de pregrado y a su vez la de la integración al mundo laboral del Psicólogo en Chile. A pesar de su importancia, resultaría difícil tomar estas opiniones subjetivas y diversas e implementarlas, por lo mismo es que surge la necesidad de crear un instrumento que sea válido y confiable, que nos permita medirlas y exponerlas de manera clara y generalizada, en pro de que sean utilizadas. La medición en psicología es un tema complejo dada la naturaleza del sujeto de estudio ya que, en general, se evalúan constructos que no pueden ser observados de manera directa. *“Por consiguiente, la medición de cualquier característica implica la utilización de determinados procedimientos (operaciones), según reglas específicas, para obtener como resultado la asignación de valores numéricos a la ejecución de una personas”* (Brown, 1998, p.8).

Para poder utilizar un instrumento de medición en psicología de manera responsable, es necesario que este cumpla con ciertos estándares como la validez y la confiabilidad, para lo cual se han utilizado diversos análisis, métodos y técnicas a lo largo de esta investigación.

1. Validez de contenido

“La validez del contenido se obtiene mediante las opiniones de expertos y al asegurarse que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de las dimensiones de la(s) variable(s) de interés (...)” (Sampieri, 2010, p.304).

Para realizar esta validación es necesario, según Martínez y Arias (1995) en Tornimbeni et. al. (2008) los siguientes pasos:

- a) Definición de dominio de conocimiento o comportamiento a medir
- b) Identificación de expertos en ese dominio
- c) Juicio de expertos acerca del grado en que el contenido del test es relevante y representativo del dominio.
- d) Procedimiento estadístico para resumir los datos de la fase precedente

A partir de esto es que podemos establecer que el procedimiento de validez de contenido mediante el juicio de expertos se ha realizado de manera correcta, según lo preestablecido por los autores mencionados.

Tras los resultados obtenidos, es que, al eliminar las 5 preguntas que se indicaron tras este método, se obtiene la validez de contenido de la prueba. Según la bibliografía revisada, esto coincide con otras investigaciones del mismo tipo que se han realizado como es el caso de Lira (2011): *Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente"* y Garrote y Rojas (2015): *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada*.

2. Validez de constructo

Para realizar un análisis factorial, siendo esta una de las técnicas más utilizadas en la validación de constructo de una prueba, es que, en primer lugar, es necesario calcular la prueba de esfericidad de Bartlett la que nos indican la existencia o no de correlación entre los ítems de la prueba. En la mayoría de los casos este índice es muy cercano a 0 por lo que se rechaza la hipótesis nula de esta prueba que indica que los ítems no están correlacionados.

En este caso concreto, y siguiendo la tendencia mencionada, es que este índice resultó cercano a cero. Si bien se interpreta que los ítems están correlacionados entre sí, al aplicar la prueba KMO, la cual indica el grado de relación conjunta entre variables, lo que nos permite conocer en qué medida una pregunta puede ser predicha desde las demás, los valores oscilaron entre 0 y 1, siendo 1 el índice de mayor correlación. Ya que en la primera aplicación de esta prueba el índice indicó un valor menor a 0,5, la idea de realizar un análisis factorial no fue aceptable según los mismos autores de la prueba.

Una vez eliminadas las preguntas ya mencionadas, la segunda aplicación de este índice arrojó un valor entre 0,5 y 0,6 siendo aceptable realizar un análisis factorial, sin embargo, a pesar de las modificaciones realizadas a la prueba de manera previa, el valor obtenido de esta prueba indica que si bien hay correlación entre los ítems y estos se podrían agrupar en un análisis factorial, la correlación entre ellos es bastante baja.

Además de esto, la variabilidad total del test dio un resultado de 58,409%, con 6 factores, lo que nos habla de que muy poca de la variabilidad del test es explicada por estos factores. Según Lindquist (1958) en De Koan (1999), la varianza de los puntajes en una prueba pueden ser sistemáticas o de error. Las causas sistemáticas

son en cierta medida esperadas y responden a casos como la aptitud general para comprender instrucciones, las técnicas para tomar un test o el conocimiento de técnicas para la forma de los ítems del mismo. Sin embargo, también existe varianza asociada al error donde destacan los factores que pueden afectar a la realización en un momento específico (salud, estado de ánimo, fuerza, etc.), la forma del test, la fluctuación de memoria y atención, la elección de respuestas de manera azarosa, entre otros.

Lo anterior nos permite interpretar que, si bien fue posible realizar la validación de constructo en cuanto a procedimientos y cálculos psicométricos aplicados, la validez obtenida es baja.

Este resultado puede respaldarse según lo planteado por Martínez (1995) en Tornimbeni et al. (2008), quien al respecto de las dificultades en medición psicológica plantea que: *“Es difícil determinar las características de una muestra de elementos (ítems) de un test para que sea representativa en cuanto a extensión y variedad de contenidos del dominio o constructo que se quiere medir.”* (p.26), además, este tipo de escalas en psicología suelen carecer de valores ceros absolutos y valores constantes.

Siguiendo con el análisis factorial, a modo de analizar la relación existente entre variable-factor, es que se realizó una matriz de componentes rotados según criterio varimax. Se decidió realizar lo anteriormente mencionado, ya que es respaldado por autores como Peña (2002) quien explica que en el análisis factorial se define el espacio de las columnas de las matrices de carga, pudiendo llegar a ser una posible tomar cualquier base como posible solución. Para encontrar dicha solución, se utilizó el criterio de ítems mayor 0,4 y además la interpretación. En este caso, de las tres dimensiones planteadas en un comienzo sólo fue posible identificar claramente tres de ellas. Si bien el análisis factorial fue de carácter exploratorio, se contaba con referencia a priori de lo que se intentaba medir, por lo tanto la asociación de los factores perseguía un objetivo por parte de las investigadoras. En este punto parece relevante plantear la pregunta de qué se hará con la dimensión que no ha aflorado luego del análisis variable - factor. Sabemos que, *“(…) si el análisis factorial resulta poco exitoso, dichas variables podrían ser eliminadas del análisis siempre y cuando su importancia teórica no lo desaconsejara”* (Serrano y Gutiérrez. 2015, p.19), en este caso en particular se ha decidido continuar con las dimensiones originales ya que por un lado, su eliminación afectaría a la validez de contenido, y por otro lado al eliminarse una dimensión, el porcentaje de varianza explicada de la prueba bajaría, lo cual no es recomendable.

3. Confiabilidad (Validez interna)

Para terminar con la validación de la prueba, y en términos psicométricos, es que se realizó un análisis de confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach, lo que nos permite conocer la consistencia interna de la prueba. Este valor, dio un índice de 0, 723 lo que según George y Mallery (1995) es un resultado aceptable.

Según la bibliografía revisada, existe más de un método para medir la confiabilidad de la prueba, como por ejemplo la confiabilidad entre calificadores, en donde esta se consigue a partir de pruebas calificadas por diferentes examinadores cuyos juicios se correlacionan con la fórmula común, siendo el resultado de esta correlación la medida de confiabilidad. Sin embargo, dada la naturaleza de la prueba, se decidió optar por lo inicialmente mencionado debido a que, según Anastasi y Urbina (1998) cuando un sujeto recibe en un reactivo una calificación numérica según su respuesta, la que puede ser por ejemplo “de manera regular” “a veces” “rara vez” o “nunca”, es aconsejable utilizar esta fórmula la que deriva de la fórmula Kuder-Richardson. Es bajo este alero que el cálculo de éste índice, independiente de su resultado, es pertinente para la validación de este tipo de prueba.

4. Otros tipos de valideces e índices psicométrico

4.1) *Validez relacionada con el criterio:* Dentro de este tipo de validez, es posible encontrar la validez predictiva y la validez concurrente, ya que ambas “(...) se interesan básicamente por la relación empírica entre las calificaciones de la prueba y los criterios (...)” (APA 1966, 1974 en Brown, 1980, p. 121).

En este caso no se utiliza la validez predictiva ya que los cuestionarios de opinión no busca predecir un comportamiento futuro si no conocer una opinión en un momento establecido (por lo que el índice de poder predictivo tampoco aplica). De igual forma, la validez concurrente no será utilizada ya que para esto, y según Brown (1980), debe haber una comparación entre las puntuaciones de instrumentos. Por ejemplo, una prueba de selección organizacional y un diagnóstico realizado por un psiquiatra.

4.2) *Puntaje de corte:* En cuanto a este índice, y según la bibliografía utilizada, este se utiliza principalmente en pruebas que pretenden medir aptitudes o habilidades además de escalas referentes a la psicopatología, es por esto que este índice no se consideró pertinente dado que no hay respuestas buenas ni malas ni estándares de respuestas esperadas en el instrumento propuesto.

Conclusión

Al finalizar el estudio realizado, se destaca la importancia de la realización del instrumento en cuanto a la relevancia para la institución, dada la revisión bibliográfica y las conversaciones sostenidas con personalidades importantes de su planta administrativa, así como también en términos metodológicos.

Es importante destacar la utilidad de este tipo de instrumentos tanto a nivel nacional como para el caso específico de la Escuela de Psicología de La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, debido a que le permite planear procesos de reestructuración desde una visión más global e integradora. Esto dado que quienes son ex alumnos titulados son personas que vivieron de manera presencial todo lo atinente a lo ocurrido dentro de la institución, pero ahora pueden observarlos desde fuera y sin contar con las presiones propias de la vida universitaria. Esto enmarcado en que la Escuela de Psicología tiene dentro de sus principales objetivos el fortalecer y consolidar de manera continua y en el marco del sello que la caracteriza, la formación de pre y post grado de quienes pertenecen a su comunidad, así como también desarrollar y consolidar tanto las líneas de investigación activas actualmente, como también el desarrollo de nuevas que representen la mirada de Psicología que desde ésta emerge, para así contribuir a la sociedad desde la investigación y la creación de nuevos materiales que sean útiles dentro del campo de las Ciencias Sociales a nivel nacional e internacional. Por otra parte, el contar con este tipo de resultados es beneficioso para aquellos que desean ingresar a la carrera, puesto que podrán conocer con mayor profundidad las características del programa de estudios ofrecidos por la Escuela, sus alcances y la realidad profesional de quienes ya dieron término a sus estudios. Actualmente, la Escuela de Psicología PUCV, no cuenta con instrumentos que la relacionen con sus ex alumnos, restringiéndose este tipo de estudios únicamente a aquellos de carácter demográfico y socioeconómico. Por otra parte es beneficioso en cuanto a los procesos de certificación de la calidad como es el caso de la acreditación, la que específicamente para el campo de la psicología se basa en los siguientes criterios: a) Propósitos de la carrera, b) Integridad Institucional, c) Estructura Organizacional, Administrativa y Financiera c) Perfil Profesional y Estructura Curricular d) Recursos Humanos, e) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, f) Resultados de Proceso Formativo, g) Infraestructura, Apoyo Técnico, y Recursos para la Enseñanza, h) Vinculación con el Medio..

Finalmente se concluye que el instrumento es confiable y además válido en términos de contenido. En cuanto a la validez de constructo, esta es baja por lo que su realización ha quedado sujeta a ciertas recomendaciones a realizar si es que se decide llevar a cabo la aplicación del instrumento. Por una parte, es pertinente

revisar las categorías dispuestas para ser calificadas por los participantes, en específico la categoría “parcialmente de acuerdo” ya que se cree que esta última puede haber cargado la prueba debido a su similitud con las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, aconsejando su sustitución por “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, otorgándole un punto de vista neutral a las calificaciones de la prueba. Así se recomienda realizar un nuevo pilotaje una vez realizado el cambio para observar las variaciones en cuanto a la validez de constructo de la prueba.

En la misma línea se concluye que es recomendable revisar de manera cualitativa cada uno de sus ítems o preguntas y contrastarlos con los resultados obtenidos en cuanto a la correlación que existe entre éstos y las variables creadas, a modo de realizar cambios en su disposición. Esto último se desprende de que la cuarta dimensión propuesta, Plan de Estudios, no afloró de manera evidente, sin embargo está se muestra relacionada con otras preguntas de la encuesta. Revisar lo anterior es relevante debido a que la eliminación de esta dimensión, afectaría de manera directa la validez de contenido.

Referencias Bibliográficas

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. Pearson Educación.
- Brown, F. G., Castillo, L. M., & Huerta, A. V. (1980). Principios de la medición en psicología y educación.
- Comisión Nacional de Acreditación (s.f). Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- Comisión Nacional de Acreditación. Criterios de Evaluación de Carreras de Psicología (s.f). Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/psicologia1.pdf>
- Chica, A. A., Costa, J. L. C., & Europea, A. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión. Marfil.
- De Kohan, N. C. (1999). *Teorías psicométricas y construcción de tests*. Lugar Editorial.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Ferrando, M. G. (1996). La encuesta. In *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 167-201). Alianza Universidad Textos Madrid
- Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada.
- George, D., Mallery, P. (1995), *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA:
- Grada2, R., & Columbus, A. (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. *Tomado de <http://www.gradua2.org.Mx>*

- Jaramillo, A., Pineda, A. G., & Correa, J. S. O. (2012). Estudios sobre egresados: La experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 42(141), 111-124.
- Linn, H. (2007). La situación laboral del psicólogo en Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://www.psitec.cl/articulos.php?ln=es>
- Lira, M. M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: "Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente". *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 36(21), 51-70.
- MINEDUC, 2012, Serie Evidencias: Deserción en la Educación Superior en Chile. Recuperado el 06 de mayo de 2015, de [http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA IASCE M9.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA%20IASCE%20M9.pdf)
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H., Arellano, J. A. V., & Guillén, M. T. (1995). *Teoría psicométrica*. México: Mcgraw-hill.
- Nunnally, J. C. (1970). *Introducción a la medición psicológica*. Buenos Aires: Editorial Paidós
-
- Peña, D. (2002), *Análisis de datos Multivariantes*. Universidad Carlos III de Madrid, España. ISBN 84-481-3610-1
- Pereira, P. M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- Sampieri, H. Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Serrano, C. Y Gutiérrez, B. (2015), "Análisis Factorial", *Ciberconta*, consultado el 12-11-2015. URL <http://ciberconta.unizar.es/LECCION/factorial/FACTORIALEC.pdf>

- Sirgy, J. (2004). *The Psychology of Quality of Life*. London: Kluwer Academic Publisher
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F., de Kohan, N. C., Fernández, A., & Cupani, M. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Supo, J. (2014). El tamaño de la muestra para la prueba piloto. 11-11-2015, de Seminarios de investigación Sitio web: <http://seminariosdeinvestigacion.com/el-tamano-de-la-muestra-para-la-prueba-piloto/>
- Velásquez, D. (2011). *Medición de la satisfacción de usuarios de la Universidad del Valle*. Cali: Univalle.
- Venegas, A, C., (2010). Realidad laboral de la psicología en Chile y la V Región: ¿ libre mercado o dignidad humana?. *Razón y palabra*, (72), 31-56. Wadsworth Publishing Company.