

# HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE POSTGRADO EN PSICOLOGÍA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN CHILE

History of psychology postgraduate training in public and private universities in Chile

Pablo Alcota | Universidad del Bío-Bío | p.alcota@gmail.com

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo es caracterizar la historia de la formación de postgrado en psicología en universidades públicas y privadas en Chile. El método utilizado se inscribe en una investigación mixta de tipo documental, desde una perspectiva histórica y política en psicología. Se identificó programas de magíster y doctorado en psicología impartidos en distintas universidades del país. Los resultados sugieren que los primeros programas de magíster y doctorado en psicología en Chile se inician a fines del siglo XX. La calidad de la formación de postgrado es tan diversa y polémica como su oferta. Prácticas centralistas y tradiciones convencionales en psicología mantienen su dominación por sobre el conocimiento descentrado de regiones. A nivel nacional se identifica el importante desafío en la calidad de la formación de postgrado para universidades públicas situadas en regiones, en consideración de las históricas, desiguales y centralistas políticas de desarrollo académico. Se propone que lograr justicia académica nutriría bases estructurales que permitan a instituciones públicas de educación superior de regiones, promover nueva formación académica de calidad, conocimiento situado y avanzado de postgrado en psicología, que permita afrontar y destituir las fuerzas concéntricas e ideológicas basadas en la competencia, mercado y centralismo de políticas en el área.

**PALABRAS CLAVES:** Historia de la psicología – Programas de doctorado – Calidad – Acreditación – Políticas públicas.

**SUMMARY:** The objective of this research is to describe the history of psychology postgraduate training in public and private universities in Chile. The method used is part of a mixed documentary research, from a political and historical perspective in psychology. Master's and doctoral programs in psychology taught at different universities in the country were identified. The results suggest that in Chile, the first postgraduate and doctoral programs in psychology began in the final period of the 20th century. The quality of postgraduate training is as diverse and controversial as its offer. Centralist practices and conventional traditions in psychology maintain their dominance over decentralized knowledge of regions. At the national level, the important challenge in the quality of postgraduate training for public universities located in regions is identified, in consideration of the historical, unequal and centralist policies of academic development. It is proposed that achieving academic justice would nourish structural bases that allow public institutions of higher education in the regions, promote new quality academic training, situated and advanced knowledge in of postgraduate studies in psychology, that allow facing and dismissing the concentric and ideological forces based on competition, market and centralism of policies in the area.

**KEY WORDS:** History of the psychology – Doctoral programs – Quality – Accreditation – Public policies.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar la historia de la formación de postgrado en psicología en universidades públicas y privadas en Chile. A continuación, se expondrá el texto con distintos antecedentes que permiten nutrir el objetivo de la presente investigación.

En consideración de lo planteado es que se encontrará información relativa a la historia de la psicología, considerando una trayectoria desde un foco global, a nivel internacional como nacional. En ambos casos se identifican los principales tópicos que han delineado la trayectoria de la historia de la psicología, permitiendo comprender el marco en el que se sitúa la presente investigación.

Posteriormente y de manera articulada se identifica el apartado respecto a la calidad en la educación, y marcos comprensivos, como mecanismos técnicos y políticos que se aplican para el aseguramiento de la calidad, y en especial, de la formación de postgrado, identificándose la relevancia, alcances y parte de la trayectoria histórica de dicho proceso.

A su vez, en el siguiente apartado se identifica el método a través del cual se pudo llegar a los resultados de la presente investigación documental. Por último, se encuentran las conclusiones en el que se enfatizan y discuten los principales hallazgos identificados.

## DESARROLLO

### Importancia de la historia de la psicología

Los estudios regulares y publicados respecto a la historia de la psicología en habla hispana, se remontan al menos, a inicios de la década de los 80 del siglo XX, dónde se sistematizaron los intentos disciplinarios e internacionales, por estudiar algunos hitos que generaron las figuras en el campo disciplinar y sus respectivas trayectorias, y cómo aquello fue consolidando la psicología como la disciplina científica que estudia el comportamiento humano (Carpintero, 1980; León, 1982; Montoro, Carpintero y Tortosa, 1983; Montoro, Carpintero y Quintanilla, 1982; Pastor-Carballo y Carpintero, 1980).

De esta forma dichos esfuerzos permitieron ir articulando y agrupando a parte de una comunidad de psicólogas y psicólogos, que finalmente fueron conformando sociedades organizadas para el estudio de la historia de la psicología, en este sentido la Revista Historia de la Psicología ha contribuido de manera significativa en lo mencionado.

El inicio de las publicaciones de investigadoras e investigadores latinoamericanos, en la revista aludida sobre historia de la psicología, lleva entre 30 a 40 años. Acá van surgiendo diversos focos, intereses y trabajos al respecto. Desde los intentos por transmitir escenarios globales respecto a la historia de la psicología y cómo se ha integrado a un escenario local, los principales referentes o marcos interpretativos que influyeron en las respectivas naciones, cuándo y cómo se inicia la formación disciplinaria, primeras publicaciones en el área, formas de intervención, así como también en ciertos casos, esfuerzos por demostrar la configuración de una psicología científica de corte positivista (Agrazar y De Battista, 2019; Ardila, 1994; Carpintero, 1980, 2005; Carpintero, Pérez-Delgado, Tortosa, 1987; Caycho, 2016; Ferrari, Ayrolo, Torres, Kabalin y Fruttero, 2016; Fierro, 2015, 2017, 2018; Fierro, Ostrovsky y Di Doménico, 2017; Klappenbach, 2018; León y Jacó-Vilela, 2018; Pavón-Cuellar, 2013; Poblete, 1995).

A nivel global y transversal, es posible identificar una aproximación dominante, desde los primeros estudios hasta la actualidad, determinada por el eurocentrismo y la colonialidad (Grosfoguel, 2011, 2012, 2013; Mignolo, 2006; Quijano, 1992, 2000; Walsh, 2012), siendo enclaves ontoepistémicos que delinean los protagonismos.

Lo indicado estableció bases del saber disciplinario, y el ideal explícito e implícito que se debe seguir en el campo de los saberes “psi”. Si bien la mayoría de los estudios respecto a la historia de la psicología muestran cómo hombres incidieron en la configuración de prácticas y saberes disciplinarios en sus respectivas naciones, guiando con ello la formación en psicología, también se encuentran estudios que procuran identificar y valorar los aportes de mujeres en la historia de la psicología (Mestre, Martí y Samper, 1996; Sos, 2015; Winkler, Magaña y Wolff, 2001; Winkler y Reyes, 2015; Winkler, Pasmanik, Wolff, Reyes y Vargas, 2007; Wolff, Reyes, Winkler, Alvear, 2008).

Sumado a los esfuerzos por identificar a los principales autores que incidieron en marcos comprensivos que se integran a la psicología, también fueron surgiendo estudios que enseñan formas de articulación entre lo teórico y aplicado en psicología, lo que se fue construyendo durante el paso del tiempo en algunos países. En este sentido, se destaca, por ejemplo, el desarrollo de la psicología clínica, psicoanálisis, psicología educacional y la psicología jurídica, como prácticas en tales escenarios (Alfaro y Real, 2000; Barbera, Pastor, Martínez y Castaño, 1990; González, Carpintero, Peiró y Tortosa, 1990; Kaulino, 2014; Mardones-Barrera, Fierro y Salas, 2016; Salas, Mardones, Gallegos y Ponce, 2014; Molinari, 2016; Parra, 2015; Sánchez-Moreno, Leal y Jesús, 2018).

A su vez en los estudios en torno a la historia de la psicología, junto con ser posible identificar trayectorias que han configurado nuestro quehacer profesional, también emerge la pregunta sobre qué y para qué, de la enseñanza de la historia de la psicología. Dicha pregunta a su vez conserva la preocupación sobre por qué estudiar la historia de la psicología (Rosa, Blanco y Huertas, 1991).

Las respuestas a dichas preguntas coinciden en que conociéndose quién se ha sido y quién se es, se puede delinear un futuro disciplinar e identidad profesional (Pizarro, 1997).

En síntesis, en términos globales el estudio de la historia de la psicología ha contemplado la formación a nivel disciplinaria, las intervenciones vinculadas al campo de la psicología, donde por ejemplo se realizaba psicología sin psicólogos, o bien, se utilizaban constructos psicológicos sin haberse formalizado necesariamente la psicología como una carrera profesional.

En la mayoría de los casos, la historia comúnmente es tratada desde una mirada estática, respecto al pasado, sobre lo que se hizo, o a la formación profesional y académica que se ha tenido como psicóloga o psicólogo, sin un nítido o explícito tratamiento político de versiones en torno a la historia.

Desde la presente perspectiva, la historia, y en particular la inscripción de la memoria, es entendida como versión presente respecto al pasado, compuesta tanto por discursos, emocionalidades, sentidos y artefactos, materializados en imaginarios en torno al poder, con alcances políticos de su acción y omisión (Alcota, 2019). Más allá de una mirada de la historia de carácter retrospectiva y estática, es la historia desde una versión prospectiva y dinámica, en tanto discurso con la potencialidad de acción política. De lo planteado, surge uno de los desafíos que despierta este estudio que procura vincular lo pasado, desde una versión presente, a la articulación de prácticas políticas actuales, dirigidas a un devenir otro, o de transformación.

Las investigaciones sobre historia de la psicología en Chile, y que han publicado sus hallazgos en revistas de corriente principal, específicamente situadas en las bases Scopus y Web Of Science, demuestran que los principales tópicos coinciden con lo que se ha efectuado a nivel internacional. Considerando dichos criterios, la producción científica en el área es más reducida que en otros países, no obstante, los esfuerzos de psicólogas y psicólogos por aportar al campo disciplinario están presentes desde hace décadas, y trascienden las bases de datos identificadas.

En coherencia con lo planteado, es importante advertir que desde hace algunos años ha existido una red de trabajo académico en torno a la historia de la psicología en Chile, con variadas actividades, y ha sido recientemente que lo consignado se ha logrado formalizar e institucionalizar como "*Sociedad Chilena de Historia de la Psicología*".

Eventualmente lo planteado podría incentivar el trabajo colaborativo y la articulación de redes en tal campo de estudio e investigación, de modo tal que dicho hito, pueda marcar un momento en la trayectoria sobre los estudios de la historia de la psicología. Lo consignado no guarda relación con que ahí se estén iniciando los estudios respecto a la historia de la psicología en Chile, sino que daría cuenta de una estrategia colectiva, formal u oficial y con reconocimiento legal.

Ahora bien, uno de los tópicos que caracteriza el estudio de la historia de la psicología en Chile, de acuerdo con lo identificado en las bases de datos científicas ya indicadas, radica en estudiar los programas y formación de pregrado cuando se enseña la historia de la psicología. Reconociendo aportes adicionales, es posible identificar preocupación por las trayectorias locales en torno al desarrollo de la psicología en Chile, en lo que respecta a los marcos comprensivos y figuras dominantes y alternas, de la psicología en Chile, como también, interés por describir las necesidades de formación al enseñar la historia de la psicología (Bravo, 2013; Gallegos, 2016; Kaulino y Jacó-Vilela, 2018; Laborda, Quezada y Cornejo, 2013; Ligüeño y Parra, 2007; Luco, 2016; Meza, Quezada, Mardones, 2018; Moyano y Ramos, 2000; Norambuena, 2016; Parra, 2015, 2016; Pizarro, 1997; Polanco-Carrasco, Gallegos, Salas y López-López, 2017; Ruperthuz, 2014, 2015; Salas, 2012, 2013, 2014, 2016; Winkler y Abarca, 2016).

En particular, hay relativa coincidencia que un área de notable desfase, en relación a otras latitudes, es la situada en el desarrollo de investigación científica en psicología en Chile, y con ella, la generación de nuevo conocimiento científico. Lo aludido se ha presentado desde hace al menos dos décadas, advirtiéndose la relevancia de incentivar no sólo la transmisión de conocimiento a nivel de formación inicial, sino que tender hacia la producción o construcción de nuevo conocimiento científico avanzado en psicología (Moyano y Ramos, 2000; Urzúa, Vera-Villarroel, Zuñiga y Salas, 2015; Vera-Villarroel y Lillo, 2006; Vera-Villarroel y Mustaca, 2006; Villegas, 2006).

En términos globales es posible prestar atención que existe una preocupación respecto a la función e importancia que tiene la historia de la psicología, no únicamente para estudiantes de pregrado en psicología, sino que incluso para psicólogos o psicólogas. Es probable que la historia comprendida de manera convencional, lineal o tradicional, que permitiría arribar a una verdad, no sea una prioridad en la sociedad actual. La tensión entre lo teórico y lo aplicado, puede que esté en el trasfondo de tal disonancia, más aún en un contexto con un mandato a hacer, a la ejecución, no cuestionándose necesariamente del por qué, para qué o el desde cuándo se instala ese mandato a hacer.

Más allá de detenernos en la discusión sobre la relevancia que se le otorga a la historia de la psicología, es importante advertir que esa discusión está presente, donde el estudio de la genealogía de los saberes psi, deberá mostrar, al menos desde la presente perspectiva, que no hay nada más presente que la historia, la apuesta es ir más allá de una historia objetiva y lineal, sino a una entendida como versión sobre el pasado, lo que la transforma en algo dinámico, con alcances en acciones políticas actuales o venideras.

Según lo identificado en las bases de revistas científicas aludidas, el estudio respecto a la historia de los saberes "psi" avanzados, en particular en psicología en Chile, en términos concretos en la formación de postgrado en psicología en Chile, es un área débil, al que hay que prestar atención con urgencia, dada la proliferación de programas de pregrado y postgrado, desconociéndose, en términos de desarrollo histórico y científico, cómo se ha asegurado la calidad en la educación en tales planos, y en particular, en la formación de postgrado en psicología.

## **Aseguramiento de la calidad en la educación: acreditación**

Desde hace algunos años ha existido, a nivel nacional e internacional, gran interés en abordar el concepto de “*calidad de la educación*”, o cómo mejorar la educación. Variados autores han estudiado diversas aristas para acercarse a la definición y/o comprensión de estos conceptos, según profundidad o nivel educacional del que se trate (De la Vega, 2015; Gaete y Ayala, 2015; Hartwig, 2013; Morgan, 2017; Mameli y Molinari, 2013; Reyes, 2016; Rivero y Hurtado, 2015; Soto y Rodríguez, 2016; Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015).

Habitualmente se asocia la calidad de la educación, con un resultado, al que se arriba o logra capturar a través de pruebas estandarizadas dirigidas a estudiantes. La calidad en la educación no necesariamente considera en igual medida la evaluación de procesos, las condiciones socioterritoriales, la relevancia social y política, o la perspectiva de los participantes.

Lo planteado lleva a preguntarse respecto a cómo se construye la calidad de la educación. Una forma de ir respondiendo, es explorarlo desde la singularidad de contextos y trayectorias, y en especial en el caso chileno, desde la diversidad geográfica del país, acompañada de las particularidades o diversidades sociales y culturales que acá se encuentran. Con dicha consideración, el advertir la construcción de calidad de la educación en programas de formación en psicología, y en particular a nivel de postgrado es una interrogante abierta.

Retomando lo inicialmente planteado, al recurrir a puntajes de pruebas estandarizadas en educación, lo que efectivamente promueve y muestra, es la evidente segregación educacional, legitimando las desigualdades sociales de origen (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). Aquellos criterios estandarizados aspiran a encontrar respuestas homogéneas, para lograr caracterizar a un otro. En este contexto altamente segregador, se impone en el discurso social como ideal, obtener altos puntajes, y en consecuencia aspirar a integrar las prácticas educativas, curriculares, simbólicas y culturales, de clases económicamente favorecidas.

En la Declaración de Incheon de Educación 2030 (Unesco, 2016), plantean “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*” (p. 7), enfatizando en aspectos fundamentales del proceso educativo, en donde los conceptos de inclusión y calidad se conjugan, no sólo nutriendo contenidos curriculares, sino como piezas clave de formación ciudadana que permite reconocer y ejercer derechos, y la vida social en diversidad.

Por lo tanto, educación de calidad, independiente del nivel del que se trate no sólo enfatiza contenidos curriculares, sino que elementos de la formación ciudadana, ahí donde la educación pública, y especialmente universidades públicas tienen una gran responsabilidad y compromiso, más aún a la hora de establecer y generar condiciones necesarias para la construcción de conocimiento científico avanzado, coherente con las necesidades de sus comunidades o territorios, y al servicio de éstas.

Ahora bien, nuestra legislación declara comprender la calidad de la educación como un principio educativo de carácter integral (Ley 20.370; Ley 20.529), que al conjugar varios aspectos, como el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, se permitiría la construcción de una educación de calidad.

Lo expuesto es tensionado al reconocer un desafío mayor, consistente en respetar, promover e incluir la pertinencia contextual que significa la diversidad cultural y de los territorios regionales, lo que es un desafío por integrar, al pensar la calidad.

Las leyes sectoriales, inspiradas en una visión política, no necesariamente conciben escenarios particulares que trabajan desde la adversidad y diversidad. La calidad como exigencia

modernizadora, congruente con el compromiso de desarrollo humano y exigencias socioculturales de una sociedad, que busca ser competitiva, no puede ser un atributo reducido sólo a un aspecto, sino que debe ser coherente y articular diversos factores y dimensiones (Moreno, 2002). Sin embargo, la configuración de la sociedad chilena y la construcción del estado actual de las cosas pareciera primar la competencia y el emprendimiento, por sobre otras dimensiones de análisis (Bengoa 2009abc, Moulian, 1997, 1998; Salazar, 2011).

Desde la psicología debemos explorar y conocer en profundidad nuestro diverso escenario nacional y regional de la disciplina, en consideración de la escasa productividad científica al respecto en términos disciplinares, para así aportar al debate no únicamente respecto a los hitos que la han constituido, sino que la calidad de la disciplina refleje una perspectiva integral y contextualizada.

Al respecto, se ha dificultado identificar en revistas científicas de corriente principal incluidas en las bases Web Of Science y Scopus, presencia de información ligado al contexto nacional, con aportes disciplinares desde la psicología sobre la calidad de la formación de postgrado en psicología.

Lo planteado pese a las fuertes transformaciones sociales que vive Chile, dada la instauración de un modelo económico-político en la educación, que ha significado una explosión de programas de pregrado y postgrado en psicología, que pareciera responder a criterios de oferta y demanda, por sobre las críticas, imperativas demandas y nuevas preguntas que se dirigen hacia la disciplina.

En Chile llevamos cerca de 30 años inmersos en prácticas formales e institucionales orientadas a acreditar la calidad en la educación. Específicamente el proceso de acreditación de programas de postgrado se inicia a principios de los 90 a través de CONICYT. Posteriormente la acreditación de programas de postgrado radicará es la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), mientras que en la actualidad nos encontramos con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), que debe resguardar lo planteado, pudiendo otorgar no sólo acreditación a instituciones de educación superior y a carreras de pregrado, sino que también a programas de postgrados. En cada uno de esos casos, la principal labor debiera recaer en el organismo público vigente.

El desarrollo histórico de los procesos de acreditación de universidades, o de programas de postgrado (Baeza, 2017, 2018; Baeza, Jana, Droguett, Mariño y Serrano, 2017; Barra, 2018; Brusssino y Godoy, 2018; Cancino y Schmal, 2014; Gaete, 2020; Huerta-Riveros y Gaete-Feres, 2018; Jirón, 2019; López, Espinoza y Sarzoza, 2018; Núñez-Valdés y González, 2019; Reich, 2003; Valenzuela-Morales, 2014; Vera-Villarroel, 2010; Vera-Villarroel y Moyano-Díaz, 2005), es un campo que ha levantado el interés de investigadoras e investigadores, que han visibilizado con mayor regularidad su producción científica al respecto esta última década.

De los estudios señalados se destaca la relevancia que se le otorga al proceso de acreditación, el que contempla una serie de dimensiones de análisis a evaluar y trabajar. Esta importancia radica en su aporte al proceso formativo en cuestión, toda vez que el proceso de acreditación es una forma de aseguramiento de la calidad en la educación.

Estos procesos han ido variando en el tiempo, en consecuencia, han ido transformándose los sentidos de las comunidades que los conforman, por ejemplo, el de comunidades científicas, como también los actores que pueden protagonizar el proceso evaluativo "externo" dentro del proceso de acreditación formal u oficial. Hoy en día en nuestra sociedad, los grupos de dominación institucionalizados, han generado las condiciones que trascienden la prestación de servicios, que el mercado ofrece, en el ámbito de las acreditaciones, sino que también han podido otorgarlas con reconocimiento y alcances en recursos públicos (Ley 20.129).

En consecuencia, hoy en día los actores que han podido asegurar la calidad de la educación brindada en un programa de postgrado, en el caso de magíster, ha sido tanto el organismo público encargado de ello, CNA-Chile, pero también han podido ser Sociedades Anónimas, cuya constitución se inscribe en el mercado, bajo la figura de “Agencia de Acreditación”. En lo que concierne a los programas de doctorado, el mercado aún no participa de manera declarada y formal en las acreditaciones, sino que sólo el organismo público aludido.

Lo que ha guiado los procesos de aseguramiento de la calidad en el último tiempo, ha sido a partir de la promulgación el año 2006, de la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, donde emerge la CNA como uno de los actores relevantes.

Actualmente nuestro sistema de aseguramiento de la calidad en la educación se encuentra en un nuevo proceso de cambio, que entró en vigencia el año 2018 con la promulgación de la Ley 21.091 Sobre Educación Superior. Dicha Ley implicaría transformaciones paulatinas y secuenciales en el proceso de aseguramiento de la calidad. Dentro de ellos se establecería una regulación referida a la autorización y supervisión de las entidades que evalúan, como también sobre los mecanismos establecidos para abordar y resolver conflictos de intereses.

En lo que respecta a la acreditación de programas de postgrado, se contempla la obligatoriedad de que todo programa de doctorado sea sometido a un proceso de acreditación, no obstante, no se establecen máximos, en cuanto al número máximo de oportunidades que el programa podrá presentarse a acreditación, ni los plazos que dichos programas tendrán para aprobar tales procesos, o la suspensión parcial o cierre definitivo del programa, de no lograr la acreditación, como los alcances concretos que ese escenario tendría para las universidades.

Otro de los cambios en esta área de aseguramiento de la calidad de educación en lo que respecta a la formación de postgrado, es que la acreditación ahora sólo podrá ser otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación, no por una Sociedad Anónima u otro agente del mercado o negocios.

Por último, uno de los alcances también podría encontrarse respecto a quiénes compondrán la CNA, aunque hay ausencia de precisiones importantes. Sin embargo, lo que se conoce es que la CNA estará compuesta por 4 integrantes, donde al menos 2 de tales, deben estar o haber estado, vinculados a universidades de regiones, distintas a la región Metropolitana.

De acuerdo con lo planteado, en Chile nos encontramos en un proceso de transición en el tópico tratado, dado que la Ley indicada debiera estar en régimen total durante el año 2025, por lo que aún queda un largo proceso de inicio de transformación, tendientes a cambiar los mínimos para el aseguramiento de la calidad en educación superior. Por lo mismo es de gran relevancia poder caracterizar la posición en la que nos encontramos en el campo de formación de postgrado en Psicología.

## MÉTODO

La presente investigación inspirada en un diseño mixto (Creswell, 2013) de tipo documental (Valles, 1999), es desarrollada desde una perspectiva que considera aspectos históricos y políticos en psicología (Alcota, 2019). El corpus textual se construyó a partir de actas públicas de los procesos de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (2020) y Agencias Privadas de Acreditación, respecto a programas de postgrado en Psicología, de universidades públicas y privadas en Chile. A su vez, se recopiló información proveniente de las bases de datos del Consejo Nacional de Educación (2020) para contextualizar la formación de pregrado en psicología y a través de CNA, junto con revisar el estado de acreditación de cada una de las universidades que imparten la carrera de psicología, se revisó la acreditación de cada uno de los programas de postgrado que ofertan las escuela o unidades de psicología a lo largo del país.

En el presente estudio se realiza la distinción entre universidades públicas y privadas que brindan la carrera de Psicología. Las universidades públicas son instituciones laicas que cuentan con una personalidad jurídica de derecho público. En este caso corresponde a Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad de Antofagasta, Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de O'Higgins, Universidad de Talca, Universidad del Bío-Bío, Universidad de la Frontera, Universidad de los Lagos, Universidad de Aysén y Universidad de Magallanes. Las universidades privadas se identifican independiente de la fecha de inicio de sus operaciones.

En particular se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, implicando la selección y revisión de cada una de las actas de acreditación de programas doctorales (11) y de magíster (12) actualmente acreditados. De la información ahí contenida, se elaboraron fichas de registro, lo que facilitó la organización y categorización de la información, para su análisis descriptivo y temático.

## RESULTADOS

Para contextualizar los siguientes resultados es importante considerar que la primera carrera de psicología se inició en una universidad pública, Universidad de Chile en el año 1947 (Salas, 2014). Posteriormente le siguió una universidad privada confesional, Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1954 (Salas & Lizama, 2013).

Hoy en día el panorama ha cambiado, y encontramos que ha existido una fuerte explosión en la matrícula y la cantidad de programas de pregrado en psicología. Si en el año 2005, a nivel nacional existían 117 programas de pregrado en psicología (carrera de psicología), al 2019 existían 134 programas que habilitan para el ejercicio profesional, a través de la entrega del título profesional de psicólogo o psicóloga. Estos programas de pregrado son impartidos por universidades públicas o privadas, universidades que pueden estar o no acreditadas. A continuación se podrá identificar la cantidad de estudiantes matriculados en la carrera de pregrado de psicología a lo largo del país (Tabla 1).

Tabla 1 Número de matriculados en Pregrado Psicología según región y año

| Región             | N° Matriculados |               |               |
|--------------------|-----------------|---------------|---------------|
|                    | 2005            | 2012          | 2019          |
| Arica y Parinacota | 505             | 550           | 752           |
| Tarapacá           | 431             | 919           | 862           |
| Antofagasta        | 975             | 1.052         | 1.428         |
| Atacama            | 115             | 272           | 320           |
| Coquimbo           | 957             | 1.060         | 1.325         |
| Valparaíso         | 2.491           | 2.872         | 4.215         |
| Metropolitana      | 11.157          | 12.080        | 16.179        |
| O'Higgins          | 83              | 92            | 227           |
| Maule              | 1.004           | 1.708         | 1.808         |
| Ñuble              | 219             | 716           | 776           |
| Bío-Bío            | 1.808           | 2.409         | 3.254         |
| Araucanía          | 1.046           | 1.372         | 2.157         |
| Los Ríos           | 84              | 400           | 970           |
| Los Lagos          | 424             | 904           | 1.756         |
| Magallanes         | 197             | 250           | 216           |
| <b>TOTAL</b>       | <b>21.496</b>   | <b>26.656</b> | <b>36.245</b> |



En la actualidad 7 de cada 10 programas que ofrecen la carrera de psicología, se desarrollan en universidades que están acreditadas, mientras que los restantes 3 programas se desarrollan en universidades que no están acreditadas, es decir en estos últimos casos, el aseguramiento de la calidad de la formación profesional no se sostiene por una institución de educación superior. Es la situación de la Universidad Gabriela Mistral, SEK, Los Leones, Bolivariana, La República, Pedro de Valdivia, entre otras de las universidades que actualmente no se encuentran acreditadas y que dictan la carrera de psicología.

Mientras que en el polo opuesto se encuentran universidades que también proveen la carrera de psicología como Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Concepción, universidades que poseen 7 años de acreditación, siendo el máximo periodo de acreditación otorgado a universidades chilenas en la actualidad. A su vez, existen otras universidades a lo largo del país que se encuentran acreditadas entre 2 a 6 años, que también ofrecen la carrera de psicología.

Este marco referencial se ha otorgado dado que la formación de pregrado ha sido la base para la posterior formación de postgrado, es decir, cada uno de los programas de postgrado en psicología se inscriben al interior de escuelas de psicología que contiene un claustro académico, que inicialmente parte formando a estudiantes de pregrado, para posteriormente ir generando programas de magíster y doctorado, que permiten profundizar la inicial formación académica, para construir herramientas de abordaje, comprensión y generación de nuevo conocimiento científico, como es en este último caso, de acuerdo a las necesidades y preguntas que se deben afrontar.

A propósito de la caracterización de la formación académica de postgrado en psicología a nivel nacional, acá encontramos programas de magíster y doctorado en psicología. Cabe resaltar que en este recuento no se incluyen cursos de formación profesional, postítulos o diplomados en psicología, dado que el foco está situado en la formación académica de postgrado en psicología.

Actualmente, de los 56 programas de magíster en psicología, únicamente 12 se encuentran acreditados, la mayoría de ellos concentrados en la Región Metropolitana (Tabla 2). El 50% de los programas de magíster en psicología acreditados se ofrecen en universidades públicas, aunque sólo dos de ellos se imparten en regiones.

Tabla 2 Programas de magíster acreditados

| Región        | Universidad | Programa                                       | Acredita                                   | Años acreditación |
|---------------|-------------|--|--|-------------------|
| Metropolitana | UCHILE      | Magíster en Psicología Clínica de Adultos      | Organismo Público (CNA-Chile)              | 4                 |
| Metropolitana | UCHILE      | Magister en Psicología Educacional             | Sociedad Anónima (Accionistas PUC-DuoC-UC) | 5                 |
| Metropolitana | UCHILE      | Magíster en Psicología mención Comunitaria     | Sociedad Anónima (Accionistas PUC-DuoC-UC) | 6                 |
| Metropolitana | UCHILE      | Magíster en Psicología Clínica Infante-Juvenil | Sociedad Anónima (Accionistas PUC-DuoC-UC) | 4                 |
| Metropolitana | PUC         | Magíster en Psicología Clínica                 | Organismo Público (CNA-Chile)              | 6                 |

|               |        |  |   |   |
|---------------|--------|--|---|---|
| Metropolitana | PUC    | Magíster en Psicología<br>mención Psicología<br>Educativa  | Organismo Público<br>(CNA-Chile)  | 4 |
| Metropolitana | PUC    | Magíster en Psicología<br>de la Salud  | Organismo Público<br>(CNA-Chile)  | 3 |
| Metropolitana | UDP    | Magíster en Psicología<br>Teoría y Clínica<br>Psicoanalítica   | Sociedad Anónima<br>(Accionistas PUC-<br>DuoC-UC)   | 5 |
| Metropolitana | UAH    | Magíster en Psicología<br>Social   | Organismo Público<br>(CNA-Chile)  | 2 |
| Maule         | UTALCA | Magíster en Psicología<br>Social   | Sociedad Anónima<br>(Accionistas J.R.,<br>J.N., A.O., L.O.,<br>M.P., R.R., R.L.,<br>M.D. y J.C) | 8 |
| Bío-Bío       | UDEC   | Magíster en Psicología<br>mención Ps. de la Salud,<br>Ps. Educativa y Ps. del<br>Trabajo y las<br>Organizaciones | Sociedad Anónima<br>(Accionistas PUC-<br>DuoC-UC)   | 6 |
| Araucanía     | UFRO   | Magíster en Psicología   | Sociedad Anónima<br>(Accionistas PUC-<br>DuoC-UC)   | 6 |

Según los programas de magíster en psicología que actualmente se encuentran acreditados, se logra identificar que en promedio los programas de magíster acreditados por el principal organismo público encargado de ello, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, han acreditado en un promedio de 4 años a los programas de magíster que han evaluado positivamente. Por otra parte, las Sociedades Anónimas (Agencias privadas de acreditación), también han podido acreditar según la ley, y haciendo uso de dicha delegación de responsabilidad, han acreditado un promedio de 6 años a los programas de magíster en psicología que ellos han evaluado favorablemente, previo contrato de prestación de servicios.

De acuerdo con lo indagado, respecto a los orígenes de programas de magíster en psicología que se han ofrecido en universidades del país, los programas pioneros se impartieron entre fines del siglo XX e inicios del XXI, específicamente el año 1997 (Pontificia Universidad Católica de Chile), 1998 (Universidad de Concepción) y 2004 (Universidad Andrés Bello).

Por último, en lo que respecta a las áreas de desarrollo que se han implementado en los programas de magíster actualmente acreditados, la psicología clínica, psicología social-comunitaria y psicología educativa son las que lideran la formación específica en dichos programas.

Por otra parte, al referirse al más alto grado académico en psicología que puede otorgar una universidad, es decir el grado académico de doctor en psicología, encontramos 11 programas de doctorado en psicología acreditados (Tabla 3). El 55% de los programas de doctorado en psicología acreditados se concentran en la Región Metropolitana, mientras que los restantes programas de doctorado en psicología acreditados se ubican en algunas regiones identificadas en la tabla 3.

Tabla 3 Programas de doctorado acreditados

| Región                             | Universidad | Año Inicio | Programa                  | Años acreditación |
|------------------------------------|-------------|------------|---------------------------|-------------------|
| Arica y Parinacota con Antofagasta | UTA/UCN     | 2018       | Doctorado en Psicología   | 3                 |
| Valparaíso                         | PUCV        | 2011       | Doctorado en Psicología   | 4                 |
| Metropolitana                      | UCHILE      | 1998       | Doctorado en Psicología   | 2                 |
| Metropolitana                      | UCHILE/PUC  | 2007       | Doctorado en Psicoterapia | 6                 |
| Metropolitana                      | PUC         | 2000       | Doctorado en Psicología   | 6                 |
| Metropolitana                      | UDP         | 2015       | Doctorado en Psicología   | 3                 |
| Metropolitana                      | UDD         | 2017       | Doctorado en Psicología   | 3                 |
| Metropolitana                      | UAH         | 2018       | Doctorado en Psicología   | 3                 |
| Maule                              | UCM         | 2018       | Doctorado en Psicología   | 2                 |
| Bío-Bío                            | UDEEC       | 2011       | Doctorado en Psicología   | 5                 |
| Araucanía                          | UFRO        | 2011       | Doctorado en Psicología   | 4                 |

A partir de lo observado en los programas de doctorado en psicología que actualmente se encuentran acreditados, se logra identificar que en promedio los programas de doctorado acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación, ha otorgado en promedio 4 años de acreditación a los programas de doctorado en psicología, cifra que coincide con los años que la misma CNA-Chile ha otorgado a programas de magíster actualmente acreditados.

De acuerdo con la presente indagación y desde una perspectiva histórica en torno a la formación de postgrado, específicamente a nivel de programa de doctorado en psicología en Chile, el primer programa de doctorado se inició el año 1998 en la Universidad de Chile. Este programa se acreditó por primera vez el año 2006. El segundo programa de doctorado en psicología más antiguo se inició el año 2000 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, acreditándose por primera vez el año 2000. Mientras que el tercer programa que se creó fue el doctorado en psicoanálisis, que se inició el año 2001 en la Universidad Andrés Bello, programa que no se ha presentado a acreditación. Los tres primeros programas de doctorado han sido impartidos en la Región Metropolitana.

En regiones el año 2011 iniciaron distintos programas de doctorado en psicología impartidos por universidades chilenas, correspondientes a la Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de la Frontera. Sin embargo, el primer programa de doctorado de psicología ubicado en una región distinta de la Metropolitana y acreditado, fue el de la Universidad de Concepción, acontecimiento ocurrido el año 2012.

En lo que respecta a líneas temáticas que orientan la formación académica para la generación de nuevo conocimiento científico en psicología, se destacan ciertos ámbitos o áreas de la psicología, acorde a las necesidades y problemas que como sociedad se ha ido viviendo.

En el marco de los primeros procesos de acreditación del programa de doctorado en psicología de la Universidad de Chile (2010), se advirtió que no se observaban líneas de investigación "adecuadamente asentadas", mientras que en su último proceso de acreditación (2018) se identifican líneas de investigación específicas, asociadas a la Psicología Clínica y Salud

Mental, Psicología Educacional, Psicología Experimental y Neurociencia, y Psicología Social respectivamente.

Por otra parte, en el proceso de acreditación del año 2010, no se advierte alusión específica respecto a las líneas de investigación que el programa de doctorado en psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile implementa, no obstante en el último proceso de acreditación (2016), es planteado que sus líneas de investigación corresponden a procesos psicológicos en la enseñanza-aprendizaje, Psicología Social y Política, Psicología del Desarrollo, Psicología de la Salud, Salud Mental y Psicología Clínica, Neurociencias y procesos psicológicos básicos.

Para finalizar, respecto al doctorado en psicología de la Universidad de Concepción en su primer proceso de acreditación (2012), se identificó que sus líneas de investigación se situaban en el área de la educación y salud, y en coherencia con lo indicado, en el último proceso de acreditación se advierte que sus líneas de investigación corresponden a: Psicología de los procesos de enseñanza y aprendizaje y Bienestar y Salud.

## CONCLUSIONES

En Chile, los programas de doctorado en psicología se inician a fines del siglo XX, lo que coincide con los hallazgos en investigaciones previas (Reich, 2003; Urzúa, Vera-Villaruel, Zúñiga y Salas, 2015), no obstante, sólo en la investigación de mayor data, al igual que en esta investigación, se identifica el doctorado en psicoanálisis, lo que para la historia de la psicología es relevante, aunque tal perspectiva comprensiva hoy en día no es hegemónica en claustros académicos de psicología.

En lo que respecta a los programas de magíster, se observa que han presentado un aumento explosivo desde inicios del siglo XXI, sin embargo, hay muy pocos en que se asegura la calidad de la formación. A su vez, en lo que concierne a los programas de postgrado en psicología, la mayoría se concentra en la región metropolitana. Esta situación, no es única respecto a la disciplina, sin embargo tal como las otras que repiten el patrón, puede ser asociada a una práctica política histórica de larga data, una forma de gobernanza que se construye de manera concéntrica por una elite privilegiada (Bengoa 2009abc, Moulian, 1997, 1998; Salazar, 2011), que conserva los dominios de saber eurocéntrico, prácticas de la herencia de colonialidad muy presentes (Grosfoguel, 2011, 2012, 2013; Mignolo, 2006; Quijano, 1992, 2000; Walsh, 2012). Lo consignado pudiese estar impactando en el desarrollo académico, en particular para regiones, dado un desarrollo y redistribución desigual de recursos que permitan afrontar el desfase en relación con la metrópolis.

Las políticas que se han instalado en procesos de acreditación han conservado y resguardado a Sociedades Anónimas en procesos de acreditación de magíster, encontrándose además, una polémica lógica de mercado que se ha impregnado en la formación de postgrado, a partir de su aumento explosivo, tal como se ha informado en esta investigación, como en investigaciones previas. Es probable que con la Ley 21.091 se intenten tomar medidas al respecto, instruyendo que organismos externos que sean actores claves para el proceso de acreditación de pregrado y magíster, deberán estar constituidas como organizaciones sin fines de lucro, a diferencia de las actuales agencias de acreditación, que su constitución formal es el lucro.

Adicionalmente se puede identificar que en programas de formación de magíster no se asegura su calidad, sino que mayoritariamente su oferta. Lo planteado a partir de que una gran cantidad de programas de magíster en psicología no han acreditado el aseguramiento de su calidad. A cerca de 30 años de inicio de los procesos de acreditación, únicamente cerca del 21% de ellos se encuentra acreditado. Lo consignado llama a preguntarse sobre los criterios y requisitos que como disciplina construimos para afrontar nuevos desafíos en nuestro proceso formativo, y eventualmente, de ejercicio profesional. Aspecto que coincide con la preocupación respecto a la

importancia de los procesos de acreditación para el aseguramiento de la calidad en la educación, dada la importancia de la formación y generación de nuevo conocimiento científico en la disciplina (Moyano y Ramos, 2000; Urzúa, Vera-Villarroel, Zuñiga y Salas, 2015; Vera-Villarroel y Lillo, 2006; Vera-Villarroel y Mustaca, 2006; Villegas, 2006).

De acuerdo con lo planteado, se observa la imperiosa necesidad de instalar justicia académica, que permita implementar políticas proporcionales y conscientes de desfases históricos y estructurales que se viven en regiones, a diferencia del nivel central, a modo de promover la ciencia con recursos específicos, dado que permitiría que las potencialidades humanas, afronten los grandes desafíos de la sociedad contemporánea, basados en el conocimiento científico, y no en la fuerza. Ante ello políticas de austeridad en investigación, sólo apuntan a mayores niveles de injusticia, y con mayor énfasis al tratarse de regiones.

La justicia académica emerge como un desafío, entendida como las prácticas y conocimientos situados y avanzados, en este caso, en psicología, que avance de manera firme y decidida, en la destitución de las fuerzas concéntricas e ideológicas basadas en la competencia y mercado, y por el contrario, se sitúen en las necesidades de regiones con recursos basales para universidades o centros de investigación en el área, conocimiento que debe estar puesto al servicio de la vida humana y naturaleza, lo que puede estar asociado a lo inscrito en el campo del bienestar social y cultural (Alcota, 2019).

Estudios internacionales identificados, respecto a la historia de la psicología, no se detienen en el rol de las lógicas de mercado en la formación en psicología. En Chile, el explosivo aumento de programas de pregrado y postgrado llaman a prestar atención en tal aspecto. Desde la presente perspectiva las lógicas del mercado, en la práctica, no pueden ser las reguladoras de un saber y conocimiento científico, y menos de acceso a un derecho, como lo es a la educación, lo que aumenta en complejidad en este caso, al tratarse de la calidad de la formación de profesionales de áreas psicosociales, de la salud y salud mental.

Lo planteado llama a preguntarse sobre el efecto diferenciador que tal lógica ha cobrado, respecto a la calidad de la formación en psicología. Para precisar lo consignado, implica entender sobre cuál es la función y sentido en la formación en psicología. Los datos muestran que la formación en psicología despierta un gran interés, y se debe asegurar por parte de las instituciones que la imparten, que su foco también se encuentra en la salud y bienestar de las personas, a través de asumir la acreditación en todos los niveles en que se imparta formación en psicología. Tal pregunta no sólo va dirigida a universidades privadas, sino que también a universidades públicas, a las respectivas comunidades que las conforman, a modo de afrontar desafíos y asumir compromisos en la formación de postgrado, como también en pregrado en psicología.

A su vez, uno de los programas de doctorado en psicología (no integrado en tablas ni mencionado en corpus del texto), que actualmente se está impartiendo, no aparece como acreditado según reporte de CNA-Chile. Sin embargo, la gran mayoría de programas de doctorado en psicología se encuentra acreditado por 4 años en promedio, donde los criterios de exigencia y estándares para ello cada vez se van aumentando, según la evaluación de la comunidad científica en el área.

Por último, un desafío disciplinar para futuras generaciones, concierne a que la formación de pregrado en psicología tenga presencia y factibilidad, sólo de existir formación de calidad conducente al grado de doctor en psicología, en las universidades en que se imparta tal carrera de pregrado, asegurándose la calidad de la formación en sus distintos niveles, y la inclusión de la generación de nuevo conocimiento adecuado y pertinente para un nuevo siglo, que ha aprendido y es consciente de su historia, y que construye el futuro de su historia disciplinar. Políticas del alcance planteado, ya son una realidad a nivel internacional. Mientras se podría avanzar en exigir la acreditación en la formación de pregrado y postgrado en psicología, y en el área de investigación, en lo que respecta a la acreditación institucional.

## Referencias

- Agrazar, J., y De Battista, J. (2019). Contribución a la historia del surgimiento de dispositivos alternativos al asilo en el tratamiento de las psicosis: el caso del hospital de día del HZGA Manuel Belgrano. *Revista de Historia de la Psicología*, 40(4), 33-42. doi: <https://doi.org/10.5093/rhp2019a18>
- Alcota, P. (2019). *Pueblo Diaguíta, identidad étnica y apego al lugar: desde la memoria al bienestar cultural* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Concepción, Chile.
- Alfaro, E., y Real, S. (2000). La psicología judicial y la discrepancia: revisión histórica y problemática actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2), 505-516.
- Ardila, R. (1994). Autobiografía de un psicólogo latinoamericano. *Revista de Historia de la Psicología*, 15(1), 17-49.
- Baeza, P. (2017). Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile. *Calidad en la educación*, 47, 179-214.
- Baeza, P. (2018). Programas doctorales en Chile: una propuesta tipológica para interpretar su diversidad. *Calidad en la educación*, 49, 188-233.
- Baeza, P., Jana, D., Droguett, N., Mariño, L., y Serrano, G. (2017). *Modelos de acreditación de doctorado en Iberoamérica: discursos sobre la calidad, buenas prácticas y nivel de implementación*. Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo 25-27 de octubre 2017.
- Barbera, E., Pastor, R., Martínez, I., y Castaño, L. (1990). El desarrollo del concepto de justicia distributiva en el marco de la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 11(3) 481-490.
- Barra, A. (2019). la importancia de la productividad científica en la acreditación institucional de universidades chilenas. *Formación universitaria*, 12(3), 101-110. doi: 10.4067/S0718-50062019000300101
- Bengoa, J. (2009a). *La comunidad perdida*. Santiago: Catalonia
- Bengoa, J. (2009b). *La comunidad reclamada*. Santiago: Catalonia.
- Bengoa, J. (2009c). *La comunidad fragmentada*. Santiago: Catalonia.
- Bravo, L. (2013). Cincuenta años de la psicología en Chile: una perspectiva personal. *Psykhé*, 22(1), 125-137.
- Brussino, S., y Godoy, J. (2018). Perspectiva histórica y estado actual de la formación doctoral en psicología en Argentina: el doctorado de la Universidad Nacional de Córdoba. *Educar em Revista*, 34(71), 51-68. doi: 10.1590/0104-4060.62646
- Cancino, V., y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos*, 9(1), 41-60.
- Carpintero, H. (1980). La psicología española: pasado, presente y futuro. *Revista de Historia de la Psicología*, 1(1), 33-58.
- Carpintero, H. (2005). La psicología iberoamericana. Una perspectiva según el método histórico de las generaciones. *Revista de Historia de la Psicología*, 26(1), 41-56.

- Carpintero, H., Pérez-Delgado, E., y Tortosa, F. (1987). Autores eminentes en psicología. Un estudio cuantitativo a través de siete revistas. *Revista de Historia de la Psicología*, 8(1), 183-202.
- Caycho, T. (2016). La percepción de la Psicología de los indígenas peruanos en el siglo XVIII: los planteamientos de Hipólito Unanue. *Revista de Historia de la Psicología*, 37, 31-34.
- Comisión Nacional de Acreditación (2020). Página oficial del Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/>
- Consejo Nacional de Educación (2020). Página oficial del Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.cned.cl>
- Contreras, M., Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la psu. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 259-263 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025031>
- Creswell, J. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- De la Vega, L. (2015). Hacia un marco analítico y metodológico para la evaluación del mejoramiento educativo en escuelas chilenas. *Calidad en la educación*, (42), 61-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100003>
- Ferrari, F., Ayrolo, I., Torres, A., Kabalin, F., y Fruttero, J. (2016) Inicios de la psicología en Córdoba, Argentina: psicología experimental, clínica y social (1895-1918). *Revista de Historia de la Psicología*, 37, 35-45.
- Fierro, C. (2015). La historiografía de la psicología: historia clásica, historia crítica y la recepción de los estudios sociales de la ciencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 67-94.
- Fierro, C. (2017). El Psicólogo como Periodista: Análisis Exploratorio de la Historia, Filosofía y Epistemología de la Psicología en la Obra Temprana de Alberto Ramón Vilanova (1978-1980). *Revista de Historia de la Psicología*, 38(4), 53-74.
- Fierro, C. (2018). ¿Historia, Teoría o Epistemología? Análisis y Caracterización de Asignaturas y Cursos de Historia de la Psicología en Curricula Universitarios de Psicología de Argentina (1950-1997). *Revista de Historia de la Psicología*, 39(4), 2-18.
- Fierro, C., Ostrovsky A., y Di Doménico, M. (2017). Las Asignaturas de Historia, Sistemas y Escuelas de la Psicología en la Formación de los Psicólogos (I): Análisis Comparativo del Segundo Nivel de Concreción Curricular en Departamentos Americanos y Europeos de Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 38(1), 16-32.
- Gaete, R. (2020). Aseguramiento de la calidad de doctorados en Educación en Chile. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 11, 1-24. [http://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.740](http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.740)
- Gaete, A. y Ayala, C. (2015). Enseñanza básica en Chile: las escuelas que queremos. *Calidad en la educación*, (42), 17-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100002>
- Gallegos, M. (2016). Historia de la psicología y formación en psicología en América Latina: convergencias temáticas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 319-335.

- González, J., Carpintero, H., Peiró, J., y Tortosa, F. (1990). La psicología clínica en España desde los archivos de neurobiología, psicología, fisiología, histología, neurología y psiquiatría (1954-1970). *Revista de Historia de la Psicología*, 11(3), 207-219.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de "racismo" en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del lago siglo XVI. *Tabula rasa*, 19, 31-58.
- Hartwig, K. (2013). Using a social justice framework to assess educational quality in Tanzanian schools. *International Journal of Educational Development*, 33(5), 487-496 <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.05.006>
- Huerta-Riveros, P., y Gaete-Feres, H. (2018). Análisis de la dependencia de la acreditación institucional: un estudio comparativo de universidades en Chile. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 18(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31748>
- Jirón, O. (2019). Los procesos de calidad en Chile y su impacto en los programas doctorales (el post grado). *Rpcfad*, 6(1). 739-742.
- Kaulino, A. (2014). ¡El deporte es ocio no negocio! Emilio Mira y López, la psicología aplicada al deporte y el fútbol brasileño en las décadas de 1950 y 1960. *Revista de Historia de la Psicología*, 35(4), 75-98.
- Kaulino, A., y Jacó-Vilela, A. (2018). Los cursos de historia de la psicología en carreras acreditadas en Chile. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-11.
- Klappenbach, H. (2018). Cambios en los Primeros Perfiles de Formación en el Campo de la Psicología en Argentina. Desde la Planificación Estatal a una Profesión Liberal. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(3), 18-27.
- Laborda, M., Quezada, V., y Cornejo, M. (2013). Serie historia de la psicología en Chile. *Psykhe*, 22(1), 107-109.
- León, R. (1982). Historiografía sudamericana de la psicología: una panorámica. *Revista de Historia de la Psicología*, 3(2), 157-169.
- León R., y Jacó-Vilela (2018). "Usted es mi Colega más Cercano": La Correspondencia entre Walter Blumenfeld (Lima, Perú) y Bettina Katzenstein (Sao Paulo, Brasil) (1936-1965). *Revista de Historia de la Psicología*, 39(4), 51-62.
- Ley 20.129. *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Fecha promulgación: 23.10.2006. Recuperado de <http://s.bcn.cl/22y76>
- Ley 20.370 *Establece la ley general de educación*. Fecha Promulgación: 17.08.2009. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ley 20.529 *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Fecha promulgación: 11.08.2011. Recuperado de <http://bcn.cl/1uv5c>



- Ley 21.091. *Sobre educación superior*. Fecha promulgación: 11.05.2018. Recuperado de <http://bcn.cl/25b7u>
- Ligüefo, S., y Parra, D. (2007). La psicología en la Universidad de Chile. Una propuesta de estudio para comprender la Historia de la Psicología en Chile. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1(3), 223-235.
- López, D., Espinoza, O., y Sarzoza, S. (2018). Aplicación de políticas de aseguramiento de la calidad en programas doctorales. *Opción*, 86, 71-102.
- Luco, A. (2016). El rol del colegio de psicólogos de Chile durante la dictadura cívico-militar. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-8.
- Mardones-Barrera, R., Fierro, C., y Salas, G. (2016). Cuestión social en Chile: discursos sociales y sus referencias a los saberes "psi" (1880-1939). *Revista de Historia de la Psicología*, 37, 8-15.
- Mameli, C., y Molinari, L. (2013). Seeking educational quality in the unfolding of classroom discourse: a focus on microtransitions. *Language and Education*. doi:10.1080/09500782.2013.771654
- Mestre, V., Martí, M., y Samper, P. (1996). Productividad científica en psicología y la variable de género. Un estudio a través de la revista de psicología general y aplicada (RPGA). *Revista de Historia de la Psicología*, 17(1), 121-133.
- Meza, N., Quezada, D., y Mardones, R. (2018). La psicología en la ciudad de Los Ángeles, Chile. Una historia local desde las trayectorias biográficas de los/as psicólogos/as. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-12.
- Mignolo, W. (2006). "La descolonización del ser y del saber". En: W. Mignolo (*Des*)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia [pp. 25-30]. Buenos Aires: Del Signo.
- Molinari, V. (2016). La clasificación de niños a partir de la medición de inteligencia y las intervenciones médico-pedagógicas en el Instituto Psiquiátrico de Rosario (1929-1944). *Revista de Historia de la Psicología*, 37(4), 12-18.
- Montoro, L., Carpintero, H., y Tortosa, F. (1983). Los orígenes de los congresos internacionales de psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 4(1), 43-57.
- Montoro, L., Carpintero, H., y Quintanilla, I. (1982). Comunicación científica en los congresos internacionales de psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 3(1), 43-62.
- Moreno, C. (2002). *Estudio de la gestión de las escuelas adscritas al programa educación básica rural del ministerio de educación, año 2002*. San Felipe: Universidad de Playa Ancha.
- Morgan, C. (2017). Constructing educational quality in the Arab region: a bottom-up critique of regional educational governance. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 499-517. doi: 10.1080/14767724.2017.1356704
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- Moulian, T. (1998). *El consume me consume*. Chile: LOM.
- Moyano, E. y Ramos, N. (2000). Contexto y evaluación de la investigación psicológica en el Chile de fin de siglo. *Psykhé*, 9(1), 63-76.

- Núñez-Valdés, K., y González, J. (2019). Hacia la estandarización de los perfiles de egreso de los programas de doctorado. *Revista digital de investigación en docencia universitaria. Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(2),3-18. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.1080>
- Norambuena, P. (2016). "La psiquiatría intracomunitaria, la psicología y el contexto local en su desarrollo, 1968-1973. Trazos para una historia de la psicología comunitaria". En: R. Mardones (Ed.) *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* [pp.239-264]. Chile: Ril editores UST.
- Parra, D. (2015). Un análisis historiográfico sobre las relaciones entre psicología y educación en Chile (1889-1973). *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 95-114.
- Parra, D. (2016). Aníbal Ponce, marxista latinoamericano: apuntes sobre su obra psicológica y recepción en Chile. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-6.
- Pastor-Carballo, R., y Carpintero, H. (1980). Análisis de la "revista de psicología general y aplicada" (años 1946-1970). *Revista de Historia de la Psicología*, 1(2), 199-214.
- Pavón-Cuellar, D. (2013). La psicología novohispana: defensores de indios, filósofos escolásticos, religiosos hipócritas e intelectuales ilustrados. *Revista de Historia de la Psicología*, 34(2), 75-94.
- Pizarro, C. (1997). Imprecisiones en los recuentos históricos de la psicología chilena. *Revista chilena de psicología*, 18(2), 53-57.
- Poblete, M. (1995). Raíces de la psicología experimental en el mundo iberoamericano: Chile. *Revista de Historia de la Psicología*, 16(1), 255-262.
- Polanco-Carrasco, R., Gallegos, M., Salas, G., y López-López, W. (2017). Las revistas de psicología en Chile: historia y situación actual. *Terapia Psicológica*, 35(1), 81-93.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* [pp. 201-246]. Buenos Aires: Clacso.
- Reich, R. (2003). Acreditación de los posgrados en Chile. *Revista calidad en la educación*, 18, 61-77. <https://doi.org/10.31619/caledu.n18.386>
- Reyes, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la educación*, (44), 158-196. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100007>
- Rivero, R., y Hurtado, C. (2015). Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Calidad en la educación*, (43), 17-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>
- Rosa, A., Blanco, F., y Huertas, J. (1991). ¿Para qué hacemos historia de la psicología? *Revista de Historia de la Psicología*, 12(3), 405-412.
- Rupertuz, M. (2014). Ensayos Freudianos de Juan Marín: psicoanálisis chileno a comienzos del siglo XX. *Revista de Psicología*, 23(2), 139-143. doi: 10.5354/0719-0581.2015.36155

- Ruperthuz, M. (2015). El "retorno de lo reprimido": el papel de la sexualidad en la recepción del psicoanálisis en el círculo médico chileno, 1910-1940. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 22(4), 1173-1197. doi: 10.1590/S0104-59702015005000007
- Salas, G. (2012). La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 99-110.
- Salas, G. (2013). Juan Serapio Lois (1844-1913): pionero de la psicología científica en Chile. *Psyke*, 22(1), 111-123.
- Salas, G. (2014). El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109-112. doi: 10.5354/0719-0581.2014.32879
- Salas, G. (2016). "Historiografía, epistemología, y enunciados sobre historia de la psicología con consideraciones sobre lo local". En: R. Mardones (Ed.) *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* [pp.73-96]. Chile: Universidad Santo Tomás.
- Salas, G., y Lizama, E. (2013). *Historia de la psicología en Chile. 1889-1981*. (2ª edición). La Serena: Universidad de La Serena.
- Salas, G., Mardones, R., Gallegos, M., y Ponce, F. (2014). Amanda Labarca (1886-1975) y sus referencias psicológicas en el contexto educativo en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2059-2068. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.alrp>
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente (Chile siglo XXI)*. Chile: LOM.
- Sánchez-Moreno, I., Leal, A., y Jesús, P. (2018). Los escenarios del Theatrum Insaniae. Análisis de los modelos arquitectónicos del Gran Encierro. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(1), 12-23.
- Sos, R. (2015). La influencia de las primeras psicólogas norteamericanas en la historia de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 31-46.
- Soto, M., y Rodríguez, C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25988>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., y Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación*, (43), 103-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>
- Unesco. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (2016). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Zuñiga, C., y Salas, G. (2015). Psicología en Chile: análisis de su historia, presente y futuro. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1125-1142. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.pcah>
- Valenzuela-Morales, C. (2014). Evaluación de programas de doctorado transnacionales: una experiencia en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 70-86. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/275>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Vera-Villarroel, P. (2010). Historia y estado actual de la formación doctoral en Chile. *Revista Digital Universitaria*, 11(5), 3-17.
- Vera-Villarroel, P., y Lillo, S. (2006). La Investigación actual en Psicología Clínica en Chile: Un análisis a partir de la producción. *Terapia Psicológica*, 24(2), 221-230.
- Vera-Villarroel, P., y Moyano-Díaz, E. (2005). La acreditación de los programas de psicología en Chile: antecedentes contextuales y estado actual. *Revista mexicana de psicología*, 22, 293-305.
- Vera-Villarroel, P., y Mustaca, A. (2006). Investigaciones en psicología clínica basadas en la evidencia en Chile y Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 551-565.
- Villegas, J. (2006). Historia de la investigación científica de la psicología en Chile. *Revista de Historia de la Psicología en Chile*, 27(1), 69-77.
- Walsh, C. (2012). "Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político-epistémicos en marcha". En: R. Grosfoguel & R. Alamanza *Lugares descoloniales. Espacios de intervención en las américas* [pp. 95-118]. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Winkler, M., y Abarca, G. (2016). "Mujeres y "saber psi" en Chile: una caracterización de la presencia de profesionales en un medio de prensa escrita". En: R. Mardones (Ed.) *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* [pp.201-223]. Chile: Ril editores UST.
- Winkler, M., Magaña, I., y Wolff, X. (2001). Mujeres en la historia de la psicología: autorías y paradojas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 23-37.
- Winkler, M., Pasmanik, D., Wolff, X., Reyes, M., y Vargas, H. (2007). Ética y género en la obra de pioneros y pioneras de la psicología en Estados Unidos de Norteamérica y Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 523-535.
- Winkler, M., y Reyes, M. (2015). Historias de Mujeres en la Psicología Chilena: Contribuciones de Lola Hoffmann, Héliettè Saint Jean y Vera Kardonsky. *Psykhé*, 24(1), 1-11.
- Wolff, X., Reyes, M., Winkler, M., y Alvear, K. (2008). Ética en la obra de pioneros de la Psicología: ¿metafísica o política? *Psykhé*, 17(1), 17-27.