



CNEIP

50 AÑOS

CONTRIBUYENDO AL
FORTALECIMIENTO DE LA
PSICOLOGÍA EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA





DR. SEBASTIÁN FIGUEROA
RODRÍGUEZ

Es Licenciado en Psicología por la UV, especialista en Investigación Educativa, con estudios de Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y Doctor en Filosofía de las Ciencias y Educación, con calificación de sobresaliente, Cum Laude.

Ha realizado estancias como investigador visitante, tanto en la UNAM como en otras Instituciones de Educación Superior, en Canadá y España. Ha escrito artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, así como libros de introducción a la Psicología. Uno de ellos fue elaborado para el nivel medio superior del estado de Veracruz y otro más para una editorial independiente, con circulación nacional. En 2018 obtuvo el "Premio al Decano" por la Universidad Veracruzana, de la cual es investigador de tiempo completo, adscrito a la Facultad de Psicología-Xalapa.

Desde 1988 es Miembro Titular Individual del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organismo del cual fue coordinador de enseñanza, evaluador de acreditación, secretario ejecutivo, fundador y primer director general del CA-CNEIP. Por su destacada trayectoria obtuvo el "Premio al Mérito" otorgado por el propio CNEIP.

CNEIP

50 AÑOS

CONTRIBUYENDO AL
FORTALECIMIENTO DE LA
PSICOLOGÍA EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA



50

ANIVERSARIO

1971 - 2021

CNEIP

50 AÑOS

CONTRIBUYENDO AL
FORTALECIMIENTO DE LA
PSICOLOGÍA EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA

La obra es una compilación de artículos publicados con antelación en la Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, así como de capítulos inéditos, seleccionados de acuerdo con el propósito de dar cuenta de la historia, trayectoria y derrotero del CNEIP. El proceso de revisión estuvo a cargo de los integrantes del cuerpo académico “Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología” (UV-CA-373) de la Universidad Veracruzana, quienes dictaminaron y avalaron la pertinencia, contribución y calidad científica, para los fines descritos.

Revisión Técnica

Cuerpo Académico “Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología” (UV-CA-373)

Facultad de Psicología-Xalapa, Región

Sur-Sureste del CNEIP:

Dra. Dora Elizabeth Granados Ramos

Dra. María Magdalena Álvarez Ramírez

Mtro. Jorge Darío López Sánchez

Maura Jazive Del Moral Sáenz

Asesora Pedagógica

Mtra. Jacqueline Bada García.

Diseño de portada y maquetación

Luis Martínez Heredia

CNEIP

50 AÑOS

CONTRIBUYENDO AL
FORTALECIMIENTO DE LA
PSICOLOGÍA EN MÉXICO
Y LATINOAMÉRICA

SEBASTIÁN FIGUEROA RODRÍGUEZ
COMPILADOR

PRIMERA EDICIÓN



CNEIP: 50 años contribuyendo al fortalecimiento de la Psicología en México y Latinoamérica, primera edición, Sebastián Figueroa Rodríguez (compilador), por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP. Indiana #260 int. 1108 Ciudad de los Deportes, Benito Juárez Ciudad de México, México C.P. 03710
México: Comité Editorial CNEIP, primera edición, abril del año 2022.
ISBN 978-607-97084-9-8

DR © Comité Editorial CNEIP
Este libro forma parte de la colección impulsada por el Mtro. Juan Grapain Contreras,
Presidente del CNEIP 2019-2023

Coordinadora Editorial
Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre

Editora Adjunta
Lic. Stephania M. Arteaga De Luna

Editor invitado
Oscar Ulises Reynoso González

Asistente Editorial
Jessica E. Quintana de la Cruz

Comité Editorial

Mtro Juan Grapain Contreras
Presidente

Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas
Secretario de Enseñanza e Investigación

Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre
Secretaria Ejecutiva

Consejeros

Dra. Mirta Margarita Flores Galaz

Dra. Rebeca María Elena Guzmán Saldaña

Dra. Sofía Rivera Aragón

Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez

Editores Honorarios

Dr. Juan Lafarga Corona † (Editor Fundador)

Dr. Luis Lara Tapia †

Dr. Humberto Ponce Talancón

Dr. Alberto Pérez Cota †

Dr. Gerónimo Reyes Hernández

Comité Directivo del CNEIP

Mtro. Juan Grapain Contreras
Presidente

Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas
Secretaría de Enseñanza e Investigación

Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda
Secretaría de Administración y Finanzas

Mtra. Ana Patricia González Rodríguez
Secretaría de Vinculación y Comunicación

Dra. Nallely Amaranta Arias García
Secretaría de Planeación y Evaluación

Coordinaciones Regionales

Dra. María Lorena Patricia Pulido Ríos
Región Nor-Oeste

Mtra. Elda Raquel Vázquez Ríos
Región Nor-Este

Mtro. Jaime René Santos Rendón
Región Centro-Occidente

Dr. Rolando Javier Salinas García
Región Centro-Sur

Mtro. Raymundo Calderón Sánchez
Región Metropolitana

Psic. Carla Amira León Pinto
Región Sur-Sureste

Comisariado

Dra. Verónica Boeta Madera

Dra. María de las Mercedes Morales Briseño

Dra. Lilia Guadalupe López Arriaga

Dr. Tonatiuh García Campos

Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

Agradecimientos

El texto que aquí se presenta, debe mucho a quienes, en modo diverso, contribuyeron a su creación.

En principio, agradezco la designación que como compilador del mismo recayera en mí, producto de la confianza que el Mtro. Juan Grapain Contreras, Presidente del Consejo y en su conjunto, el Comité Directivo del CNEIP, me han extendido en su momento.

Desde luego, la colaboración de un conjunto de colegas, amigos y expertos en distintos campos, ha sido indispensable para la conclusión de la tarea encomendada. Por lo tanto, agradezco cumplidamente a este tan desprevenido como esforzado grupo, el que haya resistido estoicamente los embates de mi empeño por ofrecer un texto digno de la ocasión:

Al Mtro. Rafael Bullé Goyri-Minter y a la Arq. Laila Meseguer Posadas, por la recuperación de archivos electrónicos de un número de los escritos procedentes de la Revista Enseñanza e Investigación en Psicología.

Al Dr. Agustín Zárate Loyola y al Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor, por aportar una cantidad ingente de fotografías de su archivo personal, así como por autorizar su uso en esta obra y a ambos por su valiosa y permanente amistad.

Igual agradecimiento, por la misma razón y por acompañar los primeros esfuerzos, al Dr. José María López Landiríbar, quien estuvo al tanto para que esta obra fuera posible.

A la Dra. Lizette Teresa Figueroa Vázquez, directora de la Facultad de Psicología-Xalapa de la Universidad Veracruzana, por disponer lo conducente para que contáramos con el apoyo del personal técnico y académico requerido para complementar la tarea:

A la IEM Mariana Grace Hervis Landa, por la recuperación y transformación de parte del material, para que esta edición contara con archivos, de otro modo difíciles de manejar.

A la Dra. Dora Elizabeth Granados Ramos, por efectuar la revisión técnica del trabajo y a los demás integrantes del CA “Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología” (UV-CA-373), Dra. María Magdalena Álvarez Ramírez, Mtro. Jorge Darío López Sánchez, y a la estudiante en Servicio Social Maura Jazive Del Moral Sáenz, por la repetida lectura y corrección de múltiples borradores de la obra.

Al Técnico Premier Joseph Rafael Hernández Flores, quien dedicó sustancial cantidad de horas de trabajo a la configuración del texto, quien hizo posible también dar solución a múltiples dificultades de tipo tecnológico, así como por la asesoría y compromiso permanente.

Al Dr. Juan José Sánchez Sosa y al Dr. Víctor Manuel Alcaraz Romero, por preparar y enviar en un tiempo límite, escritos originales que ayudaron a complementar aspectos que no estaban suficientemente documentados, siempre con gentileza y optimismo de su parte.

A la Mtra. Jacqueline Bada García, por el respaldo en la revisión de estilo y el cuidado pedagógico de la edición, así como por su permanente disposición para atender los asuntos relativos a la elaboración de la obra.

Gracias por el acompañamiento en la tarea y por las múltiples muestras de aprecio y solidaridad de todos y cada uno de ustedes.

Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez. Compilador.

Dedicatoria

A quienes han hecho posible la creación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, dejando una huella perenne con su trayectoria y dedicación al mismo:

Dr. Emilio Ribes Iñesta (1944-)

Dr. Jacobo Grinberg Zylberbaum (1946-)

Nos acompañan en la memoria personal e institucional, como colegas entrañables:

Dr. Luis Lara Tapia (1930-2000)

Dr. Juan Lafarga Corona (1930-2015)

Dra. María Luisa Morales Zaragoza (1934-2014)

Dr. José L. Lichtszajn (1935-2021)

Dra. Elvia Graciela Rodríguez Ortega (1940-2012)

Índice de locuciones latinas

En la escritura científica, es común emplear este recurso. A efecto de simplificar la tarea de posibles lectores no familiarizados con esta práctica, se incluyen los más comunes en esta obra.

A posteriori: Con posterioridad a un hecho o circunstancia.

Ab initio: Desde el principio, desde un inicio.

Ad hoc: A propósito, de manera específica.

Bona fide: De buena fe.

Corpus: Cuerpo.

Cum laude: Con alabanza, con elogio.

Curricula: Plural de currículum.

Grosso modo: A grandes rasgos, de modo general.

In memoriam: En memoria, en recuerdo.

In situ: En el sitio.

Ipsa facto: De inmediato.

Per se: Por sí mismo.

Sine qua non: Sin lo cual no, de modo obligado.

Introducción: Génesis de una organización pensada para durar.

| | |
|---|-----------|
| El Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología. Emilio Ribes Iñesta. | 23 |
|---|-----------|

I Los programas de formación de psicólogos: bases para el diagnóstico.

| | |
|---|-----------|
| Apuntes para la evaluación curricular de la formación del Psicólogo Mexicano: la perspectiva de Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Sebastián Figueroa Rodríguez. | 33 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Valores éticos en el ejercicio profesional de los Psicólogos Mexicanos. Juan Lafarga, Irene Pérez y Hanne Lore Schlüter. | 40 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Globalización y ejercicio profesional: retos para la formación del Psicólogo Mexicano. Sebastián Figueroa Rodríguez. | 59 |
|--|-----------|

II De la evaluación *bona fide* al reconocimiento por el COPAES: la creación del CA-CNEIP.

| | |
|---|-----------|
| Identidad profesional y nuevos desafíos: de la simiente a la evolución del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Sebastián Figueroa Rodríguez y Edel Arandi Hernández Maldonado. | 79 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| Necesidades de mejora en la formación de Psicólogos desde la mira de pares evaluadores. María Elena Urdiales Ibarra, Brandon Alan Corona Mendoza y Fátima Marlen Aguirre Rodríguez. | 93 |
|---|-----------|

III La evaluación de egresados de programas de licenciatura en psicología.

| | |
|---|------------|
| Hacia la cultura de la calidad: acreditación y EGEL-Psicología. Sebastián Figueroa Rodríguez. | 111 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| La planeación estratégica en la formación de Psicólogos Mexicanos: algunas líneas de reflexión. Sebastián Figueroa Rodríguez. | 116 |
|---|------------|

IV

La expansión de los servicios: redes de posgrado e internacionalización del CNEIP.

Trabajo colaborativo y formación de recursos humanos para la investigación: La Red Multiregional de Posgrados de calidad en Psicología 15 años después. Sebastián Figueroa Rodríguez. **131**

En búsqueda del reconocimiento internacional de licencias de profesionales de la Psicología en América del Norte: la contribución del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Juan José Sánchez Sosa. **135**

V

Prospectiva: ¿Adónde vamos de aquí?

Palabras pronunciadas por el Dr. Víctor M. Alcaraz Romero, al recibir el Premio Nacional CNEIP, Veracruz, Ver., abril de 2000. Víctor Manuel Alcaraz Romero. **149**

El Psicólogo Mexicano del próximo milenio: perfil y curriculum mediante una estrategia interinstitucional. Sebastián Figueroa Rodríguez, Isabel Reyes Lagunes y Ana Delia López Suárez. **154**

El CNEIP como instancia para la mejora educativa en Psicología: notas para la planeación estratégica. Sebastián Figueroa Rodríguez. **165**

Resultados preliminares del taller “El Psicólogo del presente milenio” Sebastián Figueroa Rodríguez y Laura Oliva Zárate. **181**

La Psicología del futuro. Víctor Manuel Alcaraz Romero. **191**

Informe de actividades de la Presidencia del CNEIP 2015-2019. Antonio Tena Suck. **209**

Informe de actividades de la Presidencia del CNEIP 2019-2020. Juan Grapain Contreras. **235**

Epílogo **240**

Galería fotográfica

Actividades interinstitucionales 243

Reuniones de trabajo 269

Actividades sociales 297

Histórico del Premio al Mérito CNEIP 307

Histórico del Premio Nacional 309

Histórico del Premio a la Mejor Tesis 311

Prólogo

A Salvador Grapain, *In Memoriam*

Por regla general, los textos elaborados en el contexto de la Educación Superior realizan aportaciones importantes, tanto a la comunidad epistémica a la que sirven, como a la sociedad en su conjunto. La obra que aquí se presenta no es la excepción. Habida cuenta que la comunidad psicológica tiene como principal cometido el bien común, integrar una serie de manuscritos que dan cuenta de cómo el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología ha buscado incidir en la formación de profesionales del comportamiento es, además de hacer historia, exponer ante quienes puedan interesarse en conocerlo, el compromiso que el CNEIP ha asumido desde su creación.

Describir la conformación del organismo es apenas parte del contenido del libro. Se ha cuidado además, de exponer la trayectoria que ha llevado al Consejo a ser, de entre los organismos existentes de la disciplina, el más consolidado en su función pública. El contenido no es un ejercicio de nostalgia estéril, en él mismo, se identifica además la preocupación de los autores por el futuro de la profesión y, por ende, de la sociedad a la que ésta sirve.

A través de los manuscritos, tanto compilados como inéditos, en esta obra resulta por demás interesante observar cómo a lo largo de medio siglo, las diferentes contribuciones del CNEIP exponen el interés genuino por la mejora continua de los procesos formativos y, la inclusión del análisis de fenómenos sociales emergentes en la *curricula* de la Licenciatura y el Posgrado en Psicología, como constancia del compromiso social que se tiene con la disciplina Psicológica, un campo de conocimiento invaluable y una profesión de ayuda.

Y es en el interés de difundir la excelencia en el servicio y, el compromiso con la sociedad desde la disciplina psicológica, que el CNEIP ha buscado impulsar a lo largo de estos 50 años. En este sentido, tengo la convicción que este texto servirá como un valioso insumo de análisis y reflexión para afianzar el rumbo y trazar el nuevo derrotero, en consonancia con los cambios inéditos que ocurren en el mundo actual.

Así, los ejes sobre los cuales ocurrirá esta recomposición de fuerzas serán, al menos los siguientes:

1. La investigación, como quehacer medular en la enseñanza y el ejercicio profesional de la disciplina requiere, por parte del Consejo, de acciones decisivas que procuren el desarrollo de la investigación científica, el intercambio académico y la producción editorial, tarea que ha encontrado su nicho en el recién formado Comité Editorial del CNEIP. La investigación además de contribuir al desarrollo de la disciplina, deberá responder a la solución de los problemas sociales más sentidos en el mundo, la disminución en las brechas de salud mental, la inclusión, la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, por mencionar algunos.

2. La recientemente aprobada Ley General de Educación Superior, y con ello el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, representa para el CNEIP, nuevos horizontes en el ejercicio de su objeto social. Si bien en los últimos años la acreditación de programas educativos de la disciplina a nivel pregrado ha representado la actividad central del Consejo, este es un buen momento para recuperar y diversificar las áreas de desarrollo y espacios de acción como: la certificación internacional, la educación continua, la creación de redes de colaboración académica nacional e internacional, la generación de líneas y proyectos de investigación, así como la implementación de programas de atención psicológica a la sociedad en general y desde luego a la comunidad universitaria.

3. Con la llegada de la pandemia, se suman los retos por enfrentar, así como la propia disciplina psicológica. En materia de enseñanza, se tiene la gran oportunidad para continuar contribuyendo con la universidades en la formación de los futuros psicólogos, se tendrá la responsabilidad en términos que los programas de estudios doten de las estrategias y herramientas que aseguren una formación y práctica basada en evidencias.

Y, a no dudar, esta obra será de suma utilidad para consignar en su oportunidad, los próximos logros del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.

Mtro. Juan Grapain Contreras

Presidente del CNEIP

Presentación

Previo a la descripción del contenido, resulta importante caracterizar al CNEIP, en sus distintas facetas y momentos históricos. Las actividades más relevantes de su rostro público son las que se describen a continuación, de manera sucinta.

Las Asambleas

El máximo órgano de toma de decisiones del CNEIP permanece desde su inicio, encabezado por la Presidencia. La diferencia radica en que el depositario de la representación legal -y el atributo de hacer cumplir las decisiones de la Asamblea- recayó, desde su constitución en la figura de Secretario Ejecutivo, hasta el cambio de Estatutos, que en el presente otorga esas facultades a quien presida el Consejo.

En el pasado, a efecto de hacer más incluyente la celebración de estas reuniones semestrales para las respectivas sedes donde no se celebraba el Congreso, se efectuaron las llamadas Conversaciones Académicas, con destacados miembros del CNEIP que, además de acudir a sesionar, ofrecían estos espacios para dialogar con académicos y estudiantes, en un clima de total apertura al diálogo.

Los Congresos

Inicialmente nombrados Reuniones Nacionales, -con el afán de eliminar cualquier viso de grandilocuencia-, fueron los primeros espacios públicos de comunicación entre los primeros integrantes del CNEIP, en citas anuales, como hasta la fecha, ya con la denominación de Congresos, en evolución, de nacionales a internacionales, en reiteradas ocasiones.

Los Talleres

De estos trabajos periódicos del CNEIP, han resultado productos tan importantes como el Perfil del Psicólogo Mexicano en 1987, así como la actualización del Psicólogo del Milenio en curso, celebrado entre los años 1999 a 2001, en talleres sostenidos en las ciudades de León, Guanajuato; Veracruz, Veracruz; San Luis Potosí, San Luis Potosí y Ciudad Obregón, Sonora.

La Evaluación de Egresados

De un modo por demás relevante, los miembros del CNEIP han participado en la generación de otros productos, tales como el Examen General de Egreso de Psicología (EGEL-P), diseñado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, (CENEVAL), fundado en 1994.

La Revista

Enseñanza e investigación en Psicología, la revista del CNEIP, apareció con ese nombre en junio de 1975. La conformación de su directorio tuvo en el cargo de Editor General a Juan Lafarga Corona y en el Consejo Editorial a Víctor M. Alcaraz Romero, Roberto Alvarado, José Lichtszajn, Marcelino Llanos y Alberto Segrera. Sucesivamente han sido editores: Luis Lara Tapia, Humberto Ponce Talancón, Alberto Pérez Cota, Gerónimo Reyes Hernández, Rafael Bullé-Goyri Minter y, actualmente, Alicia Edith Hermosillo de la Torre.

El CA-CNEIP

Como una evolución lógica del Comité de Acreditación original, ante el reto de la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) en el año 2000, el Consejo debió atender a la difícil tarea de actualizar y generar formas y procedimientos. Lo anterior para transitar, de la evaluación Bona Fide de los programas educativos afiliados al Consejo, a la evaluación de los componentes de cualquier programa educativo en Psicología, que lo solicitase. A la postre, El CNEIP obtuvo la categoría de organismo acreditador en la disciplina, a partir de 2002.

La Red Multiregional de Posgrados de Calidad en Psicología (RMPPCP)

Al amparo del reconocimiento antes dicho, el CNEIP decidió aglutinar los programas de Maestría con reconocimiento de calidad en ese momento. Esta agrupación permanece vigente desde su creación y celebra Coloquios, donde los estudiantes ofrecen avances en sus respectivos proyectos de investigación, con la evaluación de todos y cada uno de los núcleos académicos integrantes de la RMPPCP.

Redes de Investigación de Cuerpos Académicos

Con el objetivo de desarrollar líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC), el Consejo promovió la creación de una organización interregional que propiciara la colaboración en asuntos que derivaran en la producción de nuevo conocimiento y aplicación del mismo en temas relacionados con la misión del CNEIP. Las coordinaciones regionales fungieron como responsables de designar coordinadores de dichas redes de investigación, a partir de 2016.

La presencia Internacional del CNEIP

De manera natural, el marcar derroteros para la Psicología nacional, llevó al Consejo a hacer presencia en otras latitudes, con audiencias deseosas de aprovechar los beneficios del trabajo realizado. De forma importante, el CNEIP ha hecho presencia significativa en organizaciones reconocidas y colaborado con ellas. Tal es el caso de La Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP), con el tema de la acreditación internacional, The Trilateral Forum On Professional Psychology y otras más del gremio, o que guardan alguna relación de importancia.

Hasta aquí las referencias para ubicar las coordenadas del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, en el quincuagésimo aniversario de su fundación.

Prefacio

El texto que aquí nos ocupa, tiene características que merecen ser destacadas. En principio, por ser de carácter compilatorio, incluye publicaciones que vieron la luz en años previos y que, por su valor descriptivo e histórico, pasaron a formar parte del mismo. En lo posible, se buscó también llenar los posibles vacíos sobre procesos no declarados en su oportunidad, de suerte que incluye, asimismo, aportaciones inéditas. Con todo y el propósito de la obra, se ha puesto énfasis en la recuperación de elementos que señalan el derrotero del milenio en curso, con vistas a los ajustes que tanto el CNEIP como sus agremiados hayan de hacer a sus formas de actuar. El contenido se distribuye del modo siguiente:

La introducción inicia con el artículo de Emilio Ribes Iñesta, “El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología”, que establece el punto de partida de tan importante organización. Este resulta de un valor fundamental, pues establece la vocación del CNEIP. Debería ser materia de consulta frecuente, tanto si el Consejo ha de mantener la misión y visión originales, como si ha de transmutarlos, a la luz de la realidad actual y futura.

El capítulo 1, “Los programas de formación de Psicólogos: bases para el diagnóstico”, muestra un panorama histórico de la conformación de los *curricula* tradicionales, de las formas de operar de los programas de formación de profesionales, así como las particularidades de someter a evaluación la calidad de los mismos, como un antecedente de trabajos posteriores.

El capítulo 2, “De la evaluación *bona fide* al reconocimiento por el COPAES: la creación del CA-CNEIP”, muestra la evolución del proceso seguido inicialmente al evaluar los programas de formación afiliados al Consejo, hasta ser reconocido como el organismo acreditador de la disciplina por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

El capítulo 3, “La evaluación de egresados de programas de Licenciatura en Psicología”, describe el mecanismo para superar la necesidad de someter a un escrutinio riguroso el resultado de las acciones de formación de psicólogos, mediante un instrumento *ad hoc*. La

forma idónea de hacerlo, es resultado de años de dedicación y de la participación colectiva, como aquí se muestra.

El capítulo 4, “La expansión de los servicios: redes de posgrado e internacionalización del CNEIP”, es una consecuencia natural de la trascendencia del CA-CNEIP en su aplicación a programas de licenciatura y su extensión al posgrado, como el compartir en el ámbito iberoamericano, las bondades de su modelo evaluativo actual.

El capítulo 5, “Prospectiva: ¿A dónde vamos de aquí?”, busca establecer las coordenadas para un ejercicio de proyección al futuro inmediato y de mediano plazo. Los resultados preliminares habrán de ser empleados desde ya, en la planeación curricular y áreas cercanas.

Finalmente, el epílogo: “Cuando el futuro nos alcanzó”, remite a una reflexión sobre eventos en los cuales nos encontramos inmersos en la actualidad. Se pone el acento en el empleo de la prospectiva ya trazada, en aras de superar los retos actuales y avizorar los que se constituirán en el resto de este accidentado milenio.

Si bien una obra de esta naturaleza ha de atender a la recuperación histórica en lo posible, se buscó también que lo fuera de naturaleza conceptual y, por lo tanto, acorde con los tiempos presentes.

El lector encontrará múltiples alusiones a aspectos que resultan vigentes y que se recuperan de manera natural al abordarlos. Con esto presente, el texto debería resultar de utilidad para efectos didácticos, académicos y organizacionales en general, en el ámbito de la Psicología.

Introducción

**Génesis de una organización
pensada para durar**

El Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología¹

Emilio Ribes Iñesta

Resumen

El artículo muestra la conformación del Consejo, a partir de reuniones sucesivas de sus fundadores, así como su registro legal, en el mes de noviembre de 1971, en función de las necesidades identificadas en el panorama nacional. De manera destacada, se aprecia el establecimiento de funciones acordes a las mismas, en manos de psicólogos de amplio reconocimiento, así como la vocación del CNEIP en la búsqueda de soluciones a la problemática identificada.

El Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología

El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP), es una organización interuniversitaria constituida por delegados Oficiales de las diversas instituciones de enseñanza superior afiliadas y por miembros individuales de prestigio profesional reconocido. Hasta la fecha, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación agrupa a las siguientes instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana, Universidad Anáhuac, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (en Guadalajara), Facultades Universitarias de Saltillo, Universidad de Monterrey y Universidad Autónoma de Nuevo León.

El Consejo se constituyó formalmente en el mes de noviembre de 1971, ante la Notaría No. 27 de la Ciudad de México. Sin embargo, previa a su protocolización había celebrado ya tres reuniones nacionales, en la ciudad de Xalapa (junio, 1971), bajo los auspicios de la Universidad Veracruzana, y en la ciudad de México (agosto y octubre, 1971) una bajo el amparo

¹ Reimpreso con permiso, en forma íntegra y modificaciones menores, de Ribes Iñesta, E. (1975). El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Enseñanza de la Psicología: Investigación, Opinión Pública e Información, Enseñanza e Investigación en Psicología, 1(1), 85-90. Derechos de autor, 1975 Comité Editorial CNEIP.

de la Universidad Anáhuac y otra patrocinada por la UNAM Dichas reuniones fueron dedicadas a dos problemas fundamentales:

La delineación de los objetivos y la organización que iba a tener el CNEIP, establecidos en un cuerpo de estatutos que para el efecto fueron redactados.

La elaboración de un módulo básico de cursos que permitieran, a la larga, unificar criterios académicos entre las distintas Escuelas de Psicología del país. Este módulo fue presentado y aprobado en la reunión que se llevó a cabo en la Universidad Anáhuac, habiéndosele ya adoptado en dos universidades: la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, con la probable adopción del mismo por otras universidades más, en un corto período.

En la cuarta reunión celebrada en la ciudad de Monterrey (noviembre, 1971), en la universidad del mismo nombre, se aprobaron los estatutos definitivos que rigen las actividades del CNEIP, modificándose posteriormente el protocolo notarial, para que se conformara a lo aprobado en esa reunión. Se planteó, asimismo, la mecánica necesaria para la proposición y selección de textos que integraron una Colección nacional de textos en Psicología, recomendada y supervisada por CNEIP, a fin de aliviar las carencias tan notables de literatura científica moderna que padecemos en lengua española. Se acordó fijar una cuota de \$6,000.00 anuales a las instituciones afiliadas.

En las siguientes reuniones que tuvieron lugar en la ciudad de México en la Universidad Iberoamericana (enero, 1972), en la UNAM (febrero, 1972), en la ciudad de Puebla (marzo, 1972), bajo el albergue de la Universidad Autónoma de Puebla, y en la ciudad de Guadalajara (mayo, 1972), auspiciada por la Universidad Autónoma de Guadalajara, se incorporaron al CNEIP un grupo substancial de universidades, nombrándose, además, en este intervalo, a la mayoría de los miembros del Comité Directivo. Se aprobaron los reglamentos de la División de Intercambio Académico y de la Tesorería.

En la novena reunión que se efectuó en la ciudad de Cuernavaca (julio, 1972), bajo la partición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, se aprobaron los primeros doce títulos de la colección nacional de textos, así como la propuesta de que fuera la Editorial

Trillas, S. A., la compañía que celebrara el convenio con el CNEIP para la publicación de la colección.

Se obtuvo una donación del 2% sobre la venta total de los ejemplares de dicha colección para el fondo del CNEIP. En esa misma reunión se leyó un documento sobre la modalidad de universidad abierta en la carrera de Psicología y sobre las perspectivas que este planteamiento sugería para la reelaboración de objetivos curriculares y profesionales del psicólogo.

En la décima reunión celebrada en la ciudad de Mérida (octubre, 1972), bajo los techos de la Universidad Autónoma de Yucatán, se aprobaron tres nuevos títulos para la colección de textos, y se leyó la forma final del convenio celebrado entre el CNEIP y la Editorial Trillas, S. A. Se informó acerca de la afiliación del CNEIP a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior y el inicio, en colaboración con dicha Asociación, de un programa nacional de formación de profesores, a través de la impartición de cursos por profesores visitantes en la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (14 cursos en total), así como a través de un sistema de becas. Este programa en la actualidad se ha ampliado a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y a la Universidad de Monterrey previéndose 24 cursos más, impartidos por profesores visitantes, y la solicitud de 4 becas para posgrado (más una ya concedida a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos).

Igualmente se informó de los primeros contactos establecidos entre diversos Centros del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el CNEIP. Se obtuvieron becas para cursos de posgrado para dos candidatos de la Universidad Veracruzana y un candidato de la UNAM. Se presentó, además, la primera forma de los cuestionarios destinados a realizar un inventario nacional de recursos docentes y de Investigación en Psicología a nivel de los centros de enseñanza superior. Se consideró este inventario como el primer paso para una posterior planificación de la profesión y de la Ciencia Psicológica en México.

El inventario forma parte de un programa más amplio, que incluye un inventario de investigación a nivel de instituciones de servicio y de profesional a nivel de instituciones de servicio, asociaciones profesionales y miembros individuales y un inventario de necesidades

comunitarias a nivel de instituciones de servicio, miembros individuales de la comunidad y observación directa de diferentes tipos de comunidades sociales en el país.

Se informó sobre la asesoría prestada a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, a donde se trasladaron los miembros de la División de Planificación de la Enseñanza, Programas de Estudio y Asesoría, a fin de prestar toda la colaboración y consultoría requerida para el establecimiento de la Escuela de Psicología en dicha universidad.

En la decimoprimer reunión celebrada en la ciudad de Querétaro (diciembre, 1972) bajo los auspicios de la Universidad Autónoma de Querétaro, se aprobó la forma definitiva de los cuestionarios para el Inventario Nacional de Recursos Docentes y de Investigación, cuyos datos deben entregarse en la XII reunión en San Luis Potosí. Asimismo, se leyó un documento relativo a técnicas de delimitación de objetivos de enseñanza y técnicas de enseñanza y evaluación dentro del sistema de universidad abierta. Se propuso la creación de una Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología, órgano oficial del CNEIP. Se fijó la siguiente reunión para tomar la decisión última respecto al título, organización y contenido de la revista. Se presentó un anteproyecto de Reglamento de la División de Coordinación y Promoción de la Investigación, para el apoyo de investigaciones en el campo de la Psicología.

Se aprobó el levantamiento de un inventario de instrumentación científica entre las instituciones miembros. Como actividades previas a la XII reunión a celebrarse en la ciudad de San Luis Potosí (marzo, 1973), bajo el amparo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se efectuaron las siguientes:

1. Conversaciones con el Dr. Alberto Bandura, Presidente de la Asociación Psicológica Americana, para obtener ayuda en los renglones de personal docente, equipo de laboratorio y documentación. Se plantearon varias posibilidades de cooperación en estos renglones.
2. Se presentó ante el Ing. Eugenio Méndez Docurro, Director General del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, un documento proponiendo la inclusión de un Comité de Ciencia del Comportamiento dentro de los Comités Científicos del CO-

NACYT. La propuesta fue aceptada y se están dando los últimos toques a la inclusión formal de la Psicología dentro de los Comités Científicos del CONACYT.

3. Se presentó ante el Lic. Alfonso Rangel Guerra, Secretario Ejecutivo de la ANUIES, un plan de cursos para perfeccionamiento docente y actualización profesional en las distintas universidades miembros del CNEIP.
4. Se recordó a las distintas instituciones miembros del CNEIP la necesidad de elaborar un directorio de profesores o investigadores de las universidades del país, así como un archivo de planes y programas de estudio. Se solicitaron los datos correspondientes.

Los días 3 y 4 de marzo de 1973 se llevó a cabo la XII Asamblea del Consejo en el local de la Escuela de Psicología, en la Facultad de Leyes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En esta reunión se hizo entrega de los cuestionarios para el inventario de recursos docentes y de investigación. Se dio lectura al programa para formación de profesores y las distintas divisiones hicieron un reporte de sus labores realizadas.

Se reiteró a todos los representantes de las universidades la urgencia de entregar sus planes y programas de estudio y se sugirió la elaboración de un directorio de profesores de cada escuela. Se aprobó en forma definitiva el proyecto de la revista con todas las correcciones que se habían hecho en la Asamblea de Querétaro y se nombró al Dr. Juan Lafarga Editor General de dicha publicación.

Quedaron elegidos como miembros del Consejo Editorial el Mtro. Gustavo Fernández, La XV Asamblea tuvo lugar en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México a los días 17 y 18 de mayo de 1974. La División de planificación de la enseñanza, programas de estudio y asesoría presentó una reformulación y simplificación del Inventario de Recursos Universitarios de Psicología y propuso un programa completo de actividades para el siguiente año. Entre éstas, destacó una revaluación del módulo en términos de materias básicas, de tal manera que se pudiera saber cuáles serían las materias indispensables del currículo.

Se recomendó a la División de Intercambio Académico y Formación de Profesores e Investigación, a cargo del Dr. Víctor Alcaraz, hacer un inventario de necesidades de profesores por área. Asimismo, la forma básica con aparatos de bajo costo, construidos en México, para ofrecerlo como modelo a las distintas universidades.

Se pidió al Dr. Juan Lafarga se hiciera cargo de la División de textos y documentación; se aprobó el presupuesto de la revista y se propuso a la Sra. Josefina Torres como Gerente de esto misma. La Mtra. Graciela Rodríguez presentó el estado financiero y recibió el producto de regalías de la Editorial Trillas.

En agosto de 1974 el Consejo, a través de la Vocalía de planificación de la enseñanza y programas de estudio y asesoría, convocó a

todas las universidades miembros para la Primera Reunión Nacional sobre problemas de enseñanza e investigación en psicología bajo los auspicios de la Universidad de Guadalajara y del mismo Consejo.

Dicha reunión se llevó a cabo en el lugar y en las fechas prefijadas, con una asistencia numerosa de maestros y estudiantes de Psicología de toda la República. Sin embargo, dicha asistencia debe considerarse reducida en proporción al número de escuelas, profesores y estudiantes que hay en el país. La calidad de los trabajos fue muy variada; los mejores están siendo publicados en los primeros dos números de la revista. Algunos de los participantes registrados para presentar asistieron y esto hizo que luciera la reunión.

Durante la misma se llevó a cabo una junta del Comité Directivo del Consejo para determinar el lugar y la agenda de la siguiente asamblea. Se acordó efectuarla en la ciudad de México, bajo los auspicios de la Universidad Iberoamericana los días 26 y 27 de abril de 1975. El objetivo de dicha reunión sería verificar la pertenencia de las universidades miembros al Consejo y agilizar el funcionamiento del Comité Directivo del Consejo. Se propuso también una revisión de los estatutos.

La XVI Asamblea se verificó como se había propuesto, en la ciudad de México, en la Universidad Iberoamericana, los días 26 y 27 de abril. Se lamentó, ante todo, la falta de colaboración de los Rectores de las universidades para contestar las cartas que se les habían

enviado y para llenar las formas de registro, confirmación o renuncia de su pertenencia al Consejo.

Durante dicha asamblea se leyeron y analizaron los estatutos y se propusieron algunas modificaciones. Sin embargo, se acordó, antes de introducir alguna modificación, presentar a la siguiente asamblea un esquema de las correcciones sugeridas en función de las modificaciones presentadas por los participantes a esta asamblea, para agilizar el funcionamiento del Consejo Directivo. Al término de esta sesión se llegó al siguiente acuerdo:

Crear una Secretaría Ejecutiva del Consejo en la cual, el Comité Directivo delegaba todas sus funciones temporalmente y que tendría como objetivo llevar a cabo los acuerdos tomados por la asamblea. Esta Secretaría estaría en funciones durante un periodo no mayor de un año, ni menor de seis meses, tiempo en el cual la asamblea se pronunciaría sobre su confirmación en los estatutos o su abolición. La asamblea eligió para dicho puesto al Psic. Roberto Alvarado.

A continuación, se delinearón algunas tareas que deberían llevarse a cabo antes de la reunión de la siguiente asamblea:

1. Verificar la afiliación de las universidades y hacer un inventario estadístico de los distintos Departamentos o Facultades de Psicología en las universidades de México; asimismo, hacer un catálogo de las necesidades más urgentes. Para llevar a cabo esta tarea, se formó una Comisión Regional encabezada por el Dr. Víctor Alcaraz, el cual coordinaría los trabajos regionales distribuidos en la siguiente forma: Dr. Ezequiel Nieto, zona norte; Psic. Wilfredo Salas, zona sureste; Dr. Rafael Orozco, zona occidental.
2. Recibir solicitudes de asesoría técnica. Para esta tarea se designó al Psic. Carlos Fernández.
3. Coordinar la comunicación y la difusión de información entre las distintas universidades a través de la revista. Para esta fue designado el Dr. Juan Lafarga. El Mtro. Roberto Alvarado, Secretario Ejecutivo del Consejo deberá responder ante la próxima

asamblea, convocada para los días 24 y 25 de Octubre de 1975 en la ciudad de Monterrey, bajo los auspicios de la Universidad de Monterrey.



**Los programas de formación
de psicólogos: bases para el
diagnóstico**

Apuntes para la evaluación curricular de la formación del Psicólogo Mexicano: la perspectiva de Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología²³

Sebastián Figueroa Rodríguez

Resumen

El escrito aborda, en principio, algunos antecedentes del quehacer del CNEIP en materia de lo curricular, para desembocar en la descripción de los avances sobre el perfil del psicólogo del milenio en curso. Se ilustran las características básicas que podrían tener los *curricula* para la formación de psicólogos, en cuanto a categorías como: funciones profesionales, *curriculum*, ámbitos o sistemas de aplicación, identidad del psicólogo, organización y administración del proceso enseñanza-aprendizaje, valores en la práctica profesional y movilidad trilateral y flexibilidad curricular.

Apuntes para la evaluación curricular de la formación del Psicólogo Mexicano: la perspectiva de Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología

Típicamente, la manera como se disponen las experiencias de enseñanza-aprendizaje para la formación de un profesional obedece a una serie de decisiones respecto de las habilidades que este tendrá en función de lógicas diversas. En efecto, pueden construirse basándose en las habilidades que exige el mercado de trabajo, en las necesidades de la propia disciplina, en las de tipo social o en una combinación de las anteriores.

El plan de estudios (la parte concreta de la logística de formación de profesionales) recupera la caracterización hecha del profesional, y la evaluación persigue sobre todo confirmar en qué medida se consigue. En otras palabras, se recurre a mecanismos de evaluación que contribuyen a despejar la incógnita de qué tan acertados fueron los acuerdos tomados.

² Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de Figueroa Rodríguez, S. “Apuntes para la evaluación curricular de la formación del Psicólogo Mexicano: La perspectiva del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología”, 2001. Enseñanza e Investigación en Psicología, 6(1), 5-11. Derechos de autor, 2000 Comité Editorial CNEIP.

³ Dedicado a Luis Lara Tapia, in memoriam.

En el amplio y controvertido campo de lo curricular, existe espacio para toda suerte de formulaciones. Un descuido, notorio por su recurrencia, consiste en que la base teórica para la obtención de un perfil profesional proceda de meras declaraciones de principios y no de verdaderas teorías. Ante tal circunstancia, la adopción de una metodología concreta resulta más bien ser un asunto de preferencias personales que del conocimiento y análisis detallados de la información disponible sobre el diseño y la evaluación curricular.

Resulta difícil indicar en qué medida la formación de psicólogos en México ha escapado a esta situación y de qué manera los diseños curriculares llevados ya a la aplicación muestran indeterminaciones en algunos aspectos. De ahí la necesidad de someter a evaluación las decisiones que orientan la manera en que se formará a las próximas generaciones de psicólogos, a la vez que se examinan los planes en vigor partiendo del principio formativo de contribuir a su eventual mejora mediante la colaboración de quienes en este momento constituyen los organismos gremiales en la toma de decisiones. Este proceso implica, desde luego, hacer objeto de investigación al propio currículum y a sus diversos elementos.

Antecedentes para la evaluación

La actividad del CNEIP en materia de lo curricular

Fundado en 1971, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) constituye en la actualidad el organismo aglutinante de la mayor cantidad de escuelas, facultades e institutos de psicología en México. De igual forma, integra a las asociaciones y sociedades de profesionales de la psicología más reconocidas en el país.

El objetivo principal del CNEIP, a partir de su constitución, ha consistido en promover el mejoramiento de los programas de entrenamiento, fortalecer las actividades de investigación y desarrollar auxiliares didácticos (Ribes, 1975). En esta dirección, buscando ser consistente con estos objetivos, el CNEIP inició en noviembre de 1999 una serie de actividades encaminadas a proponer mecanismos asentados en la realidad de la psicología mexicana. De entonces a la fecha, se han celebrado tres talleres sobre el perfil del psicólogo que se ha de formar en las universidades mexicanas, con las propuestas curriculares generadas al iniciar el presente siglo.

El objetivo de estas acciones, básicamente, ha consistido en sugerir líneas de acción para su diseño, aplicación y desde luego evaluación.

El primer taller, “El psicólogo del próximo milenio”, fue efectuado en la ciudad de Guanajuato, Gto., los días 4 y 5 de noviembre de 1999. El segundo taller de la serie, “El psicólogo del nuevo milenio”, se llevó a cabo en la ciudad de Veracruz, Ver., los días 6 y 7 de abril de 2000. El tercero y último fue conducido en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., los días 19 y 20 de octubre de ese mismo año.

Los resultados preliminares han sido informados con oportunidad. Así, como consecuencia del primer evento, se dio a conocer mediante un artículo (Figueroa & Oliva, 2000) el inicio del trabajo de elaboración del perfil ideal del psicólogo mexicano, así como las conferencias magistrales dictadas sobre temas relacionados, las cuales han sido publicadas recientemente (Reyes, 2000). En el taller propiamente dicho, se recurrió a una metodología basada en la técnica Delphi. Para efectuar el trabajo de delimitar el perfil ideal del psicólogo, se establecieron seis mesas de discusión sobre otras tantas líneas de acción: funciones profesionales, currículum, áreas de la psicología, identidad del psicólogo, organización y administración de procesos de enseñanza, e investigación en licenciatura y posgrado.

En el segundo taller se incorporó una nueva mesa de discusión: la de valores en la práctica profesional. Como consecuencia del evento, se consideró que se había obtenido la información suficiente para elaborar el bosquejo preliminar del perfil profesional y se avanzó hacia aspectos integrales de la práctica, lo cual fue informado en otra publicación (Figueroa, 2000).

El tercer taller mostró la fase preliminar de construcción de la propuesta de evaluación curricular dirigida a valorar, entre otros aspectos, los planes de estudio vigentes. Durante el taller se señalaron algunos indicadores y reactivos para los instrumentos que resulten pertinentes al caso. Asimismo, se integró una octava mesa, la de vinculación trilateral y flexibilidad curricular, con el fin de incorporar la identificación de mecanismos que permitan la movilidad de estudiantes de la disciplina entre los países firmantes del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, o TLCAN, como es comúnmente referido.

Avances en la construcción del perfil ideal del psicólogo mexicano del nuevo milenio

La tarea de análisis y construcción de propuestas que el CNEIP ha iniciado en torno a la formación de psicólogos mexicanos ha rendido sus primeros frutos. En la actualidad se cuenta con una cantidad razonable de productos derivados de los talleres y se está en condiciones de definir el perfil ideal del profesional de la psicología.

Derivada del análisis de documentos existentes, una versión preliminar que podría someterse al análisis y aprobación en el marco de la actividad colegiada del CNEIP quedaría expresada como sigue:

El psicólogo mexicano egresado de los programas formativos en vigor es un profesional universitario con sensibilidad, flexibilidad, liderazgo, creatividad y sentido de compromiso ético y moral. Sus valores son entendidos como una preferencia consciente, que sirve además para ubicar criterios que orientan sus decisiones profesionales.

Está capacitado para llevar a cabo tareas de planeación, intervención, investigación-docencia y evaluación en diversos ámbitos o sistemas de aplicación, los cuales se encuentran conformados por el escenario de realización de la actividad, la función a desarrollar, la normatividad, el conocimiento disciplinar y los niveles de aplicación.

Dichos ámbitos o sistemas pueden ser, entre otros, educativos, de salud, de gobierno, comunitarios, organizacionales o ecológicos.

Características básicas de los curricula para la formación de psicólogos mexicanos: un punto de partida

Como resultado de los factores anteriormente examinados, resulta lógico proponer que la formación de psicólogos mexicanos se sustente en acuerdos mínimos que se traduzcan en acciones similares en cada espacio de instrucción, al margen de la región geográfica, características institucionales o enfoques teóricos de aproximación a la psicología. El trabajo iniciado por el CNEIP ha arrojado información preliminar que será igualmente examinada y sujeta a aprobación en futuros eventos.

Hasta el momento, parece existir consenso en algunos aspectos que podrían enmarcar la actividad académica de formación de profesionales de la psicología. Estos son los que se comentan a continuación.

Funciones profesionales

Los pronunciamientos iniciales apuntan a la conveniencia de que los nuevos profesionales de la psicología se involucren en la práctica de las funciones ya señaladas: planeación, intervención, investigación-docencia y evaluación, por lo cual se deberían incluir en los planes de estudio actividades que promuevan su aprendizaje.

Curriculum

Se considera que una valoración adecuada de las propuestas en vigor debería analizar, entre otros aspectos, las necesidades sociales en general, el contexto institucional donde se inserta la propuesta, el mercado de trabajo en el cual se involucrará el profesional, el estado del conocimiento de la disciplina, la normatividad existente en materia de educación superior y los aspectos que determinan la profesionalización de la actividad.

Ámbitos o sistemas de aplicación

La propuesta va en el sentido de cambiar la denominación tradicional de áreas de la psicología por el término que inicia este párrafo. La formulación curricular debería incluir experiencias de enseñanza-aprendizaje que promuevan la actividad en los ámbitos señalados anteriormente: educativos, de salud, de gobierno, comunitarios, organizacionales y ecológicos.

Identidad del psicólogo

La formación del nuevo profesional de la psicología exige un planteamiento curricular que incluya, entre otros aspectos, un proceso de selección, la capacitación de quienes conduzcan tal proceso y la investigación de carácter interinstitucional para establecer perfiles e instrumentos estandarizados en el ámbito nacional. De manera complementaria, se requiere efectuar el seguimiento de estudiantes para corroborar la idoneidad de su perfil. En ellos se debería formar la cultura de la indagación como base de su ejercicio profesional, así como potenciar sus habilidades básicas; es, pues, necesario establecer ciertas líneas de investigación sobre el particular.

Organización y administración del proceso enseñanza-aprendizaje

Las propuestas curriculares requieren un respaldo más allá de la presentación de un plan de estudios bien articulado. En ese sentido, se sugiere la revisión de los documentos institucionales que dictan la filosofía educativa; las técnicas y métodos de evaluación de los programas; la selección de los alumnos de nuevo ingreso, y la selección, capacitación, actualización, supervisión y retroalimentación del personal docente. También resulta fundamental evaluar el modelo pedagógico, la congruencia entre los programas y la infraestructura institucional, al igual que el proceso de elaboración, asignación y uso del presupuesto asignado.

Investigación en la licenciatura y el posgrado

La propuesta curricular debería abordarse en términos de la existencia de una estructura académico-administrativa que apoye las funciones docentes y de investigación, así como de la presencia en el plan de estudios de asignaturas relacionadas con la práctica de la investigación. Otros puntos de valoración serían, a saber, el perfil de los docentes que enseñan la práctica investigativa, la producción lograda por los docentes-investigadores y estudiantes y los recursos destinados para ese fin.

Valores en la práctica profesional

Este aspecto resulta crítico en ausencia de un código determinado para el caso. Por lo tanto, se sugiere una doble estrategia: emplear un instrumento que evalúe la puesta en práctica de los valores existentes y girar una invitación a los organismos que agremian a los psicólogos con el fin de iniciar los trabajos de elaboración del código mencionado, el cual se agregaría a los productos ya logrados por el CNEIP.

Movilidad trilateral y flexibilidad curricular

Es importante considerar en el aspecto curricular cuáles serán los criterios para la asignación crediticia en los planes de estudio, así como clarificar el proceso de formación y el análisis de los diferentes modelos curriculares con los que puede mejorarse. En cuanto al ejercicio profesional, habría que determinar las habilidades básicas mínimas que debe poseer el psicólogo actual y los mecanismos de certificación de su práctica al egresar de la carrera. En cuanto a movilidad docente y estudiantil, se debería proponer un currículum común al de los

contextos del TLCAN, con un esquema de revalidación que posibilite el intercambio interinstitucional. Un punto importante de análisis es el que se refiere al diseño de una infraestructura que posibilite el intercambio y los aspectos financieros y logísticos derivados de este objetivo.

En el futuro inmediato, las determinaciones tomadas podrían afectar algunas de las prácticas profesionales que resultan usuales hoy día. En consecuencia, algunos de los procedimientos que el CNEIP sigue para acreditar programas de formación de psicólogos podría sufrir también cambios importantes. Es de esperarse, como ha sido el caso hasta ahora, que se prosiga la divulgación de las propuestas resultantes del perfil profesional del psicólogo, así como otras acciones de preparación para la realización de investigaciones que den cuenta de los progresos en las determinaciones tomadas respecto de cómo formar psicólogos capacitados para los nuevos desafíos.

Al cumplir treinta años de su fundación, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología continúa comprometido con los objetivos que le dieron origen y que forman parte estructural de su cometido profesional y social.

Referencias

- Figueroa Rodríguez, S. (2000). Globalización y ejercicio profesional: retos para la formación del psicólogo mexicano. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2): 225-240.
- Figueroa Rodríguez, S., & Oliva, L. (2000). Resultados preliminares del taller “El psicólogo del presente milenio”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(1): 211-219.
- Reyes, G. (2000). *Taller El Perfil Profesional del Psicólogo del Nuevo Milenio* [Sesión de conferencia]. XXXVIII Congreso Nacional del CNEIP. Veracruz, México.
- Ribes, E. (1975). El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 85-90.

Valores éticos en el ejercicio profesional de los psicólogos mexicanos⁴

Juan Lafarga, Irene Pérez y Hanne Lore Schlüter

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo de manera conjunta por la Universidad Iberoamericana y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), y su objetivo fue conocer y describir los valores éticos que los psicólogos mexicanos juzgan que promueven en el ejercicio de su profesión. Se elaboraron y aplicaron cuestionarios a 553 psicólogos mexicanos que se dedican a diferentes áreas de la psicología, con diferentes orientaciones teóricas, un nivel mínimo de estudios de licenciatura y al menos seis meses de experiencia profesional. Se trató de una investigación bimodal, que incluye un análisis de contenido cualitativo para describir los valores y una parte cuantitativa para obtener las frecuencias de los datos y las posibles diferencias significativas entre los grupos. Los resultados muestran que los valores que los psicólogos mexicanos promueven en el ejercicio de su profesión, según el orden de importancia en que se mencionaron, fueron los siguientes: respeto, responsabilidad, honestidad, capacidad profesional, confidencialidad, relaciones profesionales, investigación, ecología y justicia.

Planteamiento del problema

El estudio de la ética ha resurgido en años recientes, quizá como un reflejo de la complejidad del mundo actual y de la emergencia de nuevas áreas de trabajo de los psicólogos, que generan a su vez nuevos dilemas éticos.

Aunque cada institución educativa promueve sus propios valores, los psicólogos han experimentado como grupo una considerable tendencia a la unidad del sentido del crecimiento profesional durante estas décadas, y particularmente en los años recientes. Por lo anterior, han sentido la necesidad de formular criterios comunes para la práctica profesional

4 Reimpreso con permiso en forma íntegra, con modificaciones menores, de "Lafarga, J., Pérez, I. y Lore Schlüter, H. (2000). Valores éticos en el ejercicio profesional de los Psicólogos mexicanos. Enseñanza e Investigación en Psicología, 5(2), 259-276. Derechos de autor, 2000 CNEIP Editorial.

que motiven un alto nivel de calidad en los servicios, aseguren el bienestar público, promuevan relaciones sanas con las profesiones afines, reduzcan el mal entendimiento interno y fomenten la identidad grupal.

En otros países (de los cuales se tomaron como base Estados Unidos y Canadá dado el Tratado de Libre Comercio vigente entre México y éstos) existen asociaciones nacionales y regionales a las cuales pertenecen la mayoría de los psicólogos y que disponen de instrumentos para la licencia y certificación de estos profesionistas, así como de códigos éticos propios que sirven como guías para la práctica honesta de la profesión.

En el pasado, no ha habido en México un interés generalizado por el tema de la ética; hoy día, no obstante, diversas instituciones han decidido unir sus esfuerzos para avanzar en el proceso, entre ellas el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

En este momento, existe el código ético de la Sociedad Mexicana de Psicología y los principios éticos básicos elaborados por el CNEIP, ambos redactados por sendas comisiones de expertos que no representaron al gremio en general, por lo que una aportación de la presente investigación es que parte de la práctica realizada por el universo de los psicólogos mexicanos.

El desarrollo de un código ético basado en los valores que orientan la disciplina se considera un paso esencial para su profesionalización. Una profesión como la psicología requiere especialmente de guías éticas debido a que la sociedad sostiene una relación diferente con los profesionales de esta disciplina que la que sostiene con los de las demás. Los usuarios esperan que los profesionales de la psicología sean especialmente confiables y competentes, y que balanceen sus propios intereses con los de las personas a quienes sirven.

Los códigos profesionales pueden nacer de los mismos grupos ocupacionales. En estos casos, surgen de necesidades genuinas--lo que no ocurre cuando otras personas los formulan--, sirven como guías de acción en situaciones conflictivas y buscan beneficiar de manera justa a los clientes, a los colegas y a la sociedad (Levy, 1974).

Por todo lo anterior, la presente investigación buscó conocer y describir los valores éticos que los psicólogos mexicanos consideran que promueven en el ejercicio de su profesión y la importancia que les atribuyen.

Supuestos de investigación

Los valores que promueven los psicólogos mexicanos en general son probablemente similares a los contenidos en los códigos éticos de otros países, debiéndose las diferencias a aspectos culturales. Así, el objetivo principal del presente estudio fue conocer y describir los valores éticos que los psicólogos mexicanos juzgan que promueven en el ejercicio de su profesión, y, secundariamente, proporcionar a quienes redacten un código ético para los psicólogos mexicanos los elementos de información de primera mano sobre los valores que éste debe promover y proteger.

Cabe recalcar que el objetivo del estudio no consideró directamente elaborar dicho código ético.

Importancia del estudio

En México, cualquier persona puede ejercer la profesión de psicólogo, incluso sin contar con la preparación mínima requerida para hacerlo de manera adecuada. No existen guías que permitan a los profesionales practicar la psicología de manera ética. Debido al Tratado de Libre Comercio celebrado entre nuestro país, Estados Unidos y Canadá, existe el compromiso de los psicólogos mexicanos de prestar sus servicios con la misma o mayor calidad con la que lo hacen los psicólogos de estos países (véase Díaz de Cossío, 1988).

Al realizarse el proceso de elaboración del examen general de conocimientos de la carrera de psicología del CENEVAL, se detectó que la mayoría de las universidades del país no incluyen seminarios de ética en los planes de estudio de la licenciatura, lo cual hace aún más grave el problema, por lo que una de las aportaciones de la investigación fue la impartición de cursos y seminarios de reflexión ética en diferentes universidades, así como la elaboración de reactivos relativos a la ética profesional a ser incluidos en el examen citado.

La explicitación de los valores que desde la perspectiva ética deben orientar y regular la actividad del psicólogo es una tarea que compete a todas las asociaciones que represen-

ten los intereses del gremio científico y profesional de la psicología en México. Por lo tanto, los psicólogos mexicanos deben interesarse por este tema que tanto preocupó a los Estados Unidos desde hace cerca de cincuenta años, en 1952, y llenar el hueco existente, solucionar el problema y no permitir que sean otras profesiones las que tomen la iniciativa y establezcan lo que los psicólogos deben hacer en su práctica profesional. La importancia, pues, del estudio fue explicitar los valores actualmente implícitos en el ejercicio profesional del psicólogo mexicano. Toda vez que tal tarea no puede ser una responsabilidad exclusiva de un grupo de profesionistas sino de todo el universo de psicólogos mexicanos, se invitó a participar en la investigación a todos ellos para que aportaran, desde su perspectiva profesional, siempre respetando e integrando la diversidad de puntos de vista, conceptualizaciones y argumentaciones diversas.

El presente estudio, al cuestionar a los psicólogos sobre los valores éticos que promueven en su práctica profesional, los hizo reflexionar y confrontarse con el tema, lo que representa en sí una aportación de la investigación; esto, como un intento de entrar en lo social y registrar los resultados para crear conciencia sobre las necesidades existentes (Coolican, 1997). La idea es edificar de manera constructiva sobre las diferencias naturales y que los participantes dirijan su propio cambio.

Debido a que los códigos éticos protegen valores, los resultados de la investigación pueden servir de base para quienes se interesen en elaborar un código ético de los psicólogos mexicanos al proporcionar información de primera mano sobre los valores que ellos juzgan que promueven en su práctica profesional, un código que refleje su cultura y las diferencias existentes con otros países; dichos elementos podrían servir de base para la elaboración de un código internacional; finalmente, los resultados obtenidos podrán retroalimentar al CNEIP en cuanto al perfil de los psicólogos que pertenecen al mismo.

Marco teórico

Se entiende aquí por valores los objetos de las preferencias conscientes de los seres humanos. Para atribuir un valor debe darse un proceso de comparación consciente (explícita o implícita) entre dos o más objetos. Desde una perspectiva objetiva (es decir, consideran-

do al objeto valorado), por valor se entiende el objeto preferido en un proceso comparativo consciente. Visto así, los valores son satisfactores de necesidades biológicas, psicológicas y sociales (naturales o aprendidas).

El alimento adquiere un valor, por ejemplo, en el momento en que es comparado con lo que no lo es por una persona que tiene hambre. La verdad puede ser también objeto de una preferencia consciente al ser comparada con la mentira. Todos los objetos de las preferencias conscientes son valores para la persona que los escoge mediante un proceso de comparación.

Desde una perspectiva subjetiva (es decir, considerando al sujeto que opta), los valores son juicios que sirven como criterios para orientar el proceso de optar. Por ejemplo, “La salud es mejor que la enfermedad”, “Comer es mejor que quedarse con hambre”, “La verdad es mejor que la mentira”, “Dar sentido a la propia existencia es mejor que no dárselo”.

Estos objetos de la preferencia consciente y estos criterios que orientan el proceso de optar, en individuos y comunidades, pueden ser individuales, familiares, grupales, sociales, culturales y universales dependiendo del grado de generalización que tengan: desde aquellos que son propios de una sola persona, hasta los que son compartidos por la familia, el grupo, la sociedad, la cultura o la especie humana (Cohen, 1994; Goodyear, 1992; Kendler, 1994; Kitchner, 1992; Neukrug, Lovell y Parker, 1996; O’Neill, 1990; Pittenger, 1994; Serrano, 1994; Stremberg, 1995).

Hay una clasificación de los valores que corta a través de todas las categorías anteriores: Los profesados y los vividos. Los profesados son aquellos que se ostentan como propios por individuos aislados o por grupos a través del discurso escrito o de la comunicación oral. Los vividos son los que el individuo o el grupo prefieren en la práctica, es decir, los que se manifiestan en sus comportamientos. Esta clasificación tiene mucha importancia para el presente estudio ya que se partió de un concepto de ética derivado no tanto de consideraciones filosóficas a priori sino del rescate de aquellos principios manifiestos en las costumbres y actividades generalizables en los miembros del grupo, y supuestamente orientados a la promoción y desarrollo de personas más saludables y eficientes que busquen el bien común y el individual.

Método

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 553 psicólogos mexicanos residentes en la República Mexicana que trabajaban en diferentes áreas de la psicología y con distintas orientaciones teóricas. Tenían un nivel mínimo de licenciatura y la mayoría de ellos estaban titulados. Poseían una experiencia profesional relacionada con la psicología de por lo menos seis meses. Las características sociodemográficas de las personas que participaron en la investigación variaron en cuanto a género, edad y estado civil. Se excluyó a quienes procedieran de otra carrera de origen a pesar de tener estudios de posgrado en psicología.

La muestra se seleccionó a sí misma desde el momento en que la participación en el estudio fue voluntaria tras enviarse los cuestionarios a todos los psicólogos que se lograron localizar. Los cuestionarios que no cumplían los requisitos de inclusión a la muestra fueron eliminados.

Instrumento

Fue necesario elaborar un instrumento apropiado debido a que no se encontraron estudios que se hubieran realizado en México sobre este tema. Al efecto, se utilizaron preguntas abiertas en virtud de que proporcionan información más rica y a que quien responde tiene más libertad de decir lo que realmente piensa (Coolican, 1997); por lo mismo, tomó la forma de un autorreporte acerca de los valores éticos que los psicólogos juzgan promover en el ejercicio de su profesión.

Dicho instrumento contiene una introducción que da a conocer a los participantes el objetivo de la investigación y la necesidad e importancia de contar con su colaboración; en lo referente a datos generales, se solicitó información sobre el género, edad, estado civil, nivel de estudios, área de la psicología a la que se dedicaban, actividad profesional en el momento y tiempo que llevaban desempeñándola; asimismo, se formularon las siguientes tres preguntas: ¿Qué valores piensa que promueve en su práctica profesional como psicólogo?, ¿Cómo describe cada uno de estos valores? y ¿Cómo los jerarquiza en orden de importancia?

Una vez elaborado el instrumento, se llevó a cabo un estudio piloto con doce participantes renombrados y reconocidos en su ramo en el campo académico y político y por el gremio profesional. Todos estos profesionales que ofrecieron su “sabiduría colectiva” para validar el instrumento tenían una amplia carrera de servicios y un ejercicio profesional relacionado íntimamente con las distintas áreas de la psicología. Tal grupo piloto tuvo como objetivo principal detectar los problemas que pudieran presentarse en la aplicación del instrumento. Durante la administración, los participantes manifestaron inicialmente no comprender claramente lo que se les pedía que hicieran, por lo que se les proporcionó el apoyo de los principios básicos de los códigos éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA), de la Asociación Canadiense de Psicología (ACA), de la Sociedad Mexicana de Psicología y del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP); de esta manera, se organizó y redactó la guía que acompañó al instrumento; así, los cuestionarios contuvieron una pequeña explicación sobre el origen y conformación de la guía de respuestas al cuestionario y de la guía misma.

Procedimiento

Se trató de una investigación bimodal en cuanto que incluyó una parte cualitativa para obtener la descripción de los valores que los psicólogos mexicanos juzgan que promueven en el ejercicio de su profesión, y una parte cuantitativa para conocer las frecuencias de los valores y la jerarquía que les otorgaron los psicólogos, así como para saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos sociodemográficos.

En cuanto al procedimiento en sí, la aplicación de los cuestionarios presentó varias dificultades pues no existe en México ninguna asociación como las que existen en otros países a la que pertenezca la mayoría de los psicólogos mexicanos; algunas de las asociaciones contactadas no pudieron cooperar o contaban con datos obsoletos, y otras declinaron abiertamente colaborar en este tipo de tarea.

Por todo lo anterior, se estableció un mecanismo de redes entre los miembros del CNEIP para localizar y contactar a los psicólogos, obteniéndose de esta manera listados de ex alumnos de algunas universidades y diversos datos de colegios y asociaciones.

El cuestionario se envió de manera individual, por correo y por fax, a los psicólogos, pero se obtuvo una respuesta muy pobre, por lo que se pidió a cada uno de los miembros del CNEIP que aplicaran diez cuestionarios, dieran seguimiento a las respuestas y las hicieran llegar a los investigadores por medio de correo o fax.

Se enviaron aproximadamente 2 500 cuestionarios, de los cuales se recibieron 607 (24%); 553 (22%) de ellos cubrieron los requisitos de inclusión a la muestra.

Una vez recabados los cuestionarios, se obtuvieron las frecuencias de los datos generales, para lo cual se utilizó el método de análisis de contenido para describir los valores que los psicólogos mexicanos juzgan promover. Es ésta una técnica que estudia y analiza la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa, entre cuyos varios usos se encuentra el de reflejar actitudes, valores y creencias de grupos o comunidades (Berelson, 1952).

Para obtener las descripciones, en un procesador de palabras, bajo el título dado por los sujetos a los valores, se anotó la descripción de los mismos con las palabras utilizadas por los sujetos para describirlos. Se utilizó el procedimiento de triangulación, mediante el cual tres expertos en psicología e investigación analizaron el material y obtuvieron las categorías y subcategorías de los valores (aspectos comunes mutuamente excluyentes que se repetían en las definiciones de los sujetos) y se subrayaron las palabras más comúnmente utilizadas para describirlos. Esto se realizó con los 553 cuestionarios.

La confiabilidad se deriva de comparar dos puntos de vista diferentes sobre el mismo objeto (Coolican, 1997). Así, en la investigación se comparó el análisis hecho por un investigador con el análisis realizado por otros dos investigadores, hasta que los tres acordaron la misma clasificación por categorías y subcategorías de la segunda pregunta del cuestionario (“¿Cómo describe cada uno de estos valores?”). De esta forma, se obtuvieron las descripciones de los valores que los psicólogos mexicanos juzgan que promueven en el ejercicio de su profesión al incluir las subcategorías encontrarlas y utilizando las palabras que usaron para describirlos.

Para analizar la tercera pregunta del cuestionario (“¿Cómo los jerarquiza en orden de importancia?”), se revisaron las respuestas y se jerarquizaron tomando en cuenta las categorías ya establecidas, anotando en los mismos cuestionarios dichas jerarquías para después capturar la información en la base de datos.

Posteriormente, se construyeron tablas de contingencia de los valores mencionados por los psicólogos, se cruzaron con las variables sociodemográficas y se obtuvo la *chi cuadrada* [X^2] para saber si existían diferencias significativas entre los grupos, ya que esta prueba evalúa la relación entre dos variables categóricas sin considerar relaciones causales.

Para conocer si existían diferencias significativas entre las jerarquías otorgadas por los psicólogos a los valores al cruzarlas con las variables sociodemográficas, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para las variables dicotómicas, y la prueba Kruskal-Wallis para las variables categóricas, pues en este caso se trabaja con variables ordinales (jerarquías).

Resultados

Datos Generales

Género

La mayoría de los sujetos de la muestra fueron mujeres (69.4%), lo que coincide con la proporción de mujeres y de hombres que estudian la carrera de Psicología. En el Anuario estadístico de la población escolar de nivel licenciatura en universidades e instituciones tecnológicas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1997), la estadística del año 1995 muestra que hubo un total de 4,956 egresados de la carrera, de los cuales 3,782 fueron mujeres y 1,174 hombres; de esta población, 2,770 se titularon, siendo 543 de ellos hombres y 2,227 mujeres.

Las mujeres mencionan más a menudo que los hombres los valores capacidad profesional y confidencialidad y dan mayor importancia a estos mismos valores y al valor respeto que los hombres (Tablas 1-5).

Tabla 1

Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor capacidad profesional en relación al género.

| Mencionan o no el valor | Femenino | Masculino | Total | X ² |
|-------------------------|----------|-----------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 187 | 50 | 237 | .000 |
| No lo mencionan | 197 | 119 | 316 | |
| Total | 384 | 169 | 553 | |

Tabla 2

Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor confidencialidad en relación al género.

| Mencionan o no el valor | Femenino | Masculino | Total | X ² |
|-------------------------|----------|-----------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 224 | 65 | 289 | .000 |
| No lo mencionan | 160 | 104 | 264 | |
| Total | 384 | 169 | 553 | |

Tabla 3

Comparación de la jerarquía que dan los psicólogos al valor respeto por género.

| Género | N | Rango medio | Z | Sig. |
|-----------|-----|-------------|--------|------|
| Femenino | 376 | 262.32 | -2.098 | .36 |
| Masculino | 165 | 290.78 | | |

Tabla 4

Comparación de la jerarquía que dan los psicólogos al valor capacidad profesional por género.

| Género | N | Rango medio | Z | Sig. |
|-----------|-----|-------------|--------|------|
| Femenino | 376 | 253.19 | -4.450 | .000 |
| Masculino | 165 | 311.58 | | |

Tabla 5

Comparación de la jerarquía que dan los psicólogos al valor confidencialidad por género.

| Género | N | Rango medio | Z | Sig. |
|-----------|-----|-------------|--------|------|
| Femenino | 376 | 255.72 | -3.646 | .000 |
| Masculino | 165 | 305.82 | | |

Edad

Hubo una gran cantidad de psicólogos relativamente jóvenes, de entre 22 y 43 años de edad (83.1%), y una minoría de psicólogos mayores, con más de 44 años de edad (16.9%), interesados en estudiar la carrera y practicarla de manera profesional, e interesados también en los problemas éticos que se presentan en el ejercicio profesional, si se toma en cuenta que la participación en la investigación fue voluntaria.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad de los psicólogos y a si mencionaron o no la importancia que daban a los diferentes valores.

Estado civil

La mayoría de los psicólogos que participaron en la investigación estaban casados (62%). Debido a que, además, la mayoría de ellos fueron mujeres y trabajaban, los resultados podrían indicar que o bien existe una tendencia cada vez mayor en la mujer de lograr su desarrollo profesional o personal dentro del ámbito laboral, o que la situación económica del país presiona a trabajar a la mujer para poder mantener su nivel de vida.

Los psicólogos que están casados mencionan más los valores responsabilidad y honestidad que los solteros (Tablas 6 y 7).

No se encontraron diferencias significativas entre los psicólogos casados y los solteros en cuanto a la importancia que otorgan a los diferentes valores.

Tabla 6

Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor responsabilidad en relación al estado civil.

| Mencionan o no el valor | Solteros | Casados | Total | X ² |
|-------------------------|----------|---------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 183 | 317 | 500 | .067 .047* |
| No lo mencionan | 25 | 24 | 49 | |
| Total | 208 | 341 | 549 | |

Si se toma en cuenta la corrección de continuidad, la diferencia encontrada no sería significativa.

Tabla 7

Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor honestidad en relación al estado civil.

| Mencionan o no el valor | Solteros | Casados | Total | X ² |
|-------------------------|----------|---------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 139 | 262 | 401 | .014 |
| No lo mencionan | 39 | 79 | 148 | |
| Total | 208 | 341 | 549 | |

Titulación de los psicólogos de la muestra

Casi todos los sujetos que compusieron la muestra estaban titulados (92.1%).

González Cosío (1998) señala que la carrera de psicología en México comenzó en 1944; en 1980 se impartía en 24 instituciones, con un total de titulados de 696 psicólogos que representaban el 2.1% de la población total; en 1995 había 75 instituciones que la impartían, con un total de 2,679 titulados, que representaban el 2.8% de la población. Tomando estos datos y los anteriores de ANUIES (1997), vemos que muchas personas que estudian la carrera no se titulan.

Los datos encontrados pueden diferir de los citados por dos razones: se pidió a quienes aplicaron los cuestionarios que tomaran como muestra a psicólogos que estuvieran titulados, y la participación en la investigación fue voluntaria.

Se tomaron como parte de la muestra algunos cuestionarios de psicólogos que no estaban titulados, ya que se consideró que por su experiencia profesional estas personas podrían enunciar los valores éticos que promueven en el ejercicio de su profesión y describirlos.

Los psicólogos que están titulados mencionan más el valor respeto que aquellos que no están titulados (Tabla 8).

Tabla 8

Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor respeto en relación con si están o no titulados.

| Mencionan o no el valor | Titulados | No titulados | Total | X ² |
|-------------------------|-----------|--------------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 451 | 34 | 485 | .035 |
| No lo mencionan | 47 | 9 | 56 | |
| Total | 498 | 43 | 541 | |

No se encontraron diferencias significativas entre quienes están o no titulados y la importancia que le otorgan a los valores.

Área principal de trabajo

Las áreas a las que se dedican con mayor frecuencia los psicólogos de la muestra son clínica (36.2%), educativa (27.3%), docencia (14.5%) e industrial (9.6%). Ello coincide con las áreas que han sido consideradas tradicionalmente de la competencia de los psicólogos y con los subsistemas o áreas de especialización que ofrecen la mayoría de las universidades, aunque se observa una tendencia al incremento en áreas como la social comunitaria (6.7%) e investigación (5.7%).

Los psicólogos que se dedican como área principal de trabajo a la clínica son quienes más mencionan el valor responsabilidad, seguidos de quienes laboran a las áreas industrial y social comunitaria (Tabla 9).

Tabla 9
Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor responsabilidad en relación con el área principal de trabajo a la que se dedican.

| Mencionan o no el valor | Clínica | Educativa | Docencia | Industrial | Investigación | Social Comunitaria | Total | X ² |
|-------------------------|---------|-----------|----------|------------|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 183 | 134 | 72 | 49 | 23 | 33 | 494 | .032 |
| No lo mencionan | 14 | 15 | 7 | 3 | 8 | 3 | 50 | |
| Total | 197 | 149 | 79 | 52 | 31 | 36 | 544 | |

Los psicólogos que menos mencionan el valor confidencialidad son aquellos que tienen como área principal de trabajo a la social comunitaria, y quienes más lo mencionan son los psicólogos que trabajan en las áreas clínica, industrial e investigación (Tabla 10).

Tabla 10
Comparación de psicólogos que mencionan o no el valor confidencialidad, en relación con el área principal de trabajo a la que se dedican.

| Mencionan o no el valor | Clínica | Educativa | Docencia | Industrial | Investigación | Social Comunitaria | Total | X ² |
|-------------------------|---------|-----------|----------|------------|---------------|--------------------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 118 | 71 | 39 | 29 | 17 | 11 | 285 | .021 |
| No lo mencionan | 79 | 78 | 40 | 23 | 14 | 25 | 259 | |
| Total | 197 | 149 | 79 | 52 | 31 | 36 | 544 | |

Lo mismo sucede en cuanto a la importancia que le dan a este valor, pero en lugar de aparecer los del área industrial entre los que le dan mayor importancia, son los que laboran en la docencia (Tabla 11).

Tabla 11

Comparación de la jerarquía que dan los psicólogos al valor confidencialidad por el área principal de trabajo a la que se dedican.

| Área de trabajo | N | Rango medio | X ² | Sig. |
|--------------------|-----|-------------|----------------|------|
| Clínica | 195 | 240.94 | 15.789 | .007 |
| Educativa | 144 | 288.57 | | |
| Docencia | 77 | 259.99 | | |
| Industrial | 50 | 269.81 | | |
| Investigación | 30 | 265.87 | | |
| Social comunitaria | 36 | 326.50 | | |

Experiencia profesional

La experiencia profesional de los psicólogos de la muestra obtuvo una media de diez años, la cual es elevada e indica que quienes voluntariamente participaron en la investigación--quizá por ser los más interesados en el tema--son los que poseen una experiencia profesional importante.

No se encontraron diferencias significativas entre los psicólogos con diferentes años de experiencia profesional en cuanto a la mención de los diferentes valores. Los psicólogos con buena experiencia (de nueve a menos de 16 años) dan mayor importancia al valor honestidad, seguidos por quienes tienen experiencia media (de cinco a menos de nueve años), muy buena (de 16 a 35 años) y poca (de seis meses a menos de cinco años) (Tabla 12).

Tabla 12

Comparación de la jerarquía que dan los psicólogos al valor honestidad por experiencia profesional.

| Experiencia | N | Rango medio | X ² | Sig. |
|---------------------------------------|-----|-------------|----------------|------|
| Poca experiencia (menos de 5 años) | 143 | 299.79 | 8.631 | .035 |
| Experiencia media (5-9 años) | 116 | 155.26 | | |
| Buena experiencia (9-16 años) | 165 | 253.33 | | |
| Muy buena experiencia (16 años o más) | 116 | 274.06 | | |

Nivel máximo de estudios (terminados o en proceso)

Los psicólogos que voluntariamente contestaron el cuestionario son aquellos con un nivel importante de estudios; la mayoría estudia o terminó la maestría (40%); el 34% cuenta con la licenciatura terminada; el 15% estudia o terminó su especialización, y el 11% de la muestra estudia o terminó el doctorado. No se encontraron diferencias entre el nivel de estudios de los psicólogos en relación con si mencionan o no los diferentes valores.

Los psicólogos que tienen o están estudiando una especialidad dan mayor importancia al valor confidencialidad, seguidos de quienes están estudiando o tienen una maestría y de los que terminaron su licenciatura. Vale la pena hacer notar que quienes menos importancia le dan a dicho valor son los que están estudiando o tienen un doctorado (Tabla 13).

Tabla 13
Comparación de la jerarquía que dan los psicólogos al valor confidencialidad por grado máximo de estudios (terminados o en proceso).

| Experiencia | N | Rango medio | X² | Sig. |
|--------------------|----------|--------------------|----------------------|-------------|
| Licenciatura | 167 | 273.08 | 10.359 | .016 |
| Especialidad | 83 | 228.58 | | |
| Maestría | 232 | 276.02 | | |
| Doctorado | 59 | 305.05 | | |

Procedencia de los cuestionarios

La zona sudoccidental que aparece con menor frecuencia de respuesta (2%) es aquella que cuenta con menos universidades y que actualmente se encuentra inmersa en conflictos político-sociales, mientras que la zona centro, que es de la que proceden más cuestionarios (32%), es la que tiene el mayor número de escuelas de psicología.

De la región golfo-centro se obtuvo una respuesta del 14%; de la región noroccidental, 12%; de la nororiental, 20%, y de la occidental, 16%; 4% de los cuestionarios no tuvieron procedencia identificable.

Los psicólogos que radican en la región sudoccidental son quienes más mencionaron el valor confidencialidad, seguidos de quienes vivían en la región centro y nororiental. Los de la región sudoccidental fueron, además, quienes mayor importancia le dieron a este valor.

Resulta muy interesante que los habitantes de la zona que presenta conflictos político-sociales mencionen más el valor confidencialidad, seguidos por los psicólogos que radican en el área industrial y económica más próspera del país (Tablas 14 y 15).

Tabla 14
Comparación de los psicólogos que mencionan o no el valor confidencialidad, en relación con la procedencia de los cuestionarios.

| Mencionan o no el valor | Nor-occidental | Nor-oriental | Occidental | Centro | Golfo centro | Sur Occidental | Total | X ² |
|-------------------------|----------------|--------------|------------|--------|--------------|----------------|-------|----------------|
| Lo mencionan | 29 | 60 | 55 | 79 | 43 | 15 | 281 | .042 |
| No lo mencionan | 41 | 47 | 35 | 91 | 35 | 7 | 256 | |
| Total | 70 | 107 | 90 | 170 | 78 | 22 | 537 | |

Tabla 15
Comparación la jerarquía que dan los psicólogos al valor confidencialidad por procedencia de los cuestionarios.

| Procedencia | N | Rango medio | X ² | Sig. |
|----------------------|-----|-------------|----------------|------|
| Región Noroccidental | 68 | 290.18 | 10.692 | .058 |
| Región Nororiental | 102 | 249.32 | | |
| Región Occidental | 88 | 240.62 | | |
| Región Centro | 169 | 282.29 | | |
| Región Golfo centro | 77 | 250.70 | | |
| Región Sudoccidental | 21 | 225.07 | | |

Discusión

Se encontró que la mayoría de los psicólogos de la muestra mencionaron los mismos valores contenidos en la guía, pero los redefinieron, o más bien, agregaron elementos que inicialmente no se habían considerado en su definición.

Los valores que los psicólogos mexicanos consideraron promover en su ejercicio profesional, y que al mismo tiempo obtuvieron los primeros lugares en la importancia que les otorgaron fueron, en orden de importancia, los siguientes: respeto, responsabilidad, honestidad, capacidad profesional y confidencialidad.

Las descripciones de los valores se hicieron tomando como base las categorías y subcategorías encontradas y utilizando las palabras más usadas por los psicólogos de la muestra para describirlos, quedando las descripciones como siguen:

Respeto

Capacidad de reconocer, comprender y aceptar las diferencias individuales, sociales y culturales, evitando imponer las propias, así como promover y proteger el principio de la dignidad humana y los derechos del hombre (privacidad, autodeterminación, autonomía y confidencialidad) encaminados al bien común a través de la escucha y la empatía que permiten aceptarnos a nosotros mismos y a los demás.

Responsabilidad

Asunción de los compromisos adquiridos con uno mismo, con los demás, con la sociedad en general y con la profesión, así como las consecuencias de los actos y acciones propias, dando lo mejor de nosotros mismos para proporcionar la ayuda solicitada y cumplir con las tareas propias de la profesión con puntualidad, calidad, eficiencia y efectividad, promoviendo siempre la salud y el desarrollo integral de las personas y procurando que tengan una mejor calidad de vida.

Honestidad

Capacidad de dar a conocer con veracidad los resultados obtenidos, buscar su objetividad y ser claros en las metas pretendidas. El psicólogo es sincero y congruente, sin anteponer intereses personales en su quehacer profesional y tomando en cuenta las normas establecidas por la profesión.

Capacidad profesional

El psicólogo cuenta con la preparación académica, la actualización constante, la experiencia, aptitudes, habilidades y destrezas necesarias para prestar los servicios que ofrece, y para reconocer, por medio de sus capacidades de autoconocimiento y autocrítica, sus alcances, limitaciones y áreas de competencia en su actividad profesional.

Confidencialidad. El psicólogo debe ser discreto y guardar y proteger la información que obtiene en sus relaciones profesionales con el objeto de salvaguardar la integridad de la persona y la confianza depositada por el usuario en él. Si el psicólogo requiere presentar el caso con fines académicos, terapéuticos o de difusión de hallazgos, debe mantener el anonimato de sus consultantes u obtener la autorización explícita de los mismos.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). *Anuario estadístico 1996 de la población escolar de nivel licenciatura en universidades e instituciones tecnológicas*. México: Autor.
- Cohen, P.S. (1994). Taking Science to Heart: A Personal Ethic for Responsible Science. *Ethics and Behavior*, 4(1): 59-67.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología (2a. ed.)*. México: El Manual Moderno.
- Díaz de C., R. (1998, abril). La rigidez del sistema educativo superior mexicano. *Este país: Tendencias y Opiniones*: 36-46.
- Goodyear, R.K. (1992). Ethical Issues in the Supervision of Student Research: A Study of Critical Incidents (Special section: Ethics education). *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(3): 203-210.
- Kendler, H.H. (1994). Can Psychology Reveal the Ultimate Values of Humankind? *American Psychologist*, 49(11): 970-971.
- Kitchner, K.S. (1992). Psychologist as Teacher and Mentor. Affirming Ethical Values thought the Curriculum (Special section: Ethics education). *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(3), 190-195.
- Levy, S.C. (1974). On the Development of a Code of Ethics. *Social Work*, 55:207-216.
- Neukrug, E., Lovell, C. y Parker, R.J. (1996). Employing Ethical Codes and Decision-Making Models: A Developmental Process. *Counseling and Values*, 40(2), 98-106.
- O'Neill, P. (1990). Ethical Issues in the Field Research: Balancing Competing Values. *Canadian Psychology*, 31(2), 147-154.
- Pittenger, D.J. (1994). The Cross Disciplinary Ethical Responsibilities of Psychology Faculty. *Ethics and Behavior*, 4(3), 199-208.
- Serrano G., I. (1994). The Ethics of the Powerful and the Power of Ethics. Annual Meeting of the American Psychological Association Presidential Address of the Society of Re-

search and Action (1993). Toronto, Canada. *American Journal of Community Psychology*, 22(1), 1-20.

Stremberg, G. (1995). Zum Werteproblem in der Psychotherapie (The Problem of Values in Psychotherapy). *Gestalt Theory*, 17(3), 184-195.

Globalización y ejercicio profesional: retos para la formación del psicólogo mexicano

Sebastián Figueroa Rodríguez

Resumen

El trabajo describe *grosso modo* las condiciones bajo las cuales está ocurriendo un cambio paradigmático importante en la disciplina psicológica. Se establecen precisiones respecto de la razón de dichos ajustes, así como se plantean posibles escenarios de acuerdo con información obtenida en talleres diseñados para el caso. El trabajo concluye con el señalamiento de los cambios que deseablemente deberían introducirse en la forma como el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología actúa en favor de quienes son formados para desempeñarse en ambos campos.

En los últimos tiempos, se observa un interés creciente por probar nuevas formas de intervención en materia de educación superior. En efecto, se busca hacerla más accesible a un mayor número de personas, en modalidades hasta hace poco inexploradas, y se ensayan en general formas alternativas para cumplir con la misión que las instituciones de educación superior (IES) tienen encomendada desde tiempo inmemorial y cuyas prácticas parecían inamovibles.

Para que tal cambio fuese posible, debieron ejercer su acción múltiples influencias. Cook (1998) identifica a la evaluación de la calidad de las instituciones educativas y la aparición de la tecnología de la información como las fuerzas que están orientando en una nueva dirección su carácter y contenido. En el caso de las IES mexicanas, el hecho de que las políticas federales en la materia hayan privilegiado el incremento de la evaluación como recurso para el mejoramiento de programas académicos, lo mismo que el impulso al desarrollo de la infraestructura computacional y su uso, concuerda con la afirmación de Cook.

Habría que reconocer en el debilitamiento de los paradigmas educativos vigentes en nuestro país el impacto de un factor de mayores proporciones. Éste, conocido como globalización, se identifica con las dinámicas de internacionalización y los procesos de integración en los ámbitos económico, social, político y cultural de una sociedad.

Los tratados y su repercusión en el sector educativo

La firma de tratados de libre comercio constituye una de las vías comunes de acceso a la globalización. Nuestro país inició dicho proceso al celebrar acuerdos con América Latina en general. Así, la firma del G-3 (México-Colombia-Venezuela) se efectuó en 1995; con Costa Rica y con Bolivia, en el mismo año (Dirección General de Profesiones, 1996). En el caso del Caribe, los acuerdos incluyen nueve países ribereños e insulares, como las Antillas mayores (Cuba, República Dominicana y Haití) y el Caribe anglófono (incluidos Jamaica, Trinidad y Tobago, Guyana y Surinam).

Las negociaciones formales para la suscripción de un acuerdo de libre comercio entre México y la Unión Europea se iniciaron en noviembre de 1998, comenzando la vigencia del mismo el pasado mes de julio.

Quizá la evidencia más conocida de la globalización sea la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC, según el acrónimo español, o NAFTA, en inglés) celebrado entre México, Estados Unidos y Canadá. El acuerdo fue suscrito en enero de 1994, firmado por los jefes de Estado respectivos y ratificado a su vez por los órganos legislativos de los países involucrados (Secretaría de Comercio y Fomento Industrial, 1993).

Como consecuencia de los acuerdos antedichos, se incorporan gradualmente entre los temas de análisis y toma de decisiones otros aspectos desligados de la cuestión estrictamente comercial. En el renglón educativo, nuestro país participa en los Comités sobre Educación Superior e Investigación de la Unión Europea al haber obtenido en 1998 el estatuto de Observador Permanente en dicha institución de cooperación y diálogo.

En la reunión de la Comisión Mixta de Cooperación Educativa y Cultural México-Canadá, celebrada en la ciudad de Ottawa, en 1998, se llevó a cabo una reflexión bilateral sobre las bases en las que deberán descansar en el futuro los principios de las relaciones educativas

y culturales entre ambos países. Debe señalarse que desde 1994 existe el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS), referido al aspecto profesional (Dirección General de Profesiones, 1996; Secretaría de Relaciones Exteriores, 1999). A su vez, el 12 de febrero de 1999, en la ciudad de México, se celebró la reunión del Comité Coordinador Trilateral para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte. Los principales temas abordados fueron los programas de movilidad estudiantil y de acreditación en América del Norte, la cooperación entre organismos responsables de cada país (AUCC, ACE, ANUIES) y la Conferencia sobre Estudios Norteamericanos (Secretaría de Relaciones Exteriores, 1999).

Prospectiva de la educación superior: una visión institucional

El modo en que los intercambios e influencias antes señalados afectarán la manera de realizar los procesos de educación superior en los países involucrados es algo que debería ser objeto de análisis. Por lo pronto, cabría esperar el surgimiento de nuevos paradigmas educativos en el corto plazo, lo cual implicaría con las obvias diferencias lo que Kuhn (1986) reconoce como una revolución científica y la consecuente “vuelta a cero” y recomposición de aquellos (Tristá, 1997). La planeación del futuro debe, pues, ocupar un lugar importante en el hacer de los actores de la educación, como parte integral de su actividad cotidiana.

La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ha desarrollado un escenario factible para el tercer milenio que será comentado antes de entrar en materia. La visión deseable del Sistema de Educación Superior (SES) para el año 2020 se sustenta en ocho postulados orientadores. Estos son en sí valores fundamentales de la educación superior, los cuales, no obstante ser permanentes en algún sentido, poseen una contextualización geográfica e histórica. Las bases para la propuesta se encuentran en la legislación nacional, así como en los documentos normativos de las IES mexicanas y en la tradición universitaria internacional (ANUIES, 2000). Tales postulados son los que se señalan a continuación, con algunos de sus indicadores clave (Tabla 1).

La misión para el año 2020 establece la creación de un SES vigoroso, apuntalado en el compromiso efectivo del gobierno federal, los gobiernos de las 31 entidades federativas y sus municipios, así como los poderes legislativos y la sociedad civil en su conjunto. Se espera

que a través de dicha estructura se formarán profesionales e investigadores de alto nivel, se generarán y aplicarán conocimientos y se extenderá y preservará la cultura. La calidad, pertinencia, equidad y cantidad, equiparables con los estándares internacionales, constituirán parte de las bases del sistema de educación superior. Los mexicanos podrán aspirar así al disfrute de la paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad (ANUIES, 2000)

Tabla 1

Postulados orientadores del sistema de educación superior al año 2020.

| Postulado | Descripción general |
|---|--|
| 1. Calidad e innovación | Concepto dinámico de calidad como ideal inalcanzable. Niveles de calidad muy superiores a los actuales. Cambios importantes en la forma de concebir el aprendizaje. Profesores como facilitadores y tutores. Directivos más académicos y profesionales. Alumnos más activos y responsables de su proceso formativo. |
| 2. Congruencia con su naturaleza académica | Organización, mecanismos de toma de decisión y criterios de operación de las IES congruentes con el conocimiento básico o aplicado que generen. Decisiones sobre docencia, investigación y difusión basadas en criterios académicos. |
| 3. Pertinencia en relación con las necesidades del país | Funciones sustantivas planeadas y efectuadas en función de la problemática del entorno de las IES. Definición de necesidades no limitadas al ámbito de lo material y la utilización inmediata. Visión creativa del desarrollo sustentable del país a largo plazo. |
| 4. Equidad | Formas de apoyar diferencialmente a IES y personas especialmente necesitadas, dispuestas a hacer esfuerzos extraordinarios en razón de su condición para lograr mayores niveles de calidad. |
| 5. Humanismo | Compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte. Compromiso con el marco jurídico establecido (en particular el artículo 3°). Función educativa de las IES orientada a la formación integral de ciudadanos responsables, participativos y solidarios. |

- | | |
|---|---|
| 6. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor | IES orientadas a contribuir para que el país llegue a ser una sociedad acorde con los valores señalados anteriormente. |
| 7. Autonomía responsable | <p>Organización de actividades y toma de decisiones en las IES basadas en mecanismos establecidos y operados internamente, principalmente por cuerpos académicos.</p> <p>Marco jurídico de la sociedad, con el compromiso de informar a ésta.</p> <p>Apertura a mecanismos rigurosos y objetivos de evaluación externa.</p> |
| 8. Estructuras de gobierno y operación ejemplares | <p>Gobierno colegiado de las IES y corresponsabilidad.</p> <p>Autoridad ejercida con espíritu de servicio.</p> <p>Estructuras flexibles y sistemas eficientes de planeación, operación y aseguramiento de la calidad.</p> <p>Clima adecuado de trabajo.</p> |
-

Fuente: modificado de ANUIES, 2000.

En específico, la transformación del SES mexicano haría factibles ciertos logros. En principio, la interacción sostenida nacional e internacionalmente se traduciría en la existencia de mecanismos para el reconocimiento de créditos y programas, lo que tendría entre sus efectos la movilidad internacional de estudiantes y profesores.

La ampliación de dimensiones y cobertura del SES, el cambio del sistema tradicional y la relativa ampliación en programas escolarizados y modalidades no presenciales implicarían nuevas formas de allegarse el conocimiento y la información con el apoyo de una tecnología educativa de punta. Entre las opciones disponibles se encontraría el contar con un sistema de universidad virtual eficiente y diversas acciones de educación continua para la atención de las necesidades de otros grupos.

Las IES más consolidadas alcanzarían estándares internacionales de calidad a través de mecanismos eficientes que aseguraran la misma; ello implicaría el uso apropiado de mecanismos de evaluación interna y externa.

El empleo de modelos innovadores de enseñanza-aprendizaje, como recurso para lograr tanto la calidad como la pertinencia social, tendría implícita una reforma curricular

oportuna. Los modelos de enseñanza-aprendizaje resultantes y los programas serían más flexibles. Estos enfatizarían el desarrollo de capacidades intelectuales y la habilidad para plantear y resolver problemas. El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera resultaría ser una condición importante para desarrollarse exitosamente.

Los estudiantes podrían cursar asignaturas en instituciones alternativas a la de adscripción original. Habría una incorporación más activa al mercado laboral, pero también se facilitaría el regreso al mundo de lo académico mediante la educación continua.

En concordancia, el cuerpo de profesores encargado de la realización de programas específicos se habría consolidado como planta académica; aquellos programas que forman investigadores se ubicarían además en líneas definidas y consolidadas de generación o aplicación del conocimiento.

Un escenario como el descrito descansa fundamentalmente en cambios cruciales en el proceso enseñanza-aprendizaje, con respaldo de infraestructura y financiamiento oportuno. Se esperaría el surgimiento de un paradigma donde profesores, investigadores y estudiantes se comprometiesen en torno a experiencias e intercambios dictados por los problemas del entorno más que por la adquisición exclusivamente de saberes.

La evaluación deberá jugar un papel preponderante. Dicho proceso se tendría que extender a los mecanismos que aseguren el establecimiento de la calidad educativa, en una concepción igualmente flexible, determinada por factores contextuales. La acreditación de programas de formación, la certificación de los profesionales y la evaluación continua de la enseñanza y el aprendizaje en el espacio en que tienen lugar, son sólo algunos de los aspectos relevantes de este escenario.

Debe decirse que algunos de los aspectos descritos forman parte de las acciones que se están promoviendo en la actualidad. Por ejemplo, la convocatoria del Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario considera ya, en el subprograma relativo a la formación de recursos humanos, la posibilidad de proponer acciones para la movilidad de estudiantes en América del Norte (Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario [PROADU], 2000).

El CNEIP y el diseño de los programas de formación del psicólogo del futuro

En el presente, el análisis de las repercusiones de la globalización permite identificar las áreas de oportunidad en disciplinas jóvenes que, como en el caso de la psicología, poseen una gran capacidad de adaptación y, por tanto, el factor de la competitividad. Sin ánimo de demeritar otros esfuerzos, habría que señalar como uno de los más importantes el generado a la fecha por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en relación con la planeación del futuro de la psicología mexicana.

Fundado en 1971, el CNEIP es en la actualidad un organismo aglutinador de la mayor cantidad de escuelas, facultades e institutos responsables de la formación de psicólogos mexicanos y de la producción de gran parte de la investigación que en esta disciplina se efectúa en el país, así como integrador de las asociaciones y sociedades de profesionales de la psicología más reconocidas en la República Mexicana.

El objetivo principal del CNEIP a partir de su constitución ha consistido en promover el mejoramiento de los programas de entrenamiento, fortalecer las actividades de investigación y desarrollar auxiliares didácticos (Ribes, 1975). En su larga vida, el Consejo ha obtenido avances significativos, de los cuales dos serán abordados en este escrito en términos de sus aportaciones para el futuro de los programas de formación de psicólogos mexicanos.

a) La acreditación de programas de formación de psicólogos.

El primer logro importante al que se refiere este escrito es el consistente en la acreditación de los programas de licenciatura, proceso sin precedentes en el país. A partir de 1992 se inició el diseño del modelo, y desde 1995 se instauró el proceso de visitas posteriores a la autoevaluación por los responsables de los programas. La validación de la información aportada por las escuelas y facultades al CNEIP se ha efectuado mediante la evaluación de pares, seleccionados y entrenados a partir de propuestas surgidas de los diferentes estratos que integran al Consejo (Odriozola, Figueroa e Ibáñez, 1999).

De entonces a la fecha, un número importante de facultades ha obtenido la acreditación correspondiente, con vigencia variable. Los resultados obtenidos hasta hoy muestran en general un equilibrio entre la cantidad de programas de formación de psicólogos ya acredita-

dos provenientes de IES de los sectores tanto público como privado, según puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2
Distribución por región y carácter institucional de programas acreditados de licenciatura en Psicología.

| Región | Número de instituciones | Carácter institucional | |
|----------------------|-------------------------|------------------------|-----------|
| | | Públicas | Privadas |
| Noroccidental Área 1 | 2 | 1 | 1 |
| Noroccidental Área 2 | 5 | 4 | 1 |
| Nororiental Área 1 | 6 | 3 | 3 |
| Nororiental Área 2 | 3 | - | 3 |
| Occidental | 4 | 1 | 3 |
| Centro-Norte | 10 | 3 | 7 |
| Centro-Sur | 2 | - | 2 |
| Golfo-Centro | 8 | 5 | 3 |
| Suroccidental | 1 | 1 | - |
| Total | 41 | 18 | 23 |

Fuente: Coordinación de Acreditación, CNEIP 2000.

Esta situación supera a los programas acreditados hasta 1999, cuyo número total era de 35, de los cuales 18 provenían de IES privadas y 17 de IES públicas.

Un factor importante es el que se refiere al análisis de la calidad de los programas acreditados. Se ofrece una visión de conjunto en la Tabla 3.

Tabla 3
Perfil promedio de calidad académica de los programas de licenciatura en Psicología evaluados.

| Criterios de calidad académica | Puntaje obtenido | Categorías (puntaje mínimo y máximo) | | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------------------------------|-------|-------|--------------|-------|
| | | C | B | A | AA | AAA |
| 1. Propósito institucional | 21 | 5-9 | 10-15 | 16-20 | 21-25 | 26-30 |
| 2. Organización y gobierno | 19 | 4-8 | 9-12 | 13-16 | 17-21 | 22-25 |

| | | | | | | |
|--|-----|--------|---------|---------------|--------------|---------|
| 3. Programas académicos | 83 | 27-52 | 53-79 | 80-106 | 107-133 | 134-160 |
| 4. Personal académico | 51 | 15-29 | 30-43 | 44-58 | 59-72 | 73-90 |
| 5. Apoyos académicos | 26 | 8-14 | 15-22 | 23-30 | 31-38 | 39-45 |
| 6. Recursos físicos | 26 | 7-13 | 14-20 | 21-27 | 28-33 | 34-40 |
| 7. Recursos financieros | 14 | 4-8 | 9-12 | 13-16 | 17-20 | 21-25 |
| 8. Programas de vinculación, extensión y difusión del conocimiento | 35 | 8-16 | 17-25 | 26-33 | 34-42 | 43-55 |
| 9. Efectividad institucional | 33 | 8-14 | 15-22 | 23-30 | 31-38 | 39-45 |
| TOTALES | 309 | 86-171 | 172-258 | 259-344 | 345-430 | 431-515 |
| | | 17-32% | 33-49% | 50-66% | 67-83% | 84-100% |

Fuente: Coordinación de Acreditación, CNEIP, 2000.

En este caso, el único factor que muestra diferencia con los datos encontrados en 1999 es el referente a los programas de vinculación, factor que muestra una disminución relativa en puntaje a la categoría subsecuente, de “AA” hacia “A”, según puede apreciarse en la anterior tabla.

Una conclusión importante en lo que hace a este análisis preliminar sobre los resultados de proceso de acreditación es que los aspectos institucionales parecen imponerse aún por sobre las características definitorias de la profesión (Odriozola y cols., 1999).

b) Los talleres sobre el perfil del psicólogo del nuevo milenio.

El segundo aspecto de interés en la visualización del futuro se refiere a la búsqueda de un enlace activo entre el proceso antecitado y las actividades de docencia e investigación del Consejo para delimitar el perfil del psicólogo, proyecto descrito en su oportunidad (Figuroa, 1999). Mediante éste, se busca identificar los elementos que sentarían las bases para el desarrollo de un *curriculum* sugerido nacionalmente, el cual atienda también las necesidades regionales y locales.

Los avances del proyecto referido indican que la formación del psicólogo mexicano debería responder a los retos que se describen, en función de temáticas planteadas en sendos talleres² desarrollados ex profeso. De ellos se han publicado ya resultados preliminares (Figuroa y Oliva, 2000).

Algunos planteamientos apuntan hacia la visión del profesional de la psicología del nuevo milenio. Ésta es descrita en siete aspectos centrales que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Prospectiva preliminar del perfil psicológico del nuevo milenio.

| Aspecto | Prospectiva |
|----------------------------|---|
| 1. Funciones profesionales | Se considera necesario efectuar un trabajo integral, el cual vincule las áreas de servicio, los niveles, campos y escenarios donde tiene lugar la práctica profesional. Establecer procesos macro de planeación, desarrollo y evaluación es otro de los desafíos, así como efectuar estudios de seguimiento de egresados, con la finalidad de identificar prácticas emergentes y oportunidades para el ejercicio profesional entre los usuarios reales y potenciales. |
| 2. Currículum | Los objetivos del sistema curricular deberían responder a necesidades tales como la de ofrecer una formación general sin especialidades, propiciar un aprendizaje para la vida y la capacidad para la creatividad y el autoaprendizaje dentro de una estructura flexible, un diseño versátil y el desarrollo de habilidades complejas, las cuales propicien la vocación de servicio a la comunidad. |

3. Ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina
Se considera necesario partir de las tareas emergentes ya mencionadas de cada comunidad educativa, con base en experiencias concretas de cada institución y su escenario de interacción. Este concepto debería sustituir al de áreas de aplicación. Adicionalmente, se debería analizar la correspondencia entre el proceso de enseñanza y las capacidades, habilidades y competencias necesarias para la práctica profesional en los diferentes escenarios. De igual manera, se debería puntualizar el papel del psicólogo en los equipos multidisciplinares.
4. Identidad
El psicólogo debería ser conceptualizado como un profesional con capacidad de flexibilidad, liderazgo y creatividad, vocación de servicio a la comunidad y a su propia formación, misma que en el aspecto social le permite comprometerse con su entorno. Es un profesional adaptado al trabajo transdisciplinario y capaz de asumir y vivenciar los valores éticos y morales, privilegiando al ser humano como eje rector de su trabajo.
5. Organización y administración de procesos de enseñanza
Definidos algunos elementos, deberían ser hechos objeto de investigación. Por ejemplo, en cuanto a programas, la existencia de documentos que dictan la filosofía educativa y su evaluación, la congruencia entre programas e infraestructura institucional y las técnicas y métodos de evaluación curricular. En cuanto a docentes y alumnos, identificar la forma como se lleva a cabo la selección de unos y otros, la capacitación y actualización de la planta docente, la supervisión y retroalimentación de los docentes y la evaluación del modelo pedagógico empleado en el proceso enseñanza-aprendizaje. Un factor adicional consistiría en cambiar la concepción que algunos podrían tener sobre la investigación, hacerla atractiva para ellos e identificar de qué tipo es la que promueven.
6. Investigación
Dado que la tendencia en lo que respecta a la licenciatura -más que en el sentido de generar conocimiento- es casi nula, se debería resaltar esta actividad como proceso para la resolución de problemas a través de la investigación aplicada. La idea consistiría en considerar tal actividad como una tarea específica para la resolución de problemas, más que incluir asignaturas sobre metodología de la investigación. En el posgrado, se debería reconocer la diferencia entre los distintos niveles (especializaciones, maestrías y doctorados), aceptando que los niveles anteriores pueden orientarse a la profesión, investigación o docencia en forma independiente, sin que necesariamente se tenga este triple objetivo en un mismo programa.

7. Valores Se les considera como una preferencia consciente después de un proceso comparativo. Los valores deberían concretarse en actitudes y acciones. Se deberían establecer criterios a partir de un concepto de *hombre*, así como estimular la calidad humana a partir de lo que cada cultura considera como tal. Se debería investigar qué valores se promueven, pues la psicología debe saber para qué desea conocer al ser humano.

Fuente: Figueroa y Oliva (2000).

El trabajo al interior del Consejo ha buscado responder a los desafíos que la formación de psicólogos, docentes e investigadores de la disciplina enfrentarán en su interacción con otras agencias y, en general, con los factores que determinan el perfil del psicólogo mexicano que se formará en las IES nacionales en un futuro próximo.

Asimismo, se han bosquejado algunas líneas de investigación que podrían apoyar el proceso curricular descrito, las que exploran, entre otros aspectos, los que se señalan en la Tabla 5.

Tabla 5

Líneas de acción posibles según prospectiva.

| Línea | Contenido |
|--|--|
| 1. Actualización de material didáctico | Identificar el grado de empleo de recursos didácticos (tales como la bibliografía sugerida por el CNEIP) en los programas de Psicología existentes en el país. |
| 2. Diseño y evaluación curricular | Identificar necesidades de asesoría en cuestiones curriculares con la finalidad de contribuir a su resolución. |
| 3. Planeación curricular | Utilizar la información lograda a través del proceso de acreditación con fines diagnósticos y de mejoramiento de los programas académicos en la licenciatura y el posgrado. |
| 4. Evaluación/acreditación externa | Apreciar el impacto de acciones de evaluación externa existentes al momento. La primera se refiere a la evaluación de programas académicos por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en lo que respecta a las instituciones públicas. La parte correspondiente a las privadas la efectúa la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES). |

- | | |
|----------------------------|---|
| 5. Evaluación de productos | Evaluar el impacto de mecanismos externos de evaluación de productos (como el Examen General de Egreso de la Licenciatura [EGEL-Psicología] elaborado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL]), en los <i>curricula</i> de la carrera. |
|----------------------------|---|

Fuente: Figueroa y Oliva, 2000.

La vinculación trilateral en la psicología: primeros acercamientos

Los esfuerzos por generar relaciones más sólidas entre las IES de los países firmantes del TLC han sido, fundamentalmente, entre los profesionales interesados en analizar las repercusiones de los acuerdos comerciales, y gradualmente entre las asociaciones implicadas en la acreditación de programas o certificación de profesionales, además de algunas instituciones de educación superior.

Como consecuencia, la participación en el Foro Trilateral de Psicología Profesional resulta determinante en estos momentos coyunturales para el futuro de la profesión. Dicho espacio de discusión, surgido originalmente del interés de un grupo de psicólogos de los tres países, ha alcanzado un momento importante al congregarse en la actualidad a representantes de diversos organismos reguladores de la profesión.

En las reuniones trilaterales de psicología profesional se encuentran participando de modo importante la Universidad Nacional Autónoma de México, la Dirección General de Profesiones y el Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Psicología. Por la contraparte estadounidense, el comité de acreditación de la Asociación Psicológica Norteamericana (APA), el Registro Nacional de Proveedores de Servicios de Salud en Psicología (NRHS-PP por sus siglas en inglés), así como la dirección de educación de la misma APA.

En lo que hace al Canadá, la participación institucional ha provenido fundamentalmente del Registro Canadiense de Proveedores de Servicios de Salud en Psicología (CRHS-PP) y la Asociación Psicológica Canadiense (CPA).

Entre las asociaciones participantes por México, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) ha tenido una intervención relevante para exponer su misión y objetivos. Sus aportaciones han servido fundamentalmente para ilustrar el procedimiento seguido para propiciar el incremento en la calidad de los programas de

formación de psicólogos mexicanos, así como la visualización prospectiva que se tiene de la profesión (Lafarga, 1996; Figueroa y Oliva, 2000).

La reunión más reciente del mencionado foro tuvo lugar del 4 al 6 de mayo del año en curso en Quebec, Canadá. La agenda incluyó el análisis de los puntos que se señalan en la Tabla 6, con algunas líneas de discusión sobresalientes.

Tabla 6

Aspectos principales y líneas de discusión en el Foro Trilateral de Psicología Profesional.

| Aspecto | Líneas de discusión |
|--|--|
| 1. Educación y entrenamiento en los países signatarios del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. | Identificación de estrategias para superar las diferencias en la manera como se imparte el entrenamiento profesional en psicología, así como para la obtención de la licencia respectiva. |
| 2. Aspectos éticos y metacódigo común para el ejercicio profesional. | Búsqueda de elementos integradores del marco referencial para un metacódigo común, que permita una práctica profesional con criterios de observancia trilateral. |
| 3. Acuerdos para el intercambio interno (AIT): implicaciones para la movilidad trilateral. | Determinación de acuerdos para el intercambio internacional. Análisis de las implicaciones para la movilidad trilateral de los profesionales involucrados en el TLC. |
| 4. Competencias culturales en la práctica profesional. | Revisión de las competencias culturales en relación con la práctica profesional sostenida en los tres países. |
| 5. Condiciones para acuerdos posteriores. | Integración de experiencias nacionales en los aspectos mencionados, con vistas a la formulación de acuerdos trilaterales para la formación y ejercicio de psicólogos mexicanos en los tres países. |

Los anteriores son elementos indispensables para efectuar un análisis concienzudo de la práctica profesional futura del psicólogo en el contexto nacional, con la perspectiva del marco global en que habrá de insertarse en su momento.

El futuro: ¿un nuevo paradigma para la formación de psicólogos?

Resulta complicado planear un escenario más promisorio para la psicología mexicana en ausencia de un diagnóstico formal que muestre la realidad actual de la disciplina en su

condición de ciencia o de profesión. Las líneas siguientes podrían servir como punto de partida para el caso.

De acuerdo con Ribes (1999), la problemática de la psicología nacional se expresa en algunos indicadores: a) el reducido número de psicólogos que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); b) la existencia de sólo dos programas de posgrado en psicología en el padrón de excelencia del CONACYT; e) la proporción reducida de proyectos de investigación en la disciplina financiados por agencias gubernamentales o privadas, nacionales o extranjeras, y d) la existencia de solamente tres revistas de psicología, dos de ellas internacionales.

En su planteamiento, Ribes señala la necesidad de actuar sobre la base de dos criterios centrales. El primero se refiere a distinguir la diferencia entre eclecticismo y pluralismo, lo cual supone tomar la iniciativa de formar a los futuros científicos y profesionales de la psicología de manera coherente y congruente con una sola manera de abordar la disciplina. El reto de la psicología mexicana, señala, es asumir el pluralismo y desterrar el eclecticismo de las prácticas formativas.

El segundo criterio se refiere a las condiciones de la enseñanza, sean de conocimiento básico, de prácticas de investigación o de destrezas técnicas vinculadas al quehacer profesional. Se deberían guiar las acciones institucionales que planean y regulan la enseñanza, de modo que se garantice la formación, la práctica y el dominio de lo que los docentes enseñarán, excluyendo la improvisación como recurso. Aún estaría pendiente una discusión seria sobre la naturaleza y el objeto de conocimiento de la psicología, que lleve a decisiones cruciales sobre los contenidos a enseñar.

En el terreno de las decisiones de tipo curricular, habría que examinar la conveniencia de que las competencias que definen al psicólogo mexicano guarden una correspondencia más estrecha con las que se definen en el contexto internacional. Dado que este aspecto constituirá en apariencia un requisito *sine qua non* para el ejercicio profesional en el ámbito del TLC, se hace necesaria la participación de manera más intensa en la formulación de propuestas y el análisis conjunto de las experiencias existentes en el ámbito nacional.

Puesto que el desarrollo de la informática, aunado a los efectos de la globalización, hará posible la firma inmediata de convenios con universidades extranjeras, no será condición necesaria el desplazamiento para la obtención de un grado; al efecto, ya se ha señalado (Ortega, 1996) que a través de mecanismos de intercambio curricular se podrían certificar los conocimientos adquiridos por medios basados en Internet.

La creación de programas conjuntos para la formación de psicólogos tampoco resulta un escenario utópico. El Foro de Psicología Trilateral puede ser el espacio para la libre discusión de propuestas surgidas del trabajo interinstitucional de los miembros del CNEIP.

En la misma dirección, debería analizarse la forma de conseguir la movilidad trilateral en el sector estudiantil. De darse esta posibilidad, se facilitaría a los estudiantes la adquisición adicional de competencias lingüísticas y transculturales en su formación.

Como un aspecto central en esta transformación, resultará importante identificar en qué medida los egresados se insertan en la sociedad, cuáles son sus niveles de retribución económica y en qué medida se deberían instrumentar acciones correctivas. Lo anterior sólo será posible cuando se lleven a cabo acciones de seguimiento de los egresados en el país, asunto que se encuentra sujeto a discusión.

Las nuevas generaciones habrán de diseñar su futuro profesional tomando en cuenta, además de las variables tradicionales, aquellas que los nuevos tiempos reclaman. Deberán echar mano de la planeación estratégica y elegir, como señala Ackoff (1996), entre “planear o ser planeado”.

De acuerdo con la visión planteada (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000), no habrá más límites para el desarrollo del profesional que su propia capacidad para adaptarse a los tiempos y sus métodos de aprendizaje y actualización profesional.

Los cambios que resulten de esta experiencia deberán reflejarse en la revisión de los criterios y estándares de calidad con el afán de que den como resultado la adecuación de los programas de formación en la licenciatura y el posgrado a los desafíos del momento.

El proceso habrá de llegar a su plena consolidación y a adecuarse plenamente al propósito de hacer de los programas acreditados verdaderos nichos para la generación de psicólogos con las habilidades y competencias del caso.

En el umbral del nuevo siglo, a casi tres décadas de su fundación, el CNEIP tiene ante sí el desafío de ampliar sus horizontes para enfrentar el futuro que a pasos agigantados se aproxima a nuestros principales destinatarios: los psicólogos del nuevo milenio.

Referencias

Ackoff , R.L. (1996). *Planificación de la empresa del futuro*. México : Limusa.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior [ANUIES] (2000). *Visión del Sistema de Educación Superior al año 2020*. Disponible en [http/ /www.anuies.mx](http://www.anuies.mx) / 21.

Cook, C.M. (1998): *Quality Assessment of University Education*. En F. Michavila: Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. (Estrategias de mejora en la gestión). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Dirección General de Profesiones (1996). *Los servicios profesionales en el tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)*. Colegios y Profesiones, Edición del Cincuentenario de la Dirección General de Profesiones: 19-23.

Figueroa R., S. (1999). El psicólogo mexicano del próximo milenio: perfil y curriculum mediante una estrategia interinstitucional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(1), 5- 15.

Figueroa R., S. y Oliva Z., L. (2000). Resultados preliminares del Taller “El psicólogo del presente milenio”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(1), 211-219.

Kuhn, T.S. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. *México: Fondo de Cultura Económica*.

Lafarga. J. (1996). Accreditation of Educational Programs. Education and Training for the Practice of Psychology in Mexico, the United States and Canada. The Trilateral Forum, 1995- 1999. Documento de trabajo: 2-5.

Odriozola U., A., Figueroa R., S. e Ibáñez B., B. (1999). Evaluación de la calidad de los programas nacionales de formación de psicólogos: panorama y perspectivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 187-201.

Ortega A., D.C. (1996). Perspectiva de las profesiones. Colegios y Profesiones, Edición del Cincuentenario de la Dirección General de Profesiones.

Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario [PROADU] (2000). SESIC-DGES, Convocatoria 2000. México: Autor .

Ribes I., E. (1975) El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 85-90.

Ribes I., E. (1999) Palabras en ocasión del Premio Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 339-343.

Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (1993). Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Texto oficial. México: Autor.

Secretaría de Relaciones Exteriores (1999) Acuerdos y Tratados Internacionales. Disponible en <http://www.sre.gob.mx/comunicados/informes/1999/Tratados.Htm>

Tristá P., B. (1997). Nuevos paradigmas y cambio organizacional. El caso de las instituciones académicas (Antología). *Xalapa: Universidad Veracruzana*.

III

**De la evaluación *bona fide*
al reconocimiento por el
COPAES: la creación del
CA-CNEIP**

Identidad profesional y nuevos desafíos: de la simiente a la evolución del Comité de Acreditación del Consejo Nacional⁵

Sebastián Figueroa Rodríguez y Edel Arandi Hernández Maldonado

Resumen

El objetivo de este ensayo es describir el proceso de formación, desarrollo y consolidación del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C., así como destacar los valores humanos implicados en dicho logro: el trabajo en equipo, la colaboración, la solidaridad y la cohesión de grupo. Estos elementos, aunados al empleo de ciertas metodologías y a la gestión del caso, apuntalan la creación y fortalecimiento de dicha estructura como la máxima instancia evaluativa de los programas de licenciatura en Psicología que hay en México. Ante los nuevos retos, la misión del Consejo implica, entre otras cosas, generar una nueva visión de lo que es enseñar e investigar en la disciplina a fin de generar nuevos conocimientos, lo que implica reordenar la estructura y funciones de la asociación con base en las necesidades surgidas del análisis de los problemas sociales y los propios de la disciplina. Al final de este análisis retrospectivo se plantean algunas propuestas para conformar la futura agenda del propio Consejo.

El papel de la evaluación en la mejora educativa

El término “evaluación” puede entenderse en un sentido amplio como la emisión de juicios de valor basados en la comparación del estado de un objeto o persona con base en la aplicación de una norma o criterio (Figueroa, 1998). En la educación superior, los esfuerzos evaluativos se han orientado ante todo a ponderar el desempeño de las instituciones, programas y docentes. Así, cuando la evaluación se orienta a apreciar el grado en que un profesionista cumple con los requerimientos de actualización que la disciplina exige, se habla de certificación. Cuando se busca estimar el grado en que un programa académico cubre los requisitos esenciales para ofrecer una formación de calidad a sus clientes (los estudiantes), se habla de acreditación (Figueroa, 1998).

⁵ Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de Figueroa Rodríguez, S., & Henández, M. (2019). “Identidad profesional y nuevos desafíos: de la simiente a la evolución del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología”, 2019. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1(2), pp. 142-151. Derechos de autor, 2019 Comité Editorial CNEIP.

La búsqueda de la calidad en los programas educativos de las dependencias académicas e instituciones que los cobijan ha sido una inquietud permanente. La influencia de los organismos que financian la educación superior ha llevado a que diversas organizaciones gremiales, cuya responsabilidad es contribuir a la regulación profesional, actualicen continuamente sus sistemas de evaluación. Esta acción, a su vez, ha implicado el esfuerzo de las instituciones de educación superior por alcanzar la pretendida calidad, y que los regímenes gubernamentales instrumenten políticas nacionales en pro de la mejora de los programas educativos. Pero si bien las instituciones han sobrevivido a los embates de las circunstancias políticas, económicas y sociales de todo género desde la época medieval, las demandas actuales por lograr una educación universitaria de calidad las ponen en situación de decidir qué aspectos deben priorizar para lograr tal mejora (Figuroa et al., 2002).

Bajo estas circunstancias, en la Universidad Veracruzana surgió en la década de los ochenta la inquietud por identificar el modo de impulsar el perfeccionamiento de la calidad educativa, término novedoso entonces, mediante el análisis de un componente clásico de la educación superior: el currículo, o más específicamente, la configuración de los planes de estudio apropiados para formar licenciados en Psicología. La suposición implícita era que, si se encontraba un factor causal responsable del estado de cosas, se podrían modificar los planes de estudio para guiar a aquél en una dirección que propiciara dicha mejora. Una expectativa menos manifiesta era la de que, de ser cierto lo anterior, la necesidad de contar con profesores dispuestos *ab initio* para la enseñanza de la Psicología sería menor, y que más bien podrían ser capacitados con base en la información recuperada (Figuroa, 2010).

La fundación del CNEIP: en busca de la calidad educativa

En el contexto inicial, conviene describir los esfuerzos hechos para la inducción y aseguramiento de la calidad de los programas educativos de Psicología. La entidad responsable de tal acción en México, ya consolidada en el presente, tuvo sus comienzos apenas iniciada la década de los setenta. En efecto, fue en junio de 1971 cuando Luis Lara Tapia, Graciela Rodríguez Ortega y Emilio Ribes Iñesta convocaron a tres reuniones que se efectuaron en la ciudad de Xalapa y en el entonces México, D. F.

El objetivo de dichos encuentros fue constituir el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP en lo sucesivo). A dicho evento asistieron, además de los antes citados, José Lichtszjan, Jacobo Grinberg, María Luisa Morales y Eduardo Macías. Luego, el 11 de noviembre de ese mismo año, se celebró la firma del acta constitutiva y el registro de estatutos y reglamentos ante la Notaría 27 de México, D. F., acto en el que también participó, además de los ya mencionados, Juan Lafarga Corona (Figuerola et al., 2005a; Odriozola, 2012; Ribes, 1975). A partir de su constitución, el objetivo principal de la asociación consistió en promover el mejoramiento de los programas de entrenamiento, fortalecer las actividades de investigación y desarrollar auxiliares didácticos (Ribes, 1975).

Una vez consolidada la instauración de este organismo, en 1990 se emprendió una parte importante de su misión: el proceso de mejoramiento de los programas de licenciatura en el país, mediante el mecanismo de la acreditación. Para ello, el paso inicial fue la autoevaluación, que consiste en reflexionar sobre la misión, la visión y los valores incorporados al programa educativo en cuestión. Dicho proceso busca inicialmente aportar información pertinente basada en indicadores precisos que den cuenta de la idoneidad de un programa de licenciatura en Psicología específico, así como de la gama de recursos de que se dispone para ofrecer una formación que se traduzca en egresados competentes y dotados de las cualidades humanas y sociales necesarias.

Luego entonces, en la instrumentación de los ejercicios de evaluación dirigidos a la acreditación se cuentan como ventajas subsidiarias, entre otras, el uso de los resultados como insumos para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora continua de las actividades docentes, académicas, investigativas, culturales y administrativas, y el perfeccionamiento de los programas, proyectos institucionales y sistemas de información cuantitativa y cualitativa útiles a las propias instituciones y que hacen posible acentuar la eficiencia, la eficacia y la calidad del programa académico evaluado. Lo anterior constituye el reconocimiento público que se otorga a los programas una vez que satisfacen determinados criterios de calidad respecto a su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios, resultados e incluso pertinencia social (Munive, 2007).

La acreditación otorgada por el CNEIP ha transcurrido por los diferentes momentos que se describen a continuación, poniendo énfasis en la fundación del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CA-CNEIP en adelante).

La acreditación en psicología: de la evaluación colaborativa a la evaluación corporativa

En lo que a la disciplina se refiere, puede decirse que el quehacer de la acreditación de los programas mexicanos de la licenciatura en Psicología ha transitado por tres épocas. La primera tuvo que ver con la creación de la Coordinación de Acreditación del CNEIP, efectuada al principio de la década de los noventa. Dicha coordinación se conformó como la entidad responsable de efectuar, seleccionar y capacitar a los visitadores-evaluadores, así como de llevar a cabo el seguimiento de su actuar (Figueroa et al., 2005b), y sus inicios tuvieron que ver con los esfuerzos de muchas personas, entre las cuales destacan Alberto Pérez Cota, Juan Lafarga Corona y Alberto Odriozola Urbina. A este último correspondió la dirección y destino de los primeros trabajos de acreditación del organismo, los que logró con entusiasmo y dedicación ejemplares.

Tal tarea se caracterizó por emprender ejercicios evaluativos con un claro afán de colaboración y de ayuda recíproca, toda vez que al principio la referida acreditación no tenía la misma finalidad que hoy. En esta primera época, en efecto, se tenía como principal propósito desarrollar trabajos de evaluación dentro del propio CNEIP. La autoevaluación operó entonces como un proceso previo a la emisión de un juicio de valor, de modo que el ejercicio final de la acreditación consistía en otorgar un testimonio interno de reconocimiento a los programas beneficiados por la evaluación y garantizar con ello una atención de calidad a los usuarios de los servicios educativos y a la sociedad en general (Figueroa, 1998, 2000; López, 2004).

Dicho ejercicio se llevaba a cabo como una evaluación *bona fide*. Lo que se buscaba era validar lo que ya existía, así como hacer las recomendaciones del caso como parte de un proceso lógico de acreditación; la diferencia entre esa forma de evaluar con la que ahora se

lleva a cabo es que aquel tipo de dictámenes y constancias no tenían el respaldo de una organización superior, adicional e independiente del CNEIP; esto es, solamente surtía efecto ante las autoridades de las instituciones por el beneficio que representaba para los programas de licenciatura, pues se establecían recomendaciones que había que seguir metódicamente para mantener la acreditación.

Fue ya en la década de 1990 que la acreditación se estableció como una de las actividades prioritarias del CNEIP, y además como un requisito para que los programas educativos ingresaran o mantuvieran su pertenencia a la propia asociación. Esta fecha histórica resulta importante porque fue entonces cuando se convino en que tal actividad era necesaria, aunque no suficiente, para contribuir a la mejora de los programas educativos evaluados. Desde luego, la actividad evaluativa siempre ha sido una importante herramienta de planeación que permite que los programas se examinen de una manera precisa y acuciosa a fin de mejorar los aspectos que lo requieran.

Más específicamente, esa primera época abarcó de 1992 a 2001 y tuvo como misión impulsar la calidad académica de los programas educativos del área de Psicología afiliados a través de sus autoridades, esto es, los miembros titulares institucionales del CNEIP. La metodología seguida para el proceso de acreditación fue, básicamente, la de *peer review*, esto es, la revisión por pares, siendo tales evaluadores los seleccionados de entre los académicos propuestos por las entidades académicas que cubrieran el perfil requerido, o sea, poseer experiencia en aspectos administrativos, tener formación académica en Psicología y mostrar un comportamiento ético avalado por terceros. Dichos evaluadores fueron objeto de un entrenamiento riguroso en el manejo de criterios y estándares desarrollados ex profeso tras el análisis de los modelos utilizados en diferentes disciplinas y organizaciones gremiales (Figuroa et al., 2005b; Figuroa et al., 2002).

Adicionalmente, la acreditación fue establecida como un requisito para que una institución fuera miembro titular institucional del CNEIP, determinación que desde entonces ha incidido positivamente en la membresía, tanto en el número de agremiados como en la calidad de los mismos (Figuroa et al., 2005b).

Del reconocimiento por el COPAES a la internacionalización del CNEIP

Sería necesario enmarcar los inicios del CA- CNEIP con las primeras declaraciones de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Este organismo se estableció en 1978 para impulsar el desarrollo de la educación superior atendiendo la planeación integral y recurriendo a la evaluación externa (Figuroa et al., 2005a). Un énfasis aún mayor se encuentra en la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), ocurrida en 1989.

En su oportunidad, la aparición en 1991 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) subrayó, como un aspecto operativo sustancial, la valoración integral de las instituciones de educación superior (IES) desde la perspectiva de la “heteroevaluación”, o evaluación por pares académicos (CIEES, 2018). Si bien los CIEES tienen como cometido la evaluación institucional y no la de programas educativos, parte de su tarea ha consistido en asignarles niveles, de los cuales el número uno indica la posibilidad de ser evaluado y obtener el testimonio correspondiente de los organismos acreditadores reconocidos, o bien opera como tal en ausencia de dicho testimonio en el registro nacional.

La constitución del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CA-CNEIP) tuvo lugar en la reunión celebrada en la ciudad de Xalapa, Ver., en febrero de 2004. Los integrantes del Comité Directivo de ese entonces buscaron así satisfacer una de las sugerencias del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), esto es, independizar los trabajos de acreditación de los programas educativos de licenciatura en Psicología que se someten libremente a dicho proceso. Así, el CA-CNEIP es desde entonces y hasta ahora un órgano dotado de autonomía técnica para realizar esa función. Algunos de sus directores generales han sido el presente autor, la doctora Isabel Reyes Lagunes y, a partir de 2010, la doctora María Concepción Rodríguez Nieto (Odriozola, 2012).

No obstante, el CA-CNEIP tenía que ser independiente del propio CNEIP a efectos de que no se viciara el procedimiento de evaluación, siendo juez y parte. Es por esa razón

que se cumplió de manera simultánea con dos objetivos adicionales: el primero, referente a emprender una serie de actividades destinadas a mejorar los programas de licenciatura en psicología del país, consistió en perfeccionar el trabajo que ya se hacía desde la década de los 90 mediante las adecuaciones relativas a las reglas de operación instituidas por el COPAES. El segundo y más complejo consistió en independizar los procesos de evaluación. Se resolvió entonces establecer distintos niveles de participación, que son los que dan sentido y dirección al trabajo del CA-CNEIP. Desde luego, la parte basal de ese trabajo la llevan a cabo los evaluadores, quienes verifican in situ la información que el programa educativo que se evalúa ha puesto previamente a la disposición del organismo acreditador por vía electrónica.

La fundación del CA-CNEIP fue un esfuerzo verdaderamente trascendental porque desde ese momento surgió la necesidad de convocar, seleccionar y capacitar a los evaluadores de una forma muy semejante al modo en que todavía se hace. De esa forma, la referida evaluación cobra cada vez más importancia no tan solo por el prestigio que proporciona a los programas el testimonio de su acreditación, sino porque la misma se ha vuelto en ciertos casos un requisito esencial para obtener apoyos financieros diversos (Figuroa, 1998).

La posibilidad de obtener un reconocimiento externo, válido nacionalmente, tuvo lugar a partir del año 2000 con la instauración del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), acordada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. A partir de esa fecha se empezó a prestar atención a la forma en que esta organización respaldaría a los diversos organismos acreditadores de los programas educativos en general. El interés por el reconocimiento aludido fue compartido por igual entre las autoridades de las IES nacionales y los organismos encargados de certificar programas en ese momento.

Los primeros pasos dados en dirección al reconocimiento del CNEIP por parte del COPAES tuvieron lugar cuando el primer autor de este escrito, en su calidad de Secretario Ejecutivo del CNEIP, presentó la iniciativa del caso ante el máximo organismo de la asociación: la Asamblea General. Esta se pronunció en favor de gestionar la solicitud para que el

CNEIP fuera el organismo acreditador de los programas de Psicología, por lo que se procedió a sostener la primera de muchas entrevistas y reuniones de trabajo.

En este punto resulta obligado reconocer la permanente amabilidad y la amplia disposición del doctor Hugo H. Aréchiga Uruzuástegui (1940-2003), a la sazón Director General del COPAES; su natural disposición al diálogo y su afán por ampliar el radio de acción de los organismos acreditadores fueron elementos fundamentales para el buscado reconocimiento. Un personaje no menos valioso en la obtención de ese logro fue el doctor Javier de la Garza Aguilar, quien fuera Secretario de los CIEES y luego Director del COPAES.

Al fin, el CNEIP fue reconocido por el COPAES como organismo acreditador el 9 de octubre de 2002, lo que fue comunicado a los asistentes a la LXXI Asamblea, celebrada en la ciudad de Villahermosa el 24 de ese mismo mes.

Existen también registros de los primeros esfuerzos documentados sobre trabajos específicos hechos con la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP). Ejemplo de ello fue que en el año 2002 se convocó al Primer Encuentro Iberoamericano de Decanos de Psicología, en el que participaron Colombia, Brasil, España, Argentina, Guatemala, Bolivia, Venezuela, Chile, Perú, Ecuador y México. De tal reunión destaca el papel desempeñado por México en el rubro de la acreditación. Se pudo ofrecer entonces una descripción de la misma como un proceso surgido de la autoevaluación guiada por un grupo de pares designados por su evidente calidad académica. Se planteó que en México se acreditan los programas académicos, y que en el proceso de evaluación de la calidad de la educación superior se certifica a los egresados y profesionales (FIAP, 2002).

González (2005) destaca la situación e impacto de la evaluación y acreditación en los sistemas nacionales latinoamericanos, como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y México. Apunta que en este último país se ha logrado un importante nivel de desarrollo ya que, además de las instancias de licenciamiento, autoevaluación y acreditación, se ha incorporado el proceso de evaluación diagnóstica y de certificación interinstitucional de acreditadores. De forma complementaria a lo anterior se han creado fondos de apoyo al desarrollo insti-

tucional, destinados a mejorar la calidad de programas, apoyar los procesos de obtención y mantenimiento de la acreditación, incluso mejorar la gestión. Todo ello ha contribuido a configurar algunos referentes acerca de la calidad de la oferta educativa generada en los programas de pregrado en Psicología.

Se desarrolló desde entonces un perfil de competencias académicas y profesionales basadas en siete grupos, tres de los cuales son curriculares y referidos a los aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos, y metacurriculares los cuatro restantes, los que aluden a la competencia integrativa y la competencia adaptativa, haciendo énfasis en el proceso de aprender a aprender para que el egresado sea autodidacto y se capacite en el uso de las herramientas tecnológicas. De igual forma, se asienta que en la formación profesional deben tenerse presentes la competencia ética y la contextual (González, 2005).

La tercera época: la autonomía financiera como base del desarrollo técnico

La cohesión, la solidaridad de los colegas y de las dependencias encargadas de la formación de psicólogos para realizar las tareas preliminares tras el establecimiento de CA-CNEIP (Figueroa et al., 2005b) son ahora historia; lo anterior, sin embargo, hizo posible la autonomía financiera. Esto ha traído de la mano la necesaria independencia en la toma de decisiones, en la conducción del trabajo de acreditación y en el establecimiento de políticas que eventualmente deriven en nuevas formas de hacer mejores aportaciones al trabajo.

En el CA-CNEIP, independencia es el término que prevalece en la toma de decisiones y en la conducción del trabajo de acreditación, así como en el establecimiento de políticas que deriven en nuevas formas de hacer un trabajo en favor de la psicología científica y profesional.

En conclusión, parecería que hoy es el tiempo de generar nuevos retos y establecer las acciones que la asamblea determine en virtud de su soberanía. Es necesario generar una visión de futuro para estar acordes con los tiempos, que ya no permiten planear para un periodo breve, sino que exigen escenarios que abarcan décadas. Se tendrá que saber inevitablemente qué tanto se ha progresado en materia de educación superior. El CNEIP tiene una gran responsabilidad: implicarse en una perspectiva para el futuro próximo, pero tomando

como punto de referencia lo que se ha hecho desde 1971, lo que suma ya, por cierto, casi cinco décadas de trabajo continuo.

Diríase; asimismo, que hace falta ampliar su rango de acción e impacto en la gran cantidad de programas de licenciatura en Psicología que existen en el país y que desconocen el proceso de acreditación o que no se interesan por él, porque éste será, a final de cuentas, un elemento esencial para lograr la calidad de esos programas. El proceso evaluativo debería ser la premisa básica sobre la que se base la calidad de los programas de formación.

Desde ese punto de vista, considerar el planteamiento de nuevos objetivos y ofrecer servicios de otro orden que rebasen lo que se refiere estrictamente a la acreditación, implica abrir una cartera de servicios que vayan, por ejemplo, de la capacitación para la profesionalización de docentes, a la realización de diversas tareas encaminadas a llevar a cabo el seguimiento nacional, continuo y permanente de los egresados. En efecto, el proceso de acreditación puede resultar insuficiente si no da cuenta cabal del desempeño de los egresados, a quienes se encomienda la intervención en la problemática individual y social, por lo que es necesario conocer su trayectoria personal, profesional, académica o gremial, a fin de tener la posibilidad de evaluar las actividades que desarrollan en relación con los estudios cursados (Figuerola et al., 2010; López, 2004).

Esta serie de cuestiones apuntan, presumiblemente, a un cambio en la política del CNEIP, la cual sería oportuno revisar y replantear. En los actuales tiempos ya no es posible pensar en ofrecer la acreditación como el único servicio, cuando por otro lado se sabe, por ejemplo, que la docencia requiere invariablemente la actualización permanente de procedimientos. Por ello, sería conveniente hacer aportaciones significativas a la preparación y capacitación de las nuevas generaciones de profesores. Otra sería un programa de formación de funcionarios, pues la mayoría resultan designados para distintos cargos sin haber sido capacitados sólidamente; por tanto, un programa de capacitación impulsado por CNEIP sería una contribución importante en el área de la gestión.

Uno de los rasgos del perfil de un evaluador es que tenga amplios conocimientos en ese terreno; quienes solamente han sido docentes o investigadores y no han tenido mayor

participación en el resorte administrativo, encuentran que satisfacer tal perfil es un gran desafío. El CNEIP podría perfectamente capacitar en ese terreno, de suerte que todos, docentes o investigadores, adquieran esa cultura administrativa para que no les sea ajena al momento de incursionar en aquél.

Hacer que quienes ya tienen un tiempo en el aula refresquen sus conocimientos, se actualicen en las cuestiones tecnológicas, adquieran una nueva perspectiva de lo que es enseñar psicología, y a la vez consideren las implicaciones que esas habilidades tienen en el desarrollo de la investigación, de tal manera que todo lo anterior se traduzca en una firme identidad profesional a prueba de cualquier desafío, es una tarea insoslayable. En la nueva época del CNEIP, esas metas deberían plantearse; por lo que es necesario, para lograr ese avance, volver sobre nuestros pasos, recrear lo que fue el origen del CNEIP, rescatar los fines que perseguía, revisar hasta dónde hemos llegado y analizar qué nos falta por hacer.

Sería importante en este momento en que se ha consolidado el CA-CNEIP, después de que el CNEIP ya ha cumplido muchas de sus metas, hacer una revisión exhaustiva de sus logros y hacer constar esto en publicaciones diversas a fin de contar con testimonios de la positiva evolución de ambas organizaciones para que sean consultados y adquiridos por estudiantes y profesores de todo el país; en otras palabras, hacer pública la información que tanto el CNEIP como el CA-CNEIP han desarrollado, ya que mucha de ella no se ha dado a la luz. Es fundamental mantener el registro de la historia a fin de evitar el olvido, corriendo con ello el riesgo de repetirse.

En lo referente a la divulgación científica, la revista es seguramente uno de sus mejores galardones en lo público, pues habiendo sido instaurada en los comienzos del CNEIP, y no obstante algunas pausas en el pasado, no ha dejado de publicarse puntual y sistemáticamente en el último cuarto de siglo. De la mano con esto, sería conveniente abrir una línea editorial del CNEIP que aporte y robustezca la divulgación de los avances científicos en la ciencia psicológica en nuestro país, lo que sería útil para dar cuenta de una firme cultura organizacional y una identidad profesional a toda prueba.

En este punto, es conveniente destacar también la importancia de algunos documentos producidos a la fecha (Figueroa, 2010), en los que se han subrayado las potencialidades de aplicar el proceso de investigación a los de formación y, desde luego, de acreditación. Con la firme intención de que los programas educativos para formar licenciados en Psicología rebasen los límites que impone el ejercicio administrativo en el que a veces se sumerge el proceso de acreditación, es necesario que éste sea un elemento susceptible de ser sometido al filtro de la investigación a fin de ofrecer soluciones concretas a problemas específicos de los programas de formación profesional y científica en los niveles de licenciatura y posgrado.

Existe también la necesidad y la conveniencia de potenciar la globalización del quehacer del CNEIP, para lo cual sería conveniente mirar con nuevos ojos la internacionalización de los procesos de acreditación, afianzando con ello los conocimientos adquiridos hasta el momento en esta área, primero en el ámbito latinoamericano y luego en el de los países desarrollados, para de esa forma conocer, intercambiar, comparar y aprender de sus procesos para integrar en los nuestros los que nos sean útiles.

Finalmente, quizá lo más importante es que a lo largo de este tiempo el CNEIP ha logrado trascender las diferencias ideológicas y teórico-metodológicas de la disciplina y; asimismo, las relativas al carácter institucional de sus agremiados, de todo lo cual ha salido fortalecido para el bien de las instituciones formadoras de psicólogos en México y de los usuarios de sus servicios. El conocimiento de la historia del CNEIP permite aquilatar su importancia actual y compromete a todos sus miembros a seguir sumando esfuerzos para contribuir a la consolidación del CNEIP (Odriozola, 2012).

Referencias

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). *Proceso general para la evaluación de instituciones de educación superior*. CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/normateca/pdf/proceso-general-para-la-evaluacion-de-instituciones-de-educacion-superior.pdf>
- Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (2002). *Memorias del primer encuentro iberoamericano de decanos de psicología* [Sesión de conferencia]. I Encuentro Iberoamericano de Decanos de Psicología. Bogotá, Colombia. http://www.fiapsi.org/documentos/52dda48e0de25_primer_encuentro_memorias_bogota_2002.pdf
- Figueroa Rodríguez, S. (1998). Hacia la cultura de la calidad: Acreditación y EGCP-Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 26-31.
- Figueroa Rodríguez, S. (2000). *La evaluación educativa: antecedentes, circunstancias y efectos en la educación superior*. Ideas [Sesión de conferencia]. I Curso de Capacitación en Evaluación de Programas Educativos en Ciencias de la Salud (pp. 12-29). Xalapa, México.
- Figueroa Rodríguez, S. (2010). Investigación evaluativa en psicología y educación: algunas aportaciones para la mejora de la calidad en la educación superior. En A. Colorado & M. Casillas (Eds.), *Estudios recientes en educación superior: una mirada desde Veracruz* (pp. 123-151). Universidad Veracruzana.
- Figueroa Rodríguez, S., Bernal, M., & Andrade, A. (2010). Evaluación de un programa mexicano de maestría en psicología desde la perspectiva del egresado: un estudio sobre los indicadores de calidad. *Revista de Educación Superior*, 39(153). <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n153/v39n153a2.pdf>
- Figueroa Rodríguez, S., Odriozola, U., & López, L. (2002). La experiencia mexicana en torno a la formación y regulación de los profesionales de la psicología en México. En L. Cuevas & P. Brito (Eds.), *Presente y futuro en la formación, práctica y regulación profesional en ciencias de la salud* (pp. 269-283). OPS/OMS.

- Figueroa Rodríguez, S., Reyes, I., & López, A. (2005a). El CNEIP como instancia para la mejora educativa en psicología: notas para la planeación estratégica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 5-19. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29210101.pdf>
- Figueroa Rodríguez, S., Reyes, I. & López, A. (2005b). Origen, trayectoria y perspectiva del organismo acreditador de programas de psicología en México [Edición especial]. *Revista Mexicana de Psicología*, 22. 289-294.
- González, L. (2005). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA-IESALC/UNESCO. <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/12.pdf>
- López, A. (2004). *Rumbo a la acreditación: seguimiento de egresados, estudio de caso y propuesta*. [Disertación de maestría inédita]. Universidad Veracruzana.
- Munive, M. (2007). La acreditación: ¿mejora de la educación superior o atractivo artilugio estético? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 397-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>
- Odriozola, A. (2012). Cuarenta años y cuarenta acciones en favor de la consolidación de una psicología mexicana de calidad y excelencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 5-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246001>
- Ribes, E. (1975). El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 85-90.

Necesidades de mejora en la formación de psicólogos desde la mira de pares evaluadores⁶

*María Elena Urdiales Ibarra, Brandon Alan Corona Mendoza
y Fátima Marlen Aguirre Rodríguez*

Resumen

El papel de los evaluadores en el proceso de acreditación de los programas de psicología en México es una necesidad dentro de la búsqueda de la calidad en educación superior. El objetivo del presente estudio es conocer las necesidades que evaluadores de programas de psicología identifican como áreas de mejora en psicólogos en formación. Se utilizó un diseño cualitativo a través de análisis de contenido de 14 trabajos libres presentados en un congreso nacional dirigido a evaluadores del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). Los resultados sugieren interés de los evaluadores de proponer acciones para la mejora de los procesos de formación que incidan en la salud mental de los estudiantes. Así como señalan la importancia del compromiso y madurez institucional hacia la cultura de la evaluación que integre a todos los agentes del sistema educativo. Se discuten implicaciones metodológicas sobre los criterios establecidos en el análisis de contenido del estudio.

Necesidades de mejora en la formación de psicólogos desde la mira de pares evaluadores

La evaluación y acreditación en los programas de licenciatura se han convertido en una necesidad para las instituciones educativas debido a la expansión de la demanda educativa y los requerimientos de adaptación en todo el mundo. En América Latina se ha dado gran importancia a las políticas de evaluación y acreditación (Bellei, 2013; Buendía, 2011; Dias, 2008), los cuáles son llevados a cabo por organismos externos conformados por profesionales con experiencia en docencia, investigación y administración en la educación superior con el fin de que las Instituciones de Educación Superior (IES) alcancen un estándar de calidad que se refleje en el perfil de egreso de los estudiantes (Egidio & Haug, 2006).

⁶ Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de Urdiales I., Corona, B. & Aguirre, R. (2021) "Necesidades de mejora en la formación de psicólogos desde la mira de pares evaluadores", 2021. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), pp. 25-36. Derechos de autor, 2021 Comité Editorial CNEIP.

Una instancia acreditadora es aquella que cumple con estándares de calidad en sus procesos internos y externos para procurar la mejora de las instituciones educativas en cuanto a brindar una formación profesional sólida (Brennan, 1998; Gómez & Herrera, 2007), recayendo en ella el reconocimiento de fortalezas y áreas de oportunidad a partir de estándares predefinidos.

Para ser capaces de brindar un servicio de calidad, los responsables de la evaluación externa, es decir, los pares evaluadores, tienen la tarea de señalar con puntual precisión cada una de las observaciones, sugerencias y recomendaciones que inciden en una programación correcta y ajustada a los estándares de mejora (Jiménez-Ríos, 2008). En este sentido, la valoración realizada por el par evaluador ofrecerá la pauta que las instituciones deberán seguir para el logro de los objetivos académicos y, que al final inciden en la formación de psicólogos de calidad (Castañón, 2002). Con ello no se quiere decir que los pares evaluadores son la única fuente de retroalimentación para la mejora (Urdiales et al., 2018); sin embargo, representan un valor auténtico que debe aprovecharse.

Existen retos en la formación de psicólogos que exigen que sus programas cubran criterios de calidad que puedan verse traducidos en el perfil de egreso. Así, identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que guiarán la intervención de psicólogos a través del dominio teórico, práctico y ético (González, 2002; Contreras et al., 2017); poniendo énfasis en el logro de competencias personales, sociales, universitarias y profesionales (Contreras et al., 2017), será un reto mayúsculo por parte de quienes verificarán su existencia y correcta articulación.

El evaluador cuenta con la gran responsabilidad de ser objetivo y profesional durante las visitas a la institución educativa (Moreno, 2015); sin embargo, se requiere de un perfil que dé cuenta de su profesionalismo y atinada observación. En seguida, se presentan algunos antecedentes que ponen de manifiesto un panorama general del estado del arte en el tema tratado.

La acreditación de programas de psicología y el papel del evaluador en la formación profesional

Existe evidencia de que la acreditación en programas de psicología ha dado pie al mejoramiento de la calidad de los programas por parte de las instituciones, producto de la cultura que se forma alrededor de la acreditación y la preocupación por parte de las universidades de estar a la altura de los estándares de calidad (Alzate-Medina, 2008). Incluso, los resultados de la evaluación han permitido generar un espacio de discusión para las IES con relación hacia dónde debe dirigirse la formación en psicología (Vera-Villaruel & Moyano-Díaz, 2005; Stake, 2010; Salas-Durazo, 2013).

Debe recordarse que los pares evaluadores cumplen la función de colaborar en el proceso de mejora continua una vez que la IES ha iniciado su propio ejercicio de autoevaluación. Por tanto, la evaluación externa se convierte en un binomio que incide en los resultados y productos de los programas educativos evaluados.

Como objeto de estudio, la evaluación por pares no ha tenido mucho desarrollo, aunque trabajos pioneros como el de Falchikov (1995) asumen el papel crítico de pares evaluadores para la revisión de trabajos orales en 13 estudiantes de ciencias biológicas. De la misma forma, Marquina et al. (2009) reveló la utilidad de la percepción de los pares evaluadores como una forma de identificar procesos de mejora en las IES; mismo que se obtuvo a partir de entrevistas, relatando una doble cara de la moneda. Por un lado, los beneficios de obtener puntos de vista externos válidos que aporten a los programas educativos, y por otro, el riesgo de obtener resultados que frenen el desarrollo de los programas por malas ejecuciones de los evaluadores.

Álvarez y Juncosa (2014) encontraron que existe una relación directa en las observaciones realizadas en los procesos de acreditación por parte de pares evaluadores y el incremento en la producción editorial en universidades públicas y privadas de Ecuador. Por su parte, Addine et al. (2020) utilizó entrevistas a profundidad y cuestionarios como una forma de realizar un análisis crítico a partir de experiencias de autoevaluación aplicados a directivos, pares evaluadores, y otros agentes implicados en quince programas que se

acreditaron en Cuba. Es interesante como reconocen la importancia de los pares evaluadores; sin embargo, también señalan que se requiere de una formación profesional sólida de éstos que favorezca el crecimiento del programa para que ayude a redireccionar áreas de mejora en los programas evaluados.

Experiencias de evaluación requieren formación y entrenamiento que capacite a los pares evaluadores en su labor; la cuál debe fundamentarse a través de la búsqueda de documentación que establezca modelos de evaluación pertinentes que delineen criterios de validez y confiabilidad en su quehacer. Un modelo de formación de pares a través de una experiencia virtual fue realizado a 49 pares evaluadores en instituciones educativas de Paraguay, reportando que se necesita mayor profundidad para precisar el impacto que los evaluadores tienen sobre la emisión de juicios de valor que impacten en los programas educativos (Cue-llar et al., 2020).

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México se pudo observar que, a partir de la acreditación, un 60% a 80% de los directivos y gestores de la institución declararon que áreas como la calidad educativa, la gestión institucional y la gestión de calidad tuvieron un grado alto de mejora en comparación al periodo antes de la visita de los pares evaluadores (Márquez de León & Zeballos, 2017).

Otra forma en la que se puede ver el impacto de la acreditación en los programas educativos es mediante el perfil de los estudiantes y egresados. En los programas de Ingeniería Química Industrial (IQI) e Ingeniería Industrial Logística (IIL) de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán se encontraron una serie de datos que sugieren un impacto positivo dado a partir del trabajo de los pares evaluadores y la acreditación, por ejemplo, se observa que en promedio de las dos carreras, el 80% de los alumnos indican estar sumamente satisfechos con su formación actual o con la formación que recibieron (Corona-Cruz et al., 2015).

Gómez y Negro (2019) valoraron la percepción de 45 pares evaluadores argentinos a través de encuestas en donde analizaron aspectos relacionados con el equipo evaluador, su capacitación, experiencias de la visita; relación entre pares y el organismo acreditador

y, sobre todo las implicaciones de su labor en la mejora de los procesos educativos. El 60% asume haber facilitado la mejora a partir de las observaciones realizadas, a diferencia de los estudios encontrados con antelación por Marquina et al. (2009).

Los pares evaluadores son un catalizador hacia la mejora y es necesario abrir espacios de análisis en donde los pares evaluadores tomen lugar; sin embargo, es cuestionable la forma de realizarlo. Sea a través de entrevistas, cuestionarios, encuestas o alguna otra forma de obtener sus impresiones, los y las evaluadoras tienen un papel crucial en la formación profesional, y su percepción es considerada como forma analítica para la mejora de los programas educativos.

El interés del presente estudio es conocer las necesidades que evaluadores de programas de psicología del país identifican como áreas potenciales de mejora que inciden en la formación profesional de psicólogos. La pregunta de investigación que guía el análisis es: ¿Cuáles son las principales áreas de mejora detectadas por pares evaluadores de programas de psicología de México que puedan incidir en la formación de psicólogos?

Método

El estudio se estableció como una investigación cualitativa centrado en aspectos descriptivos a través del análisis de contenido de las propuestas de trabajos libres que evaluadores de programas de psicología presentaron en el IV Congreso Nacional de Acreditación CA-CNEIP con el objetivo de identificar necesidades de mejora que inciden en la formación de psicólogos.

Participantes

La muestra se integró por 20 psicólogos pertenecientes a la cartera de pares evaluadores del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) que se realizó en la Universidad Autónoma de Nuevo León; 7 mujeres y 13 hombres, provenientes de cinco regiones del país (21% de la región centro-sur; 21% de la región centro-occidente; 28% de la región noreste; 14% de la región noroeste y el 14% de la región sur-sureste). La muestra representa 35% del total de la población; ya que actualmente se cuenta con un total de 71 evaluadores(as).

Entre todos los participantes se enviaron 14 trabajos para ser presentados en el IV Congreso Nacional de Acreditación CA-CNEIP, quienes de forma voluntaria accedieron a participar en el estudio a través de la disposición de sus presentaciones visuales que utilizaron como apoyo a sus ponencias, además del análisis de algunos de sus trabajos en extenso. En la Tabla 1 se observan las universidades de procedencia y región de los trabajos de investigación presentados. En total fueron nueve trabajos libres y cinco conferencias magistrales.

Instrumentos

Para el análisis de contenido se utilizó una matriz con cinco dimensiones: Eje temático, Objeto de estudio, Tipo de trabajo, Problema que aborda y Agentes implicados en la propuesta. En la Figura 1 se puede observar el desglose de cada una de las dimensiones que se abordan.

Los ejes temáticos se obtuvieron a través de un análisis llevado a cabo por los miembros del comité organizador del congreso, en el cual se revisaron y definieron los principales retos y problemas que se encuentran en el tema de la evaluación. Estos ejes fueron discutidos por tres jueces expertos a través de un análisis de las necesidades detectadas en materia de evaluación y acreditación en congresos previos y su relación con la formación profesional. Así mismo, se realizó un análisis de fortalezas y debilidades presentes durante los procesos de visitas para la acreditación de programas de psicología de la república mexicana. Finalmente, se establecieron siete ejes temáticos.

Con respecto al objeto de estudio, se define considerando las categorías que se integran en el manual de acreditación del CA-CNEIP, las cuales suman 10 y son consideradas por el organismo mencionado como las directrices más importantes a la hora de evaluar una institución educativa (CA-CNEIP, 2018).

Para definir los tipos de trabajo, se utilizó una clasificación general de los tipos de investigaciones más utilizados en las diferentes agencias editoriales de publicación, esto para determinar el alcance que podría tener cada uno de los artículos. Por otra parte, las problemáticas se definieron acorde a la necesidad de solución identificada en cada trabajo presen-

tado y finalmente, los agentes de la propuesta se definieron con base a nueve subsistemas dentro de la formación educativa.

Figura 1

Dimensiones consideradas para el análisis de contenido de los trabajos de investigación

| Eje Temático Dimensión 1 | Objeto de estudios Dimensión 2 | Tipo de trabajo Dimensión 3 | Problema Dimensión 4 | Agente de la Propuesta Dimensión 5 |
|---|--|--|---|---|
| 1. Experiencias de evaluación con fines de acreditación o reacreditación 2. Experiencias de evaluación en visitas de seguimiento 3. Acreditación y políticas públicas en salud emocional y laboral 4. Prevención de conductas de riesgo en evaluadores durante la visita in situ 5. La acreditación y la responsabilidad social ante los retos de las problemáticas actuales 6. Interculturalidad y evaluación de instituciones educativas en psicología en América Latina 7. Reflexiones, retos y desafíos sobre la cultura de la evaluación | 1. Personal académico 2. Estudiantes 3. Plan de estudios 4. Evaluación del aprendizaje 5. Formación integral 6. Servicios de apoyo al estudiante 7. Vinculación-extensión 8. Investigación 9. Infraestructura y equipamiento 10. Gestión administrativa y financiera 11. Otras | 1. Artículos monográficos 2. Artículos de investigación básica (análisis y diagnóstico de un problema) 3. Artículos de investigación aplicada (propuestas de intervención) 4. Extractos de tesis 5. Artículos sobre enseñanza de la psicología | Describe la necesidad de solución para resolver una problemática identificada | 1. Directivos-administrativos de las Universidades 2. Docentes 3. Alumnos 4. Padres de familia 5. Sector empresarial o laboral 6. Comunidad en general 7. Psicólogos en las Universidades 8. Evaluadores CA-CNEIP 9. Organismos Acreditadores |

Procedimiento

Los ejes temáticos fueron propuestos previamente a los potenciales ponentes a través de una convocatoria abierta en donde se presentaron los lineamientos para la participación. Asimismo, se les presentó una plantilla con los apartados que debía contener su propuesta: introducción (antecedentes, problema a resolver, justificación), objetivo, fundamentación teórica, método (participantes, instrumentos, procedimiento), resultados, conclusiones. Así mismo, se les solicitó la entrega de un resumen de su trabajo para ser dictaminado por los miembros del comité editorial del congreso.

El comité editorial del congreso; constituido por tres investigadores expertos, realizó la dictaminación correspondiente para que el trabajo se aceptara. Cabe aclarar que todos los trabajos enviados fueron aceptados debido a que tenían los lineamientos solicitados.

Cada uno de los participantes presentó a través de apoyo audiovisual sus trabajos durante los dos días del congreso. La ponencia tuvo una duración de 30 minutos. Las presentaciones en PowerPoint entregadas durante el congreso fueron fuentes de análisis para el presente estudio, mismas que tenían la estructura metodológica establecida.

Una vez que se obtuvieron todas y cada una de las presentaciones se realizó el análisis de contenido de las diapositivas considerando la clasificación de las dimensiones y los indicadores correspondientes. Se utilizó un proceso de validación por jueces con el objetivo de verificar que las apreciaciones se realizaran de forma veraz.

Resultados

El análisis de contenido realizado para cada una de las cinco dimensiones en el presente estudio se muestra enseguida. En la Figura 2, sobre la Dimensión 1 “Eje temático”, resultó que 29% de los evaluadores se interesaron en compartir experiencias relacionadas con la acreditación y los retos actuales en la formación del psicólogo y 28% sobre procesos de evaluación *per se*; mientras que 21% señalan importante la salud emocional entre el personal que labora en las IES.

Figura 2

Porcentajes del análisis de contenido de las dimensiones 1, 2, 3 y 5 en los trabajos presentados

| Eje temático Dimensión 1 | N | % |
|---|---|-----|
| 1. Experiencias de evaluación con fines de acreditación o reacreditación | | |
| 2. Experiencias de evaluación en visitas de seguimiento | 2 | 14% |
| 3. Acreditación y políticas públicas en salud emocional y laboral | 2 | 21% |
| 4. Prevención de conductas de riesgo en evaluadores durante la visita in situ | 3 | 0% |
| 5. La acreditación y la responsabilidad social ante los retos de las problemáticas actuales | 0 | 4% |
| 6. Interculturalidad y evaluación de instituciones educativas en psicología en América Latina | 4 | 1% |
| 7. Reflexiones, retos y desafíos sobre la cultura de la evaluación | 1 | 2% |
| | 2 | |

| Objeto de estudio Dimensión 2 | N | % |
|--|----------|----------|
| 1. Personal académico | 5 | 36% |
| 2. Estudiantes | 3 | 21% |
| 3. Plan de estudios | 2 | 14% |
| 4. Evaluación del aprendizaje | 1 | 7% |
| 5. Formación integral | 0 | 0% |
| 6. Servicios de apoyo al estudiante | 1 | 7% |
| 7. Vinculación-extensión | 3 | 21% |
| 8. Investigación | 0 | 0% |
| 9. Infraestructura y equipamiento | 0 | 0% |
| 10. Gestión administrativa y financiera | 0 | 0% |
| 11. Otras | 2 | 14% |
| Tipo de trabajo Dimensión 3 | N | % |
| 1. Artículos monográficos | 1 | 7% |
| 2. Artículos de investigación básica (análisis y diagnóstico de un problema) | 6 | 43% |
| 3. Artículos de investigación aplicada (propuestas de intervención) | 7 | 50% |
| 4. Extractos de tesis | 0 | 0% |
| 5. Artículos sobre enseñanza de la psicología | 0 | 0% |
| Agente de la propuesta Dimensión 5 | N | % |
| 1. Directivos-administrativos de las Universidades | 8 | 57% |
| 2. Docentes | 5 | 36% |
| 3. Alumnos | 6 | 43% |
| 4. Padres de familia | 2 | 14% |
| 5. Sector empresarial o laboral | 1 | 7% |
| 6. Comunidad en general | 0 | 0% |
| 7. Psicólogos en las Universidades | 3 | 21% |
| 8. Evaluadores CA-CNEIP | 4 | 29% |
| 9. Organismos Acreditadores | 5 | 36% |

Nota. En algunos trabajos aparecen más de un indicador para las diferentes dimensiones.

Sobre la Dimensión 2 “Objeto de estudio” cinco de los trabajos (36%) se enfocaron en el perfil de su personal docente; quienes son en su mayoría psicólogos de formación; dos trabajos (21%) en estudiantes, dos (21%) en programas de vinculación que la institución tiene con la comunidad; uno (7%) sobre evaluación del aprendizaje; uno (7%) sobre servicios de apoyo al estudiante. Mientras que por Tipo de trabajo (Dimensión 3), la mitad de los evaluadores propusieron trabajos de intervención; mientras que 43% de los trabajos fueron de tipo descriptivo o correlacional; habiendo solamente un monográfico.

Figura 3*Análisis de contenido de la Dimensión 4 “Problemas que aborda”*

| Categoría / Título del trabajo | Problema que aborda |
|---|--|
| Procesos de evaluación para aseguramiento de la calidad | |
| 1. Evaluación y acreditación en programas de calidad | Compromiso de las instituciones evaluadas con los organismos acreditadores para la mejora de la calidad |
| 2. Tipo y número de recomendaciones en la acreditación | Necesidad de compromiso y madurez de las instituciones acreditadas para seguimiento de las mejores |
| 3. Propuesta de indicadores para visitas de seguimiento | Necesidad de mejora en las instituciones acreditadoras y descripción de los niveles evaluados |
| 4. COPAES hacia el XX Aniversario | Retos del COPAES y la acreditación en México |
| 5. Reflexión sobre experiencias de evaluación en visitas de seguimiento | Validez y confiabilidad en la evaluación de seguimiento |
| Equidad y género; riesgos psicosociales en las instituciones | |
| 6. Evaluar la transversalidad para la acreditación de los programas de Psicología en México | Violencia de género |
| 7. NOM-035: Factores de riesgo psicosocial en el trabajo | Aplicación de la NOM-35 e identificación de factores determinantes para la buena salud de los trabajadores |
| 8. Programa institucional para la prevención de riesgos psicosociales | Problemas de salud mental en los jóvenes |
| 9. Experiencias de afrontamiento e ideación suicida en estudiantes universitarios | Salud mental en los jóvenes |
| 10. Salud Mental y calidad educativa: un binomio inseparable | Salud mental en los jóvenes |
| Regulación profesional del psicólogo | |
| 11. Práctica profesional transfronteriza | Regulación de la normatividad de los servicios profesionales del psicólogo |
| Formación integral del estudiante | |
| 12. Lo que proponen las y los estudiantes para mejorar la atención de las instituciones de educación superior | Mejora de los servicios ofrecidos para la atención al estudiante |
| 13. Desarrollo de políticas Inclusivas a nivel institucional: Una propuesta de evaluación | Inclusión en universidades y mejora en la evaluación |
| 14. Mentorías como estrategia educativa ante el rezago académico: su impacto en la acreditación | Rezago académico en materias de la Psicología |

Nota. La categorización se dedujo del planteamiento del problema de cada uno de los trabajos presentados.

Para el análisis de la Dimensión 4 “Problemáticas que aborda”, los 14 trabajos pudieron ubicarse en tres categorías genéricas, tal como se presenta en la Figura 3. Los trabajos se presentaron de forma similar en cada una de ellas. Se observó que hay interés tanto los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad (35% de los trabajos); problemáticas

de riesgos psicosociales en las instituciones (35%); finalmente seis trabajos (43%) presentaron propuestas dirigidas a resolver problemáticas relacionadas con la formación integral del estudiante; sobre todo en el tema de salud mental.

Para la categorización y análisis de la Dimensión 5 “Agentes de la propuesta” se encontró que la mayoría de los trabajos presentados tenían implicaciones con más de una de ellas. Por ejemplo, hubo al menos cuatro trabajos que dentro de ellos hacían referencia a varios agentes implicados, tales como: directivos, docentes, alumnos y psicólogos de la universidad. En este sentido, se puede visualizar que sus contribuciones tienen impacto en diversos agentes dentro de la institución formadora de psicólogos. En la Figura 3 se puede observar que 57% tiene importancia en el papel de los directivos; en 43% son los alumnos los implicados y 36% hacen alusión a los organismos acreditadores como es el CA-CNEIP.

Discusión

El análisis de los resultados a partir del objetivo planteado persigue identificar necesidades de mejora en los programas educativos para la formación de psicólogos. Se observa por parte de la muestra evaluada que existe interés por parte de los pares evaluadores de abordar temáticas de impacto social que puedan incidir en la formación profesional y que además tengan influencia sobre la salud mental de los implicados. Aunque es una muestra pequeña, se ha evidenciado que la percepción de pares evaluadores tiene un impacto en la mejora de procesos educativos (González, 2002; Gómez & Negro, 2019). Y aunque no se pueden generalizar estos resultados, resulta útil identificar que los temas explorados refieren principalmente a resolver problemas sociales y la búsqueda de la salud mental.

Por otro lado, al explorar el tipo de trabajo y su correspondencia con un determinado objeto de estudio, de acuerdo con la muestra evaluada se identificó en la Dimensión 2 un papel importante de los directivos (Salas-Durazo, 2013; Stake, 2010), en sinergia con profesores, alumnos e inclusive padres de familia (Garbanzo, 2007) para consolidarse en sus procesos de mejora en pro de la formación académica. En este sentido, la percepción de los pares evaluadores se considera valioso en cuando a documentar sus experiencias y sus propuestas de intervención en materia de los agentes implicados en los procesos educativos.

Por tanto, el evaluador adquiere experiencia sustantiva dentro de su quehacer que suma a establecer posibles mecanismos de mejora (Moreno, 2015).

Otro hallazgo que se pudo observar es que hay un claro interés por parte de los evaluadores participantes en documentar sus experiencias en materia de evaluación, no solo en términos descriptivos sino también en propuestas de intervención. Consideramos que esta inclinación por parte de los miembros del comité de acreditación de registrar y compartir sus experiencias, éxitos y propuestas es un punto positivo a favor de la práctica de la acreditación y la mejora continua en la formación profesional (Márquez de León & Zeballos, 2017); ya que la documentación de dichos trabajos nutre al conocimiento que se tiene sobre los temas que se trabajan, y les brindan una oportunidad a los demás evaluadores y/o docentes para adoptar nuevas formas de abordar distintas problemáticas, y de mejorar o revalorar su práctica (Arboleda, 2011).

Hallazgo interesante fue que los problemas que se abordaron en los trabajos se relacionan con un aspecto importante de la formación profesional relativo a valores y actitudes (González, 2002; Contreras et al., 2017) que tiene impacto en el currículo. Algunos trabajos abordaron temas como la depresión, ideación suicida y violencia en los jóvenes universitarios. En este sentido, el perfil profesional del psicólogo debiera no solamente vigilarse desde su ingreso; sino también durante el proceso de formación, acompañándolos con programas que incidan en las capacidades sociales, emocionales y éticas de los alumnos para que tengan las herramientas que les permitan sobrellevar las dificultades del mundo actual (Ruiz, 2007).

A manera de conclusión, en la muestra evaluada se pudo identificar como necesidades en materia de formación para los psicólogos de las instituciones acreditadas el involucramiento maduro y comprometido de las IES en los procesos para la evaluación, que conlleve el adoptar prácticas que integre el personal docente, los administrativos, los alumnos y los padres de familia. Asimismo, enfatizar la vigilancia de los procesos que incidan en un autocuidado emocional y psicosocial no solamente de los estudiantes, sino de todo el personal de la institución; y finalmente, se ratifica el valor de la perspectiva de los pares evaluadores

para identificar áreas potenciales de formación profesional de psicólogos (Márquez de León & Zeballos, 2017).

Finalmente, se reconocen áreas de oportunidad y limitaciones en el presente estudio; sobre todo en la precisión del análisis de las categorías y dimensiones propuestas. Es necesario buscar otras fuentes de análisis que permitan validar los resultados aquí presentados a través de parámetros más exhaustivos de las experiencias de pares evaluadores como los métodos empleados a través de entrevistas, encuestas, y/o cuestionarios (Cuellar et al., 2020; Addine et al., 2020); además de establecer variables de control sobre el perfil profesional de los y las evaluadoras como un factor que puede permear las percepciones sobre la mejora en la formación profesional.

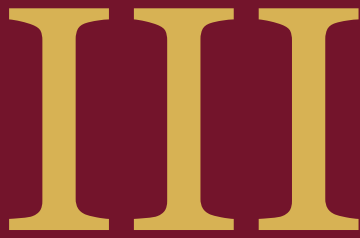
Referencias

- Addine, F., Noda, M., García, G., & Ávila, J. (2020). Aprendizajes obtenidos en los procesos de autoevaluación y evaluación externa a las instituciones de educación superior cubanas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-20. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e7.pdf>
- Álvarez, L., & Juncosa, J. (2014). La evaluación y acreditación de la educación superior ecuatoriana y la producción editorial. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (21), 163-181. <https://doi.org/10.17163/uni.n21.2014.15>
- Alzate-Medina, G. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a10.pdf>
- Arboleda, B. (2011). La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aula. *Docencia Universitaria*, 12(1), 139-141. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2453/2780>
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

- Brennan, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En S. Malo & A. Velásquez (Eds.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional* (pp.13-30). UNAM–Porrúa.
- Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 8-33. <http://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2011.134.27938>
- Castañón, M. (2002). *La visita de pares evaluadores externos Propuesta de Metaevaluación*. Comité Técnica de Evaluación SICEVAES. <https://uned.cr/academica/images/igesc/materials/documentos/metaevaluaci%C3%B3n.pdf>
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). (2018). *Manual para la Acreditación de programas de Licenciatura en Psicología*. https://www.cneip.org/new/documentos/manual_acreditacion2018.pdf
- Contreras, M., Contreras, E., García, J., & Rojas, A. (2017). Formación del psicólogo en el área de etapa básica. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(1), 43-47. <https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre171f.pdf>
- Corona-Cruz, A., Flores, L., & Estrada-Pinto, C. (2015). Principales Resultados e Impacto Derivados de los Procesos de Acreditación de dos Programas de Ingeniería. *ANFEI Digital*, (3). <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/259/851>
- Cuellar, M., Patiño, M., & Parra, O. (2020). Formación de pares evaluadores externos a distancia virtual. Primera experiencia en Paraguay. *Revista Científica Estudios e investigaciones*, 9(1), 162-173. <https://doi.org/10.26885/rcei.9.1.162>
- Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). IESALC-UNESCO.
- Egidio, I., & Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (12), 81-112. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1203.pdf>

- Falchikov, N. (1995) Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment. *Innovations in Education & Training International*, 32(2), 175-187. <http://dx.doi.org/10.1080/1355800950320212>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44031103>
- Gómez, J., & Negro, M. (2019). La evaluación institucional argentina desde la perspectiva de pares evaluadores. *Debate Universitario*, 7(14), 41-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7879279.pdf>
- Gómez, M., & Herrera, S. (2007). La función de los organismos evaluadores que coadyuvan en el proceso de evaluación para el desarrollo de los programas de educación superior y facilitan la obtención de recursos federales. *Razón y Palabra*, 12(55), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520735015>
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Maura.PDF>
- Jiménez-Ríos, E. (2008). La evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva de los pares académicos: descripción de una experiencia. *Revista de la educación superior*, 37(147), 127-133. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418920009.pdf>
- Márquez de León, E., & Zeballos, Z. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>.
- Marquina, M., Ramírez, B., & Rebello, G. (2009). La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 57-77. http://www.revistaraes.net/revistas/raes1_art3.pdf

- Moreno, M. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 101-126. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a6.pdf>
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*, 1 (19), 1-3. <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- Salas-Durazo, I. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la Educación*, (38), 305-333. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>
- Stake, R. (2010). El desarrollo de centros de evaluación y la formación de evaluadores. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (3), 19-33. <https://www.redalyc.org/pdf/2815/281521693002.pdf>
- Urdiales, M., Hernández, P., & Del Pozo, B. (2018). Los empleadores y la calidad de la formación en psicología. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(2), 115-121.
- Vera-Villaruel, P., & 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. <https://www.researchgate.net/publication/260336784>



**La evaluación de egresados
de programas de
Licenciatura en Psicología**

Hacia la cultura de la calidad: acreditación y EGEL-Psicología⁷

Sebastián Figueroa Rodríguez

Resumen

El escrito describe las tareas implícitas en la conformación del Examen General de Egreso de la Licenciatura en Psicología, generado por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Dicho examen, -originalmente concebido como Examen General de Calidad Profesional-, contó con la participación de distintos integrantes del CNEIP, en el Consejo Técnico del mismo, así como en el Comité Académico y en su versión ampliada. El énfasis del texto radica en la descripción de los esfuerzos colectivos de los integrantes del Consejo, así como el anuncio de la inminente aplicación del EGEL-Psicología como elemento importante para la valoración de egresados de los programas de la disciplina.

Hacia la cultura de la calidad: acreditación y EGEL-Psicología

La necesidad de mejorar parece inherente al hecho de actuar. A las personas lo mismo que a las instituciones, les resulta conveniente asegurar el impacto positivo de sus acciones. De ahí que la evaluación haya cobrado un papel importante en la vida de unos y otros.

El término evaluación se define de múltiples maneras. En un sentido amplio, puede entenderse como la emisión de juicios de valor, con base en la comparación del estado con una norma o criterio.

En el medio de la Educación Superior existen múltiples objetos susceptibles de ser evaluados. Los protagonistas principales del estado de cosas, sin embargo, siguen siendo dos, en orden de importancia: los programas y las personas.

La evaluación educativa ha cobrado importancia en la década anterior, a partir del hecho de que se ha vuelto, en ciertos casos, requisito *sine qua non* para obtener apoyo financiero (en el caso de los programas) o de credibilidad profesional, en el caso de las personas.

⁷ Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de Figueroa Rodríguez, S. (1998) “Hacia la Cultura de la Calidad: Acreditación y EGCP-Psicología”, 1998. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 26-31. Derechos de autor, 1998 Comité Editorial CNEIP.

Para lograr la evaluación efectiva de los programas educativos: se puede acudir a varios mecanismos: a) la autoevaluación, b) la evaluación practicada por expertos y c) la evaluación por Pares Académicos.

Cuando la evaluación va destinada a apreciar el grado en el cual un programa académico logra cubrir los requisitos esenciales para ofrecer una formación de calidad a sus clientes, los estudiantes, se habla de acreditación. Cuando las acciones evaluativas se encaminan a probar el grado de eficacia de un profesionista, se habla de la certificación de sus conocimientos y habilidades.

Tanto programas académicos como personas, pueden ser evaluados en sus cualidades o rasgos esenciales. Se puede decir, en términos generales, que ambos se “comportan” de un modo determinado y son (o pueden ser) objeto de elogios o críticas. Tanto unos como otros, crecen o se detienen en su desarrollo, evolucionan o involucionan.

En lo que concierne al proceso de acreditación, medio por el cual se reconoce la calidad de un programa educativo, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), ha desarrollado esfuerzos que, al momento, permiten dar cuenta del grado en el cual las diferentes instituciones educativas llevan a cabo la formación de nuevos profesionales de la Psicología.

El Consejo ha comunicado con oportunidad, a través de publicaciones generadas por el Coordinador de Acreditación, Dr. Alberto Odriozola Urbina, de los avances logrados al respecto (Odriozola, 1997).

El Examen General de Egreso en Psicología

En lo que a acciones para determinar la calidad del profesional de psicología se refiere, el instrumento que medirá los productos de aprendizaje de los recién egresados de los programas de licenciatura en Psicología, será el originalmente denominado Examen General de Calidad Profesional en Psicología (EGCP-Psicología). Posteriormente, en una rectificación oportuna, cambió su nombre al actual: Examen General de Egreso de Psicología, o EGEL-Psicología.

El proceso para la elaboración de este instrumento inició a partir de la instalación del Consejo Técnico respectivo, a partir del día 1° de octubre de 1997, por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Este organismo, de carácter no gubernamental, tiene como finalidad contribuir a la evaluación y mejoramiento de la Educación Superior a través de las acciones que desarrolla de manera independiente a las que puedan efectuar en situaciones o autoridades del ámbito educativo.

En el desarrollo de los acuerdos, así como en el proceso de configuración del EGEL-Psicología, existe presencia institucional del CNEIP. En el primer caso, la representación formal recayó en el Secretario Ejecutivo del Consejo, Mtro. Gerónimo Reyes Hernández quien asistía a las reuniones como integrante del Consejo técnico del entonces llamado Examen General de Calidad Profesional en Psicología, o EGCP-Psicología.

A su vez, en el Comité Académico, la representación recayó en primera instancia, en el autor de este comunicado, como resultado de la designación hecha por el Secretario Ejecutivo del CNEIP, cuya decisión fue ratificada por la LXI Asamblea del Consejo.

Participación ampliada del CNEIP en la configuración del EGEL-Psicología

En el transcurso de la elaboración del EGEL-Psicología, se ha favorecido la participación del Comité Académico ampliado, a cuyas reuniones se han incorporado integrantes de las facultades de Psicología del país, afiliadas al CNEIP, para efectuar sus aportaciones, fundamentalmente en lo relativo a la determinación de los contenidos o estructura que el examen habrá de tener.

En otro nivel de colaboración, algunos coordinadores de las regiones representativas del CNEIP, han asistido a estas reuniones de Comité Académico ampliado, trayendo consigo las aportaciones de colegas que se encuentran en sus instituciones y que pueden así, desde sus lugares de adscripción, manifestar sus opiniones y plantear sus propuestas, para hacer posible la elaboración de un instrumento que, además de sólido en estructura y representativo en contenidos, sea el resultado de una mecánica que opera por consenso entre diversos elementos del gremio.

En lo que a representatividad de las Instituciones se refiere, el CENEVAL ha formulado invitaciones a Escuelas y Facultades de latitudes y matrícula diversas, en el ánimo de la mecánica ya expresada en líneas anteriores. Para la fecha de aparición original de estas líneas, (1998), el EGEL-Psicología estaba cobrando concreción en su estructura formal y, en específico, a la determinación de los contenidos que le darían fisonomía propia.

La etapa de la recepción de reactivos, la cual tendría una vez más una participación activa el CNEIP a través de los académicos de las instituciones afiliadas a este organismo, se encontraba también próxima a iniciar. En un momento posterior, la versión inicial del Examen fue sometida a una etapa de aplicación piloto, para los ajustes procedentes.

Consideraciones finales

Este trabajo intenso de colaboración llegaría a su etapa culminante poco antes de concluir el año, cuando se consideró que el EGEL-Psicología estaba en condiciones de ser aplicado a los solicitantes.

Por su condición de examen para los recién egresados, el EGEL-Psicología ha resultado un instrumento idóneo para quienes hayan concluido sus estudios en un lapso no mayor a tres años y que deseen obtener el Certificado a través del recurso mencionado. Quienes hayan egresado en un plazo que exceda al mencionado, pueden también resolver el EGEL-Psicología y obtener retroalimentación sobre sus respuestas al examen.

El proceso de configuración del examen se ha constituido en un elemento de riqueza inapreciable para la reflexión sobre cuestiones relativas al perfeccionamiento de las acciones de formación de los nuevos cuadros de psicólogos Mexicanos. Lo anterior, podría llevar en un plazo relativamente breve, a determinaciones en favor de la consolidación de aspectos relativos a la formación y desempeño de calidad. Los psicólogos por egresar, ejercerán en un país en transición hacia un estado de cosas posiblemente mejor, pero sin duda, más demandante.

Resulta estimulante comprobar el nivel de compromiso ratificado por el CNEIP, desde los rincones más apartados de la geografía nacional, a través de su participación para

producir el EGELPsicología, y con ello un recurso más que las instituciones de Educación Superior pueden emplear para sus determinaciones en materia curricular.

Que estas líneas sirvan para expresar nuestros parabienes por la labor desarrollada, así como nuestros mejores deseos para los psicólogos de la nueva generación, en este ambiente promisorio para la instauración de la cultura de la calidad educativa.

Referencias

Odriozola, A. (1997). El modelo de evaluación interinstitucional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 1-28.

La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión⁸⁹

Sebastián Figueroa Rodríguez

Resumen

El trabajo describe de manera sucinta algunos factores que pueden incidir en la modificación de esquemas vigentes de planeación en la formación de psicólogos. Complementariamente, plantea algunas vías de reflexión de estrategias factibles de ser discutidas por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.

La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión

La psicología mexicana ha transitado por diversas etapas en las cuales se aprecian distintos planteamientos sobre el modus operandi para preparar profesionales. Lo anterior ha sido dictado, entre otras causas, por la relación existente entre los actores implicados, las políticas educativas y los acontecimientos sociales que han incidido de manera importante en unos y otras.

En una revisión somera, puede apreciarse, por ejemplo, que la década de los setenta se caracterizó principalmente por un incremento notable en la cantidad de programas de formación de psicólogos, quizá como resultado de los movimientos estudiantiles, que, entre otras cosas, reclamaban mayores oportunidades para cursar estudios universitarios. Un factor complementario consistió en que el subsidio a las universidades públicas se determinó por el enfoque de atención a la demanda social, seguido, hacia mediados de la década, por el del tamaño de la matrícula y la “conducta política institucional”. A fines del decenio, dicha asignación presupuestal se efectuaba sobre la base de supuestos “cumplimientos con el Plan Nacional de Educación Superior” (Navarro, 1997, p. 109).

8 Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de Figueroa Rodríguez, S. (2001) “La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión”, 2001. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(2), 185-197. Derechos de autor, 2001 CNEIP Editorial.

9 El autor agradece a los licenciados María Jacqueline García Hernández y Enrique Aguirre López su colaboración en la integración documental de algunos aspectos de este trabajo. 1

La década de los ochenta se caracterizó por una reducción importante de los presupuestos para las universidades públicas, lo cual afectó de manera notable la calidad de los programas de psicología en las instituciones de educación superior (IES en lo sucesivo). En una de las asambleas de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se intentó establecer un conjunto de indicadores del desempeño para acceder a los apoyos presupuestales por medio del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), mismo que finalmente desaparecería para dar lugar al Programa Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) (Navarro, 1997).

Al incremento del personal académico prevaleciente desde la década anterior se aunó la carencia de un sistema de valoración que permitiera apreciar el efecto de la incorporación de nuevos cuadros docentes. Una vez más, la base para la formación de psicólogos pareció ser la duplicación de los planes de estudio de mayor vigencia y la adición de otros de nuevo cuño, sin que sea posible, no obstante, identificar un modelo definido para la configuración de los mismos. En efecto, no se puede reconocer una base común para la configuración de los planes de estudio de diversas facultades y escuelas, pero resultaría acertado considerar la simple replicación de los planes “clásicos” de las instituciones con mayor antigüedad en el país como un elemento rector para la formación de psicólogos en México.

En la década de los noventa se hizo sentir con más fuerza el impacto de los intentos por introducir la evaluación como un mecanismo clave para asegurar la calidad de programas de formación de psicólogos. Dichos esfuerzos se caracterizaron de manera especial, pero no exclusiva, por la práctica de la evaluación externa, efectuada por organismos diversos, al igual que por algunos estudios esporádicos de evaluación interna, o autoevaluación.

En la década que inaugura este nuevo siglo parece que las estrategias habrán de vincularse con los nuevos desarrollos informáticos en la enseñanza-aprendizaje de las profesiones, y que habrá de favorecerse la práctica de la evaluación en sus distintas modalidades. De manera complementaria, y no por ello menos importante, se estimulará financieramente a aquellas instituciones que muestren indicadores de calidad sobre la base de parámetros establecidos previamente.

Como consecuencia de la política educativa, se ha generado un interés creciente por implantar mecanismos de valoración en diferentes objetos. El docente y su desempeño, los programas educativos y su acreditación, el currículo, el rendimiento de los estudiantes, la actividad de los egresados y su grado de inserción en el mercado de trabajo, resultan ser de los más recurrentes.

Este trabajo tiene como objetivo principal la descripción sucinta de algunos factores que pueden incidir en la modificación de los esquemas vigentes de planeación en los programas de formación de psicólogos en el ámbito nacional. Un objetivo complementario consiste en plantear algunas vías de reflexión acerca de las estrategias factibles que el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) puede desarrollar en consonancia con su misión y visión actuales.

La evaluación de programas educativos y la Psicología mexicana

La evaluación es un mecanismo importante cuando se trata de hacer explícita la calidad de un programa educativo. Los alcances de este proceso son diversos y pueden dirigirse a los usuarios, al diseño o aplicación del programa, a quienes se encargan de operarlo, a los productos derivados del mismo y demás.

La evaluación de programas puede ser efectuada al menos de dos maneras. Cuando es externa, se implican en ella agentes que no pertenecen al programa; cuando es interna, los responsables de la misma se involucran en la actividad evaluativa.

La autoevaluación resulta fundamental cuando se la emplea como parte del proceso de acreditación. Esta actividad está dirigida a reconocer de manera válida y pública que una institución cumple con el cometido de planear, administrar, realizar y evaluar diferentes actividades constitutivas de la educación que imparte con estándares de calidad establecidos previamente (Hernández, 1997).

De acuerdo con Martínez (1992), en México las experiencias preliminares de evaluación interna comprenden los trabajos de autoestudio y planeación realizados desde 1967 en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y en la Universidad

Autónoma de Guadalajara (UAG). De entonces a la fecha, los estudios evaluativos dictados por las necesidades propias de las IES que los practican parecen más bien ser infrecuentes.

Debe aclararse que desde 1978, en el ámbito de la educación superior, se iniciaron esfuerzos concretos para instrumentar la evaluación de carácter externo. Tal modalidad adquirió una importancia creciente a partir de la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en parte debido a los convenios suscritos por las IES y la Secretaría de Educación Pública (SEP) para evaluar los programas educativos con el apoyo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, o CIEES (Martínez, 1992; SEP, 2001). Dicha práctica debería permitir la identificación de fortalezas y debilidades de los programas de formación de profesionales, de modo que se pudiese producir una mejora continua de los mismos.

La preocupación por la autoevaluación y el mejoramiento de los programas de formación de profesionales alcanzó en épocas recientes la expresión más clara de su definición. En efecto, CONAEVA ha tenido como encargo desde julio de 1990, por acuerdo de la IX Reunión Extraordinaria de la ANUIES, el desarrollo de estudios de evaluación interna sobre la base de lineamientos comunes, previa consulta con las IES. A partir de entonces, las instituciones realizaron una primera evaluación aplicando dichos lineamientos, y presentaron programas especiales de mejoramiento para los cuales se asignaron recursos de un fondo especial (Martínez, 1992).

Como se verá líneas adelante, tal proceso, no obstante realizarse cada vez con mayor frecuencia, aún requiere que sus resultados se sistematicen para favorecer el desarrollo de líneas estratégicas de mejora continua. Entre los asuntos pendientes, es necesario el análisis que resulte de la evaluación interna y externa de los programas de psicología ya abordados, de modo que puedan generarse recomendaciones generales para las instancias formadoras de psicólogos en el país.

La enseñanza de la psicología en México: los programas educativos

Al igual que las IES, los programas académicos en el área de la Psicología han atravesado por diferentes etapas. En cuanto a la evaluación, es en la década de los setenta cuando

se observan los primeros intentos por efectuar estudios que arrojen información acerca del estado de la disciplina y la enseñanza de la misma.

Un texto que describía los resultados de un estudio nacional realizado en la década anterior serviría posteriormente de base para configurar curricularmente algunos programas de formación de los psicólogos mexicanos (CNEIP, 1987). En él se documentaba, entre otros aspectos, el crecimiento desmesurado de los programas de formación de psicólogos en el ámbito nacional, lo que acarrea un efecto negativo en su identidad, atribuible además a los arreglos curriculares ya comentados al inicio.

En general, una práctica desarticulada y la escasa influencia en la certificación profesional parecían ser circunstancias adversas que reclamaban la regulación de la práctica profesional, cuyos progresos habría que analizar una vez más en ausencia de un diagnóstico como el realizado hace casi tres décadas.

Pero no sólo la práctica, sino también la enseñanza de la Psicología, en sus planos profesional y científico, requiere la realización de estudios diagnósticos que valoren al profesor, tanto en su papel tradicional de transmisor de información como en el de gestor del autoaprendizaje de los estudiantes.

El tema de la certificación profesional, el cual no es de la competencia estricta del CNEIP, resulta otro asunto pendiente. Como afirma Castillo (1995), este proceso, definido como un mecanismo de homologación y de control de las profesiones bajo acuerdo, es reciente en México. En apariencia, la situación que esta tarea muestra al presente no arroja grandes diferencias con lo señalado en el informe ya comentado.

Se puede afirmar un tanto a priori que, a partir de la aparición del texto referido (CNEIP, 1987), se ha carecido de un documento con la amplitud, cobertura y confiabilidad del generado por el CNEIP, lo que es explicable ante la ausencia de una cultura de la evaluación en la disciplina, por lo menos hasta mediados de la década pasada.

La planeación estratégica del sistema de educación superior mexicano

Los aspectos relativos a la educación son tema de constante preocupación para cualquier país. México no ha escapado a estas inquietudes y ha tratado de legislar en consecuen-

cia. En la Constitución de 1917 se emitieron algunas disposiciones, de las cuales el artículo tercero ha resultado ser de la mayor trascendencia. En él se ha consignado, entre otras disposiciones, que la Secretaría de Educación Pública es la encargada de la evaluación del sistema educativo mexicano, sin menoscabo de las acciones similares que las autoridades educativas locales dispongan (Const., 2019, art. 3). En la actualidad, se dan ya los pasos iniciales para introducir de una forma más interrelacionada los distintos elementos que componen al sistema educativo mexicano en lo concerniente al Sistema Nacional de Evaluación. Los avances en la conformación del mismo han ocurrido en los últimos años en torno a cuatro líneas de acción (SEP, 2001):

- La incorporación progresiva de la metodología de la planeación estratégica en la gestión interna de las IES.
- El trabajo de los CIEES.
- Los procesos de acreditación de programas educativos llevados a cabo por organizaciones no gubernamentales especializadas.
- La construcción y aplicación de exámenes nacionales de ingreso y egreso a la educación superior, entre otros.

Este progreso, desde luego, no está exento de enfrentar algunos retos. En efecto, al examinarse las propuestas para el desarrollo de la educación superior planteadas por la ANUIES (2000), se consideran desafíos para una transformación adecuada del sistema de educación superior (SES) mexicano los siguientes: a) constituirse como un espacio de innovación permanente e integral, con crecimiento autosostenido y desarrollo equitativo; b) atender con calidad a la población estudiantil en constante crecimiento, y c) ofrecer servicios educativos de calidad para una formación integral, humanista y cultural, vinculados a la capacitación científica y técnica.

En el presente, algunos mecanismos para superar los desafíos señalados han surgido de algunos programas federales; tal es el caso del Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales (FIUPEA), con evaluación de la ANUIES, creado en el año de la publicación

del presente artículo. Su misión consiste en propiciar los medios que permitan a las IES conservar la acreditación de los programas educativos que reúnan las condiciones para el caso.

En un sentido similar, se busca hacer más eficiente el trabajo de las instancias que han realizado dicha tarea. Así, con base en un acuerdo celebrado en 1987, se constituyó el mes de octubre de 2000 el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES). Éste es un organismo no gubernamental cuya finalidad es la de regular los procesos de reconocimiento de programas, así como generar certidumbre acerca de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones que al presente realizan la acreditación de programas académicos (COPAES, 2001). Actualmente, se encuentra en el proceso de recepción de solicitudes de las organizaciones o instancias acreditadoras, como es el caso del CNEIP.

Resulta evidente que el actuar del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología queda inextricablemente vinculado al logro de los desafíos que se plantean para el SES mexicano. Por ello, es importante analizar en qué medida dicha organización está respondiendo a los retos antes planteados en beneficio de sus miembros constituyentes.

El CNEIP y su planeación estratégica: vinculación con el SES mexicano

Desde su creación en 1971, el CNEIP sostiene los siguientes objetivos fundamentales:

Impulsar la enseñanza, investigación, difusión y ejercicio profesional de la psicología científica en las instituciones de enseñanza y/o de investigación en la República Mexicana.

- Orientar principalmente la enseñanza e investigación de la psicología a la solución de los problemas sociales, técnicos y educativos que plantea la realidad nacional en lo que a esta disciplina respecta.
- Favorecer programas de intercambio de profesores, alumnos e investigadores de psicología entre diversas instituciones de enseñanza e investigación nacionales y extranjeras.
- Promover la investigación interdisciplinaria entre la psicología y otras ciencias o profesiones.

- Establecer criterios de calidad académica y científica y recomendar su aplicación en las diversas instituciones de enseñanza y/o investigación en psicología en México.
- Promover el establecimiento de premios para la investigación en psicología.

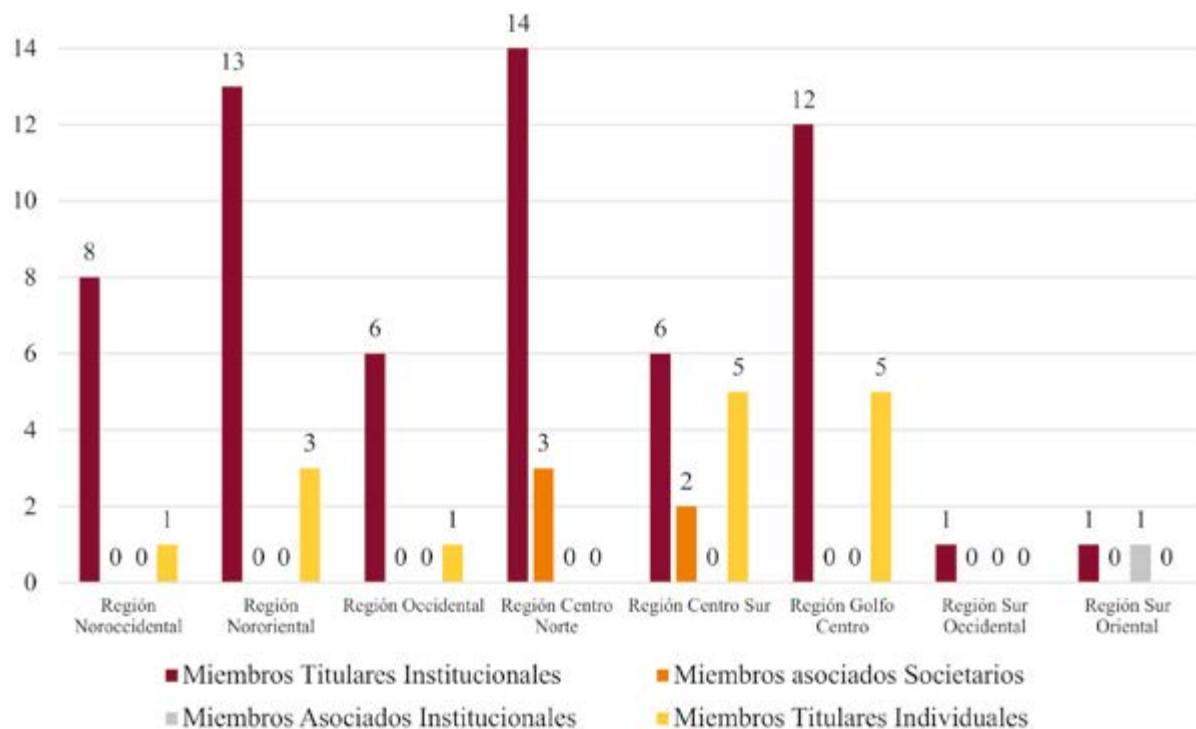
Para el cumplimiento de tales objetivos, el CNEIP cuenta con la siguiente estructura:

- La Asamblea General.
- El Comité Directivo.
- Las asambleas regionales.
- Los comités divisionales y regionales.
- La Comisión de Honor y Responsabilidades.

De igual manera, está agrupado en regiones, distribuidas a lo largo del país, y consta de cinco tipos de miembros. La Figura 1 muestra el estado actual de la organización en términos de la estructura descrita.

Figura 1

Cantidad de miembros del CNEIP por región y clase



Son de destacar los avances que en materia de modernización se han conseguido a la fecha, sin que lo hasta ahora obtenido por el CNEIP signifique el logro total de sus objetivos

y fines sustantivos. En efecto, los progresos pueden advertirse en una diversidad de aspectos, entre los cuales se cuentan, a saber:

- Una colección de textos para los cursos básicos de los distintos planes de estudio avalados por el CNEIP, así como el Manual para la elaboración de tesis (Ibáñez, 1988);
- La organización de los talleres de Cocoyoc, San Miguel Regla y Jurica sobre diseño y evaluación curricular en el ámbito nacional;
- La aparición sostenida de la revista Enseñanza e investigación en Psicología, así como de un boletín informativo en diversos momentos;
- El establecimiento de un programa nacional de formación y actualización de profesores en colaboración con la ANUIES, así como el asesoramiento técnico a diversas instituciones sobre un modelo curricular de formación de psicólogos, con base en lineamientos propios;
- El apoyo a diversas universidades de provincia con profesores expertos que participaran en el CNEIP en áreas especializadas;
- La realización del primer diagnóstico de la psicología mexicana, así como una investigación sobre el estado de la enseñanza de la psicología en México (CNEIP, 1987);
- La elaboración de la bibliografía básica para la licenciatura en psicología en dos versiones;
- La clasificación convencional de las áreas del conocimiento en psicología para facilitar a las escuelas y facultades la mejor estructuración de sus programas;
- La incorporación de miembros societarios, tales como la Asociación Mexicana de Psicología Social, el Colegio Nacional de Psicólogos, la Sociedad Mexicana de Psicología y la Sociedad Mexicana de Psicología Social;
- El otorgamiento de becas de posgrado a los primeros lugares en el Concurso Nacional de Tesis, convocado por este Consejo;

- El otorgamiento del Premio Nacional a los psicólogos más destacados en los campos de la enseñanza, la investigación y el ejercicio profesional;
- La celebración de 68 reuniones ordinarias y extraordinarias de la Asamblea General en forma ininterrumpida, así como un sinnúmero de asambleas regionales;
- La organización de 28 congresos nacionales de psicología, que han permitido congregar a un gran número de docentes, investigadores y estudiantes de la disciplina procedentes de las distintas regiones del país;
- El diseño, validación y puesta en marcha del proceso de acreditación, tipificación y superación de las escuelas y facultades de psicología en México en el nivel de licenciatura.

Se advierten también progresos incipientes en acciones recientemente iniciadas, entre los cuales figuran:

- El inicio de la actualización del trabajo diagnóstico celebrado en 1987 para la conformación del perfil profesional del psicólogo mexicano del tercer milenio, mediante los talleres celebrados entre 1999 y 2001 en las ciudades de León, Veracruz, San Luis Potosí y Ciudad Obregón.
- La acreditación de los programas de licenciatura que han demostrado satisfacer los estándares de calidad señalados para el caso.
- El diagnóstico sobre los programas de formación profesional a partir del análisis de resultados de la acreditación de programas de licenciatura.
- La participación sostenida en el diseño y aplicación del EGEL Psicología y en el Comité Académico y el Consejo Técnico del CENEVAL.
- La participación en sendas reuniones del Foro Trilateral de Psicología Profesional celebradas en las ciudades de Quebec y Washington en los años 2000 y 2001.
- El trabajo de planeación estratégica emprendido recientemente por la Comisión de Prospectiva y Evaluación del Consejo.

Líneas de acción posibles en el CNEIP

Indudablemente, los progresos descritos hasta aquí constituyen apenas el punto de partida para un trabajo más integral, asociado a una perspectiva más amplia, donde, al tiempo que se preserve el carácter nacional de la organización, se proponga la incorporación de métodos y procedimientos que han probado ser eficaces en contextos internacionales. Entre otros aspectos, el trabajo organizativo debería apuntar hacia lo siguiente:

- La intensificación de la planeación estratégica, en consonancia con la revisión de la misión y visión del Consejo.
- La modificación consecuente de los estatutos para preparar el futuro más que para normar el presente.
- La interacción sostenida con los organismos que se relacionan con la disciplina en cuanto al quehacer curricular y la evaluación de los estudiantes y profesores.
- El análisis de esquemas de movilidad trilateral para estudiantes y profesores.
- El logro del reconocimiento por la instancia correspondiente para promover, como hasta ahora, la mejora continua de los programas de formación de psicólogos, tanto en la licenciatura como en el posgrado.

En el replanteamiento descrito, habrá de buscarse la interacción entre las diferentes instancias formadoras de psicólogos, donde se adopten estrategias conjuntas y formas de trabajo englobadas en un esquema intra e interregional más intenso.

Conclusiones

El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología es una organización que se consolida en sus tareas y funciones gracias al trabajo colegiado sostenido durante treinta años. Como tal, se apresta a involucrarse en una planeación estratégica acorde con las circunstancias actuales y futuras.

De la mano con lo anterior, la normatividad que regule las operaciones del Consejo debe ser consecuente con la visión acuñada, de manera que, más que constreñir, apoye el desarrollo de las actividades de esta organización.

La forma de interacción entre los integrantes del CNEIP debe recurrir con mayor frecuencia al diseño de proyectos interinstitucionales de investigación y formación en el posgrado que aprovechen al máximo el potencial de los miembros constituyentes del Consejo.

El desarrollo regional del CNEIP debe incluir la identificación de todos aquellos programas de psicología que aún no han sido acreditados por este organismo, como un recurso para incrementar la calidad de los programas de formación de los psicólogos mexicanos.

En lo estructural, estos son, si acaso, algunos de los elementos que deberían armonizar el trabajo constructivo para la formación de un nuevo tipo de psicólogo, más en contacto con la dinámica vida profesional. Como señala Bricall (2000, p.191): “Alcanzado el límite previsible de su crecimiento cuantitativo, el reto actual parece radicar en un esfuerzo de calidad. Es uno de los cambios mayores que deben producirse [...] durante el próximo decenio”.

Un reto se agrega: lograr la tolerancia, del modo como lo entiende Marín (2000), en el sentido de renovar el lenguaje, buscar nuevos perfiles a los valores y actualizar nuestros mensajes en un clima de aceptación de las diferencias, como concierne a una organización de calidad.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES.
- Bricall, M. (2000). *Universidad 2 mil*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Castillo, M. (1995). *La regulación de las profesiones en la historia de México. Colegios y Profesiones (Edición del Cincuentenario de la Dirección General de Profesiones)*. SEP.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1987). *Perfil profesional y situación actual de la enseñanza de la Psicología en México*. CNEIP.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2001). *Manual de procedimientos para el reconocimiento de organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior (Documento de trabajo)*. COPAES.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.] (2019). *Artículo 3*. H. Congreso de la Unión.
- Hernández, G. (1997). *La calidad de la educación médica en México. Principios básicos. Hacia la acreditación de facultades y escuelas en medicina*. Plaza y Valdés Editores.
- Ibáñez, B. (1988). *Manual para la elaboración de tesis*. Trillas.
- Marín, R. (2000). *Educación para la paz, año internacional de la paz*. UNED.
- Martínez, F. (1992). La calidad de las instituciones de educación superior. Su evaluación y su promoción. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 6(1), 1-12. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista79_S2A6ES.pdf
- Navarro, M. (1997). La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria. CONPES, CONAEVAS, & CIEES (Eds.), *Materiales de apoyo a la evaluación educativa* (pp.107-113). CIEES.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Guía y lineamientos del fondo de inversión de universidades públicas estatales con evaluación de la ANUIES (Documentos de trabajo)*. SEP.

IV

La expansión de los servicios: redes de posgrado e internacionalización del CNEIP

Trabajo colaborativo y formación de recursos humanos para la investigación: La Red Multiregional de Posgrados de calidad en Psicología 15 años después^{10 11}

Sebastián Figueroa Rodríguez

Resumen

El trabajo plantea el origen de esta estructura, creada al cobijo del reconocimiento por CO-PAES, como una forma viable de extender los beneficios al Posgrado en Psicología. A partir de la propuesta por el Presidente y Secretario Ejecutivo a la Asamblea, se establecieron mecanismos institucionales que eventualmente llevaron a la redacción y firma de un convenio vigente a la fecha, que ha permitido el trabajo colaborativo de los integrantes de la Red Multirregional de Posgrados de Calidad en Psicología. Se enfatiza la celebración de Coloquios periódicos donde los estudiantes ofrecen a los Núcleos Académicos los avances de sus respectivos proyectos de investigación, a fin de que sean evaluados y propulsen la obtención del grado.

Mucho se ha hablado de la necesidad de formar investigadores en el contexto nacional. Se estima que la cantidad de investigadores por millón de habitantes es, si mucho, insuficiente. En lo que a Psicología se refiere, la tasa no es más optimista. Si bien no existen datos confiables, se estima que la tasa es inferior a la de investigadores de otras disciplinas. Por lo tanto, la formación de investigadores y en especial, de aquellos que se han de desenvolver en el ámbito de la Psicología, es una asignatura pendiente para las Escuelas y Facultades del país. Pero, si tal asunto debería ser de interés primordial, más lo es que los cuadros así formados se incorporen con éxito en el mercado laboral y generen oportunidades para la práctica de la investigación.

Entre los antecedentes consignados, un estudio (Figueroa et al., 2010) demostró que, aunque la percepción del aprendizaje de competencias de investigación en un programa de

10 Reimpreso con permiso en forma casi íntegra, con modificaciones, de "Figueroa Rodríguez, S. (2018). Trabajo colaborativo y formación de recursos humanos para la investigación: La Red Multirregional de Posgrados de calidad en Psicología 15 años después. En V.P. & L.Q. Editor (Eds.), *La Investigación en los Posgrados de Psicología. Red Multiregional de Programas de Posgrados de Calidad en Psicología* (1ª ed., pp 13-16). UANL: Monterrey, México. Derechos de autor, 2018 UANL Editorial.

11 Dedicado a Marco Wilfredo Salas Martínez, interlocutor y amigo, *in Memoriam*

posgrado era alta, no lo era el índice de trabajos resultantes de la actividad de investigar. Otro tanto ocurrió en un estudio institucional de seguimiento de egresados del posgrado de una Universidad Pública Mexicana, donde el fenómeno pareció replicarse.

Este escrito está dedicado a narrar la manera como se planeó, desarrolló y consolidó un esquema de apoyo para la formación de recursos humanos para la investigación en la Ciencia del Comportamiento.

La Red Multirregional de programas de Posgrado de calidad en Psicología (RMPP-CP), resultó de una iniciativa concebida al interior del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), cuando el Psic. Víctor M. Arreguín Rocha, ocupaba el cargo de Presidente de dicha organización y de Secretario Ejecutivo, el que esto escribe.

En ese entonces se apreciaba la necesidad de que los beneficios que el Consejo aportaba a los programas de Licenciatura, se extendieran a los de posgrado. Lo anterior tenía como sustento el logro alcanzado al haber obtenido el reconocimiento por el Consejo para la Acreditación de la Educación de Superior (COPAES), distinguiéndolo como organismo acreditador en Psicología, en octubre del año 2002.

Fue así como se decidió convocar en Xalapa Ver., el 31 de septiembre y 1º de octubre del año 2003, a los coordinadores de programas de posgrado incorporados al Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), junto con los directores de las dependencias en ellas albergados. Se comentó la propuesta del caso y se asignaron las tareas pertinentes para los involucrados. Cada Director de entidad académica se puso a su vez en comunicación con el Rector respectivo, con el apoyo y gestión del CNEIP.

El 22 de abril de 2004, se firmó el convenio que amparaba la creación de la Red. Participaron en este acto, los Rectores de las Universidades: Autónoma de Nuevo León, M. C. José Antonio González Treviño; Autónoma de Yucatán, C. Dr. Raúl Godoy Montañés; el entonces Rector recientemente electo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Lic. Mario García Valdés y el Secretario Académico (y a la postre Rector) de la Universidad Veracruzana, Dr. Raúl Arias Lovillo.

Intervinieron también como signantes del convenio señalado, los Directores de las entidades académicas donde radican los programas de posgrado: el Lic. Víctor M. Arreguín Rocha, por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Mtro. Efraín Duarte Briceño, por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán; Mtro. Arnoldo Téllez López por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León y Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez, por el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana (Figueroa, 2007).

El convenio estableció en su momento, varios objetivos, que conviene recordar, a efecto de evaluar los logros al respecto. Estos fueron:

1. La creación de una Red de Cuerpos Académicos, que promueva la colaboración conjunta.
2. Favorecer la movilidad estudiantil y el intercambio del personal académico para participar en los programas a través de actividades de docencia, proyectos conjuntos de investigación, comités de exámenes de grado y asesorías de tesis.
3. Formar un Comité asesor Académico con al menos un Catedrático de cada Institución participante, con el objetivo de revisar y evaluar los programas de maestría para su actualización curricular e innovación constante.
4. Realizar dos Coloquios anuales de investigación en psicología con sede rotatoria, con el objeto de presentar los trabajos de investigación de los cuerpos académicos y tesis de los alumnos.
5. Crear un *thesaurus* y una base de datos curriculares de los profesores.
6. Difundir la información de la red y sus actividades.
7. Unir esfuerzos y recursos para promover y desarrollar todas aquellas actividades pertinentes para la ejecución de programas a distancia y semipresenciales apoyados en el uso de nuevas tecnologías.
8. Conjuntar esfuerzos y recursos para promover y desarrollar todas aquellas actividades tendientes a la adquisición y uso compartido de bases de datos y bibliografía especializada en psicología y educación.

9. Desarrollar investigaciones conjuntas sobre estudios de mercado laboral e impacto de las maestrías participantes.
10. Publicar de forma conjunta una revista científica en psicología.

Los primeros Coloquios, donde se dieron los ajustes para la operación de la Red, tuvieron como sedes, en orden secuencial, a las Universidades: Autónoma de San Luis Potosí, Autónoma de Yucatán, Autónoma de Nuevo León y Veracruzana, respectivamente. En el mes de febrero de 2007, el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana fue sede del cuarto Coloquio de la serie, así como patrocinador del primer número monográfico de una revista, con trabajos de alumnos y Tesistas asistentes a los Coloquios referidos. Con lo anterior resultaba por demás encomiable el esfuerzo desplegado hasta aquí.

En la actualidad restaría que, además de cumplir a cabalidad con la agenda inicial, los programas de posgrado de calidad en Psicología se beneficien de una alianza estratégica sin precedentes en el contexto nacional, ampliando su radio de acción a contextos nacionales e internacionales.

La expectativa es que se lleguen a extender los beneficios de tal órgano colegiado a otras regiones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), así como a otras organizaciones y disciplinas, lo mismo que a países Iberoamericanos que pudieran replicar el modelo formativo ya logrado. La necesidad de cuadros de profesionales de la investigación, así lo demanda.

Referencias

- Figuroa Rodríguez, S. (2007). Presentación. *IpyE: Psicología y Educación* 1(1).
- Figuroa Rodríguez, S., Bernal, B., & Andrade, K. (2010). Evaluación de un programa Mexicano de maestría en Psicología desde la perspectiva del egresado: un estudio sobre los indicadores de calidad. *Revista de la Educación Superior*, 34(1), 153, 23-41. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n153/v39n153a2.pdf>

En búsqueda del reconocimiento internacional de licencias de profesionales de la psicología en América del Norte: La contribución del Consejo Nacional para la Enseñanza en Psicología

Juan José Sánchez Sosa

Resumen

El trabajo describe los esfuerzos de las principales instancias societarias y colegiadas de la psicología mexicana por constituir un espacio de interlocución de asociaciones de Psicólogos de América del Norte, en busca de formas de promoción de la movilidad internacional, profesional entre Canadá, Estados Unidos y México.

Así, se efectuaron múltiples reuniones con los representantes de las principales organizaciones mexicanas que decidieron colaborar en la tarea. De entre las que se incorporaron, el CNEIP se sumó, de manera significativa a las tareas necesarias hacia el objetivo señalado.

La importancia de la tarea prevalece en la actualidad y espera un resultado promisorio para los involucrados.

El contexto general

La posibilidad de ejercer profesionalmente entre países vecinos es una iniciativa que ha interesado y caracteriza a numerosas decisiones de organismos internacionales y gobiernos. Entre otros frutos, los acuerdos internacionales o interregionales que permiten o promueven estas actividades, resultan en beneficios para todas las entidades involucradas: se satisfacen déficits de atención y servicios en sitios donde no hay cobertura suficiente por parte de los sistemas locales, se facilita la intercomunicación entre comunidades de profesionistas a fin de ajustar la calidad de los servicios a las necesidades regionales; se compaginan las características de formación de los profesionistas y se tipifican las normatividades de ejercicio de una disciplina, incluyendo las de competencias, la éticas y de responsabilidad social y las orientadas a evitar que personas sin la preparación adecuada ejerzan en detrimento de la calidad de vida, la salud, el bienestar y la funcionalidad de quienes reciben servicios, entre muchos otros.

Dos ejemplos prominentes servirán para ilustrar el contexto más amplio de estas iniciativas. En el caso de la Unión Europea, se trata de una asociación internacional formada por veintisiete países europeos y busca impulsar la cooperación económica, política y social entre los Estados miembro (<https://www.significados.com/union-europea/>). En América el caso del Mercosur (Mercado Común del Sur) constituye un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han agregado otros países (<https://www.mercosur.int/quienes-somos/>).

Ambos convenios internacionales incluyen la movilidad de bienes y servicios con relativamente pocas restricciones. En el caso de las profesiones, la equivalencia funcional de títulos y diplomas se ajusta más o menos flexiblemente a los criterios de las normatividades nacionales existentes, mismas que habitualmente incluyen el reconocimiento al nivel mínimo “de entrada” al ejercicio profesional de la mayoría de las disciplinas, a partir de los sistemas de formación. En el caso de la Unión Europea se especifican criterios como un manejo mínimo del idioma, en América Latina la normatividad resulta menos compleja por tratarse principalmente de dos idiomas, el castellano y el portugués.

En América del Norte, integrada por México, Estados Unidos y Canadá, la primera iniciativa de esta naturaleza fue la del Tratado de Libre Comercio (TLC) también llamado Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). El tratado incluye la previsión para la movilidad de los profesionistas en los siguientes términos. A continuación, se muestra lo estipulado en las Disposiciones generales de la Sección A, del Anexo 12.10.5, del artículo 1210 “Servicios profesionales” (Sistema de Información Sobre el Comercio Exterior, 2021):

Trámite de solicitudes para el otorgamiento de licencias y certificados

1. Cada una de las Partes se asegurará de que sus autoridades competentes, en un plazo razonable a partir de la presentación de una solicitud de licencias o certificados por un nacional de otra Parte:

(a) Si la solicitud está completa, resuelvan sobre ella y notifiquen al solicitante la resolución; o

(b) Si está incompleta, informen al solicitante, sin demora injustificada, sobre la situación que guarda la solicitud y la información adicional que se requiera conforme a su legislación interna.

Elaboración de normas profesionales

2. Las Partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a los prestadores de servicios profesionales, así como a presentar a la Comisión recomendaciones sobre su reconocimiento mutuo.

3. Las normas y criterios a que se refiere el párrafo 2 podrán elaborarse con relación a los siguientes aspectos:

- (a) Educación: acreditación de escuelas o de programas académicos;
- (b) Exámenes: exámenes de calificación para la obtención de licencias, inclusive métodos alternativos de evaluación, tales como exámenes orales y entrevistas;
- (c) Experiencia: duración y naturaleza de la experiencia requerida para obtener una licencia;
- (d) Conducta y ética: normas de conducta profesional y la naturaleza de las medidas disciplinarias en caso de que los prestadores de servicios profesionales las contraven-gan;
- (e) Desarrollo profesional y renovación de la certificación: educación continua y los requisitos correspondientes para conservar el certificado profesional;
- (f) Ámbito de acción: extensión y límites de las actividades autorizadas;
- (g) Conocimiento local: requisitos sobre el conocimiento de aspectos tales como las leyes y reglamentos, el idioma, la geografía o el clima locales; y
- (h) Protección al consumidor: requisitos alternativos al de residencia, tales como fianzas, seguros sobre responsabilidad profesional y fondos de reembolso al cliente para asegurar la protección de los consumidores.

4. Al recibir una recomendación mencionada en el párrafo 2, la Comisión la revisará en un plazo razonable para decidir si es congruente con las disposiciones de este Tratado.

Con fundamento en la revisión que lleve a cabo la Comisión, cada Parte alentará a sus respectivas autoridades competentes, a poner en práctica esa recomendación, en los casos que correspondan, dentro de un plazo mutuamente acordado.

Otorgamiento de licencias temporales

5. Cuando las Partes lo convengan, cada una de ellas alentará a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar procedimientos para la expedición de licencias temporales a los prestadores de servicios profesionales de otra Parte.

Revisión

6. La Comisión revisará periódicamente, al menos una vez cada tres años, la aplicación de las disposiciones de esta sección.

El caso de la Psicología

Así, para promover la movilidad internacional de los profesionales de la psicología de los tres países, el tratado ha supuesto que los respectivos sistemas regulatorios requieren compararse basándose en tres ejes fundamentales: 1. La formación profesional en su estructura, contenido, calidad y base institucional; 2. La regulación ética del ejercicio profesional; 3. Los criterios jurídicos y normativos vigentes mínimos para garantizar la protección del usuario y la calidad de los servicios profesionales. Un cuarto ámbito, no formalmente contemplado en este tipo de acuerdos, pero cuyo peso como antecedente suele definir mucho de lo que eventualmente incluya la conjunción de los otros tres, es la naturaleza del desarrollo histórico de las principales instituciones académicas de formación de profesionales de la psicología.

En este contexto, se constituyeron, poco después de la entrada en vigor del tratado, comisiones trilaterales para algunas profesiones, destacadamente en ingeniería civil y psicología, a las que siguieron otras, cuyo avance es relativamente poco conocido.

A partir de aquellos ejes fundamentales, los principales participantes de Estados Unidos y Canadá incluyeron a la Asociación de Consejos Estatales y Provinciales de Psicología Profesional (Association of State and Provincial Psychology Boards o ASPPB). Este organismo agrupa a los organismos estatales, provinciales y territoriales responsables del licen-

ciamiento (otorgamiento de cédula profesional) y certificación de psicólogos en los estados de EUA y las provincias y territorios de Canadá. En Estados Unidos está integrada por los consejos de psicología de sus cincuenta estados, el Distrito de Columbia (Washington, D.C.), las Islas Vírgenes de Estados Unidos, Puerto Rico, Guam, las Islas Marianas del Norte y las diez provincias de Canadá.

Fundada en 1961, la ASPPB resultó de la iniciativa surgida en el Comité de Asuntos Profesionales del Consejo de Directores de la Asociación Americana (estadounidense de Psicología, APA) para la emisión de licencias estatales para ejercicio profesional en Estados Unidos. Uno de sus objetivos fue facilitar la movilidad de los psicólogos en Estados Unidos y Canadá.

Dada su vieja relación con la APA en el ámbito de la movilidad internacional resultó natural la inclusión de ésta en la comisión trilateral de conversaciones para la movilidad internacional en América del Norte. Por parte de Canadá se integró a la Comisión la Asociación Canadiense de Psicología (Canadian Psychological Association, CPA) y, ocasionalmente, funcionarios a cargo de temas específicos dentro de la propia sociedad.

Pronto se agregaron otros organismos estadounidenses tales como el Registro Nacional de Proveedores de Servicios de Salud en Psicología (NRHSPP) ahora denominado Registro Nacional de Psicólogos en Servicios de Salud. Ésta es la principal organización emisora de credenciales de certificación para profesionales especializados en el área de salud. El Registro se fundó en 1974 a fin de identificar proveedores de servicios de salud cualificados y darles una certificación a partir de sus competencias obtenidas en programas doctorales acreditados. El Registro cumple sus funciones mediante el cotejo sistemático de la formación de psicólogos de la salud y clínicos, su estatus de licenciamiento (cédula profesional para ejercer en su estado) y otorga una certificación especializada. En principio, esta certificación se deriva de tener el doctorado obtenido en una universidad o programa acreditado (por la APA) en cuanto a calidad (estructura, personal académico, instalaciones, plan de estudios, recursos, etc.), y cumplir con los requisitos normativos estatales para ejercer la Psicología.

La contraparte correspondiente de Canadá ha sido el Registro Canadiense de Psicólogos de Servicios de Salud (Canadian Register of Health Service Psychologists, CRHSP). Otorga la certificación después de cotejar y aprobar requisitos de formación, entrenamiento especializado, y la experiencia en el cuidado de la salud y el cumplimiento de los criterios provinciales o territoriales de Canadá para cédulas profesionales (licencias).

El Consejo Nacional (estadounidense) de Escuelas y Programas de Psicología Profesional. Se trata de un órgano que asocia a las(os) directores de los programas doctorales de Estados Unidos que han recibido la acreditación por parte de la APA y están registrados en las instancias regulatorias estatales y provinciales. Funcionó, para efectos de las reuniones trilaterales como contraparte del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de Psicología, de México, CNEIP, incluyendo la representación de los programas acreditados.

Los principales organismos participantes en las pláticas trilaterales finalmente incluyeron a los de la siguiente lista, con representantes de otras entidades, invitados ocasionalmente en función de los temas específicos a abordarse en las reuniones anuales específicas. Estas reuniones se celebraron a partir de 1995 alternándose en alguna ciudad de México, Canadá y Estados Unidos y normalmente se distribuía la función de “anfitrión” a los diversos organismos representados (véase foto en la galería fotográfica, página 242).

Por México participaron:

- El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), integrado por los titulares de las escuelas o facultades miembro y representado por su Secretario Ejecutivo.¹²
- La Sociedad Mexicana de Psicología, fundada en 1950 a fin de incrementar, estimular y divulgar el desarrollo de la psicología científica en cualquiera de sus manifestaciones e integrada con miembros (con licenciatura, maestría o doctorado) individuales, normalmente representada en las reuniones trilaterales por su presidente en turno.

¹² Coordinador del volumen donde se encuentra el presente artículo.

- La Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública de México, representada por su titular u otro representante, especialista en la emisión de cédulas profesionales, designado por su titular.
- Representantes de organizaciones especializadas de psicología en México en caso de requerirlo la agenda de cada reunión (psicología organizacional, clínica, etc.).
- La Facultad de Psicología de la UNAM, a la sazón (1994) la más significativa institución de formación de profesionales de la psicología en México, representada por su director(a) en turno.
- Un Coordinador del Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Psicología (la delegación mexicana), designado conjuntamente por la Secretaría de Comercio Exterior de México (ahora una subsecretaría de la Secretaría de Economía) y la Subsecretaría de Educación Superior, mediante la Dirección General de Profesiones.
- Por Canadá participaron:
 - La Sociedad Canadiense de Psicología (Canadian Psychological Association), incluyendo ocasionalmente a sus funcionarios internos por especialidad que se fueran a requerir en función de los temas a abordarse en la agenda correspondiente de cada reunión.
 - El Registro Canadiense de Psicólogos Proveedores de Servicios de Salud (Canadian Register of Health Service Providers in Psychology, CRHSPP).
 - La Dirección del Centro de Investigación y Desarrollo de Personal de la Comisión de Servicios Públicos de Canadá, del Gobierno del Canadá (Research and Development, Personnel Psychology Centre, Public Service Commission).

Por Estados Unidos, los representantes de las entidades descritas en las páginas anteriores. La razón por la que les ha descrito con un poco más de detalle es que la historia de las organizaciones de psicología de Estados Unidos ya resultaba, para cuando se firmó el tratado, la de estructuras más viejas y con consecuencias institucionales y legislativas relativamente incipientes en los otros dos países, especialmente en México. Una buena parte de las

conversaciones, pertinentes a los tres países, giraba en torno a los asuntos específicos que se abordaron en prácticamente todas las reuniones, aunque no hubiera una instancia concreta que se encargara directamente de cada punto en cada uno de los tres.

La dinámica de las reuniones

Una vez aprobado el orden del día de cada reunión e invitados los participantes especialistas en cada punto, se iniciaban las reuniones que normalmente duraban tres días y se realizaban alternadamente en ciudades de los tres países. Inicialmente se constataba la asistencia de quienes participaban, se presentaba cada participante describiendo brevemente la naturaleza o contenido de su representación (societaria o regulatoria) y, en su caso, su afiliación institucional.

A continuación, quien representaba a cada país o tema hacía una presentación más formal y completa de los aspectos de formación de profesionales de psicología en su jurisdicción, nacional o regional. La principal razón por la que la descripción detallada, y a profundidad de la formación de profesionales de la psicología en cada país requirió reiterarse en casi todas las reuniones era que, la posibilidad de acuerdos de movilidad internacional se basaba primordialmente en la comparabilidad de su formación profesional final.

En las reuniones sucesivas se agregaron las comparaciones sobre los mecanismos de licenciamiento (otorgamiento de cédulas profesionales), su contexto jurídico, sus estándares mínimos de cumplimiento y, en ocasiones, las dificultades que se habían tenido que superar para la aprobación de sus versiones finales vigentes. Como se verá más adelante estos criterios jurídicamente instituidos o legislados, se convertirían en el principal escollo que impidió llegar a un acuerdo formal sobre movilidad internacional en el caso de la psicología.

Otros temas frecuentes en las agendas de las reuniones fueron los aspectos éticos y su verificación, el otorgamiento de certificaciones especializadas (clínicas, organizacionales, escolares o educativos, etc.); la estructura jurídica o legislativa de los organismos encargados de otorgar licencias básicas o especializadas, la acreditación de programas de formación por órganos independientes sin conflicto de intereses, el papel de asociaciones de escuelas o programas de formación y, prácticamente siempre, las diferencias entre los tres países.

Una proporción muy amplia de las conversaciones examinó, con un nivel razonable de detalle, cómo las similitudes y las diferencias entre los sistemas nacionales que involucraban todos los aspectos mencionados, significaban elementos que favorecían o dificultaban la movilidad profesional internacional.

Los principales argumentos y conclusiones

Un punto que, desde el principio propició un pronóstico pesimista sobre la posibilidad de movilidad internacional fueron las diferencias entre el sistema educativo mexicano de educación superior y la subsecuente formación y licenciamiento profesional básico.

Si bien, para el año 2000, por ejemplo, los sistemas canadiense y estadounidense no eran idénticos en varios de estos aspectos, sí tenían muchas más similitudes que diferencias. En ambos, a una educación primaria de aproximadamente ocho años y un nivel de secundaria de cuatro seguía un bachillerato de dos o cuatro (“college”). Este último nivel no da un entrenamiento profesional, pero, una vez obtenido se ingresa a una maestría o a un doctorado (the graduate school), es decir se pasa de un bachillerato directamente a un posgrado y es en éste en que se obtiene el entrenamiento profesional. Es por esto que a quien se autoriza para dar servicios profesionales de psicología en Estados Unidos (y posteriormente en Canadá) requiere tener un doctorado para práctica profesional independiente o una maestría para práctica profesional semi-especializada bajo supervisión.

En contraste, en muchos países de América Latina y una buena parte de los países de Europa continental, después de una primaria de seis años, una secundaria de tres y un bachillerato de tres, se ingresa a un programa de entrenamiento profesional básico (licenciatura) que suele durar de cuatro a cinco años y otorga una licencia profesional que da acceso legal a dar servicios profesionales, aunque no especializados. En efecto, éste ha sido el caso de la *License* francesa, el *Diplom* alemán, la *Licenza* italiana y las licenciaturas españolas. En muchos países, excepto los angloparlantes, los posgrados están reservados para preparar profesionales especializados (maestrías y algunos doctorados) o para formar específicamente investigadores (doctorados de investigación).

La principal razón por la que estas diferencias en formación obstaculizan los convenios de movilidad internacional es que la regulación del ingreso a la práctica profesional básica en Estados Unidos la ejercen los consejos (boards) estatales, todos los cuales exigen tener la formación de doctorado (o maestría) en los términos del párrafo anterior. Así, incluso en el caso de que un profesional de la psicología que ejerce legalmente en un estado de Estados Unidos, quiera ejercer en otro estado requiere pasar por todos los trámites y reunir todos los requisitos del estado receptor, a menos que existan convenios específicos de movilidad interestatal.

En Canadá la regulación del acceso al ejercicio profesional es similar pues depende de los organismos reguladores de sus diez provincias. Al principio de las conversaciones trilaterales en algunas provincias de Canadá se podía ejercer con el grado de maestría, pero más recientemente se generalizó el requisito del doctorado para la práctica independiente de la psicología en todo el país.

La delegación mexicana, en las conversaciones, (principalmente el CNEIP y la SMP) reiteradamente señaló las asimetrías entre los sistemas educativos y de formación profesional, especialmente el hecho de que tener un doctorado no significa lo mismo ni requiere la misma longitud, contenidos, prácticas, etc., en México que en EUA o Canadá. Adicionalmente, la Asociación de Consejos Estatales y Provinciales de Psicología Profesional de Estados Unidos, descrita al principio del presente capítulo persistentemente asumió una actitud proteccionista al insistir en que sería prácticamente imposible cambiar la legislación aplicable en los 51 estados a partir de un acuerdo internacional. Aunque eventualmente Canadá tuvo que adoptar criterios similares por la naturaleza de sus convenios con la APA, informalmente aceptó que la formación mexicana de maestría en programas sólidos y acreditados sería prácticamente equivalente, en sentido funcional, a los requisitos provinciales para ejercicio profesional independiente.

Un contexto más reciente

Una persistente postura de la delegación mexicana desde el principio de las conversaciones fue que, si bien algunos criterios de calidad en la formación de profesionales de la psi-

ciencia tales como la acreditación de programas de licenciatura o posgrado y la certificación individual, especializada de colegas (con posgrado), no se encontraba en niveles similares a los estadounidenses o los canadienses durante la primera mitad de la serie de conversaciones, ya se encontraba en marcha un intenso trabajo en colaboración de instituciones con organismos no gubernamentales para establecer condiciones comparables.

El día de hoy estas condiciones ya están establecidas gracias a este trabajo y se pueden mencionar tres ejemplos contundentes. Uno primero es la labor del Consejo Nacional para la Enseñanza en investigación en Psicología en la institucionalización del CA-CNEIP, (corresponsal en COPAES) principal organismo acreditador de programas de licenciatura en psicología en México. Su trabajo ha logrado distinguir, con criterios sobre estructura y calidad, que poco más de cien programas entre más de mil, reúnen, efectivamente, los criterios que los acreditan. A pesar de este crucial logro, es claro que la legislación federal aplicable y la estructura del sistema mexicano de educación superior, muy probablemente no permitirían todavía persuadir a los vecinos del norte de la comparabilidad de los sistemas, principalmente por el problema de la diferencia de las nomenclaturas de los títulos y grados requeridos para el ejercicio profesional independiente.

Un segundo ejemplo está representado por el papel clave que jugó la Sociedad Mexicana de Psicología en la aprobación de la Ley de Salud Mental y las funciones y requisitos de los profesionales de la psicología para ofrecer servicios en el área de la salud. Si bien esta ley se aprobó inicialmente para aplicarse en la Ciudad de México, cada vez más legislaturas estatales la están adoptando y todo parece indicar que ya pasan de 18 estados de la república que la sustentan.

El caso de la acreditación de los programas de posgrado su avance ha ocurrido en dos vertientes. La primera representada por el programa nacional de posgrados de calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Este programa, además de evaluar la calidad de los posgrados y designarlos como: a) de reciente creación, b) consolidados o c) de calidad internacional, prevé el otorgamiento de becas a quienes ingresan a los posgrados aprobados.

El segundo es el Consejo Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud (CIFRHuS). Se trata de un cuerpo colegiado integrado por representantes de las principales instituciones universitarias y de las secretarías de salud y educación pública (mediante la Subsecretaría de Educación Superior) cuya función principal es evaluar a los posgrados en el área de la salud, incluyendo los de psicología, sometidos principalmente por instituciones privadas. Si bien el autor del presente capítulo no tiene conocimiento de la actual composición y nivel de exigencia de sus criterios y decisiones, hasta alrededor de 2010 había logrado una cuidadosa selectividad en sus recomendaciones, por las cuales se acreditaba aproximadamente una de cada quince solicitudes con criterios similares a los que posteriormente adoptó CONACYT.

En síntesis, la psicología mexicana reúne hoy en día, el equivalente funcional a todos, o la gran mayoría de los requisitos de comparabilidad que se requerirían para reiniciar el trabajo de negociación para una movilidad profesional internacional en Norteamérica y una contribución importante de esta actualidad es atribuible al papel del CNEIP en los esfuerzos realizados en esa dirección.

Referencias

Sistema de Información Sobre el Comercio Exterior (2021). TLCAN, Artículo 1213, Anexo 1210.5-C, Sección A. http://www.sice.oas.org/trade/nafta_s/CAP12.asp#A1210

V

Prospectiva: ¿Adónde vamos de aquí?

Palabras pronunciadas por el Dr. Víctor M. Alcaraz Romero, al recibir el premio nacional CNEIP, Veracruz, Ver., abril de 2000¹³

Víctor Manuel Alcaraz Romero

Resumen

Entre sus funciones, el CNEIP considera otorgar su reconocimiento a las figuras destacadas de la psicología mexicana. Una de las más altas distinciones es el Premio Nacional, el cual se entrega al psicólogo cuyos trabajos de investigación sean reconocidos por esta comunidad epistémica. En ocasión de su recepción, el Dr. Víctor Manuel Alcaraz Romero, se sirvió ofrecer este discurso, mismo que fue publicado en *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Por su valor intrínseco, se recupera en esta obra.

Palabras pronunciadas por el Dr. Víctor M. Alcaraz Romero, al recibir el premio nacional CNEIP, Veracruz, Ver., abril de 2000

Tiene para mi especial relevancia recibir el Premio Nacional del CNEIP. Está por un lado el que me lo otorgue una organización en la que durante un tiempo participé en esa tarea que ahora ocupa a Ustedes y que es la de establecer orientaciones y sumar esfuerzos para asegurar la formación de los nuevos profesionistas de la psicología, labor que acompaña y recibe un complemento de esa otra, consistente en animar la investigación científica. Durante el tiempo que caminé junto a las escuelas de psicología de la República en su cotidiano afán por transmitir enseñanza, moldear formas de ejercicio profesional, despertar vocaciones, recogí muchos frutos. Unos consistieron en la recompensa que entraña el convivir con tantos compañeros con los que compartimos ideales e intentos por alcanzar metas. A otros los formaron una serie de aceptaciones de la profesión de psicólogo por parte de una sociedad cuyas dudas respecto a las posibilidades de que la conducta humana sea comprendida provenían de prejuicios sobre una complejidad inaccesible del comportamiento a cualquier esfuerzo por conocer los mecanismos que lo mueven.

Hay igualmente otro hecho por el que la recepción del premio adquiere en mí un particular significado: el que las escuelas agrupadas en la región del Golfo me hayan propuesto.

¹³ Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de Alcaraz, V. (2000) "Palabras pronunciadas por el Dr. Víctor M. Alcaraz Romero al recibir el Premio Nacional CNEIP", 2000. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 403-406. Derechos de autor, 2000 Comité Editorial CNEIP.

Fue aquí, en este estado de Veracruz, en las montañas que colindan con el océano Atlántico, en Xalapa, donde comencé mi vida académica. Lo hice siendo a la vez profesor de bachillerato y docente en la recién creada Escuela de Psicología, la cual comenzó con ansias de renovación, con miras transformadoras, con un impulso por asegurar que los trabajos realizados por los profesionales que se propuso formar estuviesen fundamentados en los datos sólidos obtenidos en la investigación científica. Se buscaba de ese modo acabar con la actividad incierta de los ensayos dirigidos sólo a medir las capacidades humanas o a categorizar males que estaban a ojos vistas, pero que con una terminología rimbombante adquirirían carta de ciudadanía en los cuadros nosológicos de la clínica. Esa Escuela de Psicología fue la matriz que me adoptó después de haber sido parido a destiempo por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Digo que el parto fue prematuro como lo es hoy día el de muchos profesionales que no encuentran en el ciclo de enseñanza universitaria la preparación práctica que les permita el manejo de los instrumentos necesarios para responder a los retos del mercado de trabajo. Esa limitación es producto de un mito enraizado fuertemente en nuestra sociedad, el de que el saber teórico basta para dirigir el actuar práctico. Piaget se refirió alguna vez a un mito semejante, que es el del conocimiento sensorial del mundo. Teoría sin praxis puede ser mera especulación. Praxis sin guías teóricas es puesta en juego de tanteos, muchos de los cuales terminan en errores. Impacto pasivo de los estímulos en nuestros órganos sensoriales para formar un cuadro de nuestro mundo es creencia falsa. Percepción y acción siempre van de la mano.

La Universidad Veracruzana me brindó la oportunidad de combinar práctica y teoría en los inicios de mi carrera académica. Por eso, doble es ahora mi agradecimiento al saber que la propuesta de mi candidatura para el premio surgió de esta región. Ocasiones como estas, además de la alegría y la gratitud que producen, son propicias para la reflexión. Perdóneseme si les hago partícipes de las dudas que en esta etapa de mi vida no debería tener.

Me preocupa el futuro. Esa inquietud me surge porque el mundo esperanzador que avizorábamos, en donde los instrumentos de la tecnología científica iban a acrecentar las sa-

tisfacciones de la vida, está frente a nosotros, pero no al alcance de todos, y el psicólogo tiene una responsabilidad que debe asumir para ayudar a paliar esa situación. Hace algunos años se nos ofreció en México acceder al primer mundo. Muchos creyeron en ese golpe de suerte porque nos llegaba sin haber trabajado en verdad para lograrlo. Luego vino el desencanto al percatarnos de nuestra situación real.

Yo sí veo, haciéndonos guiños en el porvenir, un nuevo mundo; no el primer mundo tecnificado, lleno de egoísmos, con odios raciales, violencia exacerbada, con sucedáneos de la relación personal como podría ser el quedar atrapado por la red informática, con pláticas en donde el diálogo cara a cara se ha perdido, al igual que el placer por el contacto directo con la naturaleza. Miro más bien un mundo de convivencia fecunda, de lazos solidarios entre los miembros de una comunidad, de toma de decisiones movidas por el conocimiento que hemos adquirido de los fenómenos del ambiente, incluidos entre estos los de nuestra propia conducta. Un mundo soportado en sus transformaciones por la inventiva humana, por el uso de instrumentos tecnológicos no enajenantes sino dispuestos para romper con nuestras limitaciones.

¿Cómo podemos llegar a ese mundo? ¿Qué papel juega el psicólogo en la conquista de ese ideal? La responsabilidad primera que tiene es la de inquirir respecto de los factores que determinan la conducta humana. Debe de convertir en concreta la aseveración hegeliana abstracta de que “la libertad es el conocimiento de la necesidad”, la cual significa que sólo podremos ser árbitros de nuestro destino cuando conozcamos las causas que nos mueven y sepamos aprovecharlas. Para llegar a ese conocimiento, debemos volvernos a nuestra realidad; no usar los instrumentos que sirven para otras realidades, sino construir nuestras propias herramientas. La mimetización de las prácticas desarrolladas en otros países conlleva fracasos o falsos éxitos. Por eso el psicólogo en México está obligado a realizar un desarrollo tecnológico apropiado a las circunstancias en las que vive y que sea exportable a condiciones semejantes, que por cierto son de mayor extensión que las realidades de esos países del primer mundo presentes en los sueños de quienes se sienten apocados frente a los despliegues tecnológicos de los habitantes de América del Norte o de Europa occidental.

Dado que la mayoría de la población mundial es analfabeta, tiene carencias, sufre hambrunas que afectan su sistema nervioso o se evade a través de las drogas, debemos estudiar esos problemas para tratar de resolverlos.

Sólo el desarrollo de una actividad científica de amplios vuelos puede ayudarnos a la conquista del mundo del que les hablo. Las escuelas de psicología deben crear científicos, no practicantes ciegos con recetas predispuestas para enfrentar problemas cuyas verdaderas causas se desconocen. Un profesionista no es alguien que sólo sabe consultar los manuales en donde se le dice lo que debe hacer, sino un individuo responsable que sabe encontrar la raíz de un problema pues investigó los factores que contribuyeron a producirlo; por lo tanto, al desentrañar sus causas hace ciencia y lleva a cabo una práctica bien sustentada.

Yo quisiera animar a las escuelas de psicología a que dejen de transmitir solamente conocimientos recabados en otras latitudes. Obviamente, esa es una tarea que tiene que hacerse. Las universidades son las beneficiarias del legado de las generaciones anteriores y las responsables de entregarlo a quienes lleguen a sus aulas. Pero también su más alta obligación es acrecentar el conocimiento, adentrarse en la realidad del entorno en donde les ha tocado vivir para modificarlo en bienestar de la humanidad. Me preocupa que puedan aplicarse a la universidad las palabras del poeta José Gorostiza, quien, al hablar de la inteligencia, dice: “¿Oh inteligencia, soledad en llamas, que todo lo concibe sin crearlo! ¡Oh inteligencia, páramo de espejos!”.

Los psicólogos necesitan ser creadores, no espejos reflejantes de otros saberes. Hagamos una cruzada por la ciencia nacional; adquiramos el orgullo de ser oferentes de ciencia y tecnología; impulsemos a nuestros profesores a llevar a cabo una tarea constante de investigación científica y a que den a conocer los resultados de sus trabajos a sus estudiantes y a sus colegas tanto en México como en el extranjero. Creo que esa tarea de incitación, de avivamiento, debe quedar en las mejores manos, que son las de Ustedes, quienes reciben en sus aulas a la juventud que trazará el destino de nuestro país.

Ante esa responsabilidad, me preguntaría, como lo hizo otro poeta, Mayakovski: “¿Quién no será valiente y audaz al llamado a rebato de los tiempos futuros?”. Sé que ningun-

no puede darle la espalda a lo que nos sobreviene, pues entonces seríamos arrastrados y no sujetaríamos a nuestro dominio el único patrimonio verdadero que tenemos: la naturaleza que compone el medio en donde habitamos y nuestra propia conducta.

El Psicólogo mexicano del próximo milenio: perfil y curriculum mediante una estrategia interinstitucional¹⁴

Sebastián Figueroa Rodríguez

Resumen

El presente trabajo presenta una propuesta metodológica para la obtención del perfil profesional ideal del psicólogo que egresará de las licenciaturas en psicología, así como del perfil real de los psicólogos en ejercicio. La estrategia propicia una experiencia formativa para estudiantes de licenciatura. También busca producir información válida y confiable sobre los cambios que deberían ser introducidos en los currículos de los programas nacionales. La información así obtenida permitiría examinar la congruencia externa de los planes de estudio y facilitar cambios curriculares con base en la información procedente de la investigación evaluativa. Asimismo, se describen las fases consideradas para el estudio. Entre los productos que podrían lograrse estarían los siguientes: un directorio nacional de psicólogos en ejercicio, información sobre el perfil deseable del psicólogo próximo a egresar de las facultades de psicología y un estudio sobre los egresados de los programas de psicología actualmente en operación.

El Psicólogo Mexicano del próximo milenio: perfil y curriculum mediante una estrategia interinstitucional

Se ha dicho suficientemente que la formación obtenida en la Universidad responde a intereses diversos. En algunos casos se privilegian los aspectos estrictamente profesionales, considerando que la inserción en el mercado de trabajo es el objetivo final único al cursar una carrera universitaria. Otras propuestas hacen énfasis en la formación crítica, y razonan que el profesional es ante todo un ser transformador de su entorno. Es posible que alrededor de éstas y otras posiciones ideológicas giren las diferentes propuestas curriculares que se aplican a lo largo y ancho del país.

De cualquier manera, cabe la posibilidad de que algunas curricula se hayan diseñado con escasa información derivada de una investigación acuciosa sobre la realidad del profe-

¹⁴ Reproducido con permiso en forma íntegra con modificaciones menores de “El psicólogo mexicano del próximo milenio: perfil y curriculum mediante una estrategia interinstitucional”, 1999. Enseñanza e Investigación en Psicología, 4(1), pp. 5-15. Derechos de autor, 2000 CNEIP Editorial.

sional egresado de los programas de licenciatura. En estos casos se ignoran generalmente las necesidades de formación consecuentes con la realidad del espacio laboral.

El recurso para proveerse de la información pertinente podría ser el de la investigación. No obstante, se aprecian limitaciones para hacer de esta actividad y de la intervención del psicólogo los elementos generadores de conocimientos y tecnología innovadores que faciliten y promuevan el desarrollo científico-técnico de la propia disciplina (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP], 1987).

El conocimiento de esta situación obedece a los resultados de una investigación nacional de tipo curricular realizado hace más de una década.

El CNEIP y su contribución a la investigación evaluativa del curriculum en psicología

La problemática laboral del psicólogo egresado de las Universidades mexicanas ha sido poco abordada. Menos conocido aún es el caso de las propuestas elaboradas a partir del conocimiento fundamentado de la realidad nacional.

El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología fue formalmente constituido en el mes de noviembre de 1971. De manera previa a dicha constitución, se celebraron tres reuniones de carácter nacional. Estos eventos se llevaron a cabo en otras tantas instituciones de educación superior: la Universidad Veracruzana (zona Xalapa), la Universidad Anáhuac y la Universidad Nacional Autónoma de México (Ribes, 1975).

Este organismo se fundó mediante la cooperación de casi la totalidad de las Universidades que tenían departamentos de psicología, siendo su propósito inicial el de promover el mejoramiento de los programas de entrenamiento, fortalecer las actividades de investigación y desarrollar auxiliares didácticos.

Desde entonces, el CNEIP ha mostrado interés por facilitar las condiciones para el desarrollo curricular de los distintos programas de pregrado existentes en el país desde un marco de pluralidad y respeto a las posiciones teóricas de las mismas.

A partir de 1978, el CNEIP se dio a la tarea de congrega a funcionarios académicos y a docentes en eventos tales como los talleres realizados en Jurica, San Miguel Regla y Cocoyoc

(CNEIP, 1987). La finalidad de los mismos fue la de analizar la práctica de la profesión y la manera concreta de preparar los cuadros de los nuevos profesionales.

Ese fue uno de los trabajos que mayor impacto han tenido en el ámbito profesional mexicano. Existen al menos dos razones para tal afirmación. En primera instancia, fue efectuado a escala nacional, en un momento histórico poco propicio para que investigaciones de esta naturaleza recibieran el respaldo necesario para el caso. Una razón más para recalcar la importancia del trabajo señalado radica en su propósito: identificar el perfil profesional del psicólogo mexicano y la situación de la enseñanza de la disciplina.

La primera fase se llevó a cabo con egresados de las licenciaturas en psicología del país. La segunda se efectuó mediante entrevistas con los directores de las escuelas y facultades. Ambos trabajos darían como resultado una interesante radiografía del perfil profesional del psicólogo, así como de las prácticas de enseñanza de la profesión (CNEIP, 1987).

En 1984, al realizarse las Jornadas I y II de San Luis Potosí, se partió del perfil profesional del psicólogo ya trazado con el objetivo de ubicar de forma más clara y precisa lo que los egresados realizaban. La finalidad era constatar lo que en realidad se efectuaba con el perfil ideal propuesto; así podrían marcarse las pautas necesarias para estudiar y reajustar dicho perfil en concordancia con las necesidades y campos de trabajo reales. Entre los resultados más sobresalientes se encontraron los siguientes:

El 70% de los profesionales pertenecía al sexo femenino; el rango de edad se ubicó entre 21 y 30 años de edad; la mayoría de las investigaciones realizadas captó a los egresados de sus propias escuelas; el 95% de los estudiados terminó los créditos de la carrera; solamente se había titulado el 42 % de la muestra, y la mayoría de los encuestados había concluido el nivel de licenciatura (CNEIP, 1987).

Cabe aclarar que, no obstante la recomendación del CNEIP, en 1979, de realizar el seguimiento de los egresados, la información indicó que pocas escuelas y facultades habían logrado sistematizar ese trabajo.

Entre las recomendaciones que el CNEIP (1987) hizo en esa ocasión, se contaban las siguientes:

En cuanto a la formación profesional:

- Promover en la licenciatura la formación del psicólogo general. En el ámbito del posgrado, el alumno se podría especializar en las áreas que fueran de su particular interés.
- Incluir en todos los planes de estudio los aspectos éticos de la profesión.
- Lograr que éstos mostraran una mayor apertura a las diversas corrientes existentes en la psicología.
- Incluir la investigación como parte importante del proceso informativo en este nivel de estudios.
- Procurar realmente la vinculación entre teoría y práctica.
- Facilitar el trabajo interdisciplinario desde la formación en la licenciatura

En otra dirección, se discutió, a propósito de la identidad del psicólogo, el hecho de que en la práctica se respondiera a necesidades concretas y parciales.

Otras cuestiones críticas tuvieron que ver con el problema de la definición del objeto de estudio de la psicología asunto que quedaba relegado a un aspecto meramente técnico, aceptándose que se atendía parcialmente al objeto de estudio de otras disciplinas.

En el aspecto curricular, se observó que no era uniforme la presentación de los planes de estudio en las diversas universidades; pocas escuelas presentaron un marco teórico que articulara las diferentes asignaturas expresadas en el mapa curricular respectivo.

Solamente en dos universidades existía un sistema de evaluación curricular al momento de efectuar dicho estudio. Se sugirió, en consecuencia, que este aspecto debería considerarse con el fin de retroalimentar de forma más adecuada a los diferentes elementos del plan de estudios.

Un comentario, por demás interesante, es el que se refiere a la identidad profesional del psicólogo; se señaló que otros profesionales utilizan técnicas e instrumentos que son o deberían ser- propios de la actividad profesional del psicólogo. Lo anterior condicionaba un conflicto entre quienes ejercían la disciplina o la elegían como opción profesional.

Esta característica crítica respecto de la información sobre el campo profesional parecía, en ese momento, que continuaba durante los estudios; el no haberse satisfecho las expectativas al término de la carrera implicaba que no parecían brindarse suficientes conocimientos teórico-prácticos. Lo anterior, a su vez, se apreciaba estrechamente relacionado con la opinión de que la formación profesional no se encontraba vinculada con la satisfacción de necesidades sociales en general.

Este último aspecto demostraba que quizá los cambios curriculares que se habían hecho eran más formales que estructurales. Ello, sin desconocer qué predominaba una práctica profesional dominante de la que no habían podido sustraerse totalmente ni los planes de estudio ni mucho menos los egresados (CNEIP, 1987).

La situación actual: los retos para el nuevo psicólogo

En la actualidad, los problemas que podría enfrentar el profesional que recién ingrese al mercado de trabajo posiblemente se asemejen a los aquí descritos. Pero, además, es factible anticipar que será también depositario de una serie de exigencias como las que se enlistan a continuación.

1. La pertinencia de que su formación haya sido obtenida en programas con reconocimiento de calidad. Las acciones de acreditación que el propio CNEIP ha iniciado ya bajo los mejores augurios apuntan hacia la conveniencia de ofrecer programas de formación competitivos y poseedores de estándares de calidad compartidos internacionalmente.
2. La satisfacción de requisitos diversos para obtener la licencia cédula profesional, específicamente aquellos que establezca la legislación vigente en su momento.
3. La necesidad de acudir a mecanismos de certificación establecidos para el caso por los colegios profesionales.
4. La deseabilidad de que se participe en actividades de carácter extracurricular vinculados por estándares nacionales de calidad, como es el caso del Examen General de Egreso para la Licenciatura (EGEL-Psicología).

5. La exigencia de que será sujeto, en el mediano plazo, de cumplir estos requisitos, al constituirse en un factor de selección entre los contratantes empleadores de psicólogos, en especial, pero no necesariamente, los institucionales.

Frente a esta circunstancia, resulta deseable que el CNEIP ofrezca una vez más su colaboración en lo referente a la conducción de una serie de estudios con vistas a que los programas de licenciatura se vean enriquecidos por una experiencia conjunta, como fue el caso del trabajo reseñado anteriormente .

Antecedentes de la propuesta

Esta propuesta se efectúa después de una serie de estudios en ámbitos diversos. Dichas investigaciones exploraron, entre otros aspectos, el curriculum de la Universidad para el siglo XXI (Figuroa et al., 1994); el curriculum de la Universidad para el siglo XXI desde la perspectiva de una muestra de docentes de psicología (Figuroa et al., 1996); la evaluación, hecha por estudiantes del curriculum de psicología (Figuroa & Jácome, 1997a); un sistema de catalogación de recursos humanos para la actividad curricular (Figuroa et al., 1999), y desde luego, los estudios específicos en el aula y extramuros sobre la actividad profesional de psicólogos en ejercicio (Figuroa & Pelayo, 1990a, 1990b; Figuroa & Jácome, 1995, 1996, 1997b).

Por considerar que todo cambio curricular se inicia y concluye en el aula, se decidió poner a prueba un sistema de trabajo que combinaba la investigación como parte de la enseñanza de un curso de introducción a la formación disciplinaria.

El primer estudio de esta serie (Figuroa & Pelayo, 1990b) presentó los resultados de la evaluación que estudiantes de un curso de primer semestre hicieron de una asignatura, la cual tiene como propósito introducir al alumno de nuevo ingreso al ámbito de la investigación en su propia disciplina y que implica hacer un seguimiento de profesionales de la psicología en ejercicio.

La evaluación del curso resultó positiva, con la exigencia aparejada de incluir una mayor cantidad de horas al trabajo de campo. Los estudiantes señalaron que la materia ayudó a su formación profesional en lo concerniente a estrategias de estudio, habilitación en

métodos y técnicas de investigación, así como el haber propiciado una mejor perspectiva de la profesión. Una réplica de este trabajo mostró resultados semejantes, a la vez que fue la ocasión para valorar la posibilidad de configurar un directorio de psicólogos en ejercicio (Figuroa & Jácome, 1996).

Un tercer estudio (Figuroa & Jácome, 1997b) comparó las opiniones de los estudiantes que trabajaron con este formato y de tres grupos que operaron con otras formas de trabajo. Los resultados parecen confirmar una diferencia de opiniones y conocimiento de la realidad de los psicólogos de la localidad, en favor de los alumnos del grupo experimental.

Resultados generales obtenidos a la fecha

Los estudios, en general, muestran tendencias semejantes en cuanto al tipo de muestras abordadas, los aspectos medidos en cada ocasión y las respuestas obtenidas. El panorama general, de acuerdo con lo indagado por los estudiantes, muestra a un psicólogo con las siguientes características (Figuroa, 1999):

1. Contar con el título profesional contribuye a mejorar la situación laboral del psicólogo en ejercicio.
2. Los psicólogos que realizan estudios de posgrado tienden a obtener mejores sueldos.
3. La práctica de la certificación profesional es poco conocida entre los egresados.
4. Las actividades profesionales giran en torno a las áreas de egreso y campos de aplicación tradicionales: educativa, industrial, clínica y social.
5. Por lo general, se pierde la comunicación con la institución educativa de la que se egresó
6. Se recurre escasamente a la afiliación a asociaciones profesionales.
7. La experiencia laboral juega un papel importante en la promoción a mejores puestos cuando se trabaja para el sector público.

Dialogar con los egresados a través de la actividad estudiantil ha resultado una vivencia por demás enriquecedora. Ha servido para el desarrollo de una incipiente estrategia de

enseñanza, basada en la premisa de que investigación y docencia son variaciones sobre el mismo tema en el amplio campo de la educación.

Escribir sobre la experiencia ha servido también para que los estudiantes de los grados superiores se interesen en la temática y desarrollen el esfuerzo correspondiente para aumentar la información disponible a los interesados en esta línea de investigación.

Estrategia propuesta para la obtención del perfil profesional del psicólogo mexicano en formación

Existen razones diversas para efectuar un trabajo colegiado como el que aquí se propone. Entre otras, pueden contarse las siguientes:

1. Necesidad de investigar sobre la práctica del psicólogo. El desarrollo de la investigación en el pregrado, de acuerdo con lo que se sabe, es una de las actividades que se desarrollan de manera preferente en espacios extracurriculares (CNEIP, 1987). La enseñanza de esta práctica, por otra parte, parece de difícil abordaje. Aun así, es necesario intensificar las acciones que lleven a la preparación de estudiantes familiarizados con la práctica de la indagación sistemática. ¿Por qué enseñar a investigar? La respuesta pudiera ser múltiple. Relacionar a los estudiantes con la investigación supone ponerles en contacto con una actividad que les ofrecerá la posibilidad de desarrollar habilidades útiles para su formación profesional.
2. Necesidad de obtener retroalimentación sobre los perfiles de egreso. El curriculum de la licenciatura podría resultar también enriquecido al obtenerse información que permitiera integrar aquellas estrategias de enseñanza-aprendizaje que producen perfiles específicos. Una razón para relacionar al estudiante con la investigación de la práctica profesional sería la de retroalimentar las prácticas educativas con la opinión de quienes se encuentran en el mercado de trabajo, información que resultará invariablemente importante en la determinación de qué enseñar a los futuros psicólogos
3. Necesidad de estudios prospectivos. De la mano con lo anterior, resultaría factible efectuar un trabajo prospectivo tomando como base las opiniones de los psicólo-

gos en ejercicio. La suposición es que éstos conocen mejor el mercado de trabajo que los docentes desligados de la práctica libre de la profesión, o que los alumnos poco inmersos en prácticas de vinculación con el mercado laboral.

Estas y otras razones fundamentan la propuesta que aquí se expone. La intención al plantearla se apoya en estas y otras consideraciones que por ahora rebasan las posibilidades y propósitos de este trabajo.

En resumen, la propuesta busca enlazar elementos como los siguientes: la enseñanza de la investigación en el pregrado; la investigación de la práctica profesional del psicólogo; la vinculación del curriculum de la licenciatura con las necesidades sociales, y la exploración de cambios posibles en la organización curricular en la psicología.

Los objetivos de la misma consisten en obtener el perfil ideal del psicólogo por egresar de los programas de licenciatura en el país a través de la consulta efectuada por los propios estudiantes y mediante la asesoría directa del CNEIP; obtener el perfil real del psicólogo egresado de los programas de licenciatura en el país mediante actividades formativas para los estudiantes, y emplear los resultados de esta investigación como un mecanismo de toma de decisiones para una eventual reestructuración curricular en los programas de la licenciatura en psicología.

La forma de operar la propuesta consistiría en tres acciones principales:

1. Establecimiento de acuerdos interregionales. Sería necesario establecer mecanismos de corresponsabilidad con la tarea. Instituir una normatividad específica para el caso debería ser uno de los esfuerzos conjuntos para propiciar el desarrollo de una actividad fluida y productiva.
2. Preparación para el trabajo de campo. Es necesario que la actividad sea apoyada por investigadores, docentes y estudiantes de grados superiores, quienes coadyuvan al logro de este gran objetivo institucional aportando su experiencia en procesos similares.
3. Obtención de recursos informáticos y telemáticos. Una tarea de esta envergadura podría ser apoyada con la tecnología disponible. El equipo computarizado, así

como los sistemas de comunicación a distancia, podrían hacer más eficiente el proceso de comunicación de avances entre todos los integrantes del equipo de trabajo, las coordinaciones regionales y el CNEIP en su conjunto.

Consecuente con la propuesta original, se requiere que se sigan los pasos necesarios para lograr información de calidad, así como para garantizar la experiencia formativa para los profesionistas en formación. Esta consistiría en un estudio piloto para la exploración de variables y situación, así como en el estudio definitivo.

Los beneficios que podrían resultar de la aplicación de la propuesta son igualmente múltiples. Entre otros, destacan:

1. La integración regional en torno a una tarea común de beneficio colectivo.
2. La identificación de aspectos determinantes de la práctica profesional en sus niveles local, regional y nacional.
3. La posibilidad de contar con apoyos para la evaluación de la congruencia externa del currículum en psicología
4. La realización de un estudio diagnóstico de la práctica profesional del psicólogo mexicano.
5. La identificación de campos emergentes de aplicación de la psicología profesional y científica.
6. El apoyo al proceso de certificación profesional de los psicólogos en ejercicio.
7. El apoyo al proceso de acreditación de las escuelas afiliadas al CNEIP y a una región específica

Como se aprecia, los beneficios de una actividad como la que aquí se propone pueden ser superiores a la inversión en tiempo y esfuerzo.

La principal sería, sin duda, la gradual disminución de la práctica individualista en aras de otra más integral. Transformaría las prácticas de enseñanza-aprendizaje en favor del ejercicio de una psicología científica y profesional, más humana, comprometida y consciente de las realidades que afrontará el psicólogo del próximo milenio.

Referencias

- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1987). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México*. CNEIP.
- Figuroa, L., Figuroa Rodríguez, S., Reyes, G. & Linares, P. (1994). El curriculum de la Universidad Veracruzana: problemas, retos y propuestas. Síntesis. *Integración*, 5-6, 179-190.
- Figuroa Rodríguez, S. (1999). *Psicología*. Secretaria de Educación y Cultura.
- Figuroa Rodríguez, S., & Jácome, N. (1995). Investigación y perfil profesional. *Gaceta*, 31, 3-6.
- Figuroa Rodríguez, S., & Jácome, N. (1996). La investigación como recurso para el conocimiento de la psicología como disciplina: un seguimiento. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 1(1), 1-29.
- Figuroa Rodríguez, S., & Jácome, N. (1997a). Planes de estudio y perspectiva estudiantil: una propuesta de evaluación. *Gaceta*, 52: 4-9.
- Figuroa Rodríguez, S., & Jácome, N. (1997b). Aspectos formativos de la indagación del perfil profesional del psicólogo: un análisis comparativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 7-23.
- Figuroa Rodríguez, S., Jácome, N., & Martínez, M. (1996). Catalogación de recursos humanos: un análisis estadístico y curricular. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 93- 124.
- Figuroa Rodríguez, S., & Pelayo, L. (1990a) . Reflexiones acerca del perfil del estudiante de psicología de la Universidad Veracruzana Xalapa: perspectiva histórica y estado actual. Las profesiones en México, *Psicología*, 6, 83-96.
- Figuroa Rodríguez, S., & Pelayo, L. (1990b). La participación del estudiante de nuevo ingreso en actividades de investigación: un recurso en la formación y planeación disciplinarios. *Integración*, 3-4,. 104-114.
- Ribes, E. (1975). El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 85-90.

El CNEIP como instancia para la mejora educativa en psicología: Notas para la planeación estratégica¹⁵

Sebastián Figueroa Rodríguez, Isabel Reyes Lagunes y Ana Delia López Suárez

Resumen

El trabajo describe *grosso modo* el quehacer del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología durante el periodo 2001-2004. Esta entidad aglutina los principales programas educativos de licenciatura en Psicología en México. Se destaca el trabajo de acreditación de los mismos a través del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP), organismo mediante el cual el Consejo se vincula con el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), del cual obtuvo su reconocimiento como organismo acreditador. Se describen los avances en el reordenamiento de la asociación, la realización de actividades de consulta para la planeación estratégica alrededor de líneas, así como los logros obtenidos en las actividades de acreditación por dicho CA-CNEIP. Se plantean asimismo algunas líneas de acción para la eventual reestructuración del Consejo para consolidar la mejora educativa en la disciplina psicológica.

El CNEIP como instancia para la mejora educativa en psicología: Notas para la planeación estratégica

La calidad educativa es un tema en debate permanente. Lo polisémico del término exige partir de una acepción universalmente válida, muy difícil de lograr. Dada esta circunstancia, sería pertinente comenzar por el análisis del término básico, el de calidad en general.

Gento (1996) señala que dicho concepto ha evolucionado a través de tres fases: la primera (1920-1940), desarrollada básicamente en Estados Unidos, se centró en la calidad del producto; la segunda (1950-1970) se implantó sobre todo en Japón bajo la premisa de que la participación de los trabajadores era condición *sine qua non* para la obtención de excelencia en los productos; la tercera, más cercana a la época en que comenzó la búsqueda de la calidad educativa en nuestro país (1970-1992), tuvo como ejes de su desarrollo al continente Europeo y a Estados Unidos. La diferencia con las fases anteriores radicaba en su énfasis en

¹⁵ Reimpreso con permiso, en forma íntegra con modificaciones menores, de: Figueroa Rodríguez, S., Reyes-Lagunes, I., López-Suárez, A. (2005) "El CNEIP como instancia para la mejora educativa en psicología: Notas para la planeación estratégica", 2005. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 5-19. Derechos de autor, 2005 Comité Editorial CNEIP.

la satisfacción del cliente. La aparición de campañas, comités y fundaciones orientados al desarrollo de la calidad, y conceptos como el de “reingeniería” o Benchmarking, enmarcaron este periodo. Tal circunstancia, al impactar el ámbito educativo debido a una política de aproximación al mercado laboral, probablemente generó prácticas aún imperantes en el contexto del sistema educativo mexicano, especialmente en el ámbito de la educación superior.

Subsisten todavía las controversias acerca de lo que el término “calidad” significa; no obstante, parece existir consenso en que la calidad es el resultado de diversas acciones para la mejora sustancial de los componentes a afectar. Lo anterior equivale a describirla como una consecuencia del cambio y no como una condición para lograrlo.

La búsqueda de la calidad en los programas educativos, en las instituciones que los cobijan y en las organizaciones gremiales que tienen como responsabilidad contribuir en la regulación profesional, ha llevado a los países a efectuar esfuerzos que varían según su potencial económico y político; pese a ello, la visión paradigmática de lo que el concepto implica determina con mucho el despliegue de acciones para conseguirla.

La búsqueda de la calidad en el contexto universitario parece recuperar el énfasis en aspectos semejantes a las fases descritas al inicio de este documento. Si bien las instituciones de educación superior (IES) han sobrevivido a los embates de las circunstancias políticas, económicas y sociales de todo género desde la época medieval, las demandas actuales por lograr una educación universitaria de calidad las ponen en situación de decidir qué aspectos deben priorizar para inducir la mejora (Figuroa, 2000a).

El mecanismo de su evaluación se ha tornado así en un elemento clave, a la vez que en un arma de dos filos; por una parte, puede y debe mostrar lo que la universidad hace en bien de la sociedad en su conjunto; inevitablemente, sin embargo, no sólo mostrará las fortalezas sino también las carencias de la institución, e inducirá su ubicación en una gradación (implícita o explícita) de las IES evaluadas. No se conocen a fondo los efectos de tal elemento ante la falta de investigaciones realizadas ex profeso.

Dos elementos más se añaden a esta situación. A propósito de la mundialización de la cultura, Marín (1986) comenta que actualmente las relaciones entre todos los pueblos han

llevado a un acercamiento tal que cualquier acontecimiento político, económico o cultural puede ser conocido casi al instante en cualquier parte del planeta. Cook (1998), por su parte, identifica a la evaluación de la calidad de las instituciones educativas y a la tecnología de la información como fuerzas que están llevando a una nueva dirección el carácter y contenido del quehacer universitario.

Lo anterior ha dado auge a la tarea evaluativa. Ello se refleja en la multiplicación de los organismos nacionales e internacionales responsables de la misma, al igual que al crecimiento de sus funciones y grado de influencia en las determinaciones sobre las IES de calidad.

Sin afán de polemizar respecto de la acepción más conveniente de “calidad educativa”, se desarrollan hoy en México esfuerzos inéditos para procurarla y consolidarla. Sus efectos se reflejan fundamentalmente en el otorgamiento de credibilidad o financiamiento, o ambos. Podría afirmarse que en ningún otro momento de la historia nacional se ha buscado con más ahínco promover y certificar la calidad de los insumos, procesos y productos, esto es, vincularlos con la calidad educativa.

La evaluación como recurso para la mejora educativa: antecedentes en México

En cuanto a la educación superior, el comienzo de este movimiento se halla en las declaraciones de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), cuando se estableció en 1978 para impulsar el desarrollo de la educación superior atendiendo a la planeación integral y recurriendo a la evaluación externa (Figuroa, 2001). Un énfasis mayor se encuentra en la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989. En su oportunidad, la aparición en 1991 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) posibilitó la valoración integral de las instituciones desde la perspectiva de la heteroevaluación, o evaluación por pares académicos (CIEES, 2003).

Las condiciones antes mencionadas han permitido introducir elementos de mejora en aspectos tanto administrativos como académicos. Un área de la evaluación se enfoca a los

programas educativos, para los cuales los CIEES han determinado tres niveles. De éstos, el primero se considera como evidencia de que el programa en cuestión es acreditable.

Lo anterior equivale, funcionalmente, al reconocimiento de la credibilidad (entiéndase acreditación) del programa en cuestión en los casos en que no existe un organismo acreditador, es decir, una entidad de evaluación independiente y reconocida para efectuar tal tarea.

La evaluación diagnóstica de los programas efectuada por los CIEES, aunada a la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) en el año 2000, ha favorecido el auge del proceso que será analizado a continuación.

La acreditación de programas educativos en Psicología: antecedentes y estado actual

El objeto formal de la acreditación consiste en otorgar credibilidad a los programas beneficiados con esta actividad de evaluación y asegurar una formación de calidad a los usuarios de los servicios educativos y a la sociedad en general (Figueroa, 1998; Figueroa, 2000b; López, 2004).

Puede decirse que el quehacer de la acreditación de programas mexicanos de licenciatura en Psicología ha transcurrido entre dos épocas. La primera tuvo que ver con la creación de la Coordinación de Acreditación en el seno del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). El CNEIP fue fundado en 1971 como resultado de tres reuniones celebradas en Xalapa, Ver. y México, D. F. A partir de su constitución, el objetivo principal del CNEIP ha consistido en promover el mejoramiento de los programas de entrenamiento, fortalecer las actividades de investigación y desarrollar auxiliares didácticos (Ribes, 1975).

La Coordinación de Acreditación empezó sus funciones en 1992. El CNEIP creó así su propio modelo de acreditación de programas a lo largo de cinco años (de abril de 1992 a abril de 1997), una vez estudiado un número importante de modelos de carácter nacional e internacional. Con el fin de generarlo, se utilizó una metodología participativa con tres características fundamentales: 1) la colegialidad y la igualdad de participación de todos los

miembros activos del CNEIP; 2) la presentación periódica de los avances del proceso ante las asambleas regionales y las asambleas generales llevadas a cabo a lo largo de estos trabajos, y 3) el apego a los objetivos del CNEIP en materia de formación del psicólogo mexicano y a los lineamientos que en torno a la evaluación de la calidad emanaron de los organismos nacionales formados en México a lo largo de esos cinco años (Figueroa et al., 2002).

A partir de 1992 se inició el diseño del modelo con el piloteo de los instrumentos en la región Golfo-Centro del Consejo. Desde 1995 se instauró el proceso de visitas posteriores a la autoevaluación hecha por los responsables de los programas. La validación de la información aportada por las escuelas y facultades al CNEIP se ha efectuado mediante la evaluación de pares, seleccionados y entrenados a partir de las propuestas surgidas de los diferentes estratos que integran al Consejo (Odrizola et al., 1999).

Entre los propósitos de la acreditación del CNEIP en su primera etapa estaban el establecimiento de criterios de calidad académica y científica y la recomendación de su aplicación en las diversas instituciones de enseñanza e investigación en Psicología en México (Figueroa et al., s.f.).

La segunda época puede ubicarse a partir del reconocimiento otorgado por el CO-PAES al CNEIP como organismo acreditador, logrado en 2002, lo que ha provocado efectos inmediatos relacionados con varios cambios fundamentales en su concepción y ejercicio.

Así, el CNEIP delegó en el Comité de Acreditación (en lo sucesivo CA-CNEIP) tan importante función a fin de independizarlo de las decisiones de la Asamblea y dar una mayor transparencia y credibilidad al proceso de valoración de los programas de licenciatura.

Las fases administrativas para el proceso de acreditación que aún se conservan son las siguientes:

1. Autoevaluación: Ejercicio de revisión y análisis al interior de la propia escuela o facultad para confrontar el programa con los criterios e indicadores de calidad académica establecidos a través de las respuestas al cuestionario de autoevaluación elaborado para esos efectos. Se lleva a cabo en la sede del programa y con el personal que sea designado para este propósito.

2. **Visita:** Se selecciona un grupo de visitantes de entre todos los disponibles que cumplan con las características establecidas para tal encomienda y que no se encuentren en conflicto de intereses. Se nombra a dos visitantes para cada IES participante. Se establecen las fechas de visitas de los programas educativos solicitantes que hayan enviado o entregado el cuestionario de autoevaluación debidamente contestado con la información solicitada y cubierto la cuota establecida para participar en el proceso. La visita dura tres días, de acuerdo a los lineamientos del COPAES.
3. **Dictamen:** Se elabora con base en el informe de los visitantes, según los estándares de calidad establecidos. Éste contiene también las recomendaciones pertinentes para facilitar el desarrollo del programa acreditado. Dicha fase culmina con la presentación y ratificación del dictamen por parte del Comité Técnico. La acreditación resultante se da a conocer públicamente a través de los órganos de difusión del CNEIP y a través del propio COPAES.

La segunda etapa en el proceso de acreditación por el CNEIP resultó crucial para la creación de un organismo autónomo. El CA-CNEIP fue fundado oficialmente el 6 de febrero de 2004 en la ciudad de Xalapa, Ver., en el marco de varias reuniones simultáneas del Comité Directivo del CNEIP y la Comisión de Acreditación. Dos años antes, a partir del reconocimiento otorgado por el COPAES y con base en la experiencia lograda, comenzó la revisión acuciosa de los indicadores de evaluación, metodología y capacitación, políticas de entrenamiento *in situ* y seguimiento de los evaluadores, entre otros aspectos, incorporándose otros no considerados previamente.

Lo anterior se debió al trabajo de la Comisión de Evaluación, instalada por decisión de la Asamblea para efectuar un trabajo participativo.

Los criterios de evaluación actuales, estimados en etapa de observación y prueba, se distribuyen en los siguientes rubros:

- Normatividad institucional.
- Conducción académico-administrativa.

- Gestión administrativa y financiera.
- Plan de estudios.
- Personal académico.
- Estudiantes.
- Líneas y actividades de generación y aplicación del conocimiento (investigación).
- Infraestructura y equipamiento.
- Servicios institucionales para la atención integral de los estudiantes.
- Vinculación.
- Procesos de planeación y evaluación.

Lo anterior da como resultado un dictamen en diferentes niveles, el cual busca reflejar los niveles de calidad de los programas educativos evaluados.

El plan estratégico del CA-CNEIP supone una misión importante, descrita con los siguientes propósitos:

1. Acreditar programas de Psicología que garanticen la calidad en la formación profesional de psicólogos.
2. Reconocer los programas educativos de calidad.
3. Cooperar con las instancias gubernamentales para generar políticas de calidad en la educación superior.
4. Promover la superación constante de los parámetros de calidad de los programas de educación superior en Psicología.
5. Desarrollar procesos de acreditación eficaces y confiables.
6. Desarrollar procedimientos para la acreditación de programas de posgrado (CA-CNEIP, 2004).

Con la responsabilidad de cumplir con lo estipulado por el COPAES, el CA-CNEIP realiza la tarea antedicha apoyado además en un proceso activo de capacitación de evaluadores e investigación aplicada al proceso de acreditación e instauración de la cultura de la planeación estratégica y operativa.

Los avances logrados a la fecha residen fundamentalmente en el establecimiento de una instancia técnica, conformada por expertos procedentes de organismos gremiales que representan diversas perspectivas de la psicología profesional y que permiten una revisión constante del trabajo de acreditación. En el aspecto operativo, se cuenta con una coordinación de evaluadores que vigila lo pertinente, a la vez que organiza el trabajo durante las visitas de verificación de los programas en evaluación, cuidando aspectos tales como la calidad de la capacitación de quienes realizan directamente la evaluación y del seguimiento del acto valorativo.

La instancia directiva del CA-CNEIP organiza el trabajo general, convoca las reuniones de trabajo, recibe y analiza las solicitudes de acreditación y genera los informes requeridos y las publicaciones periódicas. De igual forma, se encarga de la representación en las actividades de enlace con los organismos acreditadores existentes, el COPAES y otras agencias de evaluación de la educación superior nacionales e internacionales. El nivel superior de la estructura, el Consejo Consultivo, tiene la delicada misión de analizar las políticas educativas existentes o emergentes, a la vez que dictamina lo conducente al proceso general de acreditación. El nivel técnico se encarga de precisar los aspectos de calidad en los informes que se rinden, a la vez que precisa los aspectos relativos al uso de elementos de medición y evaluación de programas educativos.

En el afán por ampliar el nivel de incidencia del CA-CNEIP, se han dado entrevistas a los medios masivos de comunicación en torno al proceso de acreditación, y en foros académicos se ha establecido una relación constante con organismos homólogos del país y del extranjero (Figuerola, 2004b, 2004c, 2005).

La tarea de acreditación efectuada hasta el año 2004 sitúa al CNEIP, mediante el trabajo del CA-CNEIP, en el cuarto lugar en cuanto al número de programas acreditados con vigencia, lo que resulta muy satisfactorio al considerar que su incorporación al padrón del COPAES data de apenas dos años antes.

Esfuerzos para la planeación estratégica en psicología: la labor del CNEIP

Los primeros planteamientos sobre la calidad educativa han privilegiado desde hace por lo menos dos decenios el valor de la planeación estratégica como una herramienta que permite alcanzar metas ambiciosas; sin embargo, como mecanismo auxiliar en la búsqueda de la excelencia, los planteamientos a largo plazo no han sido empleados con la asiduidad que el caso requiere. Para el CNEIP, empero, esta actividad resulta en cierto sentido consecuente con los objetivos que determinaron su creación hace ya más de tres décadas.

Los esfuerzos para introducir una visión de futuro en la educación superior no han cristalizado sino hasta recientemente. La tarea ha rendido mejores resultados en donde se ha implantado como requisito para la asignación de fondos. Tal circunstancia parece haber permeado las organizaciones gremiales de nivel superior hasta hace muy poco tiempo.

En la actualidad, la responsabilidad de impulsar la mejora educativa en todos sus aspectos sustanciales trae aparejada la de propiciar ejercicios de planeación estratégica que garanticen el desarrollo organizado de las entidades responsables de la formación, acreditación de programas o certificación de profesionales. En particular, se espera que organismos como el CNEIP, cuya misión se relaciona con el impulso de la calidad educativa, hagan uso de ella en mayor o menor medida.

En el caso concreto del CNEIP, quizá la primera oportunidad en el empleo de la planeación estratégica ocurrió en 1986, cuando se dio a la tarea de congregar a funcionarios académicos y a docentes en sucesos tales como los talleres realizados en Jurica, San Miguel Regla y Cocoyoc (Figuroa, 1998), cuya finalidad fue la de analizar la práctica de la profesión y la manera concreta de preparar los cuadros de nuevos profesionales y que fue uno de los trabajos que mayor impacto han tenido en el ámbito profesional mexicano. Existen al menos dos razones para tal afirmación. En primera instancia, fue efectuado en todo el país en un momento histórico poco propicio para que investigaciones de esta naturaleza recibieran el respaldo necesario. Una más, que enfatiza la importancia del trabajo señalado radica en su propósito: el de identificar el perfil profesional del psicólogo mexicano y la situación de la enseñanza de la disciplina.

En 1984, al realizarse las Jornadas I y II de San Luis Potosí, se partió del perfil profesional del psicólogo ya trazado con el objetivo de conocer de forma más clara y precisa lo que los egresados hacían para constatar los alcances del perfil ideal propuesto; así podrían marcarse las pautas necesarias para estudiar y reajustar dicho perfil en concordancia con las necesidades y campos de trabajo reales (Figueroa, 1998).

La siguiente etapa ocurrió en ocasión de celebrarse tres talleres; el primero en Guanajuato los días 4 y 5 de noviembre de 1999; el segundo en Veracruz el 6 y 7 de abril de 2000, y el tercero en San Luis Potosí del 19 al 20 de octubre de 2000; este último produjo los insumos suficientes para generar un perfil ideal del psicólogo actual (Figueroa, 2000c; Figueroa et al., 2002; Figueroa & Oliva, 2000). Esta actividad representó el inicio de una serie de acciones mediante las cuales el CNEIP buscaba replantear los elementos que han incidido en la formación de psicólogos en la República Mexicana (Figueroa & Oliva, 2000).

Con el propósito de contrastar las experiencias en la formación de profesionales y la acreditación de programas, el CNEIP ha participado desde el año 2000 en las reuniones del Foro Trilateral de Psicología Profesional en calidad de organismo acreditador de programas de psicología en México. Se han establecido acuerdos con otras organizaciones homólogas de México, Estados Unidos y Canadá que permitirán realizar esfuerzos conjuntos en torno a temas como la acreditación, la certificación, la formación de nuevos profesionales en el área y otros temas (Figueroa & López, 2004). Se ha buscado que lo relativo a la docencia y a la investigación se vinculen en un proyecto actualmente en proceso (Figueroa, 1999). Mediante éste, se pretende identificar los elementos que sentarán las bases para el desarrollo de un currículo sugerido en el ámbito nacional que responda también a las necesidades regionales y locales (Figueroa, 2000c; Figueroa et al., 2002). Se han bosquejado algunas líneas de investigación que podrían apoyar el proceso curricular descrito, entre ellas las que exploran la evaluación externa y la acreditación.

Las condiciones básicas para el establecimiento de planes de largo plazo se concretaron en diez acciones estratégicas, proceso que tuvo lugar en el periodo comprendido entre abril de 2001 y octubre de 2004. Dichas acciones son las siguientes:

1. Reordenamiento administrativo y legal. En concordancia con las exigencias de los tiempos actuales, se logró el saneamiento de las finanzas del CNEIP, la notaría de las actas de Asamblea y la celebración de una Asamblea Extraordinaria para incluir en el Acta Constitutiva lo relativo a las cuestiones de acreditación. Se vigiló el cumplimiento de los elementos estatutarios y los acuerdos de la Asamblea con la participación de la Comisión de Honor y Responsabilidades en todos los actos públicos de los órganos de gobierno del CNEIP.
2. Desarrollo de la planeación estratégica. Este proceso estuvo caracterizado fundamentalmente por la elaboración de planes de trabajo, el planteamiento de la misión y la visión del CNEIP, la realización de un ejercicio FODA, el seguimiento respectivo y la constitución de la Comisión para Asuntos Internacionales.
3. Ampliación de beneficios por membresía. En lo esencial, esa ampliación ha resultado en el otorgamiento de servicios tales como la diversificación del Premio Nacional CNEIP, el Premio Nacional de Tesis y la incorporación como Miembros Titulares Individuales por acreditación y participación en talleres o mesas de trabajo celebrados durante las asambleas.
4. Colaboración con otros organismos. En este periodo se ha logrado el desarrollo de la docencia y la investigación; la participación en la evaluación de egresados, como el Examen de Egreso de la Licenciatura (EGEL-Psicología); la normativa y la práctica del psicólogo (Programa Colaborativo de Recursos Humanos en Salud [PROCORHUS] y Comité Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud [CIFRHUS]).
5. Consolidación del proceso de acreditación. Un paso importante en el incremento de la calidad de los programas de licenciatura en Psicología ha derivado del quehacer de evaluación, en conformidad con el Convenio firmado el 9 de octubre de 2002 con el COPAES y en su reconocimiento como el único organismo que efectúa en el país la tarea de acreditación en la disciplina.

6. Desarrollo de líneas de trabajo sobre la ética del psicólogo. Las tareas que ininterrumpidamente se realizan en torno a este significativo tema han mostrado un gran avance en beneficio del público usuario de los servicios profesionales del psicólogo.
7. Organización de congresos. Se ha obtenido un progreso considerable en la calidad de dichos actos, ya de fama nacional, con la participación del Comité Directivo en las decisiones relativas al caso y la invitación a personalidades del país y del extranjero como ponentes magistrales.
8. Difusión. Mediante la página web del CNEIP se ha conseguido un vínculo importante con los usuarios en cuanto a la obtención de información sobre la revista, convocatorias diversas, premios y eventos y demás.
9. Consolidación de la revista. La revista Enseñanza e Investigación en Psicología, órgano de difusión del CNEIP, ha aparecido ininterrumpidamente desde hace diez años y logrado su incorporación en diversos índices, lo que la convierte en una de las publicaciones más sólidas del país en el campo de la psicología.
10. Día del Psicólogo. Se han impartido conferencias de prensa y radio y elaborado artículos y carteles para oficializar el 20 de mayo (fecha en la cual fue expedida la primera cédula profesional en la disciplina) como el Día del Psicólogo, con la finalidad de afianzar los vínculos intergremiales y promover espacios para difundir su importante tarea en la sociedad contemporánea (Figuroa, 2004b).

Condiciones para el impulso a la mejora educativa: antecedentes para la prospectiva

En congruencia con el desarrollo y situación actual de la disciplina psicológica, así como de las demandas impuestas a la educación superior, resulta pertinente que el CNEIP redefina rumbos, emprendiendo, entre otras acciones, una “vuelta a lo básico”, lo que supone recuperar los objetivos iniciales de la organización, consistentes en promover la investigación interdisciplinaria en el campo de la psicología y otras ciencias o profesiones, establecer criterios de calidad académica y científica en las IES nacionales y promover el establecimiento de premios para la investigación en el campo (Figuroa, 2004c).

Conclusiones

La planeación estratégica es una herramienta susceptible de empleo en organizaciones como el CNEIP. La consulta a los agremiados proporciona una visión de futuro y puede ser utilizada a condición de que se ubique en el contexto de los cambios en la educación superior, que en el caso de nuestro país exige el trabajo colegiado y la labor de conjunto.

Para la psicología, disciplina que por sus orígenes resulta más proclive al trabajo solitario, el trabajar en conjunto supone el ingreso a una nueva cultura. La trayectoria del CNEIP ha posibilitado sentar las bases para un cambio en favor de la cultura colaborativa, mismo que debería ser aprovechado. Un factor importante al desarrollar nuevos planes y reorientar la organización consiste en recuperar los objetivos con los que fue creado el CNEIP, es decir, la mejora educativa en la psicología.

Al obtener el reconocimiento del COPAES, el universo de trabajo para la acreditación se ha ampliado a más de doscientos programas de licenciatura en Psicología. Lo anterior sugiere que el CNEIP habrá de redefinir sus estrategias para el ofrecimiento de servicios educativos y la regulación de su membresía institucional.

Desligada la función de la acreditación de programas educativos que ha captado hasta ahora la atención del trabajo de la Asamblea, resulta deseable que este organismo se constituya en un proveedor de servicios educativos para los agremiados y para toda IES que establezca programas educativos en Psicología.

En un esfuerzo que aspire a un desarrollo pleno de la psicología como ciencia y como profesión, la tarea primordial consistirá en lo siguiente:

1. Determinar los perfiles característicos del psicólogo de los nuevos tiempos, en concordancia con los logrados en el trabajo sobre el perfil ideal del psicólogo del nuevo siglo. Existe una propuesta que podría ser viable para el efecto (Figuroa, 1999).
2. Adecuar el EGEL-Psicología para incorporar las competencias con las que hoy cuentan los estudiantes y determinar áreas de competencia emergentes.
3. Vigilar el ejercicio de la profesión desde foros como el de salud, el PROCORHUS y otros similares.

4. Colaborar con organismos, como el Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI), en el proceso de certificación profesional del psicólogo.

En general, resulta deseable el desarrollo de líneas de investigación sobre el quehacer general del psicólogo que den cuenta de los procesos requeridos para la formación de un profesional competente, en contacto permanente con su contexto inmediato y con el globalizado, y con la visión de futuro que requiere la práctica de la psicología en los albores del nuevo siglo.

Referencias

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2003, enero). *Antecedentes de la evaluación diagnóstica en México* [Manuscrito inédito].
- Cook, M. (1998). Quality assesment of university education. En F. Michavila (Ed.), *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria* (pp. 31-44). Fundación Universidad-Empresa.
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) (2004, febrero). *Informe de labores 2002-2003*. CNEIP
- Figuroa Rodríguez, S. (1998). Hacia la cultura de la calidad: acreditación y EGCP-Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 26-31.
- Figuroa Rodríguez, S. (1999). El psicólogo mexicano del próximo milenio: perfil y currículo mediante una estrategia interinstitucional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(1), 5-15.
- Figuroa Rodríguez, S. (2000a). *La evaluación educativa: antecedentes, circunstancias y efectos en la educación superior. Ideas* [Sesión de conferencia]. I Curso de Capacitación en Evaluación de Programas Educativos en Ciencias de la Salud (pp. 12-29). Xalapa, México.
- Figuroa Rodríguez, S. (2000b). *Colaboración en la mejora educativa: un modelo de autoevaluación institucional*. [Disertación doctoral inédita]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Figuroa Rodríguez, S. (2000c). Globalización y ejercicio profesional: retos para la formación del psicólogo mexicano. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 225-240.
- Figuroa Rodríguez, S. (2001). La planeación estratégica en la formación de psicólogos mexicanos: algunas líneas de reflexión. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 6(2), 185-197.
- Figuroa Rodríguez, S., Reyes, I., & López, J. (2004a). *Informe de actividades abril 2001-octubre 2004 de la Secretaría Ejecutiva. LXXV Asamblea General del CNEIP* [Manuscrito inédito].
- Figuroa Rodríguez, S. (2004b). *El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología: el proceso de acreditación* [Sesión de conferencia]. XX Congreso de la Federación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología. Pachuca, México.
- Figuroa Rodríguez, S. (2004c). *El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología: trayectoria y prospectiva* [Sesión de conferencia]. IV Congreso Iberoamericano de Psicología. Santiago, Chile.
- Figuroa Rodríguez, S. (2005). *Accreditation Committee of National Council for Teaching and Research in Psychology (CA-CNEIP)* [Sesión de conferencia]. Meeting of the Psychology Executives Roundtable (PER). Santa Fe, New Mexico.
- Figuroa Rodríguez, S., & López, J. (2004). *Efectos de la globalización en el quehacer profesional del psicólogo: perspectiva profesional y estudiantil* [Manuscrito inédito].
- Figuroa Rodríguez, S., & Oliva, L. (2000). Resultados preliminares del taller “El psicólogo del presente milenio”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(1): 211-219.
- Figuroa Rodríguez, S., Odriozola, U., & López, L. (2002). La experiencia mexicana en torno a la formación y regulación de los profesionales de la psicología en México. En L. Cuevas & P. Brito (Eds.), *Presente y futuro en la formación, práctica y regulación profesional en ciencias de la salud* (pp. 269-283). OPS/OMS.
- Figuroa Rodríguez, S., Reyes, I., & López, J. (s.f.). *Una experiencia en el tema de la acreditación de programas para la enseñanza de la psicología* [Manuscrito inédito].
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. La Muralla.

- López, A. (2004). *Rumbo a la acreditación: seguimiento de egresados, estudio de caso y propuesta*. [Disertación de maestría inédita]. Universidad Veracruzana.
- Marín, R. (1986). Los organismos internacionales de educación. En UNED (Eds.), *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de preadaptación para profesores de EGB Vol.II* (pp. 587-625). UNED.
- Odriozola, A., Figueroa Rodríguez, S., & Ibáñez B. (1999). Evaluación de la calidad de los programas nacionales de formación de psicólogos: panorama y perspectivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 187-201.
- Ribes, E. (1975). El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 85-90.

Resultados preliminares del taller

“El psicólogo del presente milenio”^{16 17}

Sebastián Figueroa Rodríguez y Laura Oliva Zárate

Resumen

Una de las tareas que el CNEIP se ha impuesto, es la de constituirse en un espacio de debate y reflexión sobre los acontecimientos que impactan en la disciplina y, por ende, en el de la Educación Superior. Es así, que en noviembre de 1999, en el marco de la LXV Asamblea General del Consejo, fueron convocados los directivos de las principales facultades de psicología del país para celebrar el taller intitulado “El perfil profesional del psicólogo del próximo milenio”, es decir, del actual. Producto de tal evento, surgieron importantes conclusiones, las cuales tienen que ver, principalmente, con aspectos relacionados con las funciones profesionales del psicólogo, los aspectos curriculares de su formación, las áreas profesionales de la psicología en cuanto a ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina, la identidad del psicólogo y el ejercicio de la investigación. Por su valor implícito, se recupera en esta obra.

Resultados preliminares del taller “El psicólogo del presente milenio”

La formación de profesionales es la tarea esencial de toda institución educativa de nivel superior. Las premisas sobre las cuales descansa esta actividad son diversas, y ello incide en el perfil que sus egresados deben poseer.

Entre los avances dignos de destacarse en el gremio profesional de los psicólogos se encuentra el interés que los integrantes del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) han manifestado por debatir abierta y comprometidamente respecto de las características que habrán de tener los psicólogos que se formarán y ejercerán en el actual milenio.

Así, los días 4 y 5 de noviembre de 1999 se dieron cita en la Universidad de Guanajuato, en el marco de la LXV Asamblea General del Consejo, los directivos de las principales facultades de psicología del país para celebrar el taller intitulado “El perfil profesional del

16 Reimpreso con permiso en forma íntegra con modificaciones menores de Rodríguez, R.S., Zárate, O. (2000). “Resultados preliminares del taller: El psicólogo del presente milenio”, 2000. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 211-219. Derechos de autor, 2000 Comité Editorial CNEIP.

17 De hecho, el taller mencionado se intituló “El psicólogo del próximo milenio”. Dada la fecha de publicación del presente número, se optó por el adjetivo “presente” (N. del E.).

psicólogo del próximo milenio”, coordinado por el autor principal de este artículo, y con el apoyo inestimable de los doctores Alberto Odriozola Urbina e Isabel Reyes Lagunes.

Las principales conclusiones de este encuentro tienen que ver, en particular, con aspectos relacionados con las funciones profesionales del psicólogo, los aspectos curriculares de su formación, las áreas profesionales de la psicología en cuanto a ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina, la identidad del psicólogo y el ejercicio de la investigación. La discusión se llevó a cabo en diversas mesas, y fue antecedida por conferencias magistrales dictadas por psicólogos especialistas en las líneas ya descritas.

Esta actividad representa el inicio de una serie de acciones en las cuales el Consejo desea replantear los elementos que han incidido en la formación de psicólogos en nuestro país. Las reflexiones preliminares, derivadas de las mesas de trabajo, se describen a continuación de acuerdo con el orden seguido durante el taller.

Funciones profesionales del psicólogo

Entre las funciones profesionales del psicólogo se propusieron las siguientes:

1. Vincular áreas de servicio, niveles, campos y escenarios.
2. Establecer macroprocesos (planeación, desarrollo y evaluación) en cada área de servicio.
3. Hacer estudios de seguimiento de egresados para determinar el ejercicio de funciones profesionales vigentes e identificar prácticas emergentes.
4. Identificar actividades profesionales, campos y escenarios específicos relativos a las funciones del psicólogo.
5. Identificar oportunidades sociales, organizacionales y comunitarias para el ejercicio de funciones profesionales del psicólogo.
6. Detectar necesidades de servicio del psicólogo entre individuos y grupos sociales, tanto en el nivel de los usuarios reales como de los potenciales.

Curriculo

Los currículos tradicionales han estado diseñados por especialidades y centrados en la enseñanza más que en la capacidad de autoaprendizaje centrada en el estudiante. Por

ello, se requiere una estrategia metodológica que brinde un sistema curricular basado en insumos, objetivos y ejes rectores, en donde se proponga una estructura curricular flexible e inteligente.

Con base en lo anterior, los objetivos del sistema curricular para la formación del psicólogo serían:

1. Ofrecer una formación general, sin áreas de especialidad.
2. Propiciar un aprendizaje para la vida y la capacidad de creatividad y autoaprendizaje
3. Favorecer una estructura flexible para que el alumno pueda invertir su tiempo en los contenidos que desee.
4. Fomentar un diseño versátil con base en criterios mínimos de calidad.
5. Desarrollar en el estudiante habilidades complejas, como capacidad de integración y adaptación, visión interdisciplinaria y capacidad de innovación.
6. Propiciar la vocación de servicio a la comunidad y que el estudiante sea capaz de hacer que ésta genere insumos y recursos propios para su desarrollo.

De esta manera, el alumno obtendría: 1) una formación básica, 2) una formación teórica-conceptual y epistemológica y 3) una formación metodológica y técnica, con acento en lo profesional, para ponerla en práctica en diferentes escenarios (institucional, comunitario, etc.) y en diferentes esferas de intervención (individual o colectiva, privada, pública, comunitaria, etc.).

En lo referente al currículo del posgrado, se propuso:

1. Qué posea una valoración y un reconocimiento en condiciones de igualdad, tanto para los investigadores como para los profesionistas, y se apoye en investigaciones de calidad.
2. Los grados deben cambiar de nombre, ajustarse a su práctica real y basarse en el tipo de competencias susceptibles de ser evaluadas por nivel y periodos de tiempo dados.

3. Debe sostenerse a sí mismo con financiamientos procedentes de la investigación y el servicio profesional.
4. Respecto a la competencia, debería trabajarse en la capacidad integrativa, la formación prospectiva y el compromiso social, y ampliarse el nivel de profundidad en cuanto a conocimientos, dimensiones de calidad y evaluación, y acentuación en la investigación y evaluación por áreas de interés.
5. Debería promoverse la movilidad del estudiante en un número de programas y contextos reales, nacionales e internacionales .
6. La actualización debería ser continua, con base en prácticas supervisadas susceptibles de ser reconocidas.

Área de la psicología (ejercicio profesional y enseñanza de la disciplina)

Al analizar la formación del psicólogo, habría que considerar la implicación de los campos de aplicación, orientaciones teóricas y escenarios.

Se resalta la necesidad de que la formación del psicólogo se fundamente en una preparación sólida independientemente de las orientaciones teóricas que sustenten los currículos de la licenciatura en aspectos tales como metodologías, instrumentos de evaluación y diagnóstico, estrategias de búsqueda de información y resolución de problemas contextualizados regional, nacional e internacionalmente, dando prioridad a los dos primeros niveles. Con base en lo anterior, se acordó formar un grupo de discusión virtual a través de preguntas o planteamientos básicos, tales como los que se enlistan abajo:

1. Partir de las tareas emergentes de cada comunidad educativa con base en las experiencias concretas de cada institución y su escenario de interacción.
2. Recurrir más bien al concepto de escenario que al de áreas al hacer la distinción de las diferentes capacidades y competencias a desarrollar en el alumno.
3. Analizar si existe correspondencia entre el proceso de enseñanza y las capacidades, habilidades y competencias necesarias para la práctica en los diferentes escenarios.

4. Discutir la conveniencia de fortalecer la formación básica en la licenciatura y reforzar la formación específica en escenarios particulares en el posgrado, ya sean estos profesionales o científicos.
5. Discutir las competencias del psicólogo que lo hacen diferente de otros profesionistas en el contexto de la actividad inter o multidisciplinaria.
6. Analizar y puntualizar el papel del psicólogo en los equipos multidisciplinarios.
7. Precisar en los diferentes escenarios las disciplinas con las que hace contacto la psicología, así como sus espacios.

Identidad del psicólogo

Para abordar este tema, se analizó el ser del psicólogo con base en las siguientes interrogantes y respuestas tentativas:

¿Quién y qué es el psicólogo?

Es un profesional con capacidad de flexibilidad, liderazgo y creatividad, con vocación de servicio a la comunidad y a su propia formación; está adaptado al trabajo transdisciplinario y es capaz de asumir y vivenciar los valores éticos y morales, privilegiando al ser humano como eje rector de su trabajo; posee una formación social que le permite comprometerse con su entorno.

¿Cómo se logra lo anterior?

Sistematizando la formación de conocimientos que desarrollen sus habilidades críticas, actitud de búsqueda y transformación y capacidad para vincular la teoría con la realidad social, traduciendo su percepción a una explicación científica de la realidad congruente con una formación metodológica.

¿Por qué?

Porque existen necesidades humanas no resueltas y manifiestas, agudizadas a partir de la difusión de culturas que promueven el tener sobre el ser y que, como consecuencia, generan sensaciones de vacío y aumentan los problemas sociales, lo que se refleja en la pérdida de valores.

¿Para qué?

Para lograr el desarrollo y bienestar tanto personal como comunitario.

¿Hacia dónde?

Hacia el logro de la dignidad y el bienestar de la persona y de los grupos humanos.

¿Cuándo?

En un proceso permanente y sistemático.

Para lograr lo anterior, se planteó una propuesta metodológica que consiste fundamentalmente en:

1. Formar a los docentes en asuntos que impulsen esta identidad mediante seminarios y talleres.
2. Incluir en la estructura curricular de cada institución cátedras que la fomenten.
3. Formar y culturizar a los docentes en esta temática, así como proyectar la institución hacia la comunidad; dicha culturización se logrará a través de la realización de eventos masivos regionales y nacionales que promuevan la identidad del psicólogo.
4. Establecer líneas de investigación sobre tales temas.
5. Establecer la visión y misión institucionales, así como el perfil de ingreso y egreso de la licenciatura, con base en estas características.
6. Promover la participación activa de los estudiantes en la realidad social.
7. Crear e institucionalizar la deontología del psicólogo propuesta por el CNEIP.

El ser, analizado en el contexto del posgrado, plantearía las siguientes interrogantes:

¿Quién y qué es el posgraduado en psicología?

Es un profesional que tiene amplios conocimientos y una cultura general; un nivel elevado de análisis, síntesis y juicio crítico; habilidad para el trabajo transdisciplinario; capacidad de apertura para la innovación de paradigmas metodológicos para intervenir directa y eficazmente en los problemas sociales.

¿Cómo se logra?

Orientando el posgrado hacia el análisis y la investigación creativa, vinculada con la investigación-acción --que permite el rescate de las experiencias como elementos formativos-- y la investigación básica, pues el trabajo en el posgrado debe contribuir a fortalecer los conocimientos de la disciplina para ofrecer alternativas de solución a las diferentes necesidades comunitarias.

¿Por qué?

Por la necesidad de rescatar el desarrollo de la disciplina como ciencia.

¿Para qué?

Para desarrollar en el profesional capacidades comunitarias e instrumentales.

¿Hacia dónde?

A ofrecer un servicio con calidad y excelencia que garantice la actividad del profesional de la psicología.

¿Cuándo?

En un proceso permanente, sistemático y retroalimentador a partir de los estudios de la licenciatura.

La propuesta metodológica consecuente consistiría en establecer y desarrollar en el estudiante, desde la licenciatura, conocimientos, actitudes, valores y demás que le hagan posible realizar con interés trabajos de investigación en que establezca el diagnóstico, haga la evaluación e intervenga en situaciones reales y concretas.

Organización y administración de procesos de enseñanza

Este punto se inicia definiendo los elementos que están en juego y que deberían ser investigados con sus respectivas interrogantes:

Programas

¿Existen documentos institucionales que dicten la filosofía educativa y digan cómo evaluarla? ¿Existe congruencia entre los programas y la infraestructura de las instituciones? ¿Se analizan técnicas y métodos de evaluación de los programas curriculares?

Docentes y alumnos

¿Cómo se lleva a cabo la selección del personal docente y alumnos de nuevo ingreso? ¿Cómo se lleva a cabo la capacitación y actualización de la planta docente? ¿Cómo se lleva a cabo la supervisión y retroalimentación de la planta docente? ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación del modelo pedagógico que se emplea en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Finalmente, se propuso estudiar la posibilidad de emplear los resultados de la evaluación realizada a las instituciones acreditadas por el CNEIP con la finalidad de iniciar un trabajo diagnóstico.

Situación actual de la investigación en la licenciatura

La investigación, como proceso para generar conocimiento (investigación pura), es casi nula; se realiza más investigación aplicada, es decir, cómo resolver problemas. Cuando se intenta enseñar, se encuentran líneas concretas definidas; la institución tiene líneas marcadas o predeterminadas (e. g. investigación educativa); la mística que está atrás se resume en la frase “Formamos profesionistas, no investigadores”. La tesis, pues, es garantizar un mínimo de investigación, por lo que se observa una franca disminución de este tipo de trabajos.

Aun así, la investigación es un proceso fundamental en la formación de un profesionista: el profesionista resuelve problemas y la investigación está encaminada a resolver problemas. En consecuencia, debe resaltarse la resolución de problemas a lo largo de la formación profesional, y, por ende, la investigación.

¿Cómo lograr que se haga investigación en la licenciatura? La idea esencial no es la de introducir materias de metodología de investigación, sino considerar esta actividad como una tarea esencial para resolver problemas específicos.

Situación actual de la investigación en el posgrado

En principio, los posgrados están orientados a la investigación, pero vale la pena cuestionar si ésta se lleva a cabo realmente. Mas bien, parecería depender del tipo de posgrado, pues algunos están dirigidos a la formación teórica y se imparten mediante la clase tradicio-

nal. A lo más, los programas de maestría orientados a la investigación son los de psicología social o neuropsicología, entre otros.

Hay, además, una confusión en cuanto a los objetivos de los posgrados. Esto lleva a que deba reconocerse la diferencia entre los objetivos de los distintos niveles (especialización, maestría, doctorado). Hay que tener en cuenta que puede haber maestrías orientadas a la profesión, a la investigación o a la docencia en forma independiente, y necesariamente debe tenerse ese triple objetivo en un mismo programa.

Parecería importante que en la licenciatura se adquirieran conceptos generales y en los posgrados se desarrolle investigación original. Las maestrías profesionalizantes son un elemento necesario si se parte del hecho de que son un complemento de la licenciatura. Podría haber posteriormente una reorientación en la medida en que en la licenciatura se desarrollen realmente las habilidades profesionales. Ello implica redefinir las licenciaturas. Como consecuencia, se reorientarán los programas de posgrado.

¿Cómo garantizar que se haga investigación en el posgrado? ¿Cómo se puede garantizar que realmente se forme a los posgraduados en la tarea de investigación? Habría dos elementos para el caso: los cursos y la práctica profesional. Es necesario poseer habilidades profesionales; éstas se adquieren mediante la práctica en el campo específico. Es indispensable también que se revisen los repertorios de entrada en los programas de posgrado, particularmente en cuanto a la función de investigación.

En fin, ¿cómo investigar si se hace investigación en licenciatura y posgrado? La respuesta es a través del análisis de los objetivos generales y particulares de los programas, de los listados de materias y de las actividades de aprendizaje señaladas en las diferentes cartas programáticas.

Consideraciones sobre los docentes

A lo largo del taller, se expresaron diversas ideas acerca del papel de los docentes a fin de que haya una disposición o actitud positiva por parte de los mismos.

1. Hay que cambiar o dimensionar adecuadamente la concepción que algunos docentes tienen sobre la investigación.

2. Se debe distinguir entre prácticas escolares e investigación, es decir, debe identificarse qué tipo de investigación promueve cada maestro.
3. Es necesario hacer atractiva la investigación.
4. Hay que reevaluar al docente. El profesionista aporta un bagaje instrumental y experiencias muy valiosas, pero el docente “profesional” se ha reciclado como docente y se ha desvinculado de la investigación y de la profesión; por ende, hay que revalorar al docente y promover la integración docente-investigador.

Finalmente, las líneas de reflexión producto del taller proporcionan elementos de análisis para las diferentes instancias formadoras de psicólogos en funciones profesionales, de docencia o investigación. El proyecto, incipiente aún, podría fijar las bases para su desarrollo posterior con miras a la adecuación de las políticas vigentes y en beneficio de la formación de nuestro centro de interés: el psicólogo del presente milenio.

La Psicología del futuro

Victor Manuel Alcaraz Romero

Resumen

Las reflexiones que resultan de una dilatada carrera profesional, suelen estar ancladas en la experiencia y en la capacidad para imaginar escenarios, con base en los acontecimientos cotidianos. Avizorar el devenir de una profesión, exige además, mantenerse al tanto del vaiven del comportamiento social y de las circunstancias que hoy, al compás de la globalización, afectan los modos y formas tradicionalmente empleados, en este caso, en el quehacer del psicólogo. El autor describe con puntualidad los avatares de la profesión, en el contexto de un mundo inmerso en la “modernidad líquida”, según el concepto Baumaniano. Así, el autor establece con claridad las condiciones que han de rodear el comportamiento social y, por ende, los retos que a la disciplina le aguardan, en el milenio en curso.

Las características más generales de la psicología contemporánea

En esta primera parte del siglo XXI el mundo atraviesa una serie de retos que es necesario afrontar. Algunos de ellos son resultado del vertiginoso desarrollo tecnológico atestiguado por el conjunto de nuevos servicios al alcance de nuestra mano, los cuales representan ya sea satisfactores o bien facilitadores del trabajo, tanto manual como intelectual. Por otra parte, dichos cambios han llevado a una transformación muy importante en las formas del vivir contemporáneo, tanto en lo que se refiere a las relaciones sociales como a sus correlatos en el ámbito de la emocionalidad.

En el mundo laboral las máquinas han sustituido, cada vez en mayor medida, a los seres humanos. En el transcurso de las últimas décadas se ha presentado una pérdida continua de empleos y con el desarrollo de la robótica, ese problema se agudizará cada vez más.

Los nuevos instrumentos electrónicos, a la vez que han invadido los espacios domésticos, han incidido en el comportamiento diario de los individuos de todas las edades. En el caso de los más ancianos, éstos se enfrentan a dificultades para hacer uso de las tecnologías de última generación debido a hábitos que les fueron implantados desde su primera infancia. Por el contrario, los jóvenes e incluso los niños pequeños dominan los nuevos instrumentos

y están pendientes de la salida de otros con más capacidades para facilitar las actividades humanas.

Computadoras, teléfonos inteligentes y tabletas han sido medios de comunicación y de acceso a múltiples plataformas que proporcionan todo tipo de informaciones, o bien, ofrecen un sinnúmero de medios recreativos, y no sólo eso, sino que se utilizan como ayudas para la solución de problemas en la vida diaria; desde los más simples, como por ejemplo los utilizados para orientarse en los trayectos en las ciudades o a campo abierto, o los empleados para resolver sencillas operaciones aritméticas, hasta otros de naturaleza más sofisticada que sirven para resolver cálculos muy complicados en el desarrollo de las tecnologías de última generación o para una investigación científica que requiere de instrumentos cada vez más complejos.

Muchas de esas tecnologías se han convertido en la actualidad en sustitutivas de las comunicaciones cara a cara, no sólo en la condición limitativa de las mismas, resultado de la pandemia que ha afectado a la humanidad desde el año 2020, sino varios años antes, en el curso de las interrelaciones cotidianas. En estas últimas, los mensajes electrónicos, sistemas como los de Facebook, Whatsapp, Twitter, Instagram y otros más, sirven para el intercambio comunicativo y para darse a conocer a los otros en un afán exhibicionista o de protagonismo exagerado. Proporcionan satisfacciones vicarias, las del reconocimiento por parte de desconocidos, las de tener acercamientos con supuestas amistades, aunque el término de amistad se ha diluido y ya no representa la compleja interrelación que implica el compartir experiencias, emociones y conocimientos mutuos. Las conversaciones cotidianas se han convertido en mensajes cada vez más simples. Los predictores de palabras en el desarrollo de una oración por escrito implican que la necesidad de contar con un amplio vocabulario deje de ser una necesidad.

Una pérdida de las capacidades lingüísticas no solo representa un riesgo para el futuro, sino que ya, y cada vez en mayor medida, los cambios en el lenguaje hablado y escrito comienzan a extenderse. En las comunicaciones realizadas por los sistemas electrónicos es común el uso de un lenguaje pictográfico: caritas, manitas, labios, aplausos, corazones que

suplen a los vocablos. En los diálogos de tipo verbal son comunes las frases inconexas, algo que en el habla está presente, pues en una comunicación verbal cara a cara se tiene una mezcla de sintaxis y de simpraxis, o sea, verbalizaciones y ademanes que acompañan a las palabras o incluso las reemplazan. Sin embargo, eso que es típico del lenguaje hablado, ahora recibe una acentuación, pues las frases tienden a acortarse y muchos de los pronombres, sustantivos y verbos dejan de utilizarse y su lugar es ocupado por adjetivaciones expresadas con palabras que originalmente eran insultos, pero ahora sirven para referirse al interlocutor como sustitutos de su nombre. El tema del habla queda sobrentendido al recurrir igualmente a adjetivaciones destinadas a designar la emoción que dicho tema provoca y que igualmente se expresa en forma procaz sin que se lleguen a describir situaciones, objetos o actos mediante la construcción de una frase compleja sintácticamente correcta.

La complejidad de las relaciones sociales queda perdida, todo queda en una especie de juego interactivo insustancial. Pero en ese juego se pierde la riqueza presente en los diálogos de las antiguas conversaciones. La pobreza de ese lenguaje actual, entre burlesco y a veces agresivo, deja fuera la ironía que requiere un inteligente uso de matices en el sentido de las palabras. También está muy lejos de los retos de la picaresca propia de los albures que implican una gran agilidad verbal para modificar los sentidos habituales de ciertos vocablos susceptibles de tener un sinnúmero de connotaciones sexuales.

El alejamiento de la realidad social no es el único menoscabo que afecta en la actualidad el desarrollo de las capacidades humanas. También ocurre un alejamiento del mundo natural. Los espacios abiertos de campos, montañas y mares son visitados sólo de vez en cuando e incluso hay una reducción de las áreas citadinas, pues la vida empieza a concentrarse sólo en dos sectores, el de la vivienda y el del trabajo. Cada vez más las televisiones, las computadoras, los gimnasios sustituyen al mundo real. En los gimnasios se podrán desarrollar las musculaturas, modelar los cuerpos en ejercicios que no tienen la complejidad de los desplazamientos en carreras reales a campo traviesa o por las calles de las ciudades. Las extensiones, flexiones de los miembros y del cuerpo y los levantamientos de pesas carecen igualmente de los retos que implican las destrezas manuales.

El alejamiento de los espacios naturales y de la convivencia social conducen a otro escape: el refugio en la realidad artificial, la entrada al mundo de las drogas. Falta los individuos de satisfacciones reales, las drogas les ofrecen embotamientos como los del alcohol o del opio, o excitaciones en la forma de experiencias, ya sea euforizantes o bien alucinatorias, generadas por otros tipos de sustancias tóxicas. A final de cuentas, eso muestra que las reducciones impuestas por la tecnología al mundo social y natural requieren sustitutos y el que ahora se ofrece es el de la drogadicción.

Los sistemas educativos deberían hacer luz sobre esos riesgos, pero en lugar de ello contribuyen a limitar los espacios vitales. El desarrollo de las capacidades humanas, función de las instituciones de enseñanza desde los niveles básicos, medios y profesionales, ha sufrido un deterioro al que también han contribuido los nuevos sistemas pedagógicos en los que la digitalización en boga también juega un papel, pero en este caso el problema no sólo se refiere al empobrecimiento del lenguaje, sino también al descuido existente para desarrollar el pensamiento crítico o para guardar en la memoria conocimientos que tiempos atrás eran muestras del dominio de una cultura extendida, tanto en los terrenos de las artes como en los de la historia, las humanidades y el de los principios científicos fundamentales. El planteamiento es que el conocimiento memorístico no es necesario, pues siempre que se necesite saber de hechos pasados o de principios de la ciencia basta con acudir a internet y en ese amplio reservorio se encuentra toda clase de información. Como resultado, y por la ausencia de pensamiento crítico, no sólo encontramos profesionistas ayunos de conocimientos elementales de otras disciplinas, sino también carentes de conocimientos culturales e incluso de habilidades técnicas de alto nivel. La ausencia de esas dos capacidades conduce a la aceptación acrítica de falsas noticias y al aumento de las supersticiones. De esa manera, la vida de un gran número de personas adquiere una gran vacuidad, las aspiraciones egoístas se acrecientan, enmarcadas en un tiempo presente muy limitado, sin perspectivas hacia el futuro y sin relaciones interpersonales sólidas.

El panorama actual tiene grandes parecidos con el descrito por Orwell en su novela 1984 (1949/2013) en que un dictador, el gran hermano, rige la vida de los seres humanos.

El gran hermano en la actualidad es Internet. Los sistemas de interconexión digital son los sustitutos de una rica vida social. Las comunicaciones entre los individuos son ahora a distancia y están compuestas por series de los conocidos como “emojis” y “emoticones”, íconos coloridos de carácter todavía más esquemático que los antiguos jeroglíficos, cuyo uso lleva a reducir cada vez más la riqueza de las interacciones personales y a limitar los sentimientos, de tal manera que las amistades reales y las relaciones de larga duración tienden a perderse. En el ámbito de la sexualidad sólo impera la satisfacción efímera, sin compromiso alguno entre parejas transitorias.

Facebook, WhatsApp, Twitter e Instagram y los “emojis” y “emoticones” antes referidos, crean, entonces, una realidad limitada y originan una pérdida de las capacidades críticas y de razonamiento que se acentúa por la carencia de conocimientos culturales sólidos y extensos, considerados como inútiles por las supuestas innovaciones pedagógicas en boga, en las que, como lo acabamos de señalar en párrafos anteriores, internet es la panacea.

La Psicología como ciencia en ciernes y como disciplina práctica

La psicología actual ha tenido avances importantes en el terreno de la investigación científica realizada en los laboratorios experimentales desde los tiempos de Weber y Fechner, Hemholtz, Pavlov, Thorndike y Skinner, fundadores los tres primeros e iniciadores los tres últimos de importantes corrientes de la psicología moderna. Desde otras perspectivas, los trabajos de Freud, Wertheimer, Köhler y Piaget fueron puntales para el descubrimiento de aspectos más complejos del comportamiento humano (Boring, 1978; Sahakian, 1982), mientras que gracias a las propuestas iniciales de Binet, Spearman y Wechsler se abrió una posibilidad, aún muy limitada, de la medición de las capacidades intelectuales y, en general, de otras características del comportamiento humano, incluyéndose en el área de las pruebas proyectivas aspectos relacionados con la emocionalidad y la psicopatología. Sin embargo, tanto las pruebas de inteligencia como las proyectivas, cuando son sujetas a un escrutinio y un análisis cuidadoso, no muestran el carácter predictivo que supuestamente deberían tener, pues en unos casos representan sólo niveles de escolaridad y, en lo que se refiere a las prue-

bas proyectivas, su interpretación carece de fiabilidad (Lilenfield et al., 2000; McClelland, 1973; Stemplewska-Zakpewicz & Paluchowski, 2013).

Actualmente, en virtud del vertiginoso desarrollo de las neurociencias, se ha abierto la posibilidad de asomarse a la actividad del sistema nervioso normal y patológica, lo que abre grandes posibilidades tanto diagnósticas como terapéuticas (Mannil & Winklofer, 2020).

Otro amplio campo es el de la psicología social con las obras pioneras de Le Bon, McDougall, Festinger, Lewin y Allport (Allport, 1968) que empezaron a plantearse las complejidades de la conducta humana, desde sus antecedentes en el curso de la evolución biológica hasta el desarrollo de valores, prejuicios, identidades nacionales, así como de otros aspectos, tanto positivos como negativos de las interacciones que tienen lugar en los grupos sociales de las distintas culturas.

A partir de ese extenso reservorio de planteamientos teóricos y prácticos se sustentan las actividades profesionales de los psicólogos en nuestra época. Por otra parte, como es obvio, las técnicas psicológicas existentes se han desarrollado en función de los problemas que aparentemente son más extendidos, aunque está presente la situación de que muchas de las prácticas más comunes no responden a un buen número de los problemas actuales, ni aprovechan los nuevos desarrollos tecnológicos.

Los retos para la nueva psicología

El primero y más importante es tratar de formalizar los conocimientos psicológicos que en la actualidad forman un corpus abigarrado sin una debida integración y articulación, carente de formalizaciones y con pocas posibilidades predictivas.

En segundo lugar, es necesario determinar cuáles son los problemas actuales que hace falta atender y los que mediante una primera prospectiva es posible que empiecen a presentarse.

Una relación preliminar de los mismos es la siguiente:

Las interacciones personales han sufrido un deterioro. Está presente un empobrecimiento de las capacidades lingüísticas, resultado del auge de las nuevas tecnologías. Es necesario evitar que el vocabulario siga reduciéndose. Igualmente, es imperativo hacerle perder

el carácter monosilábico al habla de quienes por el uso de la pictografía de emojis y emoticones consideran como superfluo el uso de oraciones descriptivas. Una tarea imprescindible es entonces desarrollar procedimientos para que esa neoparla en boga, representativa de emociones superficiales, sea sustituida por un lenguaje sintácticamente correcto, rico en vocablos de carácter abstracto que sirva para obtener una mejor comprensión del mundo en el que vivimos, e igualmente permita una expresión de una emocionalidad más compleja y profunda en lo que se refiere a la relaciones humanas que la meramente reactiva a situaciones irritantes o chuscas.

La vida social necesita renovarse, desterrándose el empleo abusivo del sustituto ahora existente: las telecomunicaciones.

Las destrezas manuales tienden a perderse como resultado de la automatización. Cada vez más las computadoras suprimen habilidades. Ya no es necesario teclear, puede dictársele a la máquina y ésta escribirá, incluso sin faltas ortográficas. También leer ya no hace falta, pues igualmente las computadoras tienen la capacidad de llevar a cabo esa tarea.

Aprender otros idiomas ha dejado de ser importante, los traductores en teléfonos inteligentes o en los programas de escritura se encargan de verter a la lengua natal lo dicho o escrito en otras lenguas.

Al papel de la automatización como supresor de destrezas contribuyen, igualmente, los sistemas educativos. Entre las supuestas innovaciones pedagógicas de tipo retrógrado implantadas en la enseñanza básica está la sustitución de la letra manuscrita por la de molde para evitar un doble aprendizaje, decisión tomada en función del afán de disminuir la carga de lo aprendido. Empero, la escritura con letras de molde no es más fácil que la manuscrita; al contrario, es menos ergonómica por implicar detenciones después de cada grafema y requerir, además, un levantamiento de la mano para luego volver al papel con el fin de proseguir con el trazado de los rasgos siguientes. La escritura manuscrita requiere una mayor habilidad manual, importante si lo que se busca es acrecentar capacidades. Por otra parte, permite una mayor velocidad en el proceso de dibujar los rasgos. Se optó, efectivamente, por un aprendizaje más simple, pero eso no propició una mayor destreza. La escritura ma-

nuscrita prepara para el dibujo, compuesto por rasgos tanto continuos como separados (la escritura china implica habilidades mayores precisamente por lo antes dicho). Debe recordarse que el dibujo no sólo implica una destreza manual, sino también la puesta en práctica de capacidades tanto perceptivas como expresivas.

Otra carencia en los métodos actuales de enseñanza de la escritura, es la de los contenidos; no basta con enseñar a escribir, también se debe aprender a desarrollar temáticas complejas, no simplificadas en cuadros sinópticos, sino tratándolas con detalle y profundidad. La escritura no es sólo un sistema de guarda de la información, también es, primordialmente, un proceso reflexivo de expresión y un instrumento para proporcionar explicaciones de nuestro estar en una realidad que debe enseñarse a conocer en toda su complejidad, y eso desde los primeros años escolares.

Otro de los supuestos avances en los programas educativos es el aprendizaje de competencias que suprime la sobrecarga de información supuestamente inútil, haciendo innecesario el apoyo en la memoria para el desempeño de las tareas laborales. Se dice que memorizar carece de sentido cuando mucho de lo así guardado jamás se emplea. Como internet es un reservorio de conocimientos al cual se puede acudir en cualquier momento, entonces se plantea que no se necesita aprenderlos. Asimismo, parte de lo memorizado resulta obsoleto ante el continuo avance de la ciencia. Es así como surge el emblema de “aprender a aprender” como supuesto básico de los nuevos sistemas de enseñanza. Es cierto que la ciencia y la tecnología avanzan a un ritmo vertiginoso y hacen que lo aprendido en la universidad pueda llegar a no servir al término de la formación profesional. Técnicas nuevas se desarrollan de continuo. Empero, la divisa de “aprender a aprender” no ha sido en realidad bien comprendida al no situarla en el contexto de los “Cuatro pilares de la sabiduría”, consistentes en “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir” y “aprender a ser”, los cuales fueron planteados en el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación” (Delors, 1996), comisión presidida por Jacques Delors y en donde el “aprender a aprender” significa ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento y no utilizar una especie de

fórmula aplicable como un automatismo a cada nueva situación, como sería usar las tablas de sumar o multiplicar frente a cada problema aritmético.

Aprender a aprender es llevar a cabo continuamente nuevos aprendizajes, ejercicio que se lleva a cabo en los procesos de desarrollo constante de la ciencia y la tecnología, a las que cada profesionista debe contribuir y no sólo ser usuario mecánico de las técnicas previamente desarrolladas, sino más bien actor que aporta nuevos conocimientos y nuevos procedimientos. En los planes de estudio el “aprender a aprender” es una receta vaga. Parte de las supuestas competencias adquiridas para ser aplicadas a los problemas prácticos actuales, pues tampoco las universidades hacen prospectiva de los posibles desarrollos tecnológicos y menos aún de los procedimientos rigurosos que deben cumplirse para la ampliación del conocimiento, tarea considerada como sólo propia de los investigadores. Al respecto, la situación actual se hace todavía más crítica porque, por desgracia, el número de investigadores en México es reducido e interesado más en la numeralia o en el seguimiento de las áreas de investigación abiertas en otros países, sin comprometerse, salvo contadas excepciones, en el conocimiento de nuestra propia realidad, en lo que se refiere tanto a los medios naturales como sociales, con poco compromiso para lograr desarrollos tecnológicos propios que puedan incidir en la solución de los problemas existentes o en el aprovechamiento de las oportunidades brindadas por recursos ahora insospechados disponibles en el extenso territorio de nuestro país, con climas y sistemas ecológicos muy variados, que van desde las áreas desérticas, las selváticas, las de las altas montañas o las de las extensas superficies acuáticas de nuestros océanos y corrientes fluviales.

Por ello, es necesario reiterar que es imprescindible modificar la estructura actual de las instituciones de educación superior, las cuales, al enfatizar las llamadas competencias, al subrayar sólo el “saber hacer”, es decir, el conjunto de técnicas aplicables a los problemas actuales, y un malentendido “aprender a aprender”, no preparan para enfrentar los riesgos ya presentes en el deterioro de las relaciones humanas y de las capacidades individuales, y tampoco aseguran que sus egresados puedan atender los retos que como profesionistas tendrán que enfrentar. El auge de las llamadas competencias en los planes de estudio de las

universidades resulta, es necesario reiterarlo, de una mala interpretación de los problemas de la obsolescencia dinámica y de las ventajas brindadas por internet que se dice evitan sobrecargas en la memoria de los estudiantes.

Hay que recordar que el aprendizaje por competencias surgió en Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, en el ámbito de las grandes empresas, para asegurar la capacitación de sus obreros y empleados administrativos cuando se percataron de que los conocimientos adquiridos en los sistemas escolares no eran adecuados o muy pronto resultaban obsoletos y, además, había una fuerte competencia por los puestos, de ahí que para ocuparlos se necesitaban individuos que fueran “competentes” (Trujillo-Segoviano, 2014).

La apertura del llamado Espacio Europeo de Educación Superior también incidió en la implantación del esquema de las competencias definidas en el Proyecto Tuning: Estructuras Educativas en Europa (González & Wagenaar, 2003). Su propósito fue asegurar la movilidad de los estudiantes de una universidad a otra en dicha región, igualmente para atender las demandas de personal capacitado en una industria que necesitaba ser competitiva frente al gran desarrollo de las empresas transnacionales de América del Norte. Para ello, era necesario asegurar que los egresados cumplieran con las expectativas de las empresas y, aunque no aparece esto último en el documento guía, implicaba que estuvieran dispuestos a certificaciones periódicas, requerimiento presente en los colegios de profesionales, para lo cual es necesario tomar cursos de actualización.

Las guías para el diseño curricular establecieron que los planes de estudio deberían tener dos componentes: uno integrado por las llamadas competencias genéricas y otro por competencias denominadas específicas. Las genéricas tienen un carácter instrumental del tipo de la capacidad de aprender, diseñar proyectos y organizar tareas administrativas. Las específicas están compuestas por destrezas.

Los cursos deben estar enfocados a la adquisición de habilidades técnicas, planteándose enfáticamente el aserto de que “la evaluación del desempeño de los estudiantes se desplaza del conocimiento como referencia dominante (y a veces única) hacia una evaluación centrada en competencias, capacidades y procesos” (González & Wagenaar, 2003, p.35).

Para determinar las competencias se hicieron encuestas aplicadas a individuos externos a las universidades (graduados y empleadores). Las competencias consideradas más importantes fueron: la capacidad para aprender, para resolver problemas, para adaptarse a situaciones nuevas y la del trabajo, tanto en grupos como de manera autónoma. En la escala más baja quedaron la comprensión de culturas y costumbres, la diversidad y el multiculturalismo, el trabajo en contextos internacionales, el liderazgo, las destrezas investigativas y el conocimiento de un segundo idioma (González & Wagenaar, 2003) es decir, todo aquello que permite a los seres humanos alcanzar una mayor plenitud en su ser.

No obstante, la implantación de los sistemas educativos basados en competencias, la mayoría de los planes de estudio universitarios siguen anclados en el verbalismo y las supuestas habilidades aprendidas. Cuando llegan a ejercerse, es ante problemas hipotéticos, aunque pudiera pretenderse que reflejen una realidad existente.

Además, las materias corren en paralelo. Por ese hecho los estudiantes no descubren la importancia para su profesión de cada asignatura integrada en el plan de estudios. Se pretende generar autonomía en ellos para que organicen su propio currículum de estudios, pero carecen del conocimiento requerido para ello. Es más, la importancia formativa de cada materia está fuera de su alcance.

La enseñanza superior se imparte en el interior de las aulas. Los ejercicios prácticos en los laboratorios se limitan a manipulaciones de naturaleza muy simple. Los conceptos teóricos, como ya lo hemos señalado, se desdeñan. Se forman actualmente operarios para atender las necesidades de un mercado de bienes de consumo. La realidad del mundo físico, biológico, social o psicológico se limita a las manipulaciones aprendidas que, bien se sabe, están en continua obsolescencia.

Hace falta un cambio radical. Analizar detalladamente las elucubraciones de los diseños curriculares en boga, de lo que es probable se derive la necesidad de modificarlos para asegurar una mejor formación de los nuevos profesionistas. Ahora, no obstante que se habla de una enseñanza ligada a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo, los estudiantes se preparan en los recintos cerrados de las aulas y por eso, al graduarse, encuentran

desarrollos tecnológicos para los cuales las supuestas competencias adquiridas no resultan apropiadas y la consigna de aprender a aprender sólo les sirve para una adaptación más lenta a los nuevos retos que van a enfrentar.

Un intento para abrir la universidad llevándola desde las aulas y los laboratorios hasta la realidad externa es el Programa “Estudiando T” que empezamos a poner en práctica en algunas facultades de la Universidad Veracruzana. Este es un esfuerzo que ha permitido que los alumnos de primer ingreso comiencen, desde el inicio de sus estudios, a percatarse de la importancia de lo aprendido en cada una de las materias, las cuales, al entrelazarse entre sí en las aulas y los laboratorios, les da pie para que en actividades realizadas extramuros se enfrenten a situaciones reales. Nuestro propósito es, además, asegurar el desarrollo de su juicio crítico para que, frente a las proposiciones teóricas carentes de sustento, estén capacitados para ejercer su raciocinio y de ese modo demuestren la inconsistencia de conceptualizaciones que puedan estar plagadas de argumentos no bien fundamentados. El propósito principal de este programa es el de demostrar en la actividad real extramuros, desde el principio de la carrera, la pertinencia de lo aprendido, única forma de comprometer a los estudiantes en su preparación.

Para el caso de la psicología como actividad profesional es necesario ir más allá. Es imperativo analizar el presente y atender lo que en la primera parte de este escrito señalamos como descomposición social y pérdida de capacidades personales por la automatización en boga y porque se ha impuesto una realidad virtual cada vez más extensa en el ámbito de internet. Ésta, de manera progresiva ha empezado a sustituir las interacciones cara a cara, resultado del uso desmedido de los medios de comunicación a distancia. Los individuos involucrados en esas plataformas, las más de las veces por mera diversión, no se percatan de que evocan reacciones emocionales de una gran simpleza, y tampoco se dan cuenta del empobrecimiento de sus capacidades y de la pérdida de relaciones reales con sus semejantes, todo lo cual va en demérito del desarrollo de su propia personalidad. A esa situación de por sí lamentable, se agrega el desempleo rampante por la cada vez más extendida robotización;

de ahí que sea necesario, desde ya, desarrollar las técnicas psicológicas que resuelvan este presente y que además prevean el futuro.

Es ineludible entonces el desarrollo de la teoría y de las derivaciones prácticas que en el ámbito de la psicología puedan extender cada vez más su campo de acción, en algunos aspectos descuidado. Por ejemplo, en el ámbito de las destrezas motoras, en donde entrenadores deportivos, maestros de danza y del uso de instrumentos musicales logran desempeños notables mediante un cuidadoso moldeamiento de habilidades motoras y sensoriales, tarea que no desempeñan los psicólogos, quienes deberían utilizar muchas de esas técnicas mejorándolas y fundamentándolas en procesos psicofisiológicos para resolver problemas disfuncionales y para desarrollar, cada vez más, enriqueciéndolas o haciéndolas más precisas, actividades ya sea habituales o que requieren aprendizajes motrices de carácter complejo.

El análisis de los procesos motores fue llevado a cabo minuciosamente hace años por Bernstein (Latash, 2020), pero ese trabajo no se ha proseguido en la medida que resulta necesario en el área del desarrollo de nuevas destrezas, tanto en el campo de las actividades laborales como en los ajustes que convendrían en actividades realizadas en el medio natural o en espacios donde se ejecutan actividades prácticas. Asimismo, esa tarea es necesario realizarla para tratar discapacidades motoras o en los procesos del envejecimiento que conllevan una progresiva pérdida de funciones, la cual puede evitarse o restaurarse sin el uso de artefactos protésicos.

En la actualidad, la mayor parte de la vida se desarrolla en espacios cerrados que conllevan limitaciones sensoperceptivas y motoras. Por lo que respecta a estas últimas, los gimnasios pretenden superarlas, pero, como ya lo dijimos, moldean los cuerpos y desarrollan las musculaturas mas no las habilidades motrices. En China se descubrió que los espacios cerrados de las escuelas infantiles y la estrechez de las zonas de recreo propiciaban pérdidas sensoriales. Se constató un aumento en la miopía (Dolgin, 2015), pues la mayor parte de las actividades escolares implican escrutinios visuales a corta distancia, de ahí que se hayan implantado más actividades en espacios abiertos. Un amplio campo de investigaciones para

el psicólogo está ahí presente en cuanto a la necesidad de agudizar las capacidades sensor-perceptivas que también implicarán una mayor apertura hacia el mundo natural.

En la actualidad no sólo ha habido un incremento de la miopía, esa limitación sensorial para la que se han instrumentado prótesis, los lentes que muy bien podrían desaparecer si se llevan a cabo un mayor número de actividades al aire libre o de percepción a distancia. Hay, sin embargo, otra miopía que titularé cognoscitiva: el limitado alcance que tienen ahora nuestras capacidades de razonamiento y entendimiento, campo que está igualmente descuidado y en el que es necesario hacer estudios y desarrollar técnicas para agudizar y potenciar las capacidades cognoscitivas, propiciar la inventiva y enriquecer nuestra personalidad en el ámbito intelectual.

Vivimos en un presente con una temporalidad extremadamente corta y necesitamos abrirnos tanto al pasado como al futuro. Hacia el pasado para no perder los grandes logros intelectuales que han permitido forjar la cultura actual pero que, debido al desprecio por la memoria, motivado por los planteamientos vigentes en los sistemas educativos, un gran número de los habitantes de nuestro planeta viven sólo el momento. Las obras clásicas se han olvidado y cada vez más se tiende a fomentar un empobrecimiento de nuestra personalidad. Debemos reivindicar la memoria de largo y de corto plazo.

Las operaciones aritméticas mentales ya han dejado de estar presentes en nuestro tiempo. Por esa miopía cognoscitiva la población se ha vuelto exageradamente crédula e incapaz de juicio. Lo falso es aceptado con consecuencias que ahora son graves y serán mayores en el futuro si no se atiende esa limitante, pues ahora impera una gran ignorancia resultado de la divisa mal entendida del aprender a aprender impuesta en los currículos escolares, pues, como ya lo dijimos, el aprender a aprender no es una receta, sino mantener a lo largo de toda nuestra vida un aprendizaje constante, dirigido a mejorar nuestra existencia, y no una serie de reglas que ni psicólogos ni pedagogos han sido capaces de hacer explícitas, a pesar de que en el campo de la psicología se conocen claramente los procesos del aprendizaje descubiertos hace años por Pavlov, especificados luego por Krasnogorsky y después por Thorndike y Skinner (Pavlov, 1954; Skinner, 1979; Thordike, 1941), y en la actualidad se han

ya descubierto los procesos cerebrales que intervienen (Kandel et al., 2013), procesos éstos que, por otra parte, es necesario investigar en mayor medida.

Como lo señalamos páginas atrás, la emocionalidad suscitada por las comunicaciones a través de las plataformas del tipo de Facebook, Whatsapp, Twitter e Instagram es de una gran simpleza. Hacerla más compleja, más rica en sentimientos, es tarea del psicólogo, pero también y, sobre todo, de las relaciones interpersonales propicias para desarrollar sentimientos profundos. Los hábitos de lectura, la audición de obras musicales y de observación de creaciones de tipo pictórico, no sólo favorecen y enriquecen nuestra vida emocional sino también incitan a una creatividad personal rica en satisfacciones. La falta en las prácticas educativas basadas en competencias de ese tipo de hábitos dirigidos a gozar de la lectura y, en general, de estar al tanto de las obras artísticas creadas por las distintas civilizaciones, se debe a su énfasis en un aprendizaje que no va más allá de lo puramente instrumental.

Hay muchas actividades a las que la práctica actual de la psicología no se ha acercado, por ejemplo, el diseño de instrumentos con características ergonómicas, o de mobiliarios caseros que reúnan condiciones de utilidad práctica con características de tipo estético, todo en el sentido de facilitar y adecuar las interacciones ser humano-hábitat y ser humano-máquina. La robotización ha quedado en manos de ingenieros, ayudados a veces por especialistas en procesos sensoriales y motores como es el caso de dotar a algunos robots de sensores de presión, de rugosidad o de lisura para asegurar ciertas manipulaciones. En esa tarea, hace falta una contribución importante de los psicólogos. El desarrollo de los automóviles autónomos, de los aviones que rebasan la velocidad del sonido, ha llevado a que se inventen instrumentos que permiten reacciones anticipadas, como serían los dispositivos que utilizan la activación de las neuronas motoras cerebrales para actuar directamente sobre instrumentos, sin esperar a que se realice la actividad manual; de ese modo, se logra disminuir el tiempo de reacción y se evitan situaciones que podrían producir accidentes. Las llaves de los automóviles semiautónomos actuales puestas en el bolsillo de los conductores captan problemas cardíacos y detienen los vehículos. El adormecimiento es también registrado durante el manejo mediante sensores que descubren salidas inopinadas de los carriles en las carreteras.

Nuevos instrumentos de esa naturaleza están a la mano del psicólogo, quien también podría intervenir en el diseño de tableros de mando. Para poner un ejemplo, en los tableros de muchos automóviles las señales de alarma son prendidas por botones situados en la parte baja del tablero en posición no cercana al volante, lo que puede generar accidentes pues es necesario bajar la vista para dirigir la mano hacia el botón correspondiente, lo que deja por unos instantes ciego el campo visual hacia la parte delantera del camino, cuya percepción continua, en casos de urgencia, es necesaria para hacer las maniobras dirigidas a evitar una colisión.

El diseño de una serie de instrumentos protésicos es, igualmente, una posibilidad presente en el corpus de conocimientos de la psicología y la fisiología actual. Se han desarrollado ya miembros artificiales, exoesqueletos, sistemas de sustitución sensorial y de control de la actividad eléctrica cerebral (Bach y Rita, 2004; Heinemann et al., 2018; Mak, 2009). De hecho, en algunos de los trabajos de investigación de quien esto escribe hay muestras de esas posibilidades, como la sustitución del huso muscular mediante registros electromiográficos en los casos de paresias de los miembros superiores e inferiores en hemipléjicos, o la posibilidad de controlar la actividad eléctrica cerebral (Alcaraz & Díaz, 1975; Alcaraz et al., 1981).

El descubrimiento de los neurotransmisores relacionados con el aprendizaje de nuevas conductas y con la emotividad humana es, además, una fuente promisoría para desarrollar técnicas que permitan suprimir las drogadicciones (Peciña et al., 2006). La renovación de la vida social es otro medio.

En fin, la psicología del futuro está abierta a nuevos descubrimientos y desarrollos prácticos que solo podrán lograrse haciendo énfasis en el desarrollo de capacidades ahora descuidadas dentro de los planes de estudio, como son las del razonamiento crítico, el análisis concienzudo de los planteamientos ahora en boga, de los procesos inquisitivos y de la necesidad de considerar a la práctica profesional no como un ejercicio mecánico de técnicas aprendidas, sino como una oportunidad de investigar los procesos sensoriales, motores, cognoscitivos y emocionales para mejor comprenderlos y para el desarrollo de conocimientos de naturaleza teórica y de nuevas técnicas de aplicación práctica. Un profesionalista no es un

mero aplicador de procedimientos técnicos, es a la vez un innovador de prácticas dirigidas a resolver los problemas propios de su especialidad y un desarrollador de nuevos conocimientos.

Referencias

- Alcaraz, V., Castro, I., De la Cruz, S., & Del Valle, G. (1981). Conditioning and recovery of functions lost by brain damage. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 5(3), 317-383. [https://doi.org/10.1016/0149-7634\(81\)90031-2](https://doi.org/10.1016/0149-7634(81)90031-2)
- Alcaraz, V., & Díaz de León, A (1975). Un intento por definir la actividad eléctrica cerebral como una operante. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1(2), 213-231. <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v1.i2.25240>
- Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 1-80) Reading, Addison-Wesley.
- Bach y Rita, P. (2004). Tactile sensory substitution studies. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1013, 83-91. <https://doi.org/10.1196/annals.1305.006>
- Boring, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. Trillas.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Grupo Santillana de Ediciones.
- Dolgin, E. (2015). The myopia boom. *Nature*, 519, 276-278. <https://doi.org/10.1038/519276a>
- González, J., & Wagenaar, J. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Heinemann, A., Jayaraman, A., Mummidisetty, C., Spraggins, J., Pinto, D., Charlifue, S., Tefertiller, C., Taylor, H., Chang, S., Stampas, A., Furbish, C., & Field-Fote, E. (2018). Experience of robotic exoskeleton use at four spinal cord injury model systems centers. *Journal of Neurological Physical Therapy*, 42, 256-267. <http://dx.doi.org/10.1097/NPT.0000000000000235>
- Kandel, E., Schwartz, J., Jessell, T., Siegelbaum, S., & Hudspeth, A. (2013). *Principles of Neural Science*. McGraw-Hill.

- Latash, M. (2020). *Bernstein's Construction of Movements. The original text and commentaries*. Nueva York, Routledge.
- Lilenfeld, S., Wood, J., & Garb, H. (2000). The Scientific Status of Projective Techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 1(2), 27-66. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.002>
- Mak, J., & Wolpaw, J. (2009). Clinical Applications of Brain-Computer Interfaces. Current State and Future Prospects. *IEEE Review of Medical Engineering*, 2, 187-199. <http://dx.doi.org/10.1109/RBME.2009.2035356>
- Mannil, M., & Winklofer, F. (2020). *Neuroimaging Techniques in Clinical Practice: Physical Concepts and Clinical Applications*. Springer.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Orwell, G. (2013). 1984. Editores Mexicanos Unidos. (Obra original publicada en 1949).
- Pavlov, I. (1954). *Oeuvres choisies*. Editions en langues étrangères.
- Peciña, C., Smith, K., & Berridge, K. (2006) Hedonic hot spots in the brain. *Neuroscientist*, 12(6) 500-511. <http://dx.doi.org/10.1177/1073858406293154>
- Sahakian, W. (1982). *Historia de la psicología*. Trillas.
- Skinner, B. (1979). *Contingencias de reforzamiento: análisis teórico*. Trillas.
- Stemplewska-Zakpawicz, K., & Paluchowski, W. (2013). The reliability of projective techniques as tools of psychological assessment. Part. 1: Why it is unjustified to describe some of them as projective?. *Problems of Forensic Sciences*, 93, 421-437. http://www.forensicscience.pl/pfs/94_Paluchowski.pdf
- Thorndike, L. (1911). *Animal intelligence experimental studies*. The Macmillan Company
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque de competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>

Informe de actividades de la presidencia del CNEIP (abril 2015 - abril 2019)



Dr. Antonio Tena Suck

Estimados lectores del presente número de la revista Enseñanza e Investigación en Psicología:

Me permito poner a su consideración, por este medio, el Informe de Actividades efectuadas durante mi gestión al frente del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, al que me tocó presidir del mes de abril de 2015 al mes de abril de 2019.

La rendición de cuentas se ha vuelto una exigencia generalizada en los países democráticos, y el nuestro no es la excepción. Así, en el presente informe doy cuenta de las decisiones

tomadas en el periodo para justificarlas ante los representantes institucionales de las universidades acreditadas por nuestro organismo.

Involucra el derecho de todos a recibir la información, así como la obligación correspondiente de exponer ante todos los actos llevados a cabo durante el citado ejercicio y la responsabilidad asumida de presentarlos ante ustedes para su análisis crítico.

Ante ese imperativo, debo decir que traté invariablemente de cumplir este ejercicio con los estándares más elevados de transparencia, austeridad y eficiencia.

Sería presuntuoso no comenzar el presente informe sin agradecer de manera muy especial a las personas que me acompañaron y que trabajaron de manera decidida y responsable para obtener los diferentes logros que enlisto. Algunas de ellas aún permanecen en diferentes secretarías o coordinaciones regionales, en el Comité de Acreditación o en el

Comisariado, y contribuyen desde ahí a las diferentes actividades que se expresan en el presente reporte.

Quisiera agradecer de manera especial al Dr. Alberto Álvarez Noriega, Dr. Tonatiuh García Campos, M.C. Raymundo Calderón Sánchez, Mtro. Martín Ovalle Sosa, Mtro. Enrique Anchondo López, Mtra. Lidia Díaz Sánchez, Dra. Godeleva Rosa Ortiz Viveros, Dra. Santa Magdalena Mercado Ibarra, Mtro. Jaime René Santos Rendón, Dra. Verónica Boeta Madera, Mtro. César Humberto Carranza Aveldaño, Mtro. Juan Grapain Contreras, Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda, Dr. Alfredo Zavaleta Rito, Mtro. José María López Landiríbar, Dr. Efraín López Molina, Dr. Alfredo Méndez Ramírez, Dra. Leticia Aldrete González, Mtro. José Alejandro González Novelo, Mtra. Lilia Guadalupe López Arriaga, Dra. Luz de Lourdes Eguiluz Romo, Mtro. Herson Castellanos, Dra. Miriam Barajas Márquez y Lic. Bernardo Martiñon García.

Sin duda, me es imposible citar el nombre de muchas personas más que colaboraron empeñosamente, de manera directa e indirecta, en estas actividades. Sería muy largo nombrarlos a todos, y siempre existe el riesgo de ser injusto con muchos que no aparecen enlistados. Pero desde aquí va mi más sentido agradecimiento a todos aquellos que hicieron posible que esta gestión fuera exitosa.

El presente informe de actividades y logros alcanzados durante la gestión del periodo comprendido de abril de 2015 a abril de 2019 se centra en tres aspectos fundamentales: 1) Trabajo continuo y seguimiento de acuerdos y productos de congresos y asambleas, 2) Acreditación y 3) Profesionalización del CNEIP.

1. Trabajo continuo, seguimiento de acuerdos y productos de congresos y asambleas

1.1. Informe histórico de los congresos

En el periodo que cubre el presente informe se llevaron a cabo los siguientes Congresos Nacionales:

1. XLIII Congreso Nacional de Psicología 2016.
2. XLIV Congreso Nacional de Psicología 2017.

3. XLV Congreso Nacional de Psicología 2018.
4. XLVI Congreso Nacional de Psicología 2019

1.1.1. ***XLIII Congreso Nacional de Psicología 2016.***

El XLIII Congreso Nacional de Psicología 2016 tuvo como tema “La psicología y su relación con otras disciplinas” y fue realizado los días 27, 28 y 29 de abril de 2016 en la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, siendo Presidente del mismo el Mtro. Juan Grapain Contreras, Director de la Facultad de Psicología de esa institución.

Algunos datos sobresalientes son los siguientes:

- Total de asistentes: 766, provenientes de más de cincuenta instituciones participantes.
- Principales estados participantes: Veracruz (244), Ciudad de México (111) y Sinaloa (96).
- Total de trabajos presentados: 244.
- Principales modalidades de los trabajos presentados: comunicaciones libres (125), carteles (72) y simposios libres (23).
- Principales trabajos presentados por área temática: Psicología y educación (61), Psicología y ciencias sociales (59) y Psicología y salud (35).
- Total de presentadores: 196.
- Categorías de presentadores: Académicos/investigadores/egresados (108), Estudiantes de licenciatura (55), Estudiantes de posgrado (33).
- Ingresos: \$661,255.00. Al restar los egresos (\$378,791.087), la utilidad fue de \$282,463.13. La Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, y el CNEIP dividieron entre sí, en partes iguales, dicha utilidad, recibiendo \$141,231.57 cada uno.

1.1.2. ***XLIV Congreso Nacional de Psicología 2017.***

El XLIV Congreso Nacional de Psicología 2017, cuya sede la Universidad Autónoma de Nayarit, se tituló “Psicología integral al servicio de la humanidad” y se llevó a cabo los

días 27, 28 y 29 de abril de 2017 en la ciudad de Nayarit, Nay., siendo su Presidente la Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda, Coordinadora del Programa Académico de Psicología de la UAN en ese momento.

Datos sobresalientes de este evento:

- Total de asistentes: 1,036.
- Total de trabajos presentados: 329.
- Principales modalidades de los trabajos presentados: comunicaciones libres (237), carteles (73), simposios (12).
- Principales conferencias magistrales: “Perfilación criminal”, por el Dr. Brent Turvey; “¿Podemos en realidad internacionalizar la psicología? Estructura, contenido y procesos”, por la Dra. Merry Bullock; “Aportes de la etnopsicometría a la psicología en México”, por la Dra. Isabel Reyes Lagunes, y “Hasta que la muerte nos separe: vicisitudes de la pareja”, por el Dr. Rolando Díaz Loving.
- Ingresos: Los ingresos de este congreso ascendieron a \$1,094,147.00 y los egresos a \$464,402.69, de modo que la utilidad neta fue de \$629,744.31. La Universidad Autónoma de Nayarit y el CNEIP dividieron entre sí dicha utilidad, recibiendo \$314,872.155 cada uno.

1.1.3. ***XLV Congreso Nacional de Psicología 2018.***

El XLV Congreso Nacional de Psicología 2018 abordó el tema “La psicología ante las problemáticas actuales” y se efectuó los días 25, 26 y 27 de abril de 2018, siendo la sede la Universidad Autónoma de Zacatecas y su Presidente el Mtro. Hans Hiram Pacheco García, Director de la Facultad de Psicología de la UAZ. La inauguración y clausura del Congreso se llevaron a cabo en el Teatro “Fernando Calderón” de esa ciudad.

Algunos datos sobresalientes de este evento son los siguientes:

- Total de asistentes: 1,425, provenientes de veintiocho estados de la República Mexicana.
- Principales estados participantes: Zacatecas (281), Coahuila (197) y Sinaloa (158).

- Principales categorías de asistentes: Estudiantes de licenciatura (1,040), estudiantes de posgrado (103), académicos (156), investigadores (97) y profesionales independientes (29).
- Total de actividades académicas: 443.
- Principales modalidades de trabajos presentados: comunicaciones libres (300), carteles (80), talleres (24) y simposios libres (21).
- Otras actividades realizadas: Ciclo de Cine, Feria del Libro y diversas actividades culturales y sociales.
- Principales áreas abordadas: Educación inclusiva y necesidades educativas especiales (45), Ambiente laboral y riesgos psicosociales en el trabajo (28), Reforma educativa (26) e Incorporación de nuevas tecnologías en la práctica de la psicología (24).
- Ingresos: Los ingresos de este congreso ascendieron a \$1,485,253.00 y los egresos a \$619,798.47, siendo la utilidad neta \$865,454.58, misma que fue dividida a partes iguales entre la Universidad Autónoma de Zacatecas y el CNEIP, por lo que recibió cada uno la cantidad de \$432,727.29.

1.1.4. ***XLVI Congreso Nacional de Psicología 2019.***

El XLVI Congreso Nacional de Psicología 2019 abordó el tema “360° de la Psicología” y se llevó a cabo los días 3,4 y 5 de abril de 2019 en el campus Querétaro de la Universidad Anáhuac, siendo Presidente del mismo la Dra. Mercedes Morales Briseño, Directora de la Escuela de Psicología de esa institución. La inauguración y clausura se realizaron en el Polideportivo de esta institución educativa.

Algunos datos sobresalientes son los siguientes:

- Total de asistentes: 1,616: estudiantes de licenciatura (74%), académicos (9%), estudiantes de posgrado (8%), investigadores (7%) y profesionales independientes (2%).
- Principales estados participantes: Querétaro (174), Veracruz (160), Sinaloa (150), Sonora (143), Coahuila (130), Estado de México (117) y Ciudad de México (111).

- Total de actividades académicas: 643.
- Principales modalidades de trabajos presentados: Comunicaciones libres (341), carteles (102), talleres (19), conferencias magistrales (11) y presentaciones de libros (6).
- Principales áreas abordadas: Psicología de la salud, Violencia y Salud mental.
- Ingresos: Los ingresos de este congreso ascendieron a \$1,889,280.00 y los egresos a \$708,420.34, por lo que la utilidad neta fue \$1,180,859.66. La Universidad Anáhuac, campus Querétaro, y el CNEIP dividieron a la mitad dicha utilidad, correspondiendo \$590,429.83 a cada uno.

Cabe señalar que se cuenta con un informe ejecutivo sobre los datos generales de cada congreso efectuado en este periodo, mismos que detallan los objetivos alcanzados, la composición de los comités organizadores, los modos de difusión, la imagen del evento, la comisión científica que seleccionó los trabajos, la tasa de rechazo de las propuestas enviadas, y las comisiones de tecnología, logística, manejo financiero y apoyo y soporte técnico.

En ese informe ejecutivo los informes de cada congreso se analizan y se sugieren y se llevan a cabo las mejoras, así como las diversas propuestas que se hagan para la organización del siguiente Congreso Nacional, de modo que siempre se privilegie su carácter académico, científico y profesional dirigido a estudiantes, profesores e investigadores de la psicología, áreas afines y público en general. Como es del conocimiento general, dichos congresos se celebran conjuntamente con la Asamblea General del CNEIP en el primer semestre de cada año.

1.1. ***Informe histórico de las Asambleas Generales***

A continuación, se presenta el informe de los principales productos y resultados obtenidos en las siguientes Asambleas Generales del CNEIP:

1. XCVI Asamblea General.
2. XCVII Asamblea General.
3. XCVIII Asamblea General.
4. XCIX Asamblea General.

5. C Asamblea General.
6. CI Asamblea General.
7. CII Asamblea General.
8. CIII Asamblea General.
9. CIV Asamblea General.

1.1.1. ***XCVI Asamblea General.***

Algunos aspectos relevantes de la XCVI Asamblea General del CNEIP son los siguientes:

- Sede: CETYS Universidad, Campus Tijuana.
- Fecha: 23 y 24 de abril de 2015.
- Total de asistentes: 64.
- Conferencia magistral: “La acreditación de programas de psicología en México”, dictada por el Mtro. Juan Carlos del Castillo (COPAES).
- Principales puntos abordados:
 1. Actualización del directorio de miembros del CNEIP e importancia de la regularización de los pagos de cuotas de membresía.
 2. Presentación de resultados del Foro Nacional de Evaluadores.
 3. Toma de protesta del Dr. Edgar Antonio Tena Suck como Presidente del CNEIP para el periodo abril 2015-abril 2019.
 4. Open House del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) (24 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente a la iniciación de la acreditación, la reacreditación y la visita de seguimiento.

1.1.2. ***XCVII Asamblea General.***

Algunos aspectos relevantes de la XCVII Asamblea General del CNEIP son, a saber:

- Sede: Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica-Tuxpan.

- Fechas: 22 y 23 de octubre de 2015.
- Total de asistentes: 53.
- Conferencia magistral: “El EGEL Psicología: características, ventajas y sus indicadores de calidad”, dictada por la Dra. Anabel Herrera Ortiz.
- Principales puntos abordados:
 1. Presentación del Sistema Integral de Información Administrativa: funciones y ventajas de su empleo en los procesos y procedimientos del CNEIP.
 2. Se acordó que, como requisito, es necesario haber recibido una visita de seguimiento del CA-CNEIP y las recomendaciones a los programas acreditados a partir de septiembre de 2012.
 3. Open House del CA-CNEIP (22 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación y visita de seguimiento.

1.1.3. ***XCVIII Asamblea General.***

Algunos aspectos relevantes de la XCVIII Asamblea General del CNEIP son los que se enlistan a continuación:

- Sede: Universidad Veracruzana, Campus Xalapa.
- Fecha: 28 y 29 de abril de 2016.
- Total de asistentes: 55.
- Conferencia magistral: “La certificación de psicólogos en México”, con la participación de la Mtra. Olga Leticia Galicia García, presidente del Colegio Mexicano de Profesionistas de Psicología, y la Mtra. Blanca Cecilia Martínez Núñez, de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos.
- Principales puntos abordados:
 1. Homenaje al Dr. Juan Lafarga Corona con motivo de su fallecimiento.
 2. Definición del plazo que las universidades tienen para obtener la reacreditación, que es de un año.

3. Definición del procedimiento para quienes deseen asistir en calidad de observadores (solamente se permite ser observador en una sola ocasión).
4. Definición del procedimiento para quienes deseen asistir al Open House.
5. Información de la acreditación por el CA-CNEIP de 81 programas educativos de licenciatura en Psicología.
6. Informe del Foro Nacional de Pares Evaluadores realizado el mes de febrero y reunión con los representantes del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el CNEIP.
7. Open House del CA-CNEIP (19 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación y visita de seguimiento.

1.1.4. ***XCIX Asamblea General.***

Aspectos relevantes de esta Asamblea General fueron, a saber:

- Sede: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Fecha: 20 y 21 de octubre de 2016.
- Total de asistentes: 59.
- Conferencia magistral: “Formación de recursos humanos para la salud”, dictada por el Mtro. Raymundo Calderón Sánchez y la Dra. Verónica Boeta Madera.
- Principales puntos abordados:
 1. Presentación del Lic. Bernardo Martiñón García, nuevo Jefe de Oficina del CNEIP, quien sustituye a la Dra. Miriam Wendolyn Barajas Márquez.
 2. Cambio de sede del XLIV Congreso Nacional de Psicología 2017 a la ciudad de Tepic, Nay., debido a la falta de apoyo económico del estado de Chihuahua.
 3. Aprobación y entrega de medalla a los ganadores del Premio al Mérito CNEIP y Premio Nacional CNEIP.
 4. Organización del V Encuentro de Psicología de la Región Noroeste.

5. Organización del II Congreso Estudiantil de la Región Sur-Sureste en la Universidad Marista de Mérida.
6. Organización del XIII Encuentro de Estudiantes de Psicología de la Región Centro- Occidente.
7. Realización del taller de nuevos pares evaluadores del CA-CNEIP.
8. Información de la acreditación por el CA-CNEIP de 85 programas educativos de licenciatura en Psicología.
9. Respuesta de COPAES sobre el derecho a voto de los Miembros Titulares Individuales en las Asambleas.
10. Open House del CA-CNEIP (18 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación y visita de seguimiento.

1.1.5. ***C Asamblea General***

Aspectos relevantes de la C Asamblea General del CNEIP:

- Sede: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Fecha: 27 y 28 de abril de 2017.
- Total de asistentes: 63.
- Conferencia magistral: “Internationalization and collaboration focused on activities of universities and departments”, dictada por la Dra. Merry Bullock, representante de la Asociación Psicológica Americana (APA).
- Principales puntos abordados:
 1. Modificación del instrumento de evaluación para el Concurso de Mejor Tesis de Licenciatura CNEIP para incluir en el mismo la metodología mixta.
 2. Incremento de las cuotas para el año 2018 del modo siguiente: acreditación, de \$93,000.00 a \$110,000.00; reacreditación, de \$70,000.00 a \$85,000.00, y membresía, de \$5,000.00 a \$6,000.00.
 3. Se informó que actualmente son 95 los programas educativos de Licenciatura en Psicología acreditados por CA-CNEIP.

4. Realización del Primer Congreso de Evaluación y Acreditación del CA-CNEIP en el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.
5. Propuesta de inclusión de un capítulo internacional a los Estatutos del CNEIP para incluir a los representantes de universidades extranjeras en las Asambleas del CNEIP.
6. Open House del CA-CNEIP (23 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación y visita de seguimiento.

1.1.6. **CI Asamblea General**

Aspectos relevantes de la CI Asamblea General del CNEIP:

- Sede: Universidad Marista de Mérida.
- Fecha: 19 y 20 de octubre de 2017.
- Total de asistentes: 58.
- Conferencia magistral: “Acreditación y el desarrollo de la psicología y el psicólogo”, dictada por el Dr. Jaime Díaz Granados, de la Asociación Psicológica Americana (APA).
- Principales puntos abordados:
 1. Elaboración del formato para la entrega-recepción de cargos.
 2. Elaboración de un borrador del manual para la organización de los Congresos Nacionales de Psicología y las Asambleas Generales del CNEIP.
 3. Organización del VI Encuentro de Psicología de la Región Noroeste.
 4. Promoción del programa de movilidad “Un semestre en la vida de un estudiante de otra universidad”.
 5. Organización del XIV Encuentro de Estudiantes de Psicología de la Región Centro- Occidente.
 6. Realización del Foro Metropolitano de Psicología, con el tema “Investigación y Responsabilidad Social en México”.
 7. Organización del III Congreso de Estudiantes de la Región Sur-Sureste.

8. Seguimiento al adendum del artículo 10 de los Estatutos Sociales del CNEIP, referido a los Miembros Titulares Institucionales Internacionales (Socios Extranjeros).
9. Presentación de la plataforma electrónica para la gestión del proceso de acreditación.
10. Open House del CA-CNEIP (23 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación y visita de seguimiento.
11. Informe 2014-2017 de la Secretaria Técnica del CA-CNEIP.

1.1.7. **CII Asamblea General**

Aspectos relevantes de la CII Asamblea General del CNEIP:

- Sede: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Fecha: 26 y 27 de abril de 2018.
- Total de asistentes: 71.
- Conferencia magistral: “Primeros auxilios psicológicos en situaciones de desastre”, dictada por el Dr. Carlos Rodrigo Garibay Rubio, representante de la Escuela Nacional de Protección Civil (ENAPROC) del Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED).
- Principales puntos abordados:
 1. Actualización de la página web del CNEIP a fin de posibilitar anuncios y convocatorias para su difusión.
 2. Información de que actualmente son 106 los programas educativos de Licenciatura en Psicología acreditados por CA-CNEIP.
 3. Realización del II Congreso Nacional de Acreditación el pasado mes de febrero en la Universidad Autónoma de Yucatán.
 4. Informe del CA-CNEIP sobre una propuesta de indicadores básicos que debe contener un programa de licenciatura en Psicología que desee obtener el reco-

nocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) para enviarla a la Comisión Técnica Consultiva de la Secretaría de Educación Pública.

5. Presentación de las modificaciones a la plataforma electrónica para la gestión del proceso de acreditación.
6. Presentación de una propuesta final en torno a la postura del CNEIP sobre el servicio social de los alumnos de Licenciatura en Psicología para enviarla a la Comisión para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS).
7. Promoción de líneas de investigación por las regiones del CNEIP para proponer proyectos concretos que puedan ser financiados.
8. Elección del Mtro. Juan Grapain Contreras como Presidente del CNEIP para el periodo abril 2019- abril 2023.
9. Presentación de observaciones para modificar los Estatutos Sociales del CNEIP.
10. Open House del CA-CNEIP (36 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación y visita de seguimiento.
11. Informe 2014-2017 de la Secretaría Técnica del CA-CNEIP.
12. Presentación de la Dra. Martha Leticia Aldrete González como Directora del CA-CNEIP para el periodo enero 2018-enero 2020.
13. Primer Informe de Actividades del CA-CNEIP.

1.1.8. ***CIII Asamblea General***

Aspectos relevantes de la CIII Asamblea General del CNEIP:

- Sede: Universidad Anáhuac campus Cancún.
- Fecha: 18 y 19 de octubre de 2018.
- Total de asistentes: 68.
- Conferencia magistral: “Estado actual de la acreditación en México”, dictada por el Dr. Eduardo Ávalos Lira, Presidente del Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Contaduría y Administración, A.C. (CACECA).
- Principales puntos abordados:

1. Conformación del Comité Científico para la evaluación de los proyectos de investigación presentados y seguimiento de los mismos.
2. Presentación de avances del sistema que albergará la revista electrónica Enseñanza e Investigación en Psicología, órgano oficial del CNEIP.
3. Informe del Dr. Edgar Antonio Tena Suck, Presidente, y del Lic. Bernardo Martiñón García, Jefe de la Oficina del CNEIP, respectivamente, sobre el seguimiento de las irregularidades observadas en la Secretaría de Administración y Finanzas.
4. Elección de la Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda como nueva Secretaria de Administración y Finanzas, en sustitución de la Mtra. Elsa Gutiérrez Reyes.
5. Propuesta de profesionalización del CNEIP a fin de integrar un despacho administrativo y contable y un área que brinde apoyo tecnológico y de comunicación a sus miembros.
6. Organización del XV Congreso Regional de Estudiantes de la Región Centro-Occidente.
7. Organización del VII Encuentro de Estudiantes de Psicología de la Región Noroeste.
8. Información sobre la autoevaluación del CNEIP enviada al COPAES para renovar el refrendo como organismo acreditador por cinco años más.
9. Aclaración del acuerdo 17/11/17 y ratificación de las facultades para acreditar programas de Psicología del CNEIP.
10. Información sobre el número de representantes institucionales, mismo que ha aumentado en virtud de que durante la presente administración se enviaron cartas de invitación a diversas instituciones para que se integraran a las Asambleas Generales, a lo que se ha dado un seguimiento personalizado. También se destaca que en las evaluaciones recibidas de las asambleas se señala la mejoría en su estructura, su realización más ágil, la mayor funcionalidad de las mesas de trabajo y el fortalecimiento del compromiso y responsabilidad adquiridos

por las diferentes regiones que conforman el CNEIP; se subraya asimismo que los diversos representantes llevan un valor agregado por su asistencia a dichas asambleas, las que reproducen en sus regiones e instituciones.

11. Open House del CA-CNEIP (34 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación, visita de seguimiento, Plataforma *Qualis* y asesorías individuales.
12. Segundo Informe de Actividades del CA-CNEIP.

1.1.9. ***CIV Asamblea General***

Aspectos relevantes de la CIV Asamblea General del CNEIP:

- Sede: Universidad Anáhuac, campus Querétaro
- Fecha: 4 y 5 de abril de 2019.
- Total de asistentes: 71.
- Conferencia magistral: “La investigación en psicología: panorama actual y consideraciones éticas”, dictada por la Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre.
- Principales puntos abordados:
 1. Presentación por primera vez de un informe de actividades del periodo 2015-2019 por el Comité Ejecutivo, el cual puede ser consultado en extenso en la página del Consejo.
 2. Presentación del formato electrónico de la revista Enseñanza e Investigación en Psicología y acceso a la misma a través del portal www.cneip.org. En lo sucesivo se podrán descargar los contenidos de este órgano en formato PDF, tanto en español como en inglés.
 3. Elección del Dr. Omar Sánchez-Armáss Cappello como Secretario de Planeación y Evaluación.
 4. Elección de la Mtra. Ana Patricia González Rodríguez como Secretaria de Vinculación y Difusión.

5. Elección como miembros del Comisariado de la Mtra. María de las Mercedes Morales Briseño y la Dra. Verónica Boeta Madera, y como coordinador del mismo al Dr. Alfredo Zavaleta Rito.
6. Nombramiento y otorgamiento de facultades al Mtro. Juan Grapain Contreras como nuevo presidente del CNEIP.
7. Otorgamiento del Premio Nacional de Enseñanza e Investigación CNEIP 2018 al Dr. Felipe Tirado Segura, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM.
8. Otorgamiento del Premio al Mérito CNEIP 2018 al Mtro. Raymundo Calderón Sánchez, de la Universidad del Valle de México, Campus Coyoacán.
9. Open House del CA-CNEIP (48 participantes). Asesoría y seguimiento a las instituciones que desean acreditar sus programas de Psicología en lo referente al inicio de la acreditación, reacreditación, visita de seguimiento, Plataforma *Qualis* y asesorías individuales.
10. Tercer Informe de Actividades del CA-CNEIP.

1.2. ***Memorias de Congresos con ISBN en la página del CNEIP***

Logro importante fue agrupar en artículos las diferentes investigaciones y resultados de intervención de los psicólogos que se desempeñan en el ámbito de la educación superior en las distintas entidades del país, quienes analizan y proponen alternativas de solución a los problemas, retos y vicisitudes de una sociedad muy compleja. Así, ha sido todo un reto agrupar y sistematizar esos trabajos, al igual que obtener el International Standard Book Number (ISBN) de las memorias de cada uno de los Congresos desde 2014 a la fecha, en que se inscriben diferentes trabajos que dan testimonio del esfuerzo de las instituciones educativas para explicar y resolver los problemas que surgen en diversas líneas o campos de aplicación en el contexto contemporáneo.

A continuación se enlistan las Memorias de dichos Congresos, mismas que se encuentran en la página del CNEIP (https://www.cneip.org/cneip_congreso), pudiendo los interesados descargar sus contenidos:

- Memorias del XLI Congreso Nacional de Psicología 2014: “Psicología y salud: Cultura para la prevención” (ISBN 978-607-97084-1-2).
- Memorias del XLII Congreso Nacional de Psicología 2015 “Psicología transcultural: perspectivas para su enseñanza, ejercicio e investigación” (ISBN 978-607-97084-0-5).
- Memorias del XLIII Congreso Nacional de Psicología 2016 “La Psicología y su relación con otras disciplinas” (ISBN 978-607-97084-2-9).
- Memorias del XLIV Congreso Nacional de Psicología 2017 “Psicología integral al servicio de la humanidad” (ISBN 978-607-97084-3-6).
- Memorias del XLV Congreso Nacional de Psicología 2018 “La Psicología ante las problemáticas actuales” (ISBN 978-607-97084-4-3).

1.3. ***Manual de Organización de Congresos***

A la fecha, el Congreso Nacional del CNEIP se ha vuelto un referente en el país como un espacio académico para que estudiantes y profesionales de la psicología se actualicen en distintas temáticas relacionadas con la profesión. De hecho, en las ediciones 2017, 2018 y 2019 de dicho Congreso, realizadas en las ciudades de Nayarit, Zacatecas y Querétaro, respectivamente, hubo más de mil asistentes en cada una.

Con el objetivo de llevar a cabo dicho evento de la mejor manera posible, la Secretaría de Evaluación y Planeación formuló una propuesta para elaborar un Manual de Organización de Congresos, el cual plantea los siguientes aspectos a considerar para ese propósito:

Capítulo 1. De la organización de congresos.

1. Principios generales.
 - 1.1. Objetivos.
 - 1.2. Participantes.
 - 1.3. Fechas y duración del Congreso.

Capítulo 2. De su estructura y organización.

2. Convocatoria.

2.1. Presupuesto.

2.2. Espacios e instalaciones.

2.3. Equipo organizador.

3. Aspectos operativos generales.

3.1. Selección del tema.

3.2. Memorias.

Dicha propuesta responde al ánimo de evolucionar y satisfacer las demandas de enseñanza e investigación en la psicología mexicana y de hacer tangible y transmisible el conocimiento adquirido, de modo que las universidades interesadas puedan prepararse y capacitarse suficientemente al conocer las obligaciones y expectativas que conlleva la organización de este evento y de los problemas que plantea su creciente magnitud.

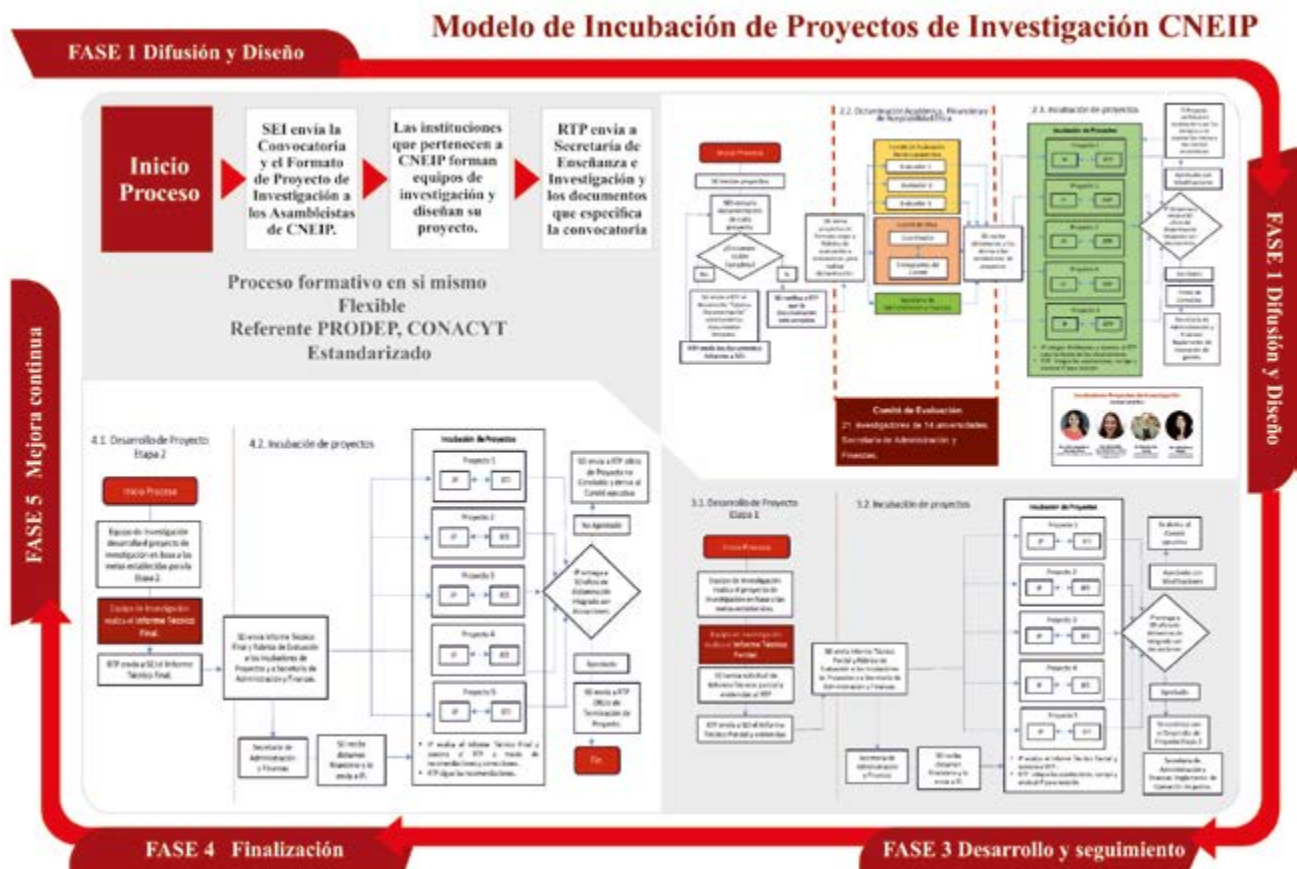
1.4. **Revista “Enseñanza e Investigación en Psicología” en formato electrónico**

Una vez analizadas las ventajas de publicar en formato electrónico la revista Enseñanza e Investigación en Psicología, órgano oficial del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, en cuanto a los costos de producción, distribución, logística, inmediatez, cercanía y disponibilidad de manera más actualizada, fácil y económica, se determinó que era posible que dicho órgano asumiera ese formato. En palabras de su editor, Enseñanza e Investigación en Psicología da con ello un paso adelante y trascendental, con lo que su visibilidad, inmediatez y facilidad de acceso acrecen de un modo sorprendente. En efecto, el limitado espectro de lectores del ejemplar impreso y la espera a veces desesperante del mismo por parte de los interesados para consultar alguna información particular o para ver en el papel el resultado del propio trabajo, son, a partir de este año, historia pasada.

Así, en lo sucesivo se podrán descargar sus contenidos en formato PDF. La plataforma que se ha empleado para el uso de la revista garantiza la seguridad de la información. La revista está indizada en el sistema de información Latindex, que tiene entre sus principales objetivos apoyar y difundir las publicaciones editadas en la región iberoamericana y el Caribe; es por ello un sistema que se ha erigido como una fuente de consulta esencial para la comunidad académica de la región, lo que permite que esas publicaciones tengan una mayor presencia. Asimismo, Enseñanza e Investigación en Psicología se encuentra en las bases CLASE, CUIDEN, Thomson Gale, RedALyC y DOAJ.

La Reserva de Derechos de Autor es 04-2018-110516490200-203 y está en trámite el ISSN de la versión electrónica. La liga del sitio es la siguiente: <https://www.revistacneip.org>

1.5. *Proyectos de investigación financiados por el CNEIP*



Con el objetivo de seguir fomentando la investigación, el CNEIP ha decidido financiar proyectos de investigación propuestos por las diferentes regiones del CNEIP o por el CA-CNEIP. La Secretaría de Enseñanza e Investigación, a cargo de la Dra. Santa Magdalena

Mercado Ibarra, es la instancia responsable de esta tarea, y en su plan de trabajo anual ha promovido el diseño y desarrollo de un modelo de incubación de los proyectos de investigación pertinentes, cuidando que sea en sí mismo un proceso de alta calidad, formativo, flexible, estandarizado, inclusivo y que promueva de forma directa la formación de los estudiantes mexicanos. Por consiguiente, se elaboró la totalidad de los documentos necesarios para tal iniciativa en cada una de las fases del citado modelo, el que se muestra en el cuadro siguiente.

Una vez difundida la convocatoria en las seis regiones del país, se han recibido ya las propuestas de proyectos, los que se evalúan y se dictaminan en sus aspectos técnico-académico, ético y financiero. Para ello, fue necesario generar una estructura organizativa en que figura un Comité Científico integrado por los siguientes destacados investigadores: Dra. Santa Magdalena Mercado Ibarra, Dra. Sofía Rivera Aragón, Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre y Dr. Rolando Díaz Loving.

De igual forma, en dicha estructura se ha conformado una cartera de evaluadores y un Comité de Ética.

Dichos proyectos se encuentran actualmente en fase de evaluación para su posterior financiamiento (\$150,000.00 pesos por proyecto). Los productos que se obtengan de dichos proyectos posicionarán al Consejo como líder en la investigación psicológica.

Asimismo, se ha fortalecido la promoción de la investigación en las nuevas generaciones de psicólogos a través del Concurso Nacional de Tesis, y de igual manera el reconocimiento a los psicólogos con trayectorias sobresalientes que se han distinguido por sus aportaciones a la enseñanza, la investigación, la difusión o el ejercicio profesional de la psicología en el país. No menos importantes son las valiosas contribuciones de los miembros que han dejado huella en el desarrollo del CNEIP, a quienes se reconoce ese mérito al considerar que su quehacer ha sido de naturaleza voluntaria u honoraria.

1. Acreditación

La evaluación y la acreditación en México se han constituido en herramientas estratégicas para el fortalecimiento de la calidad de las instituciones de educación superior. La sistema-

tización de los procesos generada a través de la normalización propuesta por el COPAES ha motivado que las instituciones de educación superior, públicas y particulares, diseñen e implementen modelos de gestión de la calidad encaminados al logro de los objetivos y metas planteadas internamente, además de orientarlas para el cumplimiento de los criterios e indicadores de calidad encaminados al conocimiento de los resultados a partir de una medición que permita conocer, cuantitativa y cualitativamente, su estado actual, desempeño e impacto de los programas académicos en los sectores sociales, públicos y privados especificados por los organismos acreditadores, principalmente nacionales.

1.1. ***Refrendo del CNEIP como organismo acreditador por parte del COPAES***

El 29 de noviembre del 2018, el CNEIP recibió de COPAES el refrendo de su reconocimiento como organismo acreditador por cinco años más.

Dicho proceso consistió en las fases que a continuación se señalan:

1. Solicitud de renovación del refrendo.
2. Autoevaluación.
3. Entrevista con una Comisión de Evaluación y el Comité Técnico del COPAES.
4. Entrega de dictamen.
5. Mejora continua.

1.2. ***Plataforma de acreditación del CA-CNEIP***

En el devenir de su historia, el CNEIP se ha caracterizado por la innovación continua de sus dos actividades sustantivas: la enseñanza y la investigación en psicología. Es por ello que el CA-CNEIP puso en marcha desde el año 2018 la plataforma tecnológica para la gestión del proceso de acreditación.

Dicha plataforma, denominada *Qualis*, permite a las instituciones interesadas acreditar sus programas educativos, gestionar en línea el instrumento de autoevaluación con indicadores, evidencias y registro en una base de datos; dar seguimiento al cumplimiento de los indicadores, al estatus del dictamen y a otras herramientas que hacen posible la administración integral del proceso. La referida plataforma tecnológica gestiona la totalidad del

proceso: desde las instituciones hasta los procesos administrativos del Comité Ejecutivo y la visita de evaluación in situ, todo ello bajo estrictos protocolos de seguridad (HTTPS) que permiten enlazar y navegar por la Internet mediante un canal cifrado con encriptación de datos. La liga para ingresar a dicha plataforma es <https://www.cacneip.cneip.org/>

1.3. ***Propuesta a la Comisión Técnica Consultiva de Psicología de la Secretaría de Educación Pública para la obtención del RVOE para nuevos programas educativos de Licenciatura en Psicología***

El CNEIP, consciente de la necesidad de que en el país se ofrezcan programas de Licenciatura en Psicología que formen estudiantes competentes, capaces de realizar las funciones de intervención, evaluación e investigación de manera profesional, propuso a la Comisión Técnica Consultiva de Psicología de la Secretaría de Educación Pública los lineamientos básicos que debe cumplir toda licenciatura en Psicología antes de poner en marcha su programa.

Esta propuesta fue sujeta a revisión por parte de los miembros de dicha comisión, y se han hecho propuestas, comentarios y observaciones al CA-CNEIP con la finalidad de perfeccionar dicho ofrecimiento.

La Dirección y el equipo de evaluadores del CA-CNEIP, junto con el Presidente del CNEIP, han estado trabajando arduamente en dicha tarea.

2. **Profesionalización del CNEIP**

El Presidente CNEIP, durante el desarrollo de la CIII Asamblea General, propuso la estructura para el organismo que se muestra en el siguiente cuadro:



Tal estructura responde al propósito de sistematizar los esfuerzos que, como organismo sin fines de lucro, reconocido por el COPAES, se ha abocado principalmente a las siguientes tareas:

- Orientar la enseñanza y la investigación en la psicología a la solución de los problemas sociales que plantea la realidad nacional en lo que a esta disciplina respecta.
- Impulsar la enseñanza, la investigación, la difusión y el ejercicio profesional de la psicología científica en las instituciones de enseñanza e investigación de la República Mexicana.
- Otorgar la acreditación a los programas educativos que satisfagan los estándares de calidad en la formación en los niveles de licenciatura y posgrado de los profesionales de la psicología.

Es imprescindible lograr la profesionalización del CNEIP, pues no es posible actuar mediante improvisaciones ni con las meras intenciones de los representantes institucionales en el desarrollo de las funciones sustantivas del organismo. El objetivo tiene que ser aumentar la calidad y alcanzar los estándares de excelencia de la profesión. Esto, que ha venido ocurriendo de forma gradual, obliga a actuar de manera activa y consciente, motivada y reflexiva.

El proceso de profesionalización tiende a establecer un grupo de normas y de apoyos necesarios para que los profesionales de la psicología se adapten a los cambios vertiginosos de nuestra sociedad. Así, en respuesta a dicho proceso de profesionalización, se decidió contratar o integrar los siguientes servicios:

2.1. *Nuevo despacho contable y de administración*

Dada la necesidad de dar un seguimiento preciso a las cuentas bancarias y de inversiones del CNEIP, y además contar con el apoyo necesario para la facturación, pago de impuestos al Sistema de Administración Tributaria y control de ingresos y egresos, entre muchas otras actividades diarias, se decidió contratar los servicios del despacho contable CR Consultoría Administrativa y Fiscal, representado por la C.P. Myriam Greis Carrera Silva.

La Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda, actual Secretaria de Administración y Finanzas, ha trabajado de manera conjunta con dicho despacho, así como con el Presidente del CNEIP y el Jefe de Oficina, a fin de tener una exacta rendición de cuentas y una absoluta transparencia en el manejo de los recursos económicos del organismo.

2.2. *Una nueva área de tecnología, información y comunicación*

Con la finalidad de mantener en buen estado las plataformas del CNEIP (página web, plataforma de acreditación, sitio de la revista electrónica y sistema de inscripción al Congreso Nacional de Psicología), se contrataron los servicios del Mtro. Herson Alfonso Castellanos Celis, quien es el encargado de dar servicio a dichos sistemas.

2.3. *Otros logros*

Por último, es necesario señalar algunos logros obtenidos hacia el final del periodo, los que representan a la vez un reto para el futuro en beneficio de la profesión.

- El suscrito fue nombrado presidente de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología (FIAP). La FIAP fue creada durante el III Congreso Iberoamericano de Psicología, realizado en Bogotá en 2002, siendo su principal objetivo promover la comunicación y cooperación entre las asociaciones miembros de Iberoamérica y contribuir así a su desarrollo. Así, en abril de 2020 se llevarán a cabo conjuntamente en el XII Congreso Iberoamericano de Psicología, el XLVII Congreso Nacional de Psicología 2020 y la CVI Asamblea General del CNEIP en la ciudad de Saltillo, Coah., teniendo como sede la Universidad Autónoma de Coahuila.
- Se pretende publicar números especiales de la revista Enseñanza e Investigación en Psicología sobre los temas que se han desarrollado en las mesas de trabajo; por ejemplo, un número especial sobre las prácticas profesionales en el futuro inmediato.
- Se busca y promueve la acreditación internacional de programas académicos de psicología y la asociación estratégica con organismos similares de otros países.

- Se efectuaron cuatro reuniones con pares evaluadores del CA-CNEIP, tanto en los foros de evaluadores como en los congresos nacionales de acreditación, cuyo objetivo es crear un espacio en el que se analice la problemática, se planteen alternativas de solución y se propongan estrategias y procedimientos para avanzar en la mejora de los procesos de acreditación de la calidad educativa de los programas de licenciatura en Psicología. Las citadas reuniones se efectuaron en las fechas e instituciones siguientes:
 1. 18 y 19 de febrero de 2016 en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
 2. 15, 16 y 17 de febrero de 2017 en la Universidad de Guadalajara (Puerto Vallarta).
 3. 15, 16 y 17 de febrero de 2018 en la Universidad Autónoma de Yucatán.
 4. 20, 21 y 22 de marzo de 2019 en la Universidad Autónoma de Guadalajara (Zapopan).
- Con el propósito de intercambiar experiencias y puntos de vista que nutran y fortalezcan los conocimientos, habilidades y actitudes del grupo de evaluadores del CA-CNEIP para, por un lado, avanzar en la profesionalización del trabajo que se realiza y, por otro, generar resultados válidos y confiables para las instituciones educativas que se someten al proceso de evaluación con fines de acreditación, se señalan los principales resultados obtenidos:
 1. Diseño de una propuesta general por parte el equipo del CA-CNEIP para el establecimiento de criterios esenciales para el otorgamiento de RVOE para la apertura de planes y programas de estudio de la Licenciatura en Psicología.
 2. Actualización del formato de la visita de seguimiento.
 3. Elaboración del formato para el plan de mejora.
 4. Actualización del instrumento de evaluación.
 5. Tutorial del evaluador para el uso de la plataforma *Qualis*.
 6. Libro electrónico de las investigaciones hechas por los evaluadores.

Finalmente, debe decirse que se capacitó a nuevos pares evaluadores para integrarse a la cartera del CA-CNEIP y participar en las evaluaciones de instituciones nacionales y extranjeras. Dichas sesiones de capacitación se llevaron a cabo en las fechas y sedes siguientes:

1. 6 y 7 de octubre de 2016 en las instalaciones del CNEIP en Ciudad de México.
 2. 29 y 30 de junio de 2017 en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
 3. 28 de febrero y 1 de marzo de 2019 en la Universidad de Colima.
- Avance en el seguimiento y trabajo continuo de los acuerdos y productos de las asambleas, congresos, reuniones del Comité Ejecutivo y del CA-CNEIP.
 - Actualización constante de la página web.
 - Fortalecimiento del trabajo y mayor cercanía con las regiones.
 - Mayor capacidad para recuperar las cuotas anuales por concepto de membresías y un menor adeudo a este respecto.

En esta virtud, solo me resta agradecer a todos los compañeros que depositaron su confianza en mi persona y me dieron la oportunidad de presidir el CNEIP a lo largo de estos cuatro años, tarea de la que verdaderamente me voy muy satisfecho. Ha significado un gran aprendizaje el poder recorrer el país y visitar muchas de nuestras universidades acreditadas, conocer sus necesidades, fortalezas y áreas de oportunidad, siempre en beneficio de nuestra profesión, cuya importancia es trascendental no solo para mejorar la calidad de vida de la gente. Nuestro reto como ciencia gira en torno al bienestar individual y el funcionamiento colectivo para que nuestro mundo sea, sin duda, un lugar mejor en qué vivir.

Fue sin duda una experiencia a veces agobiante que me llevó a actuar, a cambiar, a hacer, pero que sobre todo me impulsó a ser más humano. ¡Mil gracias!

Informe de actividades de la Presidencia del CNEIP 2019 – 2020

Juan Grapain Contreras

A continuación se presentan las actividades realizadas de 2019 a 2020 por el Mtro. Juan Grapain Contreras, presidente del CNEIP:

1. Nuevo portal de la página web del CNEIP: El Mtro. Juan Grapain informó sobre los cambios de la página de internet del CNEIP. <https://www.cneip.org/>
2. Participación de CNEIP en Comisiones de COPAES: El Mtro. Juan Grapain informó que como Presidente del CNEIP, tiene a su cargo la coordinación de las siguientes comisiones:
 - Miembro del equipo de estrategia COPAES
 - Coordinador de la elaboración del programa para la certificación de evaluadores
 - Enlace académico para la Evaluación de la opinión y satisfacción por parte de las Universidades a los Organismos Acreditadores a nivel nacional.
 - Integrante de la comisión para la elaboración del marco de referencia e instrumento para la evaluación de programas en modalidad no presencial
 - Integrante del equipo de revisión de la Ley Nacional De Educación Superior, Capítulo de Evaluación y Acreditación
3. Participación de CNEIP en Comisión Técnica Consultiva de Psicología de la Dirección General de Profesiones de la SEP. El Mtro. Juan Grapain informó que el CNEIP ya está autorizado para evaluar la apertura de programas de Licenciatura en Psicología que solicitan RVOE. A la fecha se han evaluado dos programas de Psicología en Jalisco, uno de licenciatura y uno de maestría.

El CNEIP participa en el equipo responsable de la creación de un Protocolo para Situaciones de Violencia en Educación Básica de manera conjunta con:

- Instituto Politécnico Nacional
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Sociedad Mexicana de Psicología
- Colegio Nacional de Psicólogos

1. Participación de CNEIP en el Consejo Técnico de EGEL-PSI. El Mtro. Juan Grapain informó que la Mtra. Laura Elena De Luna Velasco se integró como representante del CNEIP, A.C., al Consejo Técnico de Examen General de Egreso de Licenciatura en Psicología (EGEL-PSI) del CENEVAL. También señaló que se incorporan tres expertos del CNEIP a los comités para la delimitación del objeto de medida del instrumento del EGEL-PSI:
 - Mtra. Lilia Guadalupe López Arriaga- Universidad Autónoma de Baja California- Facultad de Ciencias Humanas, Mexicali
 - Mtra. Karla Patricia Valdés García- Universidad Autónoma de Coahuila
 - Mtra. Magda Lidiana Sánchez Aranda- Universidad Autónoma de Nayarit
2. Cambios en el Comité Editorial CNEIP. Se informó que la Dra. Alicia Edith Hermsillo de la Torre fue nombrada Editora General de la Revista “Enseñanza e Investigación en Psicología”, en sustitución del Dr. Rafael Bullé.
3. Se crea el Comité Editorial.
4. Convocatorias para edición de libros CNEIP. Por primera vez el CNEIP convoca bajo su auspicio, a las instituciones que la integran para la producción de libros desde el nuevo comité editorial.
 - Historia de CNEIP: Antecedentes, actualidades y prospectiva cuyo título será: CNEIP: 50 AÑOS CONTRIBUYENDO AL FORTALECIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA EN MÉXICO Y LATINOAMÉRICA
 - Guía para el diseño curricular de programas de Licenciatura en Psicología.
 - Código ético del Psicólogo.
5. Acciones realizadas durante la contingencia de COVID-19. Se informaron sobre las acciones del CNEIP durante la contingencia:
 - El CNEIP conformó un Directorio Nacional de Profesionales del Bienestar Psicológico, que brindan atención psicológica gratuita vía telefónica ante la contingencia sanitaria.
 - Se creó un subdirectorío de profesionales que están interesados en brindar atención Psicológica a personal médico del ISSSTE.

- Se impartirá un diplomado de capacitación en Psicología Clínica basada en evidencias.
- Firma de Convenio con el ISSSTE para:
 - Desarrollar programas de capacitación y formación de manera conjunta, con reconocimiento compartido, cuando así lo decidan, a través de instrumentos específicos.
 - Desarrollo de programas de servicio social y prácticas profesionales adaptados a los programas académicos vigentes y a las necesidades institucionales.
 - Intercambiar experiencias, en la medida de sus posibilidades, ofrecer asesoría, colaboración en materia de investigación, académica, técnica y administrativa, en áreas de interés común.
 - Difundir, por los medios de comunicación impresos, electrónicos o aquellos que se encuentren a su alcance, las actividades que se realicen en el marco de este Convenio, destacando logros, resultados y reconociendo los créditos autorales que correspondan conforme a las disposiciones jurídicas aplicables.
 - Cualquier otra actividad que sea de interés, de común acuerdo.
- Derivado del convenio ISSSTE-CNEIP, se implementará el piloto del modelo Apapacho en la Clínica de Especialidades Churubusco, Ciudad de México, perteneciente a la Delegación Zona Sur del ISSSTE. En este proyecto por parte de CNEIP está a cargo de la Dra. Graciela Mota Botello y en el que también participa la Mtra. Patricia González Rodríguez.
- Proyecto de investigación para crear una aplicación para regulación emocional de estudiantes de Psicología de Instituciones acreditadas por CNEIP a cargo de la Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre.

6. Comité de Acreditación del CNEIP: Se informó sobre los cambios en esta área, los cuales son:
- Nuevos desarrollos en plataformas para Evaluación con fines de Acreditación, Re-Acreditación y Visita de Seguimiento en línea. Durante la contingencia se está trabajando a distancia y posteriormente será en modalidad híbrida.
 - El Mtro. Juan Grapain, desde la dirección del CA-CNEIP, inicia los trabajos para la elaboración el nuevo instrumento de evaluación basado en resultados.
 - Se fortalece la presencia internacional del CNEIP, con la evaluación con fines de acrditación de programas de Licenciatura de Psicología en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) en República Dominicana y en Colombia.
7. Participación del CNEIP en SIACES: Se informó que el CNEIP está participando en el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES), el cual nace con la vocación de reunir y vincular a los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Iberoamérica.
8. Integración del CNEIP a RIACES: Se anunció que el 23 de septiembre de 2020, el CNEIP fue integrado como miembro de pleno derecho de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).
9. Convenio de Acreditación Internacional. El Mtro. Juan Grapain firma un convenio de Colaboración para doble Acreditación con AcreditAcción Latinoamérica, organismo Chileno. Se ha iniciado a trabajar en un instrumento para establecer indicadores a nivel internacional.
10. Colaboración del CNEIP con RIPE. Se anunció que se realizó la III Webinar Red Iberoamericana de Psicología de Emergencias el día 24 noviembre 2020 a las 12:30 hrs CDMX.
11. Webinar Internacional CNEIP-FIAP. Se comentó que debido a que el Congreso CNEIP 2020 se pospuso para abril 2021, el CNEIP organizó de manera conjunta con la FIAP la 1era. Webinar Internacional “*La Psicología en Iberoamérica: Intervención y retos ante las demandas de las crisis humanitarias*”. Se destacó que se contó con la participación

de más de 2,500 asistentes a este evento totalmente gratuito, dirigido principalmente a los inscritos al Congreso CNEIP 2020.

12. 24 de septiembre de 2021, se aprueba por unanimidad la reforma de los Estatus Sociales, donde se destaca la creación del Comité Editorial, La reestructura organizacional, la perspectiva de género, la integración de socios extranjeros, entre otros.

Epílogo

Cuando el Futuro nos alcanzó

Revisados los hechos que el texto consigna, parecería que no habría mucho que agregar. No obstante, el inexorable paso del tiempo y las fuerzas de la naturaleza, acaso combinadas con la acción humana, dieron lugar al imponente reto que el Consejo debió enfrentar en el siglo en curso.

La presencia del virus SARS-COV2, además de representar una amenaza global para la salud física, planteó también un importante desafío, por el número de casos de personas impactadas en su estabilidad emocional, reducto del área de la psicología clínica y campos afines.

La respuesta organizacional del CNEIP consistió en establecer un Directorio Nacional de Profesionales, que atendieron con diligencia el sinnúmero de casos de quienes reclamaban servicios psicológicos.

Es por demás señalar que el primer desafío en los programas de formación de psicólogos, fue el de establecer con carácter de urgente el trabajo en línea y con ello, las implicaciones del trabajo en casa. Y habida cuenta que la alfabetización digital varía entre el personal académico y el alumnado, los resultados han sido diversos y aún queda pendiente evaluar el resultado de los esfuerzos de unos y otros, en aras del aprendizaje de los segundos.

Es así que, sin pretenderlo, se avizora el advenimiento de una nueva época, para la Educación Superior, para el CNEIP y para los programas a él afiliados. Habría que considerar las acciones, si no es que los objetivos, visión y misión del Consejo, para enfrentar retos inéditos y de gran magnitud, hoy ya presentes.

Desde luego, el gran clamor es que se aprovechen las ventajas que la Psicología Educativa, la telemática y la evaluación tienen, para establecer nuevos modos de enseñar y aprender, que se agreguen a los existentes.

El rumbo está planteado: se requiere mayor cantidad de investigación evaluativa, más innovación en la Psicología del Aprendizaje y el análisis concienzudo de lo que ocurre, tanto

en las aulas físicas, como en las virtuales, en los laboratorios, en el trabajo comunitario, en las unidades de atención al público en general, de modo que nada escape al escrutinio que precede a la mejora, para beneficio de la sociedad.

Después de todo, es la encomienda que la Psicología tiene, desde su origen.





GALERÍA FOTOGRAFICA

ACTIVIDAD INSTITUCIONAL



















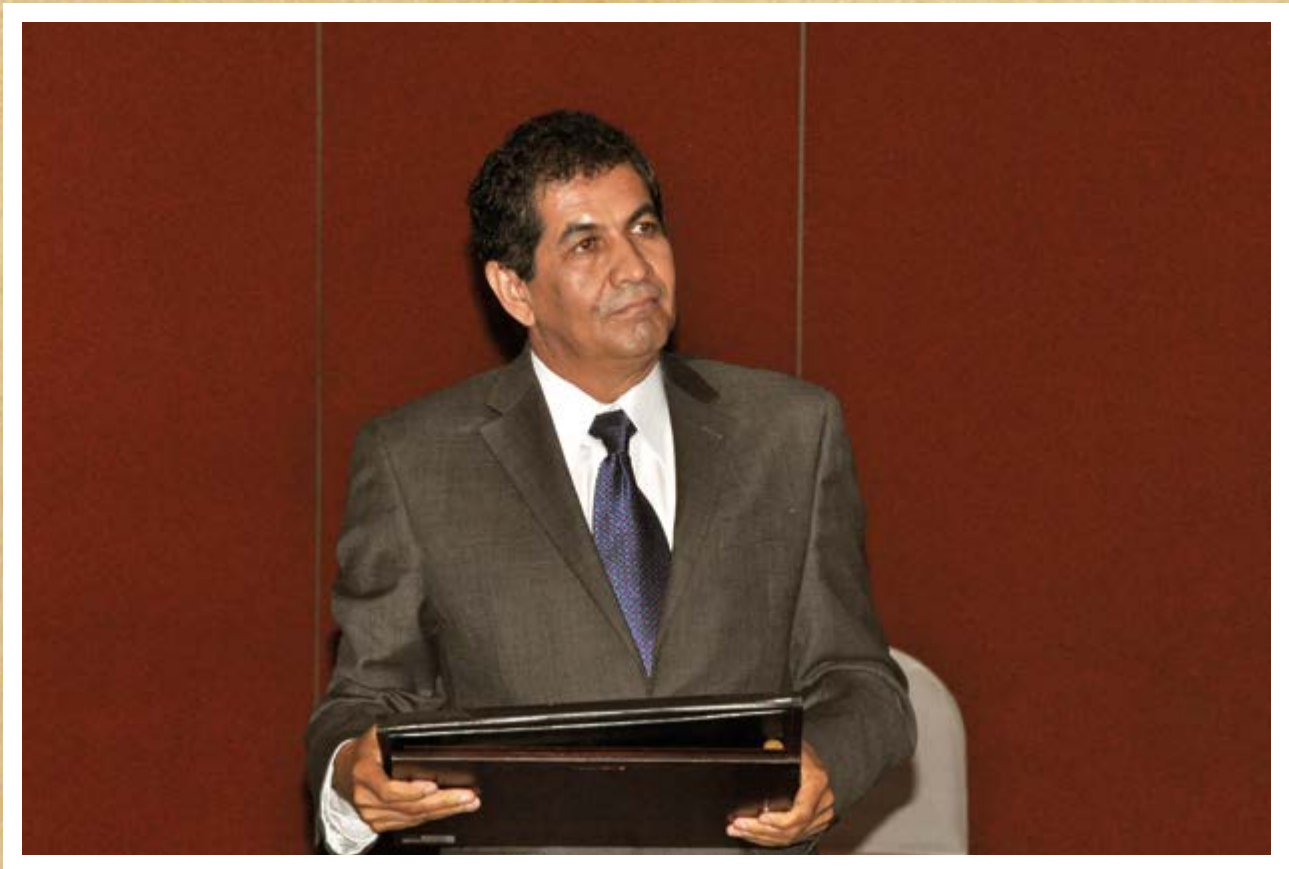






























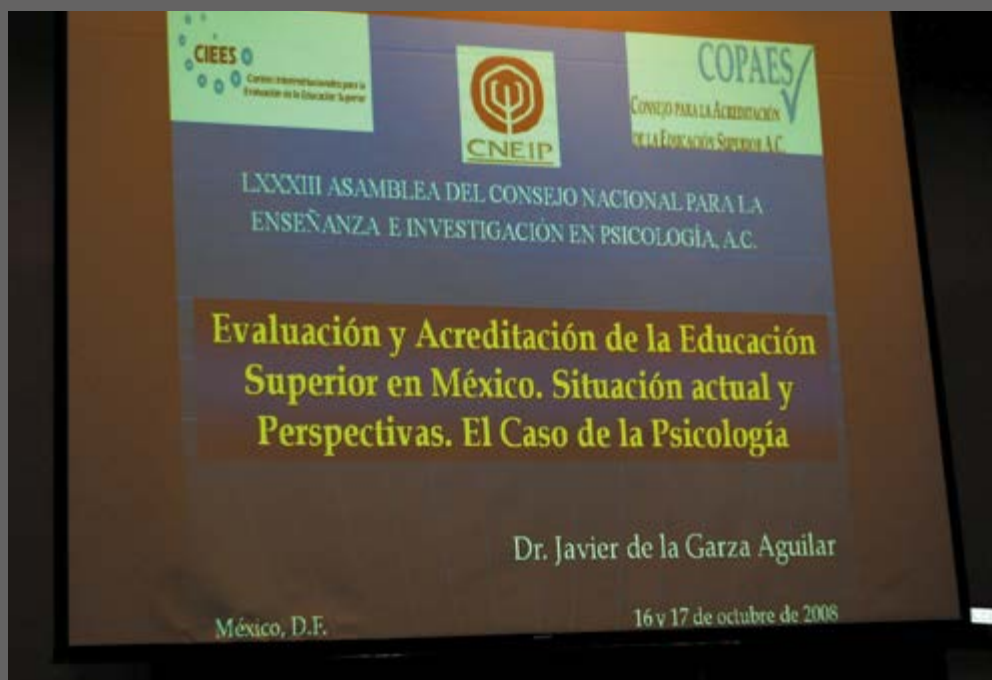






GALERÍA FOTOGRAFICA

REUNIONES DE TRABAJO



























































GALERÍA FOTOGRAFICA

ACTIVIDAD SOCIAL



















Histórico del Premio al Mérito CNEIP

| Año | Galardonado | Institución |
|------|------------------------------------|---|
| 2019 | Mtro. Raymundo Calderón Sánchez | Universidad del Valle de México |
| 2018 | Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez | Universidad Veracruzana |
| 2017 | Mtro. José María López Landiribar | Universidad Anáhuac México Norte |
| 2016 | Dr. José Miguel Guzmán Pérez | CETYS Universidad |
| 2015 | Mtro. Miguel Ángel Munive | |
| 2014 | Mtro. Arnoldo Téllez López | Universidad Autónoma de Nuevo León |
| 2013 | Dra. Godeleva Ortiz Viveros | Universidad Veracruzana |
| 2010 | Dra. Rosario Valdés Caraveo | Escuela Libre de Psicología |
| 2006 | Dr. Alberto Odriozola Urbina | Tecnológico de Baja California |
| 1999 | Dr. Luis Lara Tapia | Universidad Nacional Autónoma de México |
| 1999 | Dr. Emilio Ribes Iñesta | Universidad Veracruzana |
| 1994 | Dra. Lourdes Quintanilla Rodríguez | |
| | Dr. Rogelio Zambrano Guzmán | Centro Universitario de Ciencias de la Salud, UdG |
| | Dr. Rafael Bullé Goyri-Minter | Universidad Veracruzana |

| | | |
|--|---|--|
| | Mtro. Víctor Arreguín Rocha | Universidad Autónoma de San Luis Potosí |
| | Mtra. Ana Ma. del Socoro Novelo Urdanivia | |
| | Dr. Juan Lafarga Corona | Universidad Iberoamericana, Ciudad de México |
| | Dr. José Fernando Gómez del Campo | Universidad Iberoamericana, Ciudad de México |
| | Dra. Isabel Reyes Lagunes | Universidad Nacional Autónoma de México |
| | Dr. Humberto Ponce Talancón | ESCA Santo Tomás, IPN |
| | Dra. Graciela Rodríguez Ortega | Universidad Nacional Autónoma de México |
| | Dr. Víctor Manuel Alcaraz Romero | Universidad Nacional Autónoma de México |

Fuente: <https://www.cneip.org/>

Histórico del Premio Nacional CNEIP

| Año | Galardonado | Institución | Sede de premiación |
|------|---------------------------------|--|--|
| 2019 | Dr. Felipe Tirado Segura | Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. | Congreso Nacional CNEIP Querétaro 2019 |
| 2018 | Gilberto Manuel Galindo Aldana | Universidad Autónoma de Baja California | Congreso Nacional CNEIP Zacatecas 2018 |
| 2017 | Dra. Ana María Chávez Hernández | Universidad de Guanajuato, León | Congreso Nacional CNEIP Tepic 2017 |
| 2016 | Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo | Facultad de Psicología, UNAM | Congreso Nacional CNEIP Xalapa 2016 |
| 2015 | Dra. María Elena Rivera Heredia | Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Congreso Nacional CNEIP Tijuana 2015 |
| 2014 | Dra. Joaquina Palomar Lever | Universidad Iberoamericana, Ciudad de México | Congreso Nacional CNEIP Mazatlán 2014 |
| 2013 | Dra. Laura Hernández Guzmán | Facultad de Psicología, UNAM | |
| 2010 | Dr. Manuel González Navarro | UAM Iztapalapa | |
| 2009 | Dra. Lucy M. Reidl Martínez | Facultad de Psicología, UNAM | |
| 2007 | Dr. Benjamín Domínguez Trejo | Facultad de Psicología, UNAM | |
| 2006 | Dra. Feggy Ostrosky de Solís | Facultad de Psicología, UNAM | |

| | | | |
|------|-------------------------------------|--|--|
| 2006 | Dra. Silvia Macotela Flores | Facultad de Psicología, UNAM | |
| 2005 | Dr. F. H. Eduardo Almeida Acosta | Universidad Iberoamericana, Puebla | |
| 2005 | Dr. Roberto Prado Alcalá | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dr. Rolando Díaz Loving | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dr. Héctor Ayala Velázquez | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dr. Florente López Rodríguez | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dr. Rogelio Díaz Guerrero | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dra. Sandra Castañeda Figueiras | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dr. Serafín Mercado Domenech | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Dr. Víctor Arredondo Álvarez | Universidad Veracruzana | |

Histórico del Premio a la Mejor Tesis

| Año | Lugar | Galardonado | Título de la tesis | Institución | Sede de premiación |
|------|-------|---|---|---|------------------------------------|
| 2018 | 1 | Alejandra Lima Quezada y Diana Karina Straffon Olivares | Intervención cognitivo-conductual con componentes de psicología positiva para desarrollar fortalezas de carácter en niños con y sin sintomatología depresiva. | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Congreso Nacional CNEIP, Querétaro |
| 2018 | 2 | Fabiola Cano Arteaga | Parentalidad y discurso: construyendo género a través de palabras. | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | Congreso Nacional CNEIP, Querétaro |
| 2018 | 3 | Brenda Carbajal Gutiérrez | Elementos Cualitativos y Cuantitativos de los Aspectos Positivos del Cuidado en Padres Cuidadores de Niños con Cardiopatías Congénitas. | Universidad Nacional Autónoma de México - FES- Zaragoza | Congreso Nacional CNEIP, Querétaro |
| 2016 | 1° | Psic. Nancy Karina Mijares González | | Universidad Nacional Autónoma de México | Congreso Nacional CNEIP Tepic 2017 |
| 2016 | 2° | Psic. Sofía Navarro Báez | | Universidad de las Américas Puebla | Congreso Nacional CNEIP Tepic 2017 |
| 2016 | 3° | Psic. Eran-di de Jesús Díaz Barriga | | Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Congreso Nacional CNEIP Tepic 2017 |
| 2016 | 3° | Psic. Stephanie Anaí Díaz Chávez | | Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Congreso Nacional CNEIP Tepic 2017 |

| | | | | | |
|------|---------|------------------------------------|--|--|--|
| 2010 | 1° | Thelma Hernández Salazar | “Efecto de una intervención cognitivo conductual sobre factores psicosociales en pacientes con insuficiencia cardiaca” | Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM | |
| 2010 | 2° | Wendy G José Manuel García Cortés | “Percepción de las funciones profesionales del estudiante de psicología de la FES Zaragoza” | Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM | |
| 2009 | 1° | Samanta Arrambide Santos | “Transparencia Psíquica: TAT Y Relato onírico en el último trimestre del embarazo” | Universidad de Monterrey (UDEM) | |
| | 2° | Ana Teresa Rojas Ramírez | | | |
| | 3° | Rocío Magali Martínez Pérez | “Regulación emocional en las fases del amor pasional” | Universidad Nacional Autónoma de México | |
| | Mención | Diana Pérez Cruz | “Asociación entre asertividad, autocontrol y autoeficacia con el consumo de sustancias legales e ilegales” | Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | |
| | | Sonia Cecilia Arrambide Montemayor | | | |
| | | Daniela Cantu Treviño | | | |
| | | Karla Susana Delgado Torres | | | |
| | | Mayusa María Maldonado Martínez | | | |

| | | | | | |
|--|----|------------------------------------|---|--|--|
| | | Deborah Tatiana Montalvo Salinas | | | |
| | 2º | Wendy Guadalupe Solorzano Sandoval | “Entrenamiento en la lectura de textos científicos y su efecto en la elaboración y fundamentación de preguntas de investigación”. | Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara | |

Fuente: <https://www.cneip.org/>

Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez



Es Licenciado en Psicología por la UV, especialista en Investigación Educativa, con estudios de Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y Doctor en Filosofía de las Ciencias y Educación, con calificación de sobresaliente, *Cum Laude*.

Ha realizado estancias como investigador visitante, tanto en la UNAM como en otras Instituciones de Educación Superior, en Canadá y España. Ha escrito artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, así como libros de introducción a la Psicología. Uno de ellos fue elaborado para el nivel medio superior del estado de Veracruz y otro más para una editorial independiente, con circulación nacional. En 2018 obtuvo el “Premio al Decano” por la Universidad Veracruzana, de la cual es investigador de tiempo completo, adscrito a la Facultad de Psicología-Xalapa.

Desde 1988 es Miembro Titular Individual del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organismo del cual fue coordinador de enseñanza, evaluador de acreditación, secretario ejecutivo, fundador y primer director general del CA-CNEIP. Por su destacada trayectoria obtuvo el “Premio al Mérito” otorgado por el propio CNEIP.

CNEIP: 50 AÑOS CONTRIBUYENDO AL FORTALECIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA EN
MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

Esta obra se terminó de imprimir en el mes de abril de 2022 en Servicios Digitales de Antequera S.A. de C.V., Insurgentes No. 121, Colonia Lomas del Santo, C.P. 7123, San Agustín de las Juntas, Oaxaca.

Se imprimieron 1,000 ejemplares en tipo de letra Georgia en papel couché de 135 gramos.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Coordinación Editorial CNEIP.





El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C. (CNEIP) fundado en 1971, es un organismo sin fines de lucro, orientado a dictaminar la calidad de los programas educativos en el área de la psicología, en el ámbito nacional e internacional a través del proceso de acreditación; así como promover la investigación interdisciplinaria en la psicología y otras ciencias profesionales, además de establecer normas de excelencia, calidad académica y científica y recomendar su aplicación a las diversas instituciones de enseñanza o investigación.





VI CONGRESO DEL CONSEJO NACIONAL PARA LA
ENSEÑANZA E INVESTIGACION EN PSICOLOGIA
2009


CNEIP
FUNDADO EN 1971

50
ANIVERSARIO
1971 - 2021


COMITÉ
EDITORIAL
CNEIP

LX
40
Aniversario
Veintiuno de Mayo