



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

## Improvement needs in psychologists training from the point of view of peer evaluators

María Elena Urdiales Ibarra, Brandon Alan Corona Mendoza, Fátima Marlen Aguirre Rodríguez  
Universidad Autónoma de Nuevo León\*

Citación | Urdiales, M. E., Corona, B. A., Aguirre, F.M. (2021). Promoción de la salud mental en el ámbito universitario. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 25-36.

*Artículo recibido, DD-MM-AAAA; revisado, 11-12-2020; aceptado, 16-02-2021; publicado, 15-04-2021*

### 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.

Palabras clave | acreditación, calidad, evaluación por pares, formación profesional, psicólogos.

### Abstract

The role of assessors in the accreditation process of psychology programs in Mexico is a necessity within search of quality education in higher education. The objective of the present study is to get to know the needs that assessors of psychology programs in the country identify as potential improvement areas for future psychologists. A qualitative study was designed through content analysis of 14 free papers presented at a national congress named Comité of Acreditación del “Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología” at CA-CNEIP evaluators. The results suggest the interest of assessors to propose actions to improve the training processes that affect mental health of students. As well as they point out the importance of the commitment and institutional maturity towards the evaluation culture, that integrates all agents of the educational system. Methodological implications on the criteria established in the content analysis of the study are discussed.

\* Correspondencia: Maria.UrdialesIBR@uanl.edu.mx, Facultad de Psicología de la, Dr. Carlos Canseco 207A, Mitras Centro, 64460 Monterrey, N.L. Teléfono: 8182879467.

Keywords | accreditation, quality, peer review, professional education, psychologists.

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 y Haug, 2006).

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 y 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 dado que en ellos radica 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; Ramírez et al., 2018); poniendo énfasis en el logro de competencias personales, sociales, universitarias y profesionales (Contreras-Ramírez 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 y 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-Rodas y Juncosa-Blasco (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 delinean 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 (Cuellar-Garay 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 y Zeballos-Pinto, 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 (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 nor-este; 14% de la región nor-oeste y el 14% de la región sursureste). La muestra representa el 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 Tabla 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 presen-

tes 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 concorde a la necesidad de solución identificada en cada trabajo presentado y finalmente, los agentes de la propuesta se definieron con base a nueve subsistemas dentro de la formación educativa.

**Tabla 1**

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

D1	D2	D3
Eje temático	Objeto de estudio	Tipo de trabajo
1. Experiencias de evaluación con fines de acreditación o reacreditación.	1. Personal académico.	1. Artículos monográficos.
2. Experiencias de evaluación en visitas de seguimiento.	2. Estudiantes.	2. Artículos de investigación básica (análisis y diagnóstico de un problema).
3. Acreditación y políticas públicas en salud emocional y laboral.	3. Plan de estudios.	3. Artículos de investigación aplicada (propuestas de intervención).
4. Prevención de conductas de riesgo en evaluadores durante la visita in situ.	4. Evaluación del aprendizaje.	4. Extractos de tesis.
5. La acreditación y la responsabilidad social ante los retos de las problemáticas actuales.	5. Formación integral.	5. Artículos sobre enseñanza de la psicología.
6. Interculturalidad y evaluación de instituciones educativas en psicología en América Latina.	6. Servicios de apoyo al estudiante.	
7. Reflexiones, retos y desafíos sobre la cultura de la evaluación.	7. Vinculación-extensión.	
	8. Investigación.	
	9. Infraestructura y equipamiento.	
	10. Gestión administrativa y financiera.	
	11. Otras.	

D4	D5
Problema	Agentes de la propuesta
Describe la necesidad de solución para resolver una problemática identificada.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Directivos- administrativos de las Universidades.</li> <li>2. Docentes.</li> <li>3. Alumnos.</li> <li>4. Padres de familia.</li> <li>5. Sector empresarial o laboral.</li> <li>6. Comunidad en general.</li> <li>7. Psicólogos en las Universidades.</li> <li>8. Evaluadores CA-CNEIP.</li> <li>9. Organismos Acreditadores.</li> </ol>

*Nota.* La dimensión 5 se refiere a los agentes implicados en las propuestas de mejora de los trabajos presentados.

### 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. Así mismo, 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 Power Point 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 realizarán 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 Tabla 2, sobre la Dimensión 1 “Eje temático”, resultó que el 29% de los evaluadores se

interesaron el compartir experiencias relacionadas con la acreditación y los retos actuales en la formación del psicólogo y el 28% sobre procesos de evaluación per se; mientras que un 21% señalan importante la salud emocional entre el personal que labora en las IES.

**Tabla 2**

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

D1 Eje temático			D2 Objeto de estudio			D3 Tipo de trabajo			D5 Agentes de la propuesta		
I <sup>a</sup>	No.	%	I <sup>a</sup>	No.	%	I <sup>a</sup>	No.	%	I <sup>a</sup>	No.	%
1	2	14%	1	5	36%	1	1	7%	1	8	57%
2	2	14%	2	3	21%	2	6	43%	2	5	36%
3	3	21%	3	2	14%	3	7	50%	3	6	43%
4	0	0%	4	1	7%	4	0	0%	4	2	14%
5	4	29%	5	0	0%	5	0	0%	5	1	7%
6	1	7%	6	1	7%				6	0	0%
7	2	14%	7	3	21%				7	3	21%
			8	0	0%				8	4	29%
			9	0	0%				9	5	36%
			10	0	0%						
			11 <sup>a</sup>	2	14%						

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

<sup>a</sup>Indicador. Se refiere a los componentes de cada una de las dimensiones como se describieron en la Tabla 1.

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 el 43% de los trabajos fueron de tipo descriptivo o correlacional; habiendo solamente un monográfico.

**Tabla 3***Análisis de contenido de la Dimensión 4 "Problemas que aborda"*

Título del trabajo	Problema que aborda	Categoría
1. Evaluación y acreditación en programas de calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso de las instituciones evaluadas con los organismos acreditadores para la mejora de la calidad</li> </ul>	Procesos de evaluación para aseguramiento de la calidad
2. Tipo y número de recomendaciones en la acreditación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de compromiso y madurez de las instituciones acreditadas para seguimiento de las mejoras</li> </ul>	
3. Propuesta de indicadores para visitas de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de mejora en las instituciones acreditadoras y descripción de los niveles evaluados</li> </ul>	
4. COPAES hacia el XX Aniversario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retos del COPAES y la acreditación en México</li> </ul>	
5. Reflexión sobre experiencias de evaluación en visitas de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validez y confiabilidad en la evaluación de seguimiento</li> </ul>	
6. Evaluar la transversalidad para la acreditación de los programas de psicología en México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia de género</li> </ul>	Equidad y género; riesgos psicosociales en las instituciones
7. NOM-035: Factores de riesgo psicosocial en el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de la NOM-035 e identificación de factores determinantes para la buena salud de los trabajadores.</li> </ul>	
8. Programa institucional para la prevención de riesgos psicosociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de salud mental en los jóvenes</li> </ul>	
9. Experiencias de afrontamiento e ideación suicida en estudiantes universitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud mental en los jóvenes</li> <li>• Salud mental en los jóvenes</li> </ul>	
10. Salud Mental y calidad educativa un binomio inseparable		
11. Práctica profesional transfronteriza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación de la normatividad de los servicios profesionales del psicólogo</li> </ul>	Regulación profesional del psicólogo



---

12. Lo que proponen las y los estudiantes para mejorar la atención de las instituciones de educación superior	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejora de los servicios ofrecidos para la atención al estudiante</li></ul>	Formación integral del estudiante
13. Desarrollo de políticas Inclusivas a nivel institucional: Una propuesta de evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inclusión en universidades y mejora en la evaluación</li></ul>	
14. Mentorías como estrategia educativa ante el rezago académico: su impacto en la acreditación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rezago académico en materias de la psicología</li></ul>	

---

*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 Tabla 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 Tabla 3 se puede observar que el 57% tiene importancia el papel de los directivos; en un 43% son los alumnos los implicados y el 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 y 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 fa-

milia (Vargas, 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 y Zeballos-Pinto, 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 (Libedinsky, 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-Ramírez et al., 2017; Ramírez et al, 2018) 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 (Lugo, 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. Así mismo, 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 y Zeballos-Pinto, 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-Garay 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. y 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), 7. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000300007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300007&lng=es&tlng=es).

- Álvarez-Rodas, L. y Juncosa-Blasco, J. (2014). La evaluación y acreditación de la educación superior ecuatoriana y la producción editorial. *UNIVERSITAS Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 21(julio-diciembre 2014), 163-181. <https://doi.org/10.17163/uni.n21.2014.15>
- Alzate-Medina, G. M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439.
- Bellei, C. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. UNESCO.
- Brennan, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En S. Malo y A. Velásquez (coord.), *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. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.27938>
- Castañón, M. Á. G. (2002). La visita de pares evaluadores externos Propuesta de Metaevaluación. *Comité Técnica de Evaluación SICEVAES*. <https://uned.cr/academica/images/igesca/materiales/documentos/metaevaluaci%C3%B3n.pdf>
- Contreras-Ramírez, M. D. S., Contreras Ramírez, E. A., García Cortés, J. M. y Rojas Ramírez, A. T. (2017). Formación del psicólogo en el área de etapa básica. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(1), 43-47.
- Cruz, A. I. C., Pren, L. A. F. y Pinto, C. A. E. (2015). Principales Resultados e Impacto Derivados de los Procesos de Acreditación de dos Programas de Ingeniería. *ANFEI Digital*, (3). <https://www.anfeimx.com/revista/index.php/revista/article/view/259/851>
- Cuellar-Garay, M. B., Patinos, M. I. y Parra-Trepowski, 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 y A. Didriksson, (Eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). IESALC-UNESCO.
- Egidio, I. y 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>
- Gómez, J. y Negro, M. (2019). La evaluación institucional argentina desde la perspectiva de pares evaluadores. *Debate Universitario*, 7(14), 41-62. <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/195/200>
- Gómez, M. y 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),
- 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>
- Libedinsky, M. (2011). La innovación en la enseñanza: diseño y documentación de experiencias de aula. *Docencia Universitaria*, 12(1), 139-141.
- Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de sonora*, 1 (19), 1-3.
- 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](https://www.cneip.org/new/documentos/manual_acreditacion2018.pdf)
- Márquez de León, E. y Zeballos-Pinto, Z. R. (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. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>.
- Marquina, M., Ramírez, B. y 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](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>
- Ramírez, M. D. S. C., Ramírez, E. A. C., Cortés, J. M. G. y Ramírez, A. T. R. (2018). 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>
- Salas-Durazo, I. A. (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. *Instituto Nacional de Administración Pública*, 3, 19-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2815/281521693002>
- Urdiales, M., Hernández, P. y Del Pozo, B. (2018). Los empleadores y la calidad de la formación en psicología. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(2), 115-121. ISBN: 0185-1594.
- Vargas, G. M. 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>
- Vera-Villarroel, P. y Moyano-Díaz, E. (2005). La acreditación de los Programas de Psicología en Chile: antecedentes contextuales y estado actual. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 293-305. <https://www.researchgate.net/publication/260336784>