



Criterios de Calidad para el Rediseño Curricular en Programas de Psicología

Quality Guidelines for the Curricular Redesign of Psychology Programs

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.179>

María Elena Urdiales Ibarra*, María Guadalupe Villarreal Treviño*, Magaly Cárdenas Rodríguez* y Claudia Castro Campos*.

Universidad Autónoma de Nuevo León*

Citación | Urdiales Ibarra, M. E., Villarreal-Treviño, M. G., Cárdenas-Rodríguez, M., y Castro-Campos, C. (2023). Criterios de calidad para el rediseño curricular en programas de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-11. <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.179>

Artículo enviado 16-06-2023, aceptado 1-08-2023, publicado 16-08-2023.

Resumen

Los requerimientos de calidad para el rediseño curricular de programas de psicología es una preocupación de las instituciones encargadas de la formación profesional. El objetivo del presente estudio fue identificar los criterios de calidad que organismos nacionales e internacionales solicitan para el rediseño curricular de profesionales de la psicología. Se utilizó un diseño cualitativo a través de una investigación documental que analizó tres organismos acreditadores nacionales y tres internacionales. Los principales hallazgos sostienen la necesidad de crear políticas institucionales que aseguren y vigilen la congruencia del plan de estudios, con énfasis en la investigación permanente del rediseño curricular como objeto de estudio, con especial atención al perfil de egreso. Se discute sobre el impacto del modelo presentado como punto de inicio en estudios de fundamentación para el rediseño curricular.

Palabras clave | acreditación, psicología, plan de estudios.

Abstract

Quality guidelines for curricular redesign of psychology programs is a concern for institutions in charge of professional training. The objective of the present study is to identify the quality guidelines in national and international institutions request for curricular redesign of psychology professionals. A qualitative design was used through a documental research which analyzed three national institutions and three international institutions. The main discoveries maintain the need to create institutional politics that assure and look after the congruence of the curriculum as a study object, with special attention to the egress profile. The impact of the presented model is discussed as a start point on ground studies on the curricular redesign.

Keywords | accreditation, psychology, curriculum

Correspondencia:

Angélica Quiroga-Garza. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3991-2261>. correo: angelica.quiroga@udem.edu.

* Av. Morones Prieto No. 4500 Pte., Col. Jesús M. Garza, San Pedro Garza García, N. L., México, CP 66238. Tel. +52 (81) 8215-1248.

La importancia de traducir diseños curriculares para formar profesionales de la psicología con flexibilidad, promotores de autocuidado y bienestar emocional, inclusión, perspectiva de género (Caballero, 2011), favorecedores de prácticas vinculadas con teorías sólidas, innovación y énfasis en competencias investigativas (Gacel-Ávila, 2018); son desafíos que continúan siendo temas de diálogo en organismos que vigilan el aseguramiento de la calidad en psicología.

La mayoría de los esfuerzos para el trabajo de rediseño curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) se hacen a través de la elección interna de profesores y profesoras que colaboran en las academias curriculares, y que pueden o no contar con la experiencia teórica, práctica y de investigación en su área. Estos comités de diseño curricular planean, proponen y en el mejor de los casos ejecutan y evalúan el impacto de las acciones emprendidas (Aparicio & Rodríguez, 2019).

Los esfuerzos por validar las mejores prácticas para la formación profesional deben estar basados en evidencias empíricas y esfuerzos institucionales válidos que marquen una ruta estable que configure el perfil del psicólogo con componentes clave de calidad (Valdés & Tamargo, 2015). En este sentido varios autores y organismos institucionales han propuesto herramientas para responder a los requerimientos para evaluar programas de psicología. Por ejemplo, Díaz-Barriga (1997) describía un planteamiento de los requerimientos de calidad y acreditación en el tema del diseño curricular, haciendo un recorrido desde los años 70 con formulaciones de programas curriculares basados en objetivos de aprendizaje, como parte de las contextualizaciones y necesidades de esa época; misma que fue criticada posteriormente con la incorporación de las tecnologías en ámbitos educativos, y sobre todo en teorías del aprendizaje basadas en métodos conductistas. Este terreno marcó un modelo para establecer criterios a las organizaciones educativas para evidenciar cómo a través de sus políticas favorecían la vía que permite transitar conciliando su propio modelo de aprendizaje.

En esta misma línea, Nolla (2004), ya presentaba en sus trabajos una metodología para valorar la calidad del diseño curricular considerando la participación de profesores expertos en un primer momento, para después elaborar un instrumento con siete categorías y un total de 62 reactivos en donde se puntuaba 0 ó 1. Los factores se refirieron a la declaración de los objetivos, la estructura y organización curricular, metodología, valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje; componente institucional, el alumnado y el impacto o pertinencia del plan de estudios.

Adicionalmente, Berra y Gallegos (2014) señalaban un camino para las instituciones formadoras de psicólogos en América Latina mediante prácticas organizadas para favorecer la profesión en cada región sectorial, en las que el acompañamiento por instancias acreditadoras, mesas de diálogo y trabajo colegiado, fueron una vía de trabajo que ayudó a consolidar la práctica de la profesión.

Por su parte, Ortega-Hurtado (2017) analizó un programa educativo de Colombia, a través de una metodología mixta, haciendo énfasis en la flexibilidad curricular. El estudio propone una metodología particular a partir del modelo de acreditación propuesto por la agencia acreditadora, y lo transformó en un mecanismo evaluativo dentro de su propia institución.

Las fuentes de consulta fueron las vivencias generadas durante el proceso de acreditación, los documentos emitidos, así como las propias decisiones tomadas durante la experiencia. Los resultados se clasificaron en elementos iniciales de entrada (estudios de pertinencia, Planes de Desarrollo Institucional, análisis de factibilidad); de proceso (aspectos desde la organización del comité de evaluación, diseños de contenidos curriculares, integración de asesores, autoevaluación de pares, por mencionar algunos); y de salida (documentos del plan de estudios que contienen misión, visión, valores, competencias, objetivos, requisitos de ingreso, trayectoria y egreso, criterios de evaluación) [Chaparro, 2019].

Los organismos acreditadores de programas de psicología siguen mecanismos regulatorios de acuerdo con cada región del mundo. Sus normativas, mecanismos y marcos de referencia tipifican necesidades de formación con una tendencia a la mejora continua para responder a un mundo global, cambiante y con retos que superar. Por lo que se han convertido en modelos para instituciones formadoras a nivel superior y de posgrado.

Por ejemplo, organismos como el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, compartió en años recientes, parámetros de análisis y discusión que orientan con mayor certeza los lineamientos curriculares básicos para la formación del psicólogo; esto, en un trabajo de revisión minucioso a partir de la experiencia de expertos en materia de acreditación y rediseño curricular (Zapata et al., 2022).

Es sabido que el rediseño curricular debe ser abordado desde una perspectiva de una teoría curricular clara, bien delimitada, considerando y definiendo además una postura epistemológica y pedagógica que guíe las etapas posteriores para la construcción del currículo (Mercado-Vargas & Mercado-Flores, 2016). En el caso del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CACNEIP), el plan de estudios hace alusión a la organización del currículum a través de 18 ítems que buscan valorar aspectos de la forma en que las IES se aseguran de contar con una coherente y factible fundamentación de su plan de estudios, la organización del currículo y su correcta implementación (CNEIP, 2018). La complejidad del rediseño curricular per se, debe connotar un modelo de formación que considere un sistema permanente y flexible de construcción de un quehacer específico de la profesión; en este caso, de la psicología. Y que revele de manera eficaz, en cada una de sus etapas, una respuesta pertinente a las demandas sociales de la disciplina, en un encuadre basado en el perfil de egreso, así como en la forma en que plasma la organización curricular alineada y bien definida que permita de forma dinámica, una actualización permanente (Salas-Perea, 2016).

Sin embargo, el proceso valorativo no debe perder de vista estándares de calidad nacionales e internacionales que apoyen a las IES en sus procesos de evaluación y acreditación. De esta manera, una herramienta para ser tomada en cuenta por las escuelas, colegios y facultades a nivel superior es realizar un estudio de fundamentación curricular basado en criterios de calidad a través de los estándares de las agencias acreditadoras, que ofrezcan una ruta para la toma de decisiones cuando se trata de diseño o rediseño curricular.

A continuación, se muestra un trabajo de revisión comparativa sobre criterios y parámetros de calidad en materia de rediseño curricular por parte de agencias acreditadoras nacionales e internacionales en el área de la psicología.

Objetivo

Identificar los criterios de calidad sobre el plan de estudios que agencias acreditadoras nacionales e internacionales demandan para la formación de psicólogos, que ofrezcan una guía para el rediseño curricular.

Método

Metodología de tipo cualitativo a través del análisis de criterios descriptivos de una matriz de las áreas solicitadas por organismos acreditadores nacionales e internacionales para el rediseño curricular. La matriz se elaboró considerando los factores de calidad relacionados con el plan de estudio emanados de los marcos de referencia de las agencias correspondientes. En este sentido, se considera una investigación de tipo documental.

Participantes

La fuente de análisis documental proviene de los marcos de referencia de los Organismos Acreditadores (OA) nacionales e internacionales que contaran con elementos relacionados con la acreditación de programas de psicología en México. Los OA nacionales fueron: Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) y Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). También se analizaron algunos marcos de referencia de OA internacionales: Consejo Nacional de Acreditación República de Colombia (CNA), Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), además de analizarse el Marco Común Europeo.

Instrumentos

Matriz de comparación para analizar las áreas de calidad solicitadas por los organismos acreditadores y detectar áreas de mejora del programa a rediseñar. La matriz se elaboró considerando los factores de calidad de cada organismo acreditador (nacional e internacional) relacionado exclusivamente con el plan de estudio.

Procedimiento

Los marcos de referencia se obtuvieron de las páginas web de las agencias acreditadoras; y una vez que se descargaron, analizaron y delimitaron los criterios relacionados con el plan de estudio, se elaboró una matriz que describía el factor, nombre del factor y los indicadores y estándares considerados en cada una de ellas, para finalmente obtener un panorama general para identificar puntos en común y criterios específicos reconocidos de forma particular.

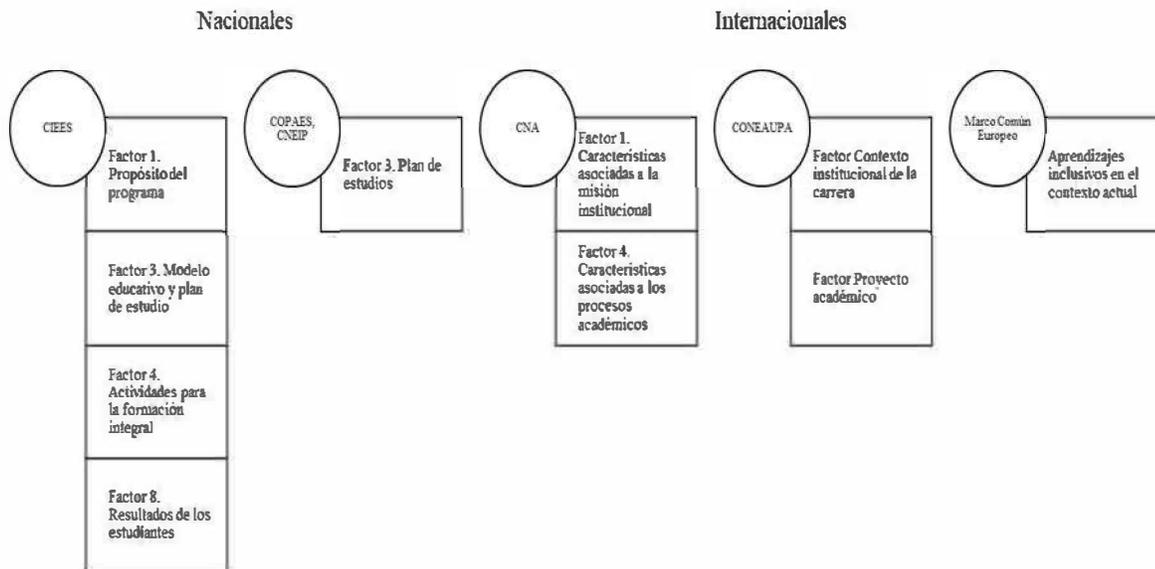
Se analizó información documental del perfil de ingreso y egreso, unidades de aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, con apoyo de matrices comparativas.

Criterios para Organizar la Información

Se elaboraron matrices o cuadros con las categorías e indicadores que organismos nacionales e internacionales contemplan en sus Marcos de Referencia. Se identificaron aquellos relacionados solamente con el plan de estudios (Ver Figura 1). Cabe señalar que se contó con la validación del presente proyecto con expertos en materia de rediseño curricular por parte de una comisión central conformada por tres doctores con amplia experiencia que revisaron y fungieron como jueces que verificaron la pertinencia, confiabilidad y validez del análisis del presente estudio.

Figura 1

Categorías consideradas por diferentes organismos acreditadores nacionales e internacionales con relación al Plan de Estudio.



Nota. Criterios considerados de los marcos de referencia de los organismos acreditadores.

Finamente, se realizó un trabajo colegiado de asesoramiento con expertos en el tema para validar la información obtenida.

Resultados

En primer lugar, se presentaron las categorías más significativas del Marco de Referencia del CIEES (2018). Para el diseño y/o rediseño curricular se debe contemplar un estudio de necesidades de contexto de la disciplina y el modelo educativo; la homologación de un formato de presentación único de los programas de estudio que incluía requisitos y bibliografía. Por otro lado, incluir actividades de apoyo al estudiantado de manera extracurricular, incorporando un segundo idioma como requisito de egreso.

En cuanto al Marco de Referencia de COPAES (2016) y CNEIP (2018) se identificó el requerimiento de unidades de aprendizaje expresadas en términos de logro, incluyendo fundamentación, competencias, temario, metodología, bibliografía y perfil de sus profesores. Además, se identificó relevante desarrollar tendencias innovadoras que privilegien la educación digital con apoyo de tecnologías, debiendo estar enmarcadas en políticas institucionales que las apoyen, y que generen oportunidades de creación de materiales multimedia a través de recursos tecnológicos que la misma institución debe proveer, y contemple la capacitación y actualización de su profesorado.

Con relación a organismos internacionales, se identificaron las categorías más significativas del Marco de Referencia del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006) de Colombia. En ellas se destaca la congruencia del modelo educativo con el proyecto institucional, todo bajo la premisa de la mejora continua y la vigilancia de procesos de calidad; importancia de la movilidad e interacción interdisciplinaria, que incluya a profesores y estudiantes; y el énfasis en la investigación como componente básico para generar competencias cognitivas y metacognitivas de pensamiento crítico y autónomo.

En el Marco de Referencia del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA, 2021), se notaron los siguientes elementos: el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que debe contar con una línea de cumplimiento de los propósitos de la carrera, según su modelo educativo y el plan de estudios. Así mismo, tanto el perfil de ingreso como el de egreso debe estar debidamente enunciado en las políticas institucionales, mismas que deben incluir atención a la diversidad y la equidad según las normativas vigentes. Y la evaluación de la práctica profesional realizada por los estudiantes debe estar en función del perfil de egreso.

Al analizar el Marco Común Europeo en el área de Educación Superior, se encontraron retos y desafíos que pueden flexibilizar y ofrecer aprendizajes más inclusivos en el contexto actual. Algunas de las necesidades detectadas a partir del análisis fueron utilizar microcredenciales para mejorar la permeabilidad en los sectores de la formación, para ampliar los servicios del alumno en el mercado laboral en tiempo real. Además, en términos de vinculación se propuso generar cooperación entre instituciones formadoras; por ejemplo, utilizar recursos tecnológicos dentro de los programas educativos en pro de facilitar trámites de los estudiantes, como puede ser el caso de la movilidad académica.

Además de lo señalado, en el Marco Común Europeo se destaca una perspectiva de género pertinente y de calidad con énfasis en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; y con tinte de accesibilidad. También focaliza la atención al seguimiento de egresados; además de generar espacios de innovación, en donde se involucren iniciativas de cooperación universidades-empresas.

Discusión

Los procesos para vigilar la calidad en Educación Superior que ofrecen los marcos de referencia de organismos que se encargan de validar procesos educativos de calidad, ofrecen una guía de las acciones a considerar para el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, y con base en el objetivo de identificar los criterios de calidad sobre el plan de estudios que agencias acreditadoras nacionales e internacionales demandan para la formación de psicólogos, se encontró de forma repetida en todos los organismos acreditadores las siguientes condiciones que favorecerán un proceso formativo con miras a la mejora continua:

- a) Contar con un modelo educativo acorde a las políticas institucionales enmarcadas en el Plan de Desarrollo Institucional, mismo que debe tener congruencia con un plan de ingreso y egreso en congruencia con las necesidades del contexto local, regional e internacional, en donde se incluya atención a la diversidad y la equidad (Nolla, 2004).
- b) El modelo educativo y el plan de estudios debe ser difundido, comunicado e interiorizado por toda la comunidad universitaria.
- c) Establecer una comisión permanente que evalúe, organice e investigue el plan de estudios, desde una perspectiva holística, que tome en cuenta estudios de pertinencia y de su contexto a través de empleadores, egresados, consejos consultivos y otros actores (Chaparro, 2019).
- d) Vigilar el cumplimiento del perfil de egreso de forma permanente con comisiones encargadas de un adecuado proceso de seguimiento de egresados.

e) Incorporar elementos de manejo de tecnologías, dominio de una segunda lengua, la interdisciplinariedad, y detallar la forma en que se desarrollarán actividades complementarias para la formación integral de los estudiantes de forma explícita en el plan de estudios.

f) El programa educativo debe asegurarse que el perfil de egreso se observe mediante productos de los estudiantes que permitan reconocer el prestigio de la carrera, el logro de certificaciones externas satisfactorias de los estudiantes, y el desarrollo de innovaciones, emprendimientos e investigaciones.

g) El plan de estudio debe contar con mecanismos de evaluación permanente con énfasis en la incorporación de educación abierta y a distancia, la enseñanza con recursos tecnológicos digitales, invertir en ciencia, cultura, tecnología, la capacitación docente en modalidades no convencionales, y la práctica profesional en función del perfil de egreso.

h) Las unidades de aprendizaje deben ser estructuradas en un programa analítico que contemple: introducción y argumentación de sus fundamentos, objetivos y/o competencias claramente enunciadas, temario, ruta didáctica (estrategias, técnicas, recursos didácticos, utilización de las TIC, entre otros), tipos de evaluación, bibliografía y perfil del docente.

A nivel internacional, se observan el desafío de incorporar innovaciones pedagógicas al diseño curricular, hibridación en el plan de estudios, la evaluación del perfil de egreso en términos de competencias transversales, microcredenciales, ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas; y manejo de las TIC. Fomentar la movilidad académica y el trabajo interdisciplinario, mediante la flexibilidad de planes y programas de carreras compartidas; evaluación permanente de la pertinencia del plan de estudio y el éxito de las competencias laborales a través de sus egresados, y fomentar espacios de innovación entre la universidad y las empresas.

Es importante mencionar como limitación del presente estudio que el análisis documental se realizó solamente de los documentos públicos de cada organismo acreditador, pudiendo existir otras formas de recolectar información valiosa a partir de las experiencias mismas de los procesos de acreditación. El trabajo de evaluación tiene una riqueza que debe aprovecharse, por lo que los documentos en sí mismos son una fuente de consulta, pero debe complementarse con otras fuentes de información.

Conclusión

Los instrumentos analizados aquí, dictan requerimientos que deben ser considerados en el rediseño curricular tanto para organismos nacionales como internacionales. La creación de una comisión permanente de evaluación curricular, (Mercado-Vargas & Mercado-Flores, 2016); la importancia de incorporar educación digital e hibridación en unidades de aprendizaje, y la incorporación de las tecnologías y la formación docente para su alfabetización digital. El perfil de egreso es otro aspecto que debe vigilarse (Salas-Perea, 2016). Además, es necesario asegurar el dominio de una segunda lengua y el trabajo interdisciplinario; haciendo énfasis en la congruencia entre el plan de estudio y el modelo educativo.

Finalmente, el trabajo realizado es una aproximación a un análisis descriptivo que tiene la posibilidad de perfeccionarse a través de la incorporación de otros programas diferentes al de psicología que permitan validar las propuestas y hallazgos. Asimismo, se debe someter a la práctica del rediseño curricular, y evaluar su impacto a través de las modificaciones realizadas en el plan de estudio a partir de este modelo propositivo.

Referencias

- Aparicio, J. L. y Rodríguez, C. (2019). Transversalización curricular ambiental en educación superior mediante comités de diseño curricular. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e-018. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.524>
- Berra, M. P. y Gallegos, M. (2014). *La formación de psicólogos en América Latina: una revisión documental, ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-035/75.pdf>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (3-4), 45-64. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>
- Chaparro, R. (2019). *La acreditación de la calidad como eje nodal del diseño curricular de un programa de posgrado no presencial: Análisis hermenéutico-sistémico de las experiencias*. [Tesis para obtener el grado de Doctor]. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/1932?show=full>
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CA-CNEIP]. (2018). *Marco de Referencia CA-CNEIP 2018*. https://www.cneip.org/new/documentos/marco_rf2018.pdf
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2018). *Principios y Estándares para la Evaluación de Programas Educativos Presenciales en las Instituciones de Educación Superior*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Principios-y-Estandares-para-la-Evaluacion-de-Programas-Educativos-Presenciales-2018.pdf>
- Consejo de Acreditación para la Educación Superior, A.C. [COPAES]. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior* (Ver. 3.0). https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación República de Colombia. CNA (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. https://www.mineduccion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá [CONEAUPA]. (2021). *Matriz de Evaluación y Reacreditación de Carreras de Ciencias de la Salud*. https://www.asamblea.gob.pa/APPS/LEGISPAN/PDF_NORMAS/2010/2013/2013_603_4934.pdf
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2018). *Manual para la Acreditación de Programas de Licenciatura en Psicología*. Disponible en: https://www.cneip.org/new/documentos/manual_acreditacion2018.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Nueva edición corregida y aumentada. Editorial Paidós.
- Gacel-Ávila, J. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. En P. Henríquez (Ed.), *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Córdoba, 2018. Resúmenes Ejecutivos* (57-89). Editorial UNESCO-IESALC y UNC.
- Mercado-Vargas, H. y Mercado-Flores, E. A. (2016). Fundamentación del Diseño Curricular de los Programas de Educación Superior. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 1(1), 126-138. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/10/12>

- Campillo, M. (2013). El uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante con el modelo de narrativa. *Universidad Veracruzana*, 1(1), 1–27. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-uso-de-la-metafora-y-la-terapia-de-juego.pdf>
- Caro Amada, C., & Plaza de la Hoz, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a Internet, REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 99–113. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.1.2016.17031>
- Castañón, S., & Sánchez, J. J. (2015). Niñas y adolescentes en riesgo de calle: Bienestar subjetivo y salud mental. *Revista CES Psicología*, 8(1), 120–133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000100009
- Cedeño, J. N., Vélez, M. F., Duran, Á., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63–70. <https://doi.org/10.31243/EI.UTA.V5I3.913.2020>
- Chávez-Flores, Y. V., Hidalgo-Rasmussen, C. A., & Muñoz Navarro, S. (2018). Relaciones intrafamiliares y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes mexicanos que se autolesionan sin intención suicida. *Salud & Sociedad*, 9(2), 130–144. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.00001>
- Cortés-Cortés, M. E. (2022). Impacto de COVID-19 sobre la salud mental de niñas, niños y adolescentes. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 60(2), 223–224. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272022000200223>
- Del Valle, M., Betegón, E., & Iruirtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153–161. <https://doi.org/10.14349/SUMAPSI.2018.V25.N2.7>
- Dhar, D., Jain, T., & Jayachandran, S. (2022). Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India. *American Economic Review*, 112(3), 899–927. <https://doi.org/10.1257/aer.20201112>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Espinosa, J. C., Contreras, F., Haikal, A., Esguerra, G., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183–194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Galindo, O., Benjet, C., Juárez, F., Rojas, E., Riveros, A., Aguilar, J. L., Álvarez, M. Á., & Alvarado, S. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS) en una población de pacientes oncológicos mexicanos. *Salud Mental*, 38(4), 253–258. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.035>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Espinosa-Castro, J. F. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar PERMA para adolescentes: alternativas para su medición. *Retos*, 41(41), 9–18. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I41.82670>
- Gómez Hoyt, B. M., Méndez Pruneda, K. P., Novak Villarreal, M. F., & González Ramírez, M. T. (2021). Manejo del estrés y miedo al COVID-19 desde la integración de los enfoques cognitivo-conductual y centrado en soluciones. *Psicumex*, 11, 1–24. <https://doi.org/10.36793/PSICUMEX.V11I2.408>
- Gonzalez, A. M., Odic, D., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. S. (2021). The effect of gender stereotypes on young girls' intuitive number sense. *PLOS ONE* 16(10), e0258886. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258886>

- Hansen, P. K. (2018). Illness and heroics: On counter-narrative and counter metaphor in the discourse on cancer. *Frontiers of Narrative Studies*, 4(s1), s213–s228. <https://doi.org/10.1515/fns-2018-0039>
- Koenig, A. M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01086>
- Liu, R., Chen, X., Qi, H., Feng, Y., Su, Z., Cheung, T., Jackson, T., Lei, H., Zhang, L., & Xiang, Y.-T. (2022). Network analysis of depressive and anxiety symptoms in adolescents during and after the COVID-19 outbreak peak. *Journal of Affective Disorders*, 301, 463–471. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.137>
- Lockyer, B., Endacott, C., Dickerson, J., & Sheard, L. (2022). Growing up during a public health crisis: a qualitative study of born in Bradford early adolescents during Covid-19. *BMCPsychology*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/S40359-022-00851-3>
- Luján, K., Montoya, L., Ocampo, N., Orozco, L., & Pineda, P. (2016). La metáfora en terapia familiar: autores de referencia, uso y aportes a la práctica terapéutica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49(1), 146–163. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/802>
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 5–50. <https://doi.org/10.33898/rdp.v23i89.638>
- Morgan, B., & Simmons, L. (2021). A 'PERMA' response to the pandemic: An online positive education programme to promote wellbeing in university students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642632>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543–1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Müller, B., von Hagen, A., Vannini, N., & Büttner, G. (2021). Measurement of the effects of school psychological services: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606228>
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2013), *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Pedreira Massa, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94(1), e1–e17. <https://medes.com/publication/154926>
- Quintana, A., Montgomery, W., Yanac, E., Sarria, C., Chávez, H., Malaver, C., Soto, J., Alvites, J., Herrera, E., & Solórzano, L. (2007). Efectos de un modelo de entrenamiento en autovalía sobre la conducta resiliente y violenta de adolescentes. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 43–69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2746861.pdf>
- Quiñonez Tapia, F., Yadira Pérez Avalos, M., Elena, M., Casillas, M., & Carillo, C. C. (2017). La ansiedad en adolescentes de bachillerato de la región norte de Jalisco. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(1), 2015. www.revistas.unam.mx/index.php/repiwww.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Quiroga Garza, A., & Salinas Escamilla, C. (2022). "Renaciendo": Intervención Narrativa para la mejora de la satisfacción personal y laboral de personal de enfermeras. *Acta de Investigación Psicológica*, 12(1). <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.1.397>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60–69. <https://doi.org/10.1016/J.SUMPSI.2016.02.002>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. - *PsycNET*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Tamayo García, M. R., Miraval Tarazona, Z. E., & Mansilla Natividad, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343–354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family Process*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/J.1545-5300.1988.00001.X>
- Uysal, B., Morgül, E., Taştekn, F., Sönmez, D., Tepedelen, M. S., Gülay, S., Eskioğlu Aydın, I., Evecek, H., & Gormez, V. (2022). Videoconferencing-based cognitive behavioral therapy youth with anxiety and depression during COVID-19 pandemic. *School Psychology International*, 43(4), 420–439. <https://doi.org/10.1177/01430343221097613>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2019). Girls' and boys' perceptions of the transition from primary to secondary school. *Child Indicators Research*, 12(4), 1481–1506. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9591-y>
- Wang, W., Guo, Y., Du, X., Li, W., Wu, R., Guo, L., & Lu, C. (2022). Associations between poor sleep quality, anxiety symptoms, and depressive symptoms among Chinese adolescents before and during COVID-19: A longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.786640>
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- White, M., & Eptson, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Zhang, Q., Pan, Y., Zhang, L., & Lu, H. (2021). Parent-adolescent communication and early adolescent depressive symptoms: The roles of gender and adolescents' age. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647596>
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370.