



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE RECURSOS
DIGITALES PARA LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA: PERSPECTIVA DE LOS
DOCENTES

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A**

NANCY GUADALUPE SERNA PINO

PROYECTO PAPIME 304316

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: LIC. PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES

COMITÉ: DRA. JUANA BENGOA GONZÁLEZ

DR. ÁLVARO VIRGILIO BUENROTRO AVILÉS

MTRA. ANA LILIA MUÑOZ CORONA

MTRA. LORENA IRAZUMA GARCÍA MIRANDA



México, C.D.M. X.

Febrero 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Este trabajo fue elaborado con el financiamiento proporcionado por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME): Portal académico para la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa en la FES Zaragoza, con número de registro PE304316.

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1.	8
Formación del psicólogo en práctica supervisada en la FES Zaragoza	8
Descripción de la práctica supervisada en la FES Zaragoza	8
Problemáticas y retos alrededor de la formación del psicólogo	13
Capítulo 2.	21
Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior .	21
Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación	21
Recursos digitales empleados en la educación	23
Como recurso didáctico.....	23
Como medio de expresión.....	28
Cómo recurso para la organización de contenidos.....	29
Usos y ventajas de las TIC en la educación	31
Limitaciones y desventajas en el uso de las TIC	33
Capítulo 3.	38
Métodos de detección de necesidades en aspectos digitales	38
Detección de necesidades digitales para la práctica supervisada	43
Posibles recursos digitales para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica supervisada	46
Planteamiento del problema	46
Objetivos.....	46
Metodología.....	47

Procedimiento.....	51
Materiales	52
Resultados	54
Recursos necesarios para la valoración inicial	55
Recursos necesarios para la etapa de intervención.....	60
Recursos necesarios para la etapa de evaluación del programa de intervención.....	68
Conocimientos y Habilidades digitales de los docentes.....	68
Discusión	73
Conclusiones	81
Referencias	85
Anexo 1.	90
Entrevista para profesores del área de psicología educativa en relación a la práctica supervisada y la elaboración de un portal académico para la misma	90
Anexo 2.	96
Elementos para la organización de práctica supervisada en el portal académico	96
Anexo 3.	103
Fichas técnicas de instrumentos de evaluación	103

Resumen

La formación del psicólogo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza incluye la atención a casos reales asistida por un experto. Esta modalidad de enseñanza es denominada práctica supervisada. Una vía para mejorar la formación en educación superior ha sido la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Para lograr esta integración, se requiere conocer las problemáticas alrededor de la formación del estudiante en la práctica supervisada de psicología educativa en esta facultad. Los docentes que imparten esta modalidad de aprendizaje son los idóneos para proporcionar esta información; por lo tanto, en primer lugar se realizaron entrevistas individuales al 80% de ellos, después se efectuaron 5 reuniones de reflexión grupal para conocer, desde su perspectiva, los recursos digitales que consideran necesarios de acuerdo a la forma como organizan sus actividades en práctica supervisada y acordar de forma colectiva la organización de estos recursos en un portal académico, propuesto en el proyecto PAPIME 304316. Por último, se indagó acerca de las habilidades digitales que poseen los docentes y la forma en que proponen el enriquecimiento en este tema. La presentación de los resultados sigue la misma dinámica de los puntos anteriores.

Palabras Clave: *Detección de necesidades de recursos digitales; TIC en la educación; Práctica supervisada; Psicología educativa; FES Zaragoza*

Introducción

A lo largo del desarrollo de la psicología y pedagogía, la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje ha demostrado que siempre se puede mejorar la educación. El sistema de enseñanza modular de la Facultad de estudios Superiores Zaragoza, es un ejemplo de mejora a la enseñanza (C.L.A.T.E.S., 1976). En este sistema, específicamente en la modalidad llamada práctica supervisada los alumnos adquieren conocimientos y habilidades profesionales a través de la atención a personas problemáticas reales. La modalidad de práctica supervisada tiene el potencial para superar problemáticas propias de la educación superior como la vinculación entre la teoría y la práctica, la formación pertinente con el contexto social o la educación integral.

La implementación de una modalidad diferente, como la práctica supervisada integrada a la formación de los estudiantes desde el tercer semestre, conlleva la necesidad de determinar los desafíos a considerar y encontrar una vía para su afrontamiento. Uno de los retos importantes es contar con apoyos que contribuyan a una mejor formación de los estudiantes en la ejecución de habilidades profesionales en situaciones reales. Un posible camino para resolverlos es la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la educación.

El presente trabajo tiene por objetivo identificar los recursos digitales que pueden acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica supervisada del área de psicología educativa. Para conocerlos se realizó una detección de necesidades de recursos digitales mediante la aplicación de entrevistas individuales a profesores y la organización de reuniones en grupos focales. La investigación estuvo orientada a descubrir no sólo qué tipos de recursos digitales se consideran necesarios, sino el contenido vinculado a ellos. Es

necesario aclarar que los medios digitales por sí solos no son capaces de mejorar las actividades de docencia y de servicio, el éxito en el uso de las TIC en la educación depende del enfoque pedagógico que el docente diseña y aplica (Suárez, 2009). Debido a lo anterior en este estudio se busca determinar cuáles son los recursos digitales adecuados a la modalidad de práctica supervisada con las aportaciones de los propios docentes.

Este estudio es una investigación preliminar al diseño de un portal académico en el cual se pretende difundir los recursos digitales que se identifican como necesarios por los profesores. No es suficiente contar con los contenidos digitales, es necesario contar con un mecanismo que asegure el almacenamiento, la organización, la recuperación y difusión de los mismos. Para facilitar el acceso a los recursos, la organización de éstos debe reflejar las actividades de enseñanza aprendizaje de práctica supervisada impartidas por los docentes. Por esta razón se buscó, por una parte, determinar los recursos digitales y por otra, llegar a un acuerdo colectivo sobre la forma de organizar dichos recursos.

En el capítulo uno se exponen las características de la práctica supervisada y su relación con las problemáticas alrededor de la formación del psicólogo. En el siguiente, se encuentra un conjunto de definiciones e investigaciones referentes a la integración de las TIC a la educación, este capítulo se concluye con un contraste entre las ventajas y desventajas de su uso en la educación. Ahí mismo se resalta la idea de que la utilidad y éxito de las TIC depende de la concepción pedagógica del docente, tanto el diseño como el uso que haga de las TIC determinarán si éstas permiten o entorpecen el aprendizaje.

En el capítulo tres se expone de forma breve cómo se llevó a cabo la detección de necesidades en organizaciones y se presentan algunas investigaciones que han utilizado esta metodología en la búsqueda de recursos digitales necesarios en una organización educativa.

Para concluir este capítulo se propone una adaptación a las condiciones particulares de la modalidad de práctica supervisada. El resto de la obra describe la metodología empleada, los resultados obtenidos y las implicaciones para el desarrollo del proyecto: Portal académico para la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa en la FES Zaragoza.

Capítulo 1.

Formación del psicólogo en práctica supervisada en la FES Zaragoza

La práctica supervisada es una modalidad de aprendizaje en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza en la cual el estudiante tiene la oportunidad de atender casos reales bajo la supervisión de un experto. En este capítulo se expondrá información relevante para entender la práctica supervisada y el trabajo que se realiza en ella. Se parte de un breve análisis histórico acerca de los principios educativos con los cuales se fundó la FES Zaragoza y la práctica supervisada, emanada de los mismos. Para después hacer una descripción de las características de la práctica supervisada. Posteriormente se describirán las acciones profesionales que se llevan a cabo en la práctica supervisada en psicología educativa.

Descripción de la práctica supervisada en la FES Zaragoza

La FES Zaragoza, inicialmente llamada Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza, se fundó en 1974. La actividad de prácticas de servicio, ahora llamada práctica supervisada, fue fundamentada en los principios del sistema de enseñanza modular para alcanzar los objetivos generales de la FES Zaragoza.

El sistema de enseñanza modular se define como «un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos en estrecha correlación con la información pertinente» (C.L.A.T.E.S., 1976, pág. 14). Los objetivos generales de la FES Zaragoza fueron retomados de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que propone la

reorganización de los servicios de salud y la formación de profesionales. Estos objetivos integran los criterios sociales y pedagógicos propuestos en el plan A-36 de medicina experimental, los cuales señalan, entre otras cosas, la necesidad de integrar la teoría con la práctica mediante la realización de acciones que permitan la retención del conocimiento al ser aplicado a un esquema de acción y la atención a problemáticas reales (Proyecto del plan de estudios experimental de medicina general integral: Plan a-36 1974). Como resultado, en la FES Zaragoza se vincularon las acciones de servicio a la comunidad con las docentes en una misma actividad (Sánchez, Crespo y Gonzáles, 2002).

En la actualidad la práctica supervisada es una actividad donde se integra la teoría y práctica mediante el ejercicio profesional en situaciones reales en forma temprana, supervisada, graduada en dificultad, continua e intensiva y que permite una reflexión teórica de su propia formación profesional (Sánchez, Crespo y Gonzáles, 2002). El escenario de la práctica supervisada son las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud¹. Actualmente existen ocho, siete de ellas ubicadas en municipios del Estado de México cercanos a la Ciudad de México, la restante se ubica en Iztapalapa en el campus uno de la FES Zaragoza.

En el campo de la psicopedagogía el ejercicio profesional del psicólogo, según Bisquerra (2011), se orienta hacia la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, la prevención y el tratamiento de las dificultades educativas, orientación vocacional, seguimiento de las intervenciones educativas en el ámbito escolar y profesional y a la atención a personas con necesidades especiales. Bañuelos, Buenrostro y García (2014) señalan que la formación de

¹ Las clínicas han recibido diferentes nombres a lo largo de los años como Clínicas multidisciplinarias, Unidades multidisciplinarias de atención integral. A partir del año 2011 son llamadas Clínicas Universitarias de Atención a la Salud.

los estudiantes en práctica supervisada se da dentro de la participación periférica legítima.

Las acciones profesionales que el alumno realiza (siempre asesorado por el docente) son:

- La selección y aplicación de los instrumentos adecuados al caso, así como al modelo teórico al que pertenece
- Efectúa la valoración inicial o evaluación diagnóstica
- Realiza la planeación o diseño para la intervención, basándose en la revisión del modelo teórico, las características propias del caso y el contexto en el que se encuentra
- Aplica el programa de intervención realizado con anterioridad, a partir de la retroalimentación proporcionada por el docente a cargo y
- Evalúa el progreso en el caso y el programa de intervención, tanto en su diseño como en su aplicación

Los puntos señalados anteriormente coinciden con las funciones de la orientación psicopedagógica planteadas por Bisquerra (1990, como se citó en Bisquerra, 2011). Este autor propone que las funciones concretas de un orientador psicopedagógico son:

- Organización y planificación de la orientación: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material disponible.
- Diagnóstico psicopedagógico, análisis del desarrollo del alumno, conocimiento e identificación.
- Programas de intervención, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional, de prevención.
- Consulta, en relación con el alumno, con el profesorado, con el centro, con la familia.
- Evaluación, de la acción orientadora e intervenciones concretas, de los programas, autoevaluación.

Adicionalmente el autor habla de funciones de investigación, sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias. Esta función no es mencionada por Bañuelos, Buenrostro y García (2014). Se considera importante integrar estas funciones a las actividades de práctica supervisada ya que son un medio para conocer las acciones que se realizan en dicha modalidad y conocer que estrategias de intervención son efectivas para la población atendida.

En psicología educativa, la práctica supervisada pretende que el alumno genere programas o alternativas para la solución de problemas prácticos o teóricos en los que muestre el dominio teórico-metodológico del campo de la Psicología y desarrollo humano (Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicología, 2010). Los docentes en psicología educativa han desarrollado diferentes programas de atención a problemáticas de la población colindante a las clínicas. Dichos programas son: Preescolar, Educación Especial Individual, Educación Especial Grupal, Orientación Educativa, Orientación Psicoeducativa, Bajo Rendimiento Escolar, Apoyo al aprendizaje Escolar y Autorregulación. Dichos programas corresponden con los ámbitos de ejercicio profesional característicos de la psicología educativa. Es relevante señalar que un estudiante solo puede acceder a uno o dos de los ámbitos señalados durante su formación. Lo que implica que el alumno va a desarrollar habilidades en la metodología general de intervención en psicología educativa, a través de un ámbito y modelo teórico específico, sin conocer a fondo las actividades que se realizan en los demás.

Para lograr el desarrollo profesional de los estudiantes, en el compendio de práctica supervisada de psicología educativa (pág. 88) se proponen diferentes actividades didácticas como:

- Discusión grupal, coordinada por el profesor
- Modelamiento
- Presentación de programas de intervención
- Supervisión de casos
- Análisis de casos
- Aprendizaje basado en problemas
- Juego de roles
- Análisis de presentaciones multimedia (video, audio, imágenes, etc.)
- Trabajo colaborativo/en equipo
- Prácticas demostrativas y ejemplificación
- Aprendizaje Reflexivo

Las actividades anteriores buscan que el estudiante en psicología desarrolle y domine competencias relacionadas al análisis de la situación inicial, diseño y aplicación de programas, proyectos y/o planes de intervención y evaluación o valoración del programa aplicado (Compendio de práctica supervisada de psicología educativa, 2012).

De manera particular las actividades del estudiante y las competencias profesionales que se espera que desarrollen se centran en función del modelo de intervención que su profesor elija para la atención a problemáticas psicoeducativas. Bisquerra (2011) menciona cuatro modelos básicos de orientación psicopedagógica: el modelo clínico, intervención individual, de carácter correctivo; modelo de programas, preferentemente grupal, de carácter preventivo; modelo de consulta, caracterizado por intervención indirecta, preferentemente grupal y preventivo. Cada modelo se estructura en diferentes etapas, sin embargo, coinciden en ciertas acciones como la evaluación inicial del problema, el establecimiento de un diagnóstico o formulación de objetivos, el diseño de un programa de actividades y la evaluación de este plan de acción. Independientemente del modelo se observa un esquema común de atención psicopedagógica. En la siguiente figura se pueden apreciar las diferencias entre los modelos propuestos por el autor (Bisquerra, 2011):

Tabla 1. Modelos de intervención psicopedagógica

Modelos	EJES DE INTERVENCIÓN			
	Directa-indirecto	Individual-grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa; pero puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa; pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)
Consulta	Indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)

Nota: Tabla recuperada de Bisquerra (2011), Pág. 60

Problemáticas y retos alrededor de la formación del psicólogo

Diversos autores han descrito una serie de variables que obstaculizan la formación de estudiantes en la educación superior de manera general, por ejemplo, el aumento de la matrícula; ampliación de la oferta educativa; problemas propios del personal docente; la aparición de Instituciones de Educación Pública con ánimo de lucro que atienden a las expectativas de su mercado, pero sin compromisos de formación como respuesta a las necesidades sociales; escasa vinculación entre la teoría y la práctica, entre muchos otros. También se mencionan desafíos como mejorar la calidad de la educación o promover el desarrollo social e integral en los estudiantes (Cruz y Cruz, 2008; Tuirán 2011).

Díaz, Hernández, Rigo, Saad, y Delgado (2006) mencionan que las problemáticas relacionadas a la formación del psicólogo educativo son entre otras, el individualismo metodológico, el reduccionismo psicológico, para responder a estas problemáticas proponen un modelo de formación en la práctica basada en un aprendizaje reflexivo. Se puede observar que los factores mencionados son de índole muy variada.

En este estudio se toman en cuenta los que están relacionados con la calidad en la educación superior; desarrollo integral del alumno vinculado con necesidades sociales, la vinculación entre teoría y práctica y el generar un modelo de formación basado en la práctica reflexiva.

La calidad en la educación ha sido definida como un indicador de carácter administrativo, como un mecanismo de control de la productividad en una organización, se considera que un producto de alta calidad debe tener los atributos que le permitan satisfacer mejor las necesidades de los clientes, incluso se define como la ausencia de defectos en el producto. Ante esto, teóricos de la educación han señalado la inconveniencia de esta definición de

calidad aplicada a la educación. La conceptualización administrativa de calidad excluye la participación de profesores y alumnos del proceso de mejora educativa, reduciéndolo a acciones administrativas (Labarrere, Ilizástigui y Vargas, 2003).

En contraste con la definición anterior, la calidad en la educación se refiere a la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados, a su relevancia y congruencia con las expectativas y demandas sociales (ANUIES, 2006, como se citó en Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicología, 2010). Se puede aumentar la calidad en la enseñanza mediante el fomento de la participación activa de profesores y estudiantes en la mejora de la educación superior porque implica conciencia de su transformación y desarrollo profesional y el de su institución. Por lo tanto, docentes y estudiantes pueden proponer acciones para mejorar su formación y el contexto en el que se desarrolla (Labarrere et al. 2003).

La calidad educativa en la educación superior se relaciona con la pertinencia, definida como la responsabilidad social, valor que sustenta para la resolución de problemáticas sociales. En el Plan de Estudios de la carrera se menciona que la responsabilidad social de la FES Zaragoza consiste en “a) una mayor cercanía con el mundo del trabajo, enfocando la problemática del empleo de los egresados, a partir de la nueva conformación de los mercados laborales y las tendencias de desarrollo económico nacional y global, b) contribuir al estudio y solución de los problemas nacionales, entre los que se encuentran la pobreza y la desigualdad social” (Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicología, 2010, Pág. 6).

La modalidad de práctica supervisada cuenta con elementos que le permiten resolver algunas de las problemáticas alrededor de la formación de los psicólogos. En relación a la calidad en la educación, la práctica supervisada representa un escenario que sitúa al alumno

en un entorno profesional que le demanda efectividad en los procesos y los resultados, así como una participación activa, puesto que se encuentra en un contexto en el que un error implica consecuencias negativas reales que pueden rebasar del ámbito académico. Por otro lado, la práctica supervisada acerca a los estudiantes al ámbito de ejercicio profesional, señala las problemáticas del entorno laboral y contribuye al estudio y solución de problemas psicoeducativos que afectan a población. Es decir, que cumple con los indicadores de calidad en la educación señalados en el plan de estudios de la carrera.

Para asegurar la efectividad en los procesos y resultados en las actividades de docencia y servicio, los estudiantes que se preparan en la modalidad de práctica supervisada cuentan con 37 docentes que imparten dicha modalidad, 8 Clínicas Universitarias de Atención a la Salud, en las que se dispone de 6 cámaras de Gesell y 74 cubículos (Mendoza, 2015). Las clínicas son el escenario de actuación profesional que permite la atención a problemáticas reales, son la infraestructura que hace posible que se desarrollen las actividades de práctica supervisada.

Una de las problemáticas mencionadas es la formación integral de los estudiantes, esta se refiere a que tanto el diseño del currículo como las acciones docentes tengan por objetivo la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes útiles en todos los ámbitos de la vida del estudiante y que además sea congruente con el contexto del país. Según el plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Zaragoza (2010), la formación integral debe estar sustentada en principios éticos, con una perspectiva reflexiva y constructiva del entorno nacional y mundial que les permita planear, evaluar, investigar e intervenir con fines de prevención, orientación, rehabilitación y promoción.

De acuerdo con lo anterior la formación integral de los estudiantes requiere de una planta docente capacitada en los diferentes ámbitos de actuación profesional tanto lo correspondiente a psicología como de otras disciplinas, además requiere de infraestructura que facilite la ejecución de acciones docentes en diferentes ámbitos, no sólo el académico. En la carrera de psicología de la FES Zaragoza el alumno adquiere conciencia de las necesidades de su contexto a través de dos vías, en cursos que tienen como objetivo conocer las condiciones socioculturales, demográficas, históricas y políticas de su país y en el ejercicio profesional supervisado, en donde se acerca a las personas y a las problemáticas de éstas.

Uno de los principales problemas en la formación integral de los psicólogos está en la falta de vinculación entre los contenidos teóricos con la práctica. Lo anterior se refleja en el peso excesivo que tienen los contenidos meramente teóricos, la falta de pluralidad y relación entre las asignaturas, así como escenarios insuficientes para llevar a cabo la práctica. El factor más importante para la adecuada formación de los alumnos es que logren integrar sus conocimientos al ámbito práctico, más allá de la aplicación automatizada de técnicas y teorías, se requiere que aprendan su fundamentación para poder hacer uso de ellas en situaciones específicas, y que además tengan la posibilidad de aplicarlas en un ambiente real bajo la supervisión docente apropiada (Díaz et al. 2006; Navarrete, 2008; Rodríguez y Seda, 2013).

La práctica supervisada contribuye a la formación integral de los estudiantes. La atención de casos reales implica que el alumno desarrolle y domine habilidades de diferente tipo como: la dinámica general del proceso de intervención (valoración inicial, intervención, evaluación final), habilidades relacionadas con la relación psicólogo usuario, conocimiento

de la normatividad y ética que regula el ejercicio profesional, protocolos administrativos, redacción de documentos como reportes y expedientes. Estas habilidades se desarrollan y consolidan mediante la aplicación de conocimiento teórico a esquemas de acción profesional. Es decir, además de lo anterior, la modalidad de práctica supervisada brinda la oportunidad de superar la división arbitraria de teoría y práctica.

Los alumnos que estudian en la UNAM disponen de un conjunto de recursos, tanto de infraestructura, documentales como tecnológicos, que apoyan su formación integral. Por ejemplo, los estudiantes de FES Zaragoza tienen acceso a las bibliotecas de la UNAM, acceso remoto a la biblioteca digital, cursos y asesorías sobre competencias digitales impartidos en el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje. Las actividades de aprendizaje y servicio en escenarios reales proporcionan un lugar en donde los estudiantes pueden aplicar conocimientos y habilidades de diversa índole al ejercicio profesional. Es decir que pueden, integrar las habilidades que han formado a lo largo de su desarrollo académico a sus capacidades como psicólogo.

En la tabla 2 se presenta un contraste entre las dificultades que se han presentado en la formación del psicólogo según Díaz et al. (2006) y Labarrere et al. (2003) y los recursos con los que cuentan profesores y alumnos en la FES Zaragoza.

Tabla 2 Contraste entre problemáticas alrededor de la formación del psicólogo y recursos en FES Zaragoza

Problemáticas alrededor de la formación del psicólogo	Recursos con los que se dispone en práctica supervisada
<i>Calidad en la educación</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa de los estudiantes • Eficiencia en los procesos • Eficacia en los resultados • Vinculación a necesidades sociales • Responde a demandas del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • 37 Docentes que imparten la modalidad de práctica supervisada • Integración de la docencia con el servicio, con la participación de los estudiantes en la atención a usuarios de las Clínicas • 8 Clínicas Universitarias de Atención a la Salud, que cuentan con 6 cámaras de Gesell y 74 cubículos • Programas de atención a necesidades psicoeducativas prioritarias en nuestro país
<i>Formación integral</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes capacitados en los diferentes ámbitos de actuación profesional • Participación de alumno en módulos que tengan como objetivo conocer las condiciones socioculturales, demográficas, históricas y políticas de su país • El ejercicio profesional supervisado debe ser cercano a las personas y responder a las problemáticas de estas • Formación sustentada en principios éticos • Aplicación de conocimientos teóricos a contextos reales • Integración de programas de docencia – servicio • Desarrollo de una identidad profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a las bibliotecas de la UNAM • Acceso remoto a la biblioteca digital de la UNAM • Portales académicos • Softwares gratuitos para estudiantes de la UNAM Softwares de acceso público • Cursos y asesorías que se imparten en el CETA • Infraestructura donde aplicar conocimientos teóricos a situaciones reales. • Situaciones que favorecen la integración de habilidades a la práctica profesional • Integración de los conocimientos de las diferentes modalidades del módulo, que incluyen enfoques teóricos en psicología, condiciones socioeconómicas del país vinculadas a la educación.
<i>Vinculación teoría – práctica</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de conocimientos teóricos a contextos reales • Integración de programas de docencia – servicio • Espacios en donde integrar las actividades docentes con el servicio • Desarrollo de una identidad profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidad de Práctica supervisada

En resumen, la modalidad practica supervisada tiene el potencial para superar las problemáticas generales en la formación del psicólogo señaladas por Díaz et al. (2006). Sobre todo, se destaca como un modelo consolidado de formación en la práctica vinculado a las necesidades y demandas sociales. Además, es un sistema de organización de la enseñanza que permite aumentar la calidad de la educación y contribuye a la formación integral de los estudiantes.

Sin embargo, existen otras situaciones de carácter local que requieren atención. Por ejemplo, la formación de los estudiantes queda delimitada por las problemáticas presentes en los casos que haya atendido. El alumno puede desarrollar una visión estrecha de las actividades que se pueden realizar en psicología educativa. Se considera necesario que el alumno conozca otros puntos de vista para que amplíe su conocimiento y este abierto a nuevas posibilidades.

Otro reto particular de la práctica supervisada en la FES Zaragoza es la difusión del conocimiento generado mediante la intervención en casos reales. La experiencia de profesores y alumnos que desarrollan actividades de docencia y servicio en ésta modalidad no se aprovecha de manera suficiente por generaciones nuevas. El conocimiento sobre la atención de problemáticas específicas, las estrategias de intervención empleadas y su efectividad, descubiertos por una generación de alumnos con un profesor en particular, no es de fácil acceso a otros estudiantes que cursan en otra clínica, con otro profesor, en diferente año, etc.

Las problemáticas mencionadas en los párrafos anteriores se podrían afrontar mediante la integración de las TIC a las actividades de docencia y servicio de la práctica supervisada. Por ejemplo, si un alumno diseña un recurso digital de calidad que materialice el

conocimiento que ha adquirido a través de su actividad en la práctica supervisada, puede contribuir a complementar y enriquecer la formación de otros estudiantes, cuando este recurso se pone a disposición de toda la comunidad de profesores y alumnos de psicología educativa.

No se conoce que tipo de recursos digitales requieren profesores y alumnos en la práctica supervisada ni cuál es el contenido que considerarían necesario. Para indagar cuales son los aspectos particulares que se podrían enriquecer con recursos digitales se propone la aplicación y la detección de necesidades digitales para la práctica supervisada en psicología educativa.

Capítulo 2.

Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior

El objetivo de este capítulo es describir el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación para fundamentar la idea de que su uso puede mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica supervisada en la FES Zaragoza. Primero se definirá qué son las TIC y, de manera general, como se integran en la educación. Después se definirán diferentes tipos de medios didácticos digitales y aplicación en la educación. Finalmente se contrastarán las ventajas y las desventajas en el uso de tecnologías en la educación superior.

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación

Las tecnologías de la información son entendidas como un conjunto de herramientas diseñadas para facilitar la transmisión de mensajes, un conjunto de recursos y dispositivos con la función de crear, almacenar y reproducir textos, imágenes, gráficos, sonido, animaciones, etc. y que utilizan, la computadora como soporte básico (Segovia, 2007). Permiten la visualización de la información para entender y resolver problemas, y favorecen la colaboración de equipos de trabajo mediante sistemas diseñados para compartir información y flujo entre las personas (Lankenau, 2010).

En el ámbito educativo las TIC son comprendidas como un medio para potencializar el aprendizaje debido a que los canales de información no se restringen a códigos verbales, sino que incluyen contenidos multimedia que permiten observar el desarrollo de procedimientos y la ilustración de conceptos (García- Valcárcel y Hernández, 2013).

La implementación de las TIC a la educación responde a tres motivos principales, 1) como una respuesta ante las necesidades de un entorno caracterizado por su desarrollo masivo, 2) por la posibilidad de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, y 3) porque facilitan la comunicación profesor- alumno fuera del aula. Se reconoce su utilidad desde la enseñanza infantil hasta la enseñanza universitaria, en donde los docentes, así como los centros educativos preparan a sus estudiantes para integrarse en un mundo social y laboral donde la presencia de las TIC es relevante.

En cuanto a las principales aportaciones de las TIC a la educación se encuentran: el aumento de la información, su acceso y almacenamiento; nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias para construir el conocimiento; y la capacidad de comprensión y tratamiento de la información digital, así como su representación (Cebrián, 2011).

Existen diversas formas de integrar las TIC a la educación, Chacón (2010) resalta algunas como: las TIC como objeto de estudio, contemplando tanto el conocimiento técnico como expresivo de las diversas tecnologías; las nuevas tecnologías como recurso didáctico, tanto para el profesor como para los alumnos; las TIC como recursos de expresión y comunicación; y el uso de tecnologías como una forma de organización, gestión y administración agilizando las actividades de docentes y centros educativos.

La clasificación anterior se retomará para organizar los diferentes recursos que se usan en la educación, puesto que se reconoce su utilidad para describir de qué forma se integran y qué es lo que aportan.

Un aspecto importante que hay que tomar en cuenta en la integración de las TIC en la educación es que estas no funcionan como un sustituto de los docentes o de otros elementos

propios del proceso de enseñanza aprendizaje. Para tener una idea más clara de esto Campuzano (1992; como se citó en Chacón, 2011) dice al respecto que:

- El profesor no puede ser sustituido por las tecnologías
- El uso de recursos debe ser reflexivo, crítico y adaptado a la realidad
- Cada recurso tiene sus potencialidades y sus limitaciones
- El objetivo de la integración y uso de las tecnologías es lograr aprendizajes significativos
- Los recursos deben integrarse en una pedagogía innovadora acorde con los cambios del rol de los alumnos y profesores en los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje

Recursos digitales empleados en la educación

Una vez que se ha definido las TIC y como se integran al proceso de enseñanza aprendizaje, ahora se presentan diferentes recursos digitales que han sido empleados para apoyar la formación académica de los estudiantes.

Cuando las TIC son el objeto de estudio se incluyen recursos digitales que buscan orientar o ejemplificar el uso de herramientas digitales como la paquetería de office, programas o aplicaciones. Por ejemplo, se cuenta con un tutorial para la elaboración del portafolio electrónico, en el cual se describe paso a paso el procedimiento a seguir, así como su utilidad². Además, se incluyen otro tipo de recursos que tienen un carácter formativo que pueden ser presenciales o a distancia, como asistencia a cursos especializados, diplomados, etc.

Como recurso didáctico

Cuando el objetivo de las TIC es utilizarse como recurso didáctico se consideran aquellos que estén encaminados a aclarar o demostrar algún concepto o habilidad. Se pueden

² Tutorial para la elaboración de portafolio electrónico:
<http://portafolioefesz.org/tutorial/portaprendizaje/story.html>

representar en diferentes formatos, en video, documentos, imagen fija, en audio, o aplicaciones digitales. Cada formato puede integrar información tanto verbal, como visual o acústica. Además, en cada formato existen diferentes tipos de recursos. A continuación, se presentan los diferentes tipos de medios didácticos digitales agrupados de acuerdo con el formato al que pertenecen.

Videos. Según menciona Ballesteros (2013), ha sido uno de los medios didácticos que ha despertado mayor interés en los profesionales de ámbito educativo. Es un medio ampliamente conocido en la vida cotidiana y ofrece diversas posibilidades didácticas, que se han ido ampliando con el desarrollo de las técnicas de digitalización y su facilidad de acceso y difusión a través de distintos medios. Es una herramienta de apoyo para el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, por ejemplo:

- Motivar
- Transmitir información
- Visualizar formas, estructuras y procesos
- Promover actividades
- Hacer recapitulaciones y repasos
- Como instrumento de evaluación

Existen diferentes tipos de videos educativos. Segovia (2007) distingue tres modalidades diferentes de acuerdo con su uso. La vídeo-lección, en la cual se desarrollan contenidos curriculares de manera sistemática y exhaustiva por un experto, son el equivalente de una clase magistral con la diferencia de que es presentada mediante un video, en esta categoría se pueden incluir, documentales, entrevistas a expertos, o reportajes.

Otro tipo de video señalado por la autora es denominado programa motivador, el cual es una secuencia de sonidos e imágenes destinados a suscitar un trabajo posterior en la

audiencia, su propósito es despertar el interés por un tema, motivar o impactar al auditorio, la diferencia con el primer tipo es que el tema no es explicado de forma exhaustiva. Un ejemplo de lo anterior son las cápsulas informativas, las cuales pueden definirse como vídeos de corta duración con contenido relevante, pero sintético. Bernabeu-Peiró (2015) demuestra su uso en la promoción de hábitos saludables en la población. Por otra parte, Sánchez (2000) expone una serie de procedimientos para el diseño y producción de cápsulas informativas para el ámbito educativo.

El tercer tipo se conoce como videoapoyo el cual tiene la finalidad de acompañar el discurso verbal de un experto o alumno sobre un tema, se utiliza como un recurso para ilustrar el contenido de la exposición de un tema. Su uso es análogo a la presentación de diapositivas para respaldar el contenido de la explicación de un ponente.

De acuerdo con la función de los recursos didácticos digitales, aclarar conceptos o demostrar habilidades, se puede proponer otro tipo de video, el cual consiste en la demostración de la ejecución de una serie de procedimientos. Este tipo de videos puede ser de especial importancia para la formación de estudiantes en la modalidad de práctica supervisada ya que se pueden simular situaciones reales y la aplicación de estrategias de intervención. Algunos ejemplos de este tipo de recursos pueden ser representaciones de casos (role-playing), demostración fundamentada de estrategias de intervención, y videos tutoriales con casos reales (con los mecanismos de protección a los datos personales pertinentes).

Documentos. Son un grupo de medios digitales en los cuales predomina la información de tipo verbal escrita, sin embargo, pueden integrar imágenes e hipervínculos. Una característica distintiva de este tipo de recursos es que pueden ser consultados tanto

mediante un dispositivo electrónico como de forma impresa, a diferencia de videos, audios, o aplicaciones digitales que sólo pueden ejecutarse mediante computadoras o dispositivos móviles. En esta categoría de recursos se pueden encontrar aquellos productos de la paquetería de office: archivos de Microsoft Word (.docx), presentaciones de diapositivas de Power Point (.pptx), Hojas de cálculo de Excel (.xlsx), etc. También se integran archivos “Portable Document Format” (.pdf) y archivos de texto creados en el bloc de notas de Microsoft (.txt)

Los tipos documentos son tan variados como sus usos. Se pueden encontrar libros, capítulos de libros, artículos, formatos, formularios, fichas de trabajos, materiales didácticos, hojas de ejercicios, bases de datos, listas de referencias, resúmenes, carteles, trípticos, infografías, etc. Un tipo de documento que resalta por su versatilidad son las presentaciones con diapositivas, también conocidas como presentaciones multimedia. Se profundizará un poco más en este tipo de archivo debido a que representa un medio capaz de integrar diferentes recursos digitales y que incluso puede sobrepasar la categoría de documento y considerarse una aplicación digital.

Presentación multimedia. Es un documento que incorpora diferentes recursos, tales como texto, imágenes estáticas, imágenes en movimiento, sonidos, vídeos, etc., que permiten expresar un contenido a una audiencia determinada. Las presentaciones multimedia en la educación se incorporan como un recurso para el apoyo a las exposiciones orales que docentes y alumnos realizan sobre un determinado tema curricular (Llorente, 2013). Las presentaciones son diseñadas principalmente en el programa Power Point de Microsoft, sin

embargo, existen otras plataformas como Prezi³ o Articulate storyline⁴ en donde se pueden crear documentos similares con más opciones de navegación, diseño, o énfasis.

Citando a varios autores Llorente (2013) hace una recopilación de las ventajas que poseen las presentaciones multimedia como recurso didáctico:

- Permiten integrar varios recursos digitales para ilustrar, documentar y reforzar explicaciones
- Atraen la atención de los estudiantes y aumentan su motivación
- Constituyen un medio para la enseñanza a grandes grupos
- Facilita la toma de apuntes y participación del auditorio
- Permite que el profesor se mantenga de cara a los estudiantes durante su explicación
- Es un medio para organizar y recordar las ideas relevantes en la exposición
- Se puede emplear con cualquier tema o nivel educativo
- Es fácil de navegar

Tienen la capacidad de incluir elementos que permitan la interacción con el usuario. Al hacer uso de botones, enlaces, hipervínculos, se pueden diseñar presentaciones con estructura no lineal en donde el usuario accede a la información de acuerdo con sus necesidades o intereses. Los portafolios electrónicos son un medio digital que se ha integrado con éxito a la educación universitaria. Este tipo de medio didáctico se describirá más adelante en el apartado de aplicaciones.

Audios. Son un tipo de recursos que representa la información a través del sonido. Los principales tipos de archivos de audio son .mp3 y .wav. El primer tipo es más usado porque permite almacenar archivos de audio de alta calidad en un espacio reducido, lo que implica que ocupan menos espacio en la memoria y se descargan de internet con mayor velocidad.

³Más información en: <https://prezi.com/>

⁴ Para conocer mejor este tipo de documentos ver: <https://articulate.com/es-ES>

El tipo de medio digital de audio que se ha usado en el ámbito educativo es llamado podcast⁵. Éste es un recurso digital que busca transmitir un mensaje a través de un medio sonoro únicamente. Tiene la característica de reproducirse cuando el usuario lo desee en reproductores de audio móviles (Román, 2013).

Sánchez y Amador (2007 como se citó en Román, 2013) señalan que sus principales características son:

- Es una tecnología innovadora y práctica que apoya las actividades de aprendizaje
- Es una estrategia adecuada para acceder a los procesos de lectura
- Despierta procesos imaginativos,
- Puede ser útil como apoyo en materias de difícil comprensión
- Desarrollar podcast de forma colaborativa genera autoevaluación, conocimiento de los demás y aprendizaje lúdico

Imágenes. Es una representación visual de un objeto a través de técnicas como la pintura, el diseño, el vídeo, la fotografía u otras disciplinas. Dentro del ámbito educativo tiene la finalidad de plasmar contenidos curriculares abordados en el aula. Por ejemplo: posters, murales multimedia, carteles, infografías, etc. (Roig y Lorenzo, 2013).

Como medio de expresión

Aquí se encuentran los recursos digitales usados para expresar y comunicar, que tienen una base social. Roig, Mengual y Rodríguez (2013) definen las redes sociales como herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros. En el ámbito de la educación se utiliza con el fin de comunicarse y poder realizar acciones colaborativas y de participación. Su objetivo es crear una comunidad de aprendizaje conformada por nexos de comunicación profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-profesor. Por ejemplo: blogs (comunicación mediada a partir de

⁵ Ejemplo del uso educativo del Podcast: <http://www.e-radio.edu.mx/Tenemos-tarea/Info>

texto), Flickr (comunicación mediada a partir de fotografías), youtube (comunicación mediada a partir de videos), twitter (comunicación mediada a partir de comentarios breves), wikis (sitio web para el trabajo colaborativo), correo electrónico, etc.

Como recurso para la organización de contenidos

Se encuentran en ésta categoría los recursos digitales que pretenden organizar, gestionar y administrar información.

Nube. Es el término para designar a los ordenadores en red que distribuyen capacidad de procesamiento, aplicaciones y grandes sistemas a muchas máquinas. En el ámbito de la educación aporta algunas ventajas como: acceder a documentos desde cualquier ordenador; es accesible; el almacenamiento en muchas ocasiones es gratuito; y se facilita compartir documentos, editarlos colaborativamente y gestionar con facilidad las distintas versiones del documento. Algunos ejemplos son: Dropbox, Google Drive, One Drive, etc. (Maiz, 2013).

Portafolio electrónico. Es una aplicación multimedia compuesta por un conjunto de diapositivas, texto, imagen y sonidos vinculados entre sí. Es una herramienta que favorece el aprendizaje significativo y reflexivo, así como la posibilidad de una evaluación integral, además procura un espacio para la reflexión compartida de las experiencias de las acciones profesionales de los estudiantes. Las grabaciones en video o audio y las simulaciones de interacciones a través de descripciones con imágenes, proporcionan un sitio de observación común para la reflexión (Bañuelos, Buenrostro y García 2014).

Portales. Son un recurso que se destaca por su utilidad y sistemas de gestión de contenidos. Son aplicaciones multimedia capaces de almacenar, organizar y difundir conjuntos de contenidos digitales de diferentes tipos.

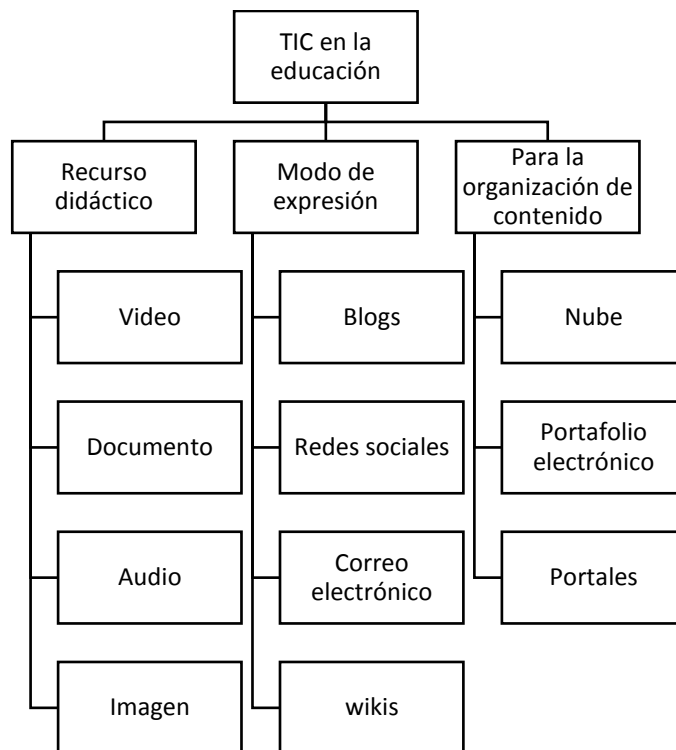
El propósito u objetivo de cada portal puede variar dependiendo del ámbito al que pertenezca. De forma muy general las metas principales de los portales son: brindar información confiable, crear un espacio en el que sus usuarios puedan consultar información sobre diversos temas, difundir y potenciar el trabajo que realizan, gestionar datos diversos, así como proveer de herramientas útiles a sus usuarios. Para Area (2003, como se citó en Ortega-Tudela, 2011) los sitios educativos en la web que ofrecen información, recursos o materiales relacionados con la educación, reciben el nombre de portales web para la educación y pueden clasificarse en 4 tipos:

- Webs institucionales: contienen información sobre una institución.
- Webs de recursos y bases de datos educativos: proporcionan datos en forma de enlaces, documentos, recursos, etc.
- Webs relacionadas a la teleformación o intranets educativas: ofrecen un escenario virtual para desarrollar actividades formativas.
- Webs de materiales didácticos: ofrecen materiales diseñados y desarrollados específicamente para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de los portales académicos, su función es brindar un apoyo durante el proceso de enseñanza aprendizaje, complementando la formación de los estudiantes, su inclusión es reciente y en gran medida sus contenidos varían dependiendo de la institución educativa a la que pertenecen. Estos contenidos se organizan de acuerdo a varias categorías como: materias, asignaturas o modalidades, áreas, profesores y alumnos, enlaces a otros recursos en línea, noticias, cursos o talleres, temas de interés, guías y exámenes, etc. Algunos

ejemplos de portales web son, La Red Universitaria de Aprendizaje (RUA) de la UNAM⁶, así como el portal académico del Colegio de Ciencias y Humanidades⁷.

Figura 1 Diferentes usos de las TIC en la educación



Usos y ventajas de las TIC en la educación

Ahora bien ¿de qué forma la utilización de las TIC apoya el proceso de enseñanza aprendizaje? Suárez (2009) menciona que los medios digitales funcionan como un espacio de almacenamiento y difusión del conocimiento pero que la mayoría de estos se diseñan de acuerdo con los parámetros tradicionales. No es suficiente con dotar a las escuelas con dispositivos electrónicos, el éxito en el uso de las TIC en la educación depende del enfoque pedagógico con cual el docente diseña y aplica los medios didácticos digitales.

⁶ <http://www.rua.unam.mx/>

⁷ <http://portalacademico.cch.unam.mx/>

Las TIC pueden ser el escenario que permita la reestructuración pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díez, 2012). Por lo tanto, el éxito de las TIC depende de las acciones didácticas que el profesor lleve a cabo. Las funciones de las TIC consisten en brindar nuevos esquemas de representación del conocimiento en diferentes modalidades y en la preservación y difusión del conocimiento.

Según López de la Madrid (2007), los usos que se le dan a las TIC en la educación superior son: la búsqueda automatizada del acceso a literatura en formato electrónico, intercambio de información a partir del uso de textos, imágenes o sonido en tiempo y forma, así como el almacenamiento, procesamiento y transmisión de grandes cantidades de información en una forma rápida y segura. Según Gallardo, Marqués y Bullen (2015), el uso que los estudiantes hacen de las TIC varía en función del propósito que estos tengan, sin embargo, en la mayoría de los estudiantes el medio tecnológico es visto como mecanismo de socialización y comunicación. Lo anterior se confirma en el estudio de Boza y Conde (2015) en donde se pudo observar que independientemente de las horas que los alumnos dedican a internet hacen mayor uso de herramientas de carácter social como blogs, wikis, foros, chats, videoconferencias, compartir videos, compartir fotos y marcadores sociales.

Entre las principales acciones diseñadas para resolver cuestiones educativas a partir de la utilización de las TIC, según Fombona y Pascual (2012), se encuentran la elaboración y gestión de material audiovisual, comunicación a partir del uso de foros, chat, correo electrónico y Skipe, gestión de actividades a través de plataformas virtuales, utilización de software específico, así como recursos específicos como audiolibros o tutoriales.

Como resumen se puede decir que las TIC permiten que sus usuarios manipulen una gran cantidad de información interconectada, facilitan una mayor individualización y

flexibilización del proceso educativo, representan y transmiten la información mediante una diversidad de formas y formatos, despiertan la motivación e interés de la persona que los consulta, superan las limitaciones espacio-temporales entre alumnos y profesores y son un medio que facilita el aprendizaje colaborativo. (Díez, 2012).

Limitaciones y desventajas en el uso de las TIC

Como se dijo anteriormente, la introducción de las TICS en la educación puede facilitar procesos de transmisión, difusión y representación de la información. Sin embargo, un aspecto muy importante a mencionar es que por sí mismo el uso de las TICS no significa que el proceso de enseñanza aprendizaje va a ser de mejor calidad o más eficaz, pues no se trata de su utilización sin un objetivo.

La idea anterior también es mencionada por Duart (2009) que afirma que la introducción y uso de las TIC, en la universidad, por sí misma, no comporta una innovación ni mejoría en la calidad del sistema universitario. Este autor resalta que las tecnologías son un instrumento, un medio que bien comprendido y tratado puede ayudar a mejorar los procesos y resultados de la labor académica, pero, para que en realidad contribuyan a una enseñanza de calidad se requiere de un análisis de los objetivos, del proceso, de los agentes involucrados y de los resultados obtenidos.

Por su parte Gottberg, Noguera y Noguera (2005) mencionan que es necesario hacer uso de un diseño instruccional que permita planificar estrategias acordes con el proceso de aprendizaje y las necesidades de los educandos. Siguiendo este mismo orden de ideas, se puede concluir que, si se hace uso de las TIC sin tener un objetivo claro, de forma descontextualizada y poco planeada, lejos de ser un apoyo, las TIC podrían tener resultados poco favorables.

Las TIC tienen varias limitaciones, que pueden provocar que su incorporación a la educación se vuelva difícil, poco valorada o incluso rechazada. Araujo y Bermudes (2009) reconocen como las principales limitaciones: la tradición oral e impresa en la que tiende a desenvolverse la cultura universitaria, la formación y el papel que juega el profesor como transmisor de información, el desconocimiento tecnológico institucional, así como la formación tradicional del profesorado universitario. Para tener un mejor aprovechamiento de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes se requiere tener presente: las habilidades digitales con las que cuentan los docentes, así como su disposición ante el uso de las TIC; que los contenidos digitales sean los apropiados; y por último que se cuente con la infraestructura informática necesaria.

Al abordar el tema de la competencia tecnológica del docente se toman en cuenta sus creencias y prácticas pedagógicas, pues para algunos profesores la incorporación de las TIC en la educación es bien aceptada e incluso necesaria, mientras que otros se muestran escépticos ante su utilidad. Las competencias tecnológicas de los docentes son un conjunto de conocimientos que deben dominar como la comprensión del funcionamiento de su equipo, el manejo de los programas principales y conocimiento de plataformas en internet. Además, debe considerarse que en algunos casos no solo se cuenta con la falta de competencias tecnológicas por parte de los profesores, sino que también existe una negativa ante la incorporación de las TIC, y esta es, precisamente, una razón importante del fracaso en la introducción de las tecnologías en la enseñanza, según señalan Araujo y Bermudes (2009).

A partir de una revisión de investigaciones relacionadas a las competencias digitales en los docentes, Torres (2013) concluye que para que sea posible integrar las TIC a la educación es conveniente que los docentes:

- Sean receptivos y tengan una actitud positiva a las TIC
- Utilicen con destreza las TIC en su ejercicio profesional
- Conozcan y sepan usar las TIC en el ámbito educativo en general y en su área de conocimiento, dándoles un uso didáctico
- Propongan actividades formativas diversas que consideren el uso de TIC
- Utilicen las TIC en el aula para el trabajo colaborativo o personalizado del estudiante
- Evalúen el uso de las TIC en entornos educativos

En cuanto a la pertinencia de los contenidos digitales se puede señalar como principales dificultades la inadecuada presentación de la información, la inadecuada explotación de los recursos multimedia. Además, las TIC pueden ser empleadas únicamente como un espacio de almacenamiento y difusión de documentos, apuntes y materiales lo que implica que los parámetros pedagógicos tradicionales solo cambien de formato, de uno físico a uno digital (Suarez, 2009).

La concepción del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tanto las cualidades de las TIC, van a determinar las características de sus estrategias didácticas. Como indicadores para evaluar recursos digitales se mencionan: el rigor con que se trata un tema, la actualidad y actualización de los datos, que se respete la propiedad intelectual (citas y referencias), que el estilo de redacción sea apropiado, que el formato estético permita la consulta y la calidad en los componentes de texto, audio, imagen o video (Lugo, 2004).

Por último, la infraestructura informática está compuesta por varios elementos que van desde contar con el hardware, el software, acceso a la red, hasta la capacitación de los usuarios que van a hacer uso de las TIC, en este caso es preciso incorporar una adecuada capacitación para los profesores, que puede ser cursos de actualización o incluso asesorías. Como mencionan Fombona y Pascual (2011, pág. 83) “toda estrategia encaminada a reducir las diferencias de la inclusión tecnológica o brecha digital debería además de garantizar el acceso, incluir procesos paralelos de capacitación y aprovechamiento de la tecnología”.

Una vez superadas estas problemáticas y teniendo en cuenta los beneficios que conlleva el uso de la tecnología, es posible incorporar las TIC a la educación superior, a partir de un uso planificado y fundamentado que se oriente al cumplimiento de los objetivos planteados. Para después hacer uso de los diversos medios digitales mencionados anteriormente como un apoyo a la labor docente en la formación de los alumnos.

A continuación, se muestra la tabla 3 que contrasta las ventajas y desventajas del uso de las TIC en la educación.

Tabla 3 Contraste entre ventajas y desventajas del uso de las TIC en la educación

Uso de las TIC	
<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
<ul style="list-style-type: none">• Acceso a información• Medio de comunicación• Incremento en motivación, participación disciplina y atención en clase• Mayor rendimiento escolar• Transparencia de los procesos de enseñanza• Ilustración de conceptos o habilidades a partir de demostraciones multimedia• Elaboración y gestión de material audiovisual• Búsqueda y gestión de recursos educativos• Gestión de actividades a través de plataformas virtuales• Aprendizaje reflexivo• Gestión de la información y tipologías de datos• Trabajo colaborativo• Supera las limitaciones espacio-temporales entre profesor y alumno	<ul style="list-style-type: none">• Uso de las TICS sin un objetivo o fundamento claro• La tecnología vista únicamente como medio de comunicación y entretenimiento por parte de los estudiantes• Poca competencia tecnológica por parte de docentes y alumnos• Dependencia de medios electrónicos para actividades académicas

Capítulo 3.

Métodos de detección de necesidades en aspectos digitales

La formación profesional del psicólogo enfrenta desafíos diversos, como los mencionados en el capítulo uno, por ejemplo: la necesidad de mejorar la calidad en la educación superior; favorecer el desarrollo integral del alumno vinculado con necesidades sociales y el impulso a la vinculación entre teoría y práctica. Las tecnologías de la información y comunicación representan un medio para atender algunos de estos retos.

Para establecer los recursos digitales que podrían apoyar las actividades de docencia y servicio en la práctica supervisada, es necesario identificar las problemáticas específicas que se presentan en esta modalidad. En el ámbito organizacional se utiliza la metodología de detección de necesidades para identificar las problemáticas en el funcionamiento de la organización o institución. En este capítulo se definirá esta metodología en términos generales y la manera en que se puede adaptarse para identificar los recursos digitales necesarios para la práctica supervisada.

La detección de necesidades forma parte del estudio de las organizaciones, es una forma de conocer sus dinámicas de trabajo, la interacción de sus empleados, sus problemáticas y las alternativas de solución de estas. Existen diversas formas de denominar a este proceso como: detección de necesidades, análisis de necesidades o bien diagnóstico organizacional. Rodríguez (2005) retoma el término diagnóstico organizacional y lo define como el “análisis que se hace para evaluar la situación de la empresa, sus problemas, potencialidades y vías eventuales de desarrollo” (pp. 38).

Realizar el diagnóstico organizacional puede ser el resultado de diversos cambios en la organización, por ejemplo: el crecimiento; aumento de productividad y calidad en relación con los costos; innovación tecnológica; aumento en la complejidad del entorno (político, económico o social); o implementar un nuevo esquema de trabajo.

Rodríguez (2005) define el diagnóstico organizacional como resultado de innovaciones, como una forma de conocer el impacto que los cambios han tenido (o pueden tener) en los diferentes sectores de la organización. Además, menciona que los desafíos tecnológicos a los que se enfrenta la organización generan resistencias que deben ser abordadas a partir de un conocimiento sistemático de la situación actual de la organización.

La detección de necesidades, forma parte del diseño de un proyecto. Tiene la función de ser una investigación preliminar en la que se establecen objetivos para orientar las acciones futuras del proyecto. Esta investigación preliminar está conformada por diversos elementos según señala Mercado (1989):

- La determinación de las necesidades específicas que existen dentro del campo de trabajo, y la identificación de problemas que requieren atención prioritaria.
- La descripción general del tipo de conocimientos técnicos o habilidades necesarias para resolver el problema.
- La estimación del tiempo, recursos humanos y materiales necesarios.

Para determinar la información anterior existen diferentes técnicas de recopilación de datos, la elección más apropiada depende del objetivo de la investigación y los datos que deseen obtenerse. Como técnicas generales Mercado (1989) menciona: la investigación documental, la entrevista, el cuestionario y la observación directa. Este mismo autor también propone que los métodos más apropiados para presentar y ordenar los datos

obtenidos pueden ser: organigramas, diagramas de flujo, cuadros de distribución del trabajo, cuadros estadísticos o sociogramas.

Una vez que se ha completado el procedimiento de recopilación y registro de los datos, el paso siguiente es el análisis de la información. El propósito del análisis de los datos es proveer información suficiente para conocer los detalles y aspectos de la organización que se estudia, así como, detectar las necesidades de la organización. Mercado (1989) resalta que se debe seguir una secuencia de pasos durante el procedimiento de análisis como: conocer y describir la situación que se analiza; descomponer la información a fin de conocer todos sus aspectos; examinar y comprender cada elemento; ordenar cada elemento de acuerdo a una clasificación; definir qué relación existe entre cada elemento (individualmente y en conjunto) y por último identificar y explicar las deficiencias para poder solucionarlas posteriormente.

La detección de necesidades tiene como resultado que el analista formule una serie de posibles soluciones ante las problemáticas encontradas. Posteriormente las conclusiones a las que haya llegado el analista se convertirán en propuestas específicas o recomendaciones para la implementación de un plan de acción. Los objetivos específicos del proyecto que se implementara serán el resultado de las recomendaciones del analista.

Para tener una idea más clara del proceso que sigue la detección de necesidades se describirán algunos ejemplos de investigaciones con una metodología similar y que indagan la temática del uso de las TIC en la educación. Se resalta los aspectos más relevantes como: objetivo de la investigación, metodología en el estudio de necesidades y resultados.

Rodríguez y Guzmán (2012) realizaron una investigación que tuvo por objetivo conocer las competencias en el uso de las TIC en un grupo de profesores de una escuela de música. Para recabar la información utilizaron un cuestionario que evalúa: datos demográficos; disposición de medios tecnológicos; la formación en TIC recibida en los últimos 5 años; uso, modalidades y frecuencia de las TIC; integración curricular de las TIC según su experiencia personal y profesional; y demandas de formación para identificar necesidades y requerimientos de formación en el uso de las TIC.

A partir de la aplicación del cuestionario, las necesidades detectadas fueron: falta de infraestructura necesaria en el salón de clases; la mitad de los profesores no han recibido ningún tipo de formación en TIC; falta de motivación para aprender sobre TIC; interés en desarrollar materiales didácticos; falta de apoyo para las iniciativas de capacitación; e integración deficiente de las TIC en la docencia. La propuesta de solución ante lo anterior fue: crear un espacio (grupos, proyecto, taller) en donde se motive a los docentes a desarrollar y adquirir competencias en TIC, para posteriormente evaluar las competencias docentes y la efectividad del proceso.

La investigación realizada por Zabatta y Alonso (2011) tenía por objetivo determinar las competencias básicas en el uso de las TIC de los docentes de un colegio de educación media. Se realizó una investigación de campo de tipo descriptivo–explicativo, a partir de la aplicación de 3 instrumentos: cuestionario, registro de competencias y un registro de infraestructura. En el cuestionario se registraron los datos demográficos; la apreciación de los docentes con relación al grado de habilidad que ellos creían poseer en el uso del computador y manejo de ciertas herramientas de ofimática e internet; y la importancia que los docentes conferían al hecho de recibir capacitación en el manejo de las TIC, para

aplicarlas en sus actividades de enseñanza. Mediante el registro de competencias se determinó el dominio en TIC por parte de los docentes, tomando como base las competencias en el uso eficiente de TIC para labores pedagógicas y administrativas propuesto por la UNESCO en 2008. Con en el registro de infraestructura se determinó las condiciones de la institución, así como los espacios disponibles para la capacitación de los docentes.

La conclusión de estos autores fue que un requisito para integrar las TIC a la educación exitosamente es que los docentes cuenten con un dominio del manejo básico del computador proporcional al intervalo de 90 a 100%, un dominio en el explorador de Windows y Word 2007 equivalente al 80 a 100%, dominio de las aplicaciones de Power Point y Excel mayor al 50% y mayor a 80% en el procesador de textos Word. También señalan que los profesores deben contar con un dominio proporcional al 90 o 100% en la búsqueda de información y manejo de correo electrónico, entre 40 y 70% en el uso de tutoriales, cuentas de correo grupales y blog personal. La solución propuesta ante las necesidades localizadas en la población de profesores que estudiaron fue la aplicación de un programa de capacitación docente para desarrollar competencias digitales.

Mengual-Andrés, Payá y Roig (2015) realizaron una investigación con el objetivo de crear una plataforma virtual de comunicación, información y aprendizaje histórico-educativo. Se realizó un estudio cuantitativo descriptivo y correlacional. A partir de un cuestionario en línea que evalúa conocimientos en el uso de redes sociales, espacios para creación y difusión de contenidos; importancia de TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje, elección de recursos TIC para la docencia; tipos de medios audiovisuales en la docencia, TIC en el desarrollo profesional, utilidad de una red social académica/investigadora y afinidad al uso

de la red social, se encontró que existe un desconocimiento de este tipo de herramientas asociado a la falta de vinculación y asociación de las posibilidades que ofrecen en el ámbito de investigación y docencia. Se propone aprovechar la disposición y actitud positiva de los docentes para crear la plataforma virtual.

Los estudios referidos muestran la necesidad de crear espacios en donde los docentes desarrollen y adquieran competencias en las TIC, pero, al mismo tiempo exponen la disposición de los docentes para participar en proyectos vinculados a las TIC.

En relación a la metodología, se puede notar que en las tres investigaciones la detección de necesidades sigue una secuencia definida: conocer el ámbito que se va a evaluar, diseñar un instrumento que evalúe las condiciones de ese ámbito, aplicar el instrumento, definir las necesidades y sugerir una propuesta que satisfaga las necesidades identificadas. Esta misma secuencia puede ser utilizada para definir una metodología para la identificación de necesidades digitales en la práctica supervisada en psicología en la FES Zaragoza. A continuación, se propone una forma de adaptar la metodología descrita en esta modalidad.

Detección de necesidades digitales para la práctica supervisada

Los estudiantes de psicología que cursan de la modalidad de práctica supervisada en la FES Zaragoza aprenden conocimientos y habilidades mediante la atención de casos reales. Por lo tanto, un estudio de detección de necesidades de recursos digitales para mejorar las actividades de docencia y de servicio de la práctica supervisada tiene que considerar la perspectiva de los docentes.

Para conocer la experiencia de los docentes en relación a los recursos digitales que son necesarios es útil una entrevista individual, ya que se quiere conocer la vinculación que los

docentes esbozan entre las TIC y las actividades que se realizan en práctica supervisada. Álvarez-Gayou (2003) define a la entrevista como una conversación que tiene una estructura y un propósito, que busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desglosar los significados de sus experiencias. En este caso el propósito es conocer la perspectiva del profesor desde su posición de experto en el campo de la actividad docente. Flick (2004) denomina este tipo de método entrevista a expertos. Así la forma de obtener información para determinar las necesidades de recursos se denomina entrevista individual a expertos.

Como se expuso en el capítulo dos, una de las funciones de las TIC en la educación es la organización de los recursos. No es suficiente contar con contenidos digitales, se deben estructurar sistemas que faciliten su almacenamiento, organización y posterior recuperación. Si se busca que los recursos digitales estén al acceso de todos los profesores y alumnos es necesario que la organización de éstos refleje las acciones que se realizan en práctica supervisada. La experiencia colectiva de los docentes puede usarse para determinar la organización que pueden tener los recursos digitales.

Para recolectar la información relacionada con la experiencia colectiva se propone el uso de grupos focales. En esta metodología se reúne a un grupo de expertos, se realiza una discusión sobre un tema en particular, en base a las experiencias personales de los integrantes. El grupo focal puede definirse como una discusión diseñada para obtener los significados colectivos sobre un área de interés particular (Escobar y Bonilla, 2009). Es una técnica de investigación que recolecta información, producto de la interacción de un grupo de personas sobre un tema determinado por el investigador. Las conclusiones de un grupo, ya sea de dos o 10 personas producirán ideas más enriquecidas en significado y contenido

que las realizadas a 10 entrevistas individuales. La evidencia de los grupos focales sugiere que las opiniones de un individuo pueden cambiar en el curso de la discusión con otros porque las personas influyen las unas a las otras por medio de sus comentarios.

Algunas de las áreas que se han beneficiado del uso de los grupos focales son la Planificación Estratégica, la Identificación de Necesidades, y la Evaluación de Programas (Onwuegbuzic, Leech, Dickinson & Zoran, 2011).

Para organizar los grupos focales se siguen una serie de pasos (Mella, 200; Escobar y Bonilla, 2009):

1. Establecer el propósito y objetivos de los grupos focales
2. Determinar las características de los participantes, grupos entre 6 y 10 participantes se consideran óptimos
3. Seleccionar al moderador de las reuniones
4. Preparar las preguntas o temas estímulo
5. Definir local, fechas y tiempos. Se recomiendan sesiones entre 90 y 120 minutos
6. Desarrollo de la sesión
7. Obtener conclusiones de las opiniones del grupo
8. Análisis de los datos: transcripciones e informe

Los datos obtenidos en las entrevistas individuales se analizan y presentan de acuerdo a los métodos de la estadística descriptiva, análisis de frecuencias, histogramas u otros tipos de gráficas. Los métodos utilizados tienen que ser capaces de mostrar claramente que recursos digitales son más necesarios para los profesores y qué conocimientos y habilidades digitales necesitan desarrollar. Por otra parte, se tiene que realizar un análisis de contenido de las respuestas cuando se requiera.

Los datos obtenidos en los grupos focales deben ser analizados de acuerdo a una metodología cualitativa desde una perspectiva fenomenológica. El análisis de los datos

consiste en un proceso de lectura, reflexión y escritura. La tarea del investigador es transformar la experiencia relatada por los entrevistados en una expresión textual (Álvarez-Gayou, 2003). A través del análisis del discurso de los profesores se diseñan categorías ordenadas jerárquicamente.

Posibles recursos digitales para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica supervisada

Planteamiento del problema

El objetivo de la modalidad de práctica supervisada en la carrera de psicología de la FES Zaragoza es formar a los estudiantes en el ejercicio profesional, a la vez que se brinda atención a la población en relación a problemáticas psicoeducativas y de desarrollo. Siendo por ello un proceso complejo, las actividades de docencia y de servicio pueden fortalecerse si se integran las TIC. Éstas han sido empleadas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué recursos digitales podrían integrarse a la formación profesional de los psicólogos, para que los alumnos, estando mejor preparados, brinden una atención de mayor calidad?

Objetivos

Como objetivo general, se pretende identificar los recursos digitales que pueden acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica supervisada del área de psicología educativa en la carrera de psicología de la FES Zaragoza.

Objetivos particulares:

- Detectar que recursos digitales favorecerían la formación de los estudiantes en práctica supervisada según la experiencia de los docentes.

- Conocer las habilidades digitales con las cuentan los docentes y el uso que hacen de las TIC.
- Conocer de qué forma se organizan los recursos digitales de acuerdo a sus actividades de docencia y servicio.
- Determinar los elementos que permitirían organizar los recursos digitales en la modalidad de práctica supervisada.
- Identificar los problemas que pueden surgir en la elaboración, organización y difusión de los recursos digitales que se incorporarán al portal académico

Metodología

Diseño de investigación

Detección de necesidades: esta metodología forma parte de un estudio en el cual se pretende conocer la dinámica de trabajo dentro de una organización o institución, la interacción de sus integrantes, las problemáticas que existen y las alternativas de solución con las que cuentan. Lo que compete a esta investigación es integrar la utilización de las TIC como una forma de favorecer la formación de los estudiantes en la modalidad de práctica supervisada, considerando la complejidad de esta, por tanto, en este caso el diagnóstico organizacional es el resultado de la introducción de innovaciones tecnológicas.

La detección de necesidades, forma parte del diseño del proyecto: Portal académico para la práctica supervisada en el área de psicología educativa. Es una investigación preliminar en la que se establecen objetivos para orientar las acciones futuras del proyecto, la cual está conformada por dos elementos principales:

1. Establecer las necesidades específicas, en torno a los recursos digitales, que existen en el ámbito de la práctica supervisada
2. Identificar problemas que requieren atención prioritaria, enunciando los conocimientos o habilidades necesarios para resolverlos

Participantes

De un total de 37 docentes que imparten la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa en la FES Zaragoza, participaron 31 docentes en las entrevistas individuales, que conforman el 83% de la población. De estos docentes 10 se integraron al grupo focal.

Muestra

Se usó un muestreo no probabilístico a propósito, el cual consiste en que investigador selecciona deliberadamente a los integrantes de la muestra de acuerdo con alguna condición o característica específica (León y Montero, 2003), en este caso la condición fue que los profesores impartieran la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa. Se invitó a participar al total de docentes que imparten la modalidad, sin embargo, por diversos motivos, no se pudo realizar la entrevista a seis de ellos.

Instrumentos para recabar información

Se utilizaron dos medios para recolectar la información, uno fue una entrevista individual diseñada de acuerdo con los dos primeros objetivos de la investigación, el otro fue la organización de grupos focales sobre temas que requerían conclusiones colectivas por parte de los profesores.

La entrevista individual. Se elaboró con la finalidad de recabar información sobre los recursos digitales que los profesores consideran podrían ser útiles para la práctica supervisada, los recursos digitales que los docentes ya incorporan en su práctica y las habilidades digitales con las que cuentan (ver anexo 1). La entrevista se organizó con base en las fases de la metodología de intervención para la práctica supervisada en el área de psicología educativa, esta metodología se propuso de forma colectiva por parte de los

docentes que imparten dicha modalidad en la FES Zaragoza (Compendio de práctica supervisada de psicología educativa, 2012 pág. 12).

Se proponen tres fases en la metodología de intervención: fase de análisis de la situación (evaluación diagnóstica); fase de diseño y aplicación de programas, proyectos y/o planes de intervención y la fase de evaluación o valoración de un programa o proyecto de intervención. Se consideró, además, la información relativa al marco jurídico y normativo del ejercicio profesional de la psicología y la información de las habilidades digitales de los docentes. La entrevista se divide en 5 apartados:

- I. Recursos digitales relacionados a la etapa de valoración inicial. En cada una de las fases se pregunta acerca de los recursos digitales que podrían apoyar la formación de los estudiantes en las mismas, si el docente cuenta con algún tipo de recursos digitales como apoyo y si los compartiría para el portal académico en formación. Para ampliar la respuesta de los docentes, después de que contestan la pregunta se les presentan opciones de posibles recursos digitales, en cada fase, para que seleccionen aquellos que consideren podría apoyar la formación de los estudiantes de psicología. Por último, se pregunta de otros posibles recursos que no se incluyan en las opciones ofrecidas. Se sigue el mismo formato para los apartados 2 y 3.
- II. Recursos digitales relacionados a la etapa de intervención
- III. Recursos digitales relacionados a la etapa de evaluación del programa de intervención
- IV. Recursos digitales relacionados al contexto jurídico, normativo e institucional de las actividades que se realizan en la práctica supervisada. En este apartado se presenta una lista de las leyes y normas que se han revisado en diferentes reuniones colectivas de docentes que imparten la modalidad de práctica supervisada y se les pregunta sobre su acuerdo o desacuerdo para incorporar los enlaces correspondientes en el portal académico en formación. Por último, se les pregunta si conocen alguna otra ley o norma que se debería incluir.

- V. Información acerca de las habilidades digitales docentes y los recursos digitales que utilizan en su labor docente. Se pregunta a los docentes sobre tres aspectos: con qué conocimientos o habilidades digitales cuenta, cuáles utiliza en la formación de los estudiantes y qué tipo de apoyo requiere para un mayor o mejor uso de los recursos digitales en la formación de los estudiantes.

Grupos focales. Para recolectar la información relacionada con el tercer y cuarto objetivo se propuso el uso de grupos focales. Después de realizar las entrevistas individuales se determinaron los aspectos que requerían una mayor profundidad y acuerdos colectivos, en base a ellos se prepararon los temas y preguntas estímulo. Se efectuaron 5 sesiones de reflexión colectiva, grupo focal, con la participación de 10 docentes que imparten la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa en la FES Zaragoza, los cuales ya habían sido entrevistados. Una profesora responsable del Proyecto PAPIME 304326 fungió como moderador. Cada sesión tuvo una duración de 2 horas, la reflexión se organizó en torno a los siguientes temas:

- Revisión de portales académicos. Para determinar los recursos digitales a incorporar en el portal académico de práctica supervisada, se seleccionaron portales con una mayor diversidad de recursos digitales para favorecer la discusión y brindar elementos para la organización del mismo.
- Modelo de intervención. En la sesión 2 se enfatizaron los ámbitos de intervención de la psicología educativa y los modelos de intervención de la misma, que permiten constituir el marco para el ejercicio profesional en psicología educativa. Mientras que la sesión 3 se planteó el diálogo alrededor del procedimiento de intervención: análisis de la situación, diseño y aplicación de programas de intervención y la evaluación del mismo.
- Fundamentos teóricos y metodológicos. Con la finalidad de abordar la forma más útil de organizar los contenidos relacionados a la fundamentación teórica,

epistemológica y social de la práctica supervisada, para incorporar los recursos de apoyo adecuados para Portal académico.

- Formación profesional de estudiante de psicología. La última sesión se centró en la identificación de las habilidades o competencias facilitadoras para el ejercicio profesional necesarias en la formación del estudiante y los recursos digitales de apoyo necesarios.

Procedimiento

1. Se realizó la revisión de bibliografía y documentos de acerca de la práctica supervisada en el área de psicología educativa para conocer el ámbito a evaluar, después diseñó la entrevista individual.

Para realizar las entrevistas individuales, se identificaron los docentes que impartían la modalidad de práctica supervisada. Se envió una invitación por correo electrónico para que tuvieran conocimiento del propósito del proyecto y de la necesidad de su participación. Posteriormente se localizó a los docentes en los horarios correspondientes a sus actividades académicas, para programar una cita y realizar la entrevista individual.

Se efectuaron las entrevistas dentro de las instalaciones de la FES Zaragoza, en el Campo I o en las clínicas, de acuerdo al lugar y horario acordado con los docentes. Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los docentes, y posteriormente transcritas.

2. Una vez concluidas las entrevistas individuales se realizó una revisión preliminar de las respuestas de los docentes, con lo cual se determinaron las temáticas del grupo focal. A continuación, se formalizó el grupo focal a través de la organización del seminario de Práctica supervisada en el Área de psicología educativa, diseñado y aplicado por los integrantes del proyecto PAPIME 304316, se definieron temáticas, fechas, lugar y horario.

Una vez concluido el diseño del programa del seminario y habiéndolo registrado en el Departamento de formación y actualización del personal académico de la FES Zaragoza, se invitó a los docentes, que imparten la modalidad de práctica supervisada, a su integración. Desde el inicio y durante todas las sesiones de discusión colectiva participaron 10 docentes.

Se desarrollaron 5 sesiones en el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CETA), con una duración aproximada de dos horas cada una. En cada una se presentaba la información pertinente obtenida en las entrevistas preliminares, a partir de la segunda sesión se presentaba una minuta de la sesión grupal anterior. Después de la presentación de la información se generaba el diálogo reflexivo, apoyando la participación de todos los integrantes. El diálogo se orientó hacia la reflexión de los recursos digitales que podrían apoyar la formación de los estudiantes en la modalidad de práctica supervisada. Las conclusiones se enfocaron hacia la forma en que dichos recursos se podrían organizar en el portal académico para la práctica supervisada. Dentro de las sesiones se favoreció la contribución y colaboración para compartir los recursos digitales que utilizaban y para la creación de los recursos propuestos. Se alentó en forma permanente la presentación escrita de sus reflexiones. Las sesiones se grabaron con el consentimiento de los participantes y se transcribieron posteriormente.

Materiales

Material de oficina

- Grabadora digital ICD-PX333D Sony
- Software: Word y Excel versión 2016.
- Computadora de escritorio
- Disco duro para almacenamiento de información (Durable HD710 2.5" External HDD SuperSpeed USB 3.0 1TB)

- Hojas de papel

Espacios

- Aula de Medios 2 y 3, del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje de FES Zaragoza

Software

- Paquetería de Office versión 2016

Resultados

La fuente de información de este análisis son las transcripciones de las entrevistas y el grupo focal. Para organizar la información relacionada a los recursos digitales necesarios se establecieron categorías de éstos de acuerdo con su uso y contenido.

En la información de los grupos focales se identificaron los recursos digitales esenciales, así como los elementos para la estructura del portal académico que permitirán la organización de los recursos y la terminología que se usará para describirlos. Es de notar que los docentes participantes en los grupos focales estuvieron pendientes de las necesidades de los diferentes programas de práctica supervisada de tal forma que la organización del portal académico representara el trabajo realizado en esta modalidad.

La organización acordada colectivamente, organiza los recursos digitales de psicología para apoyar el proceso de evaluación e intervención en tres categorías generales: 1) Desarrollo, 2) Educación y 3) Familia. Cada una de estas se divide en distintas subcategorías. Estas subcategorías se pueden referir tanto al ámbito en que se encuentra la dificultad del usuario, al proceso evaluado por un instrumento, el ámbito de ejercicio profesional, como a temáticas específicas de psicología educativa. Los recursos de contenido teórico son agrupados en la categoría “Fundamentos teórico epistemológicos” y ésta se divide en los diferentes enfoques o modelos usados como fundamento para las intervenciones realizadas por los profesores. Los recursos relacionados con la formación de habilidades profesionales son agrupados en otra categoría llamada, Competencias profesionales, el término se ha seleccionado debido a un criterio de congruencia con el plan de estudios de la carrera. Existen otros tipos de recursos que se agrupan de acuerdo con su contenido, aquellos que se

refieren a aspectos jurídicos o normativos y aquellos que sirven de apoyo en tareas y protocolos administrativos.

El sistema de organización anterior sólo presenta de forma general la estructura de la organización acordada por los profesores la cual puede ser consultada en el anexo 2, el contenido específico de cada categoría y subcategoría será presentada según sea conveniente para aclarar el contenido de los recursos digitales. El esquema de categorías anterior y los objetivos de la detección de necesidades serán empleados para organizar la presentación de los resultados y así facilitar el análisis de la información.

Primero se muestran los datos acerca de los recursos digitales necesarios para el proceso de enseñanza aprendizaje de la práctica supervisada, divididos en 3 categorías (valoración inicial, intervención y evaluación del programa de intervención). Posteriormente se abordan los aspectos normativos, legales e institucionales vinculados al ejercicio profesional del psicólogo. En seguida se exponen los recursos de carácter administrativo. Por último, se expone la información sobre el dominio de conocimientos y habilidades digitales de los profesores. Los datos sobre las habilidades digitales de los profesores se dividieron en aquellos que tienen conocimientos básicos, medios y avanzados.

Recursos necesarios para la valoración inicial

A partir de las entrevistas individuales se identificaron los instrumentos de evaluación que usan los profesores en la etapa de valoración inicial, así como su frecuencia. Algunos instrumentos que no fueron mencionados por los profesores durante las entrevistas se mencionaron en el grupo focal (prueba Monterrey). Las pruebas con una mayor frecuencia de uso son Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), Test de la Figura Humana, Test Gestáltico Visomotor Bender. Tres de los profesores entrevistados mencionaron no

aplicar instrumentos durante la valoración inicial, en su lugar utilizan otro tipo de estrategias para obtener los datos necesarios que orienten el diseño de la intervención como la entrevista cualitativa.

Para facilitar la exposición de los instrumentos de evaluación utilizados y su frecuencia se retoman las categorías establecidas durante el grupo focal: a) aquellos instrumentos que evalúan aspectos del desarrollo, b) aquellos que evalúan aspectos escolares y c) aquellos que evalúan aspectos familiares. En la primera categoría se incluyen las pruebas que evalúan desarrollo general, desarrollo neuropsicológico y áreas desarrollo; en la segunda categoría se incluyen instrumentos que evalúan el rendimiento escolar en lectoescritura y matemáticas; en la tercera categoría se encuentran los instrumentos que evalúan las relaciones entre padres e hijos (crianza).

En la figura 2 se muestran los instrumentos de evaluación de la categoría de desarrollo, en la figura 3 los instrumentos de evaluación pertinentes a la categoría de escolar y en la figura 4 se encuentran los instrumentos de la categoría de familia. En el anexo 3 se incluyen las fichas técnicas de los instrumentos mencionados.

Figura 2. Instrumentos de evaluación de aspectos del desarrollo

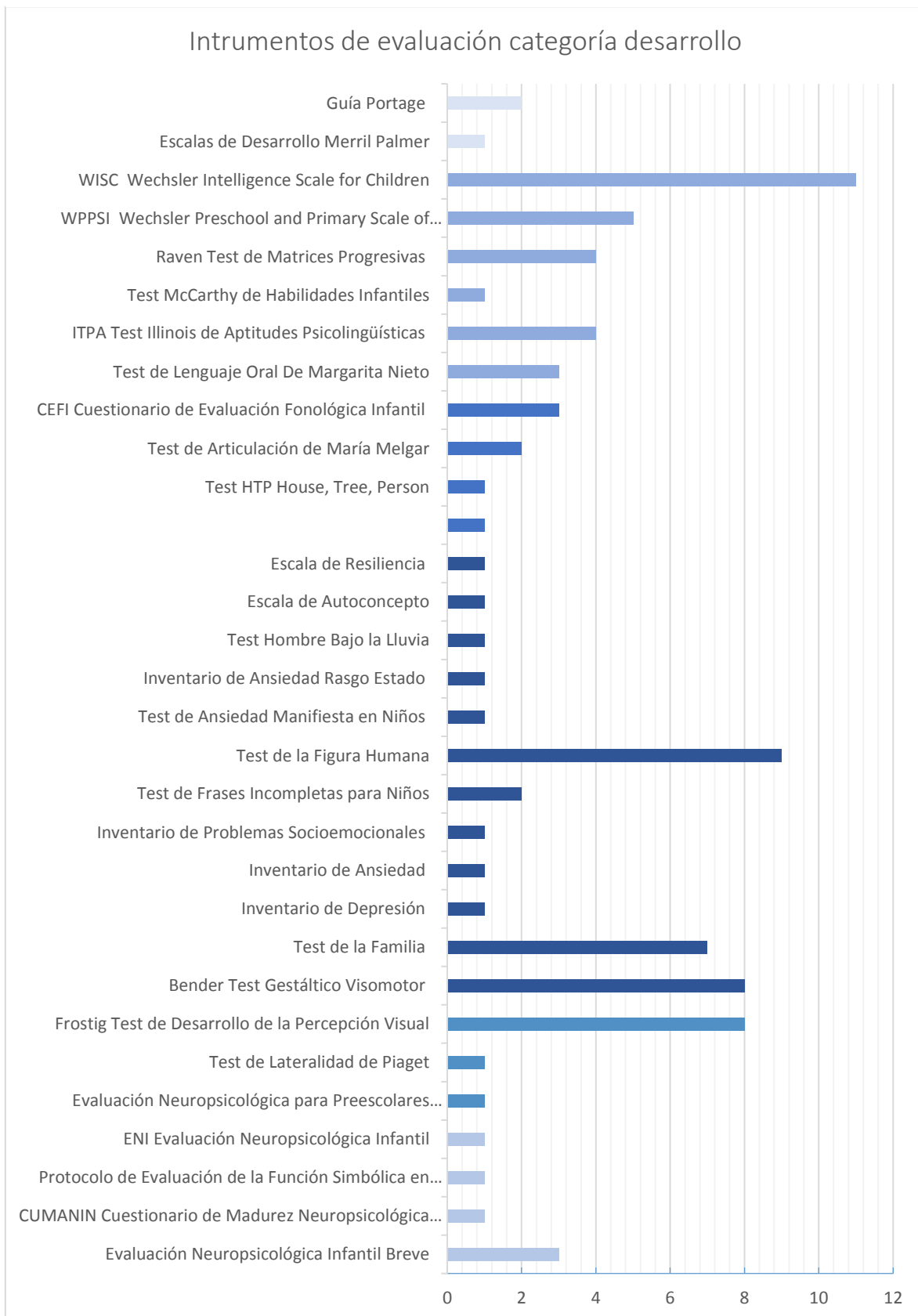


Figura 4. Instrumentos de evaluación de aspectos escolares

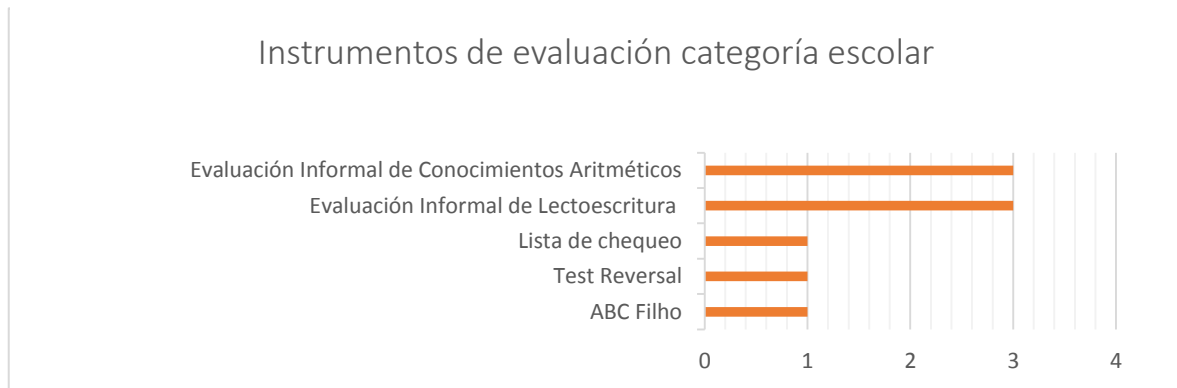
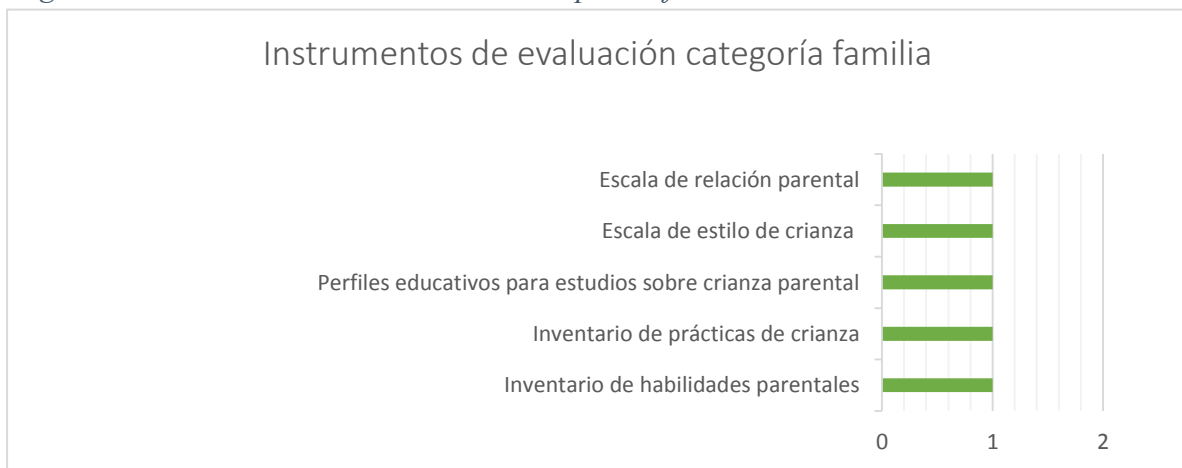


Figura 3. Instrumentos de evaluación de aspectos familiares



Los recursos digitales concernientes a la etapa de valoración inicial, mencionados por los profesores, están relacionados con el uso de instrumentos de evaluación. Los recursos específicos para dichos instrumentos son:

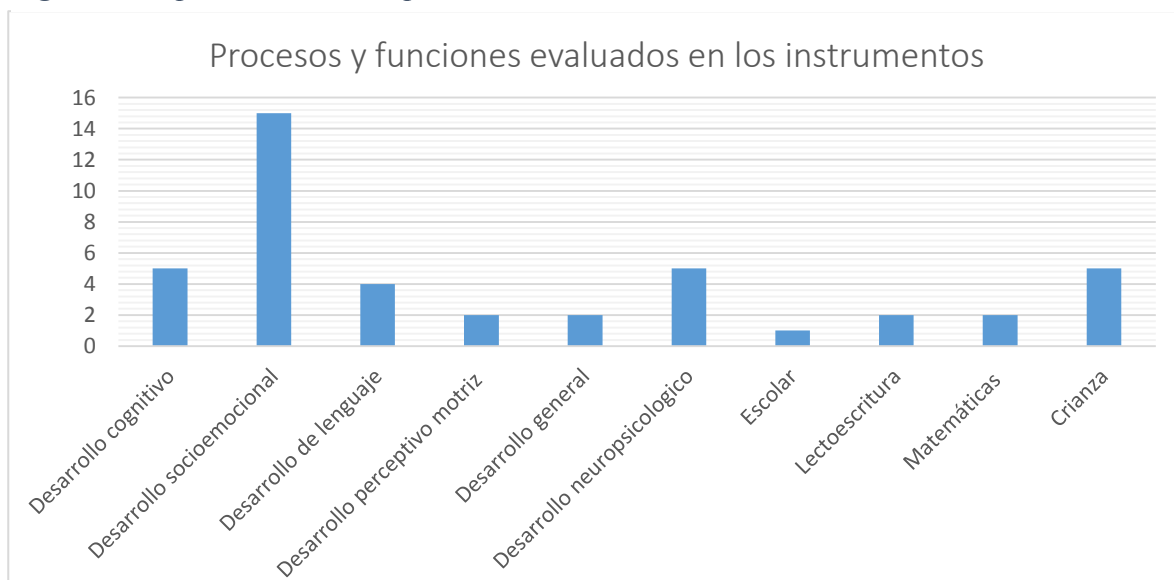
- Formatos digitalizados de pruebas informales (por ejemplo, para evaluar los conocimientos de lectura, escritura y matemáticas)
- Formularios digitalizados para registrar la información pertinente de la entrevista inicial
- Protocolos de pruebas
- Manuales de pruebas

- Material complementario digitalizado (por ejemplo, de fichas o tarjetas que se muestren durante la aplicación de la prueba)
- Videos que ejemplifiquen la aplicación de pruebas o entrevista inicial
- Videos de entrevistas simuladas, basadas en entrevistas reales, rotuladas, para mostrar los elementos de la entrevista cualitativa.
- Guías o tutoriales para elaborar reportes de instrumentos de evaluación
- Cápsulas informativas del uso e interpretación de pruebas mencionadas

Los profesores entrevistados están de acuerdo en que se diseñen los recursos digitales mencionados, siempre y cuando respeten los derechos de autor. Uno de los profesores que no estuvo de acuerdo argumentó que existe el riesgo de que los alumnos se basen únicamente en recursos que simplifiquen la información y que repliquen la aplicación sin considerar las condiciones particulares de cada caso.

Los instrumentos de evaluación mencionados por los profesores se agruparon de acuerdo con los procesos y funciones que evalúan. En la figura 5 se muestra la cantidad de instrumentos que miden cada uno de estos procesos o funciones. Se incluyen subcategorías

Figura 5. Aspectos evaluados por los instrumentos de evaluación



de las tres categorías mencionadas anteriormente.

Recursos necesarios para la etapa de intervención

Para la etapa de intervención se identifica la población que se atiende en la práctica supervisada en psicología educativa. En los diferentes programas de atención se atiende a niños y adolescentes, cuyas edades oscilan entre 5 meses y 19 años, estando la mayoría en un rango de edad de 5 a 12 años, correspondiente a la etapa de desarrollo denominada niñez tardía y a la escolaridad primaria. Se identifican también las principales problemáticas atendidas en los distintos programas de atención siendo más frecuentes los problemas de lenguaje, conducta y aprendizaje. Se señala que varios de los profesores realizan talleres como parte de los servicios psicoeducativos proporcionados, la temática de estos varía en función de las problemáticas de los niños que se atiendan en ese momento, aunque, se mencionan con mayor frecuencia talleres a padres y grupos dirigidos a dificultades en el comportamiento.

A continuación, se presenta la figura 6 que señala la cantidad de profesores que mencionan atender determinadas problemáticas y ámbitos de intervención en la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa. Después, se encuentra la figura 7 que indica la proporción de profesores que imparte talleres. Se identifica que 19 de los 29 profesores entrevistados imparten alguno.

Figura 6. Problema o ámbito de intervención

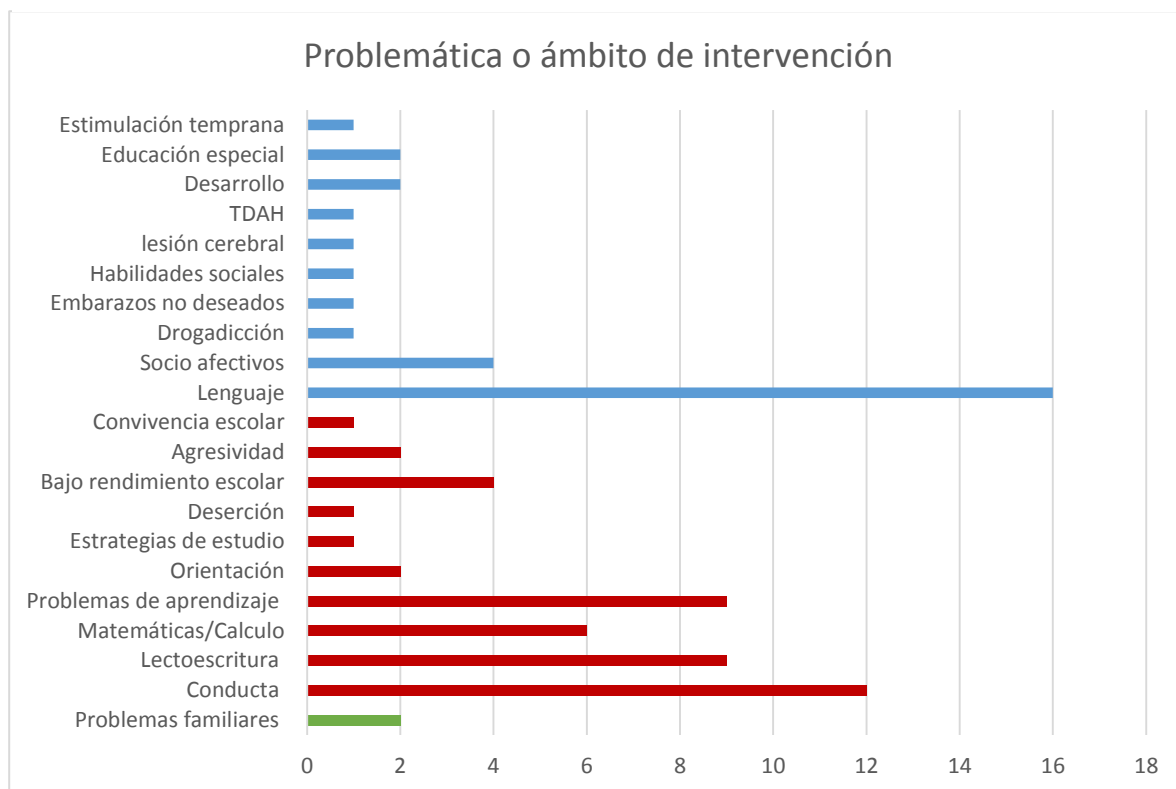


Figura 7. Proporción de docentes que incluyen talleres en sus actividades

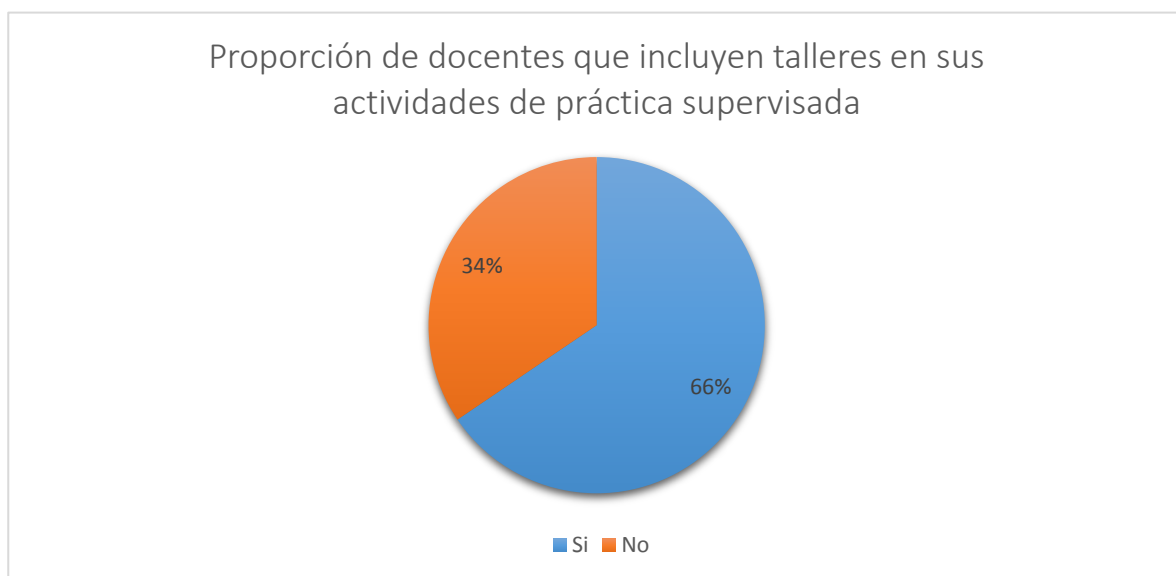
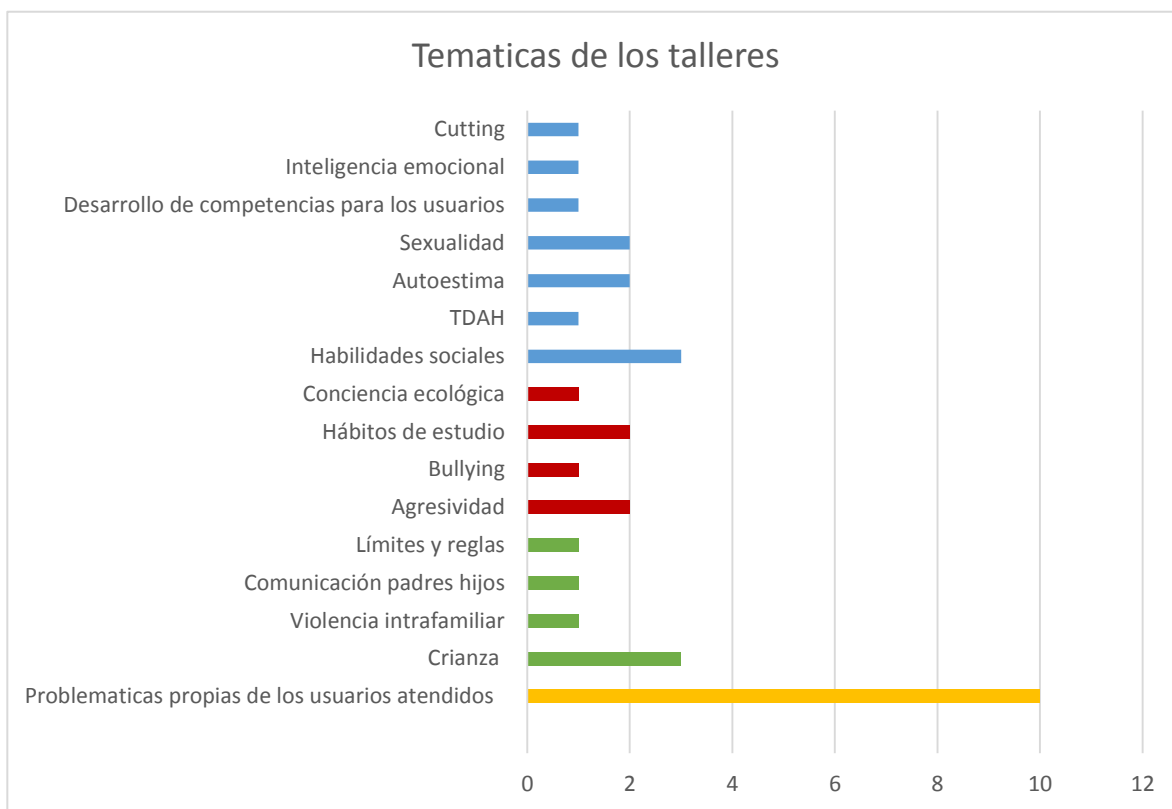


Figura 7. Temática se los talleres impartidos



En la figura 8 se encuentran las diferentes temáticas que se abordan en los talleres.

Para esta etapa los recursos digitales sugeridos por lo profesores son:

- Guías o tutoriales para el diseño programas de intervención
- Materiales digitalizados que puedan apoyar en las sesiones de trabajo (por ejemplo, manuales o ficheros de actividades)
- Cápsulas informativas que contengan reseñas de bibliografía relacionadas a modelos o formas de intervención para problemáticas específicas (por ejemplo, bibliografía comentada por expertos)
- Formatos o formularios para el registro de sesiones (que señalen el grado de avance o cómo registrar el seguimiento de los casos)
- Enlaces a recursos digitales didácticos externos (por ejemplo, enlaces a vídeos que apoyen la intervención, repositorios de actividades, etc.)

- Demostración fundamentada de estrategias de intervención (por ejemplo, que contenga la explicación, demostración de la secuencia y ejemplo de aplicación)
- Ejemplos de aplicación de actividades didácticas
- Presentación electrónica de modelos de intervención (por ejemplo, histórico cultural, de asignaturas específicas, terapia de juego o neuropsicológico)
- Presentación electrónica de programas de intervención.

La mayoría de los profesores están de acuerdo con los recursos mencionados, donde se encuentra una diferencia, es en el contenido que debería tener cada recurso. Los contenidos se agrupan en cuatro categorías: a) aquellos que abordan aspectos del desarrollo humano, b) aquellos que abordan aspectos escolares, c) aquellos que abordan aspectos familiares y d) aquellos que abordan contenidos sobre modelos de intervención, enfoques teóricos y conocimientos y habilidades profesionales.

Los contenidos de los recursos digitales mencionados por los profesores que abordan aspectos en el desarrollo se subdividen en desarrollo general, cognitivo, perceptivo motriz, lenguaje y socio afectivo. Los contenidos específicos de recursos que mencionaron los profesores y que fueron agrupados en la subcategoría de desarrollo general se refieren al: desarrollo infantil, educación especial, retardo en el desarrollo, deficiencia mental, estimulación temprana, trastornos del espectro autista, síndrome de Asperger y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En la subcategoría de desarrollo perceptivo motriz, sólo se mencionaron problemáticas de motricidad. En la subcategoría lenguaje se mencionaron problemáticas en esta área como dislalia. El contenido de la subcategoría desarrollo socioafectivo, de acuerdo con lo mencionado por los profesores, son problemas de socialización, problemas emocionales, autoestima, habilidades sociales y problemas característicos de la adolescencia (cutting, alcoholismo, drogadicción, sexualidad,

trastornos alimenticios y ciberbullying). Ningún profesor mencionó una problemática ligada al desarrollo cognitivo fuera de un ámbito escolar, aquellas problemáticas de esta índole son agrupadas en la siguiente categoría general: Escolar.

A continuación, se presenta la tabla 4 que contiene la relación entre el tipo de recurso y la temática de estas. La tabla muestra la cantidad de profesores que mencionaron la necesidad de contar con determinado recurso digital con una temática o problemática específica.

Tabla 4. Relación entre recursos digitales y su contenido para aspectos de desarrollo

Tipo de recurso	Aspectos del desarrollo				
	Desarrollo General	Desarrollo Perceptivo motriz	Desarrollo del Lenguaje	Desarrollo Socioafectivo	Desarrollo cognitivo
Guías o tutoriales	1		2		
Materiales digitalizados					
Cápsulas informativas	5		1	6	
Formatos /formularios					
Enlaces externos					
Guías elaboración evidencias					
Ejercicios para estudiantes	2			1	
Demostración fundamentada de estrategias de intervención	2	2	7	3	
Ejemplo de aplicación de actividades			4	3	
Modelos de intervención				1	
Programas de intervención	9		5	2	
Total	19	2	19	16	0

Los recursos digitales mencionados por los profesores como necesarios cuyo contenido se refiere a aspectos escolares han sido ordenados de manera similar. Se agrupan según el contenido en subcategorías. Estas son: escolar general, incluye temáticas y problemáticas relacionadas a problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y metacognición; escolar matemáticas; escolar lectoescritura; escolar orientación y escolar comportamiento, que incluye problemas de conducta en la escuela. La relación entre el tipo de recurso y su temática se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5. Relación entre recursos digitales y el contenido de estos para aspectos escolares

Tipo de recurso	Aspectos escolares				
	Escolar general	Escolar matemáticas	Escolar lectoescritura	Escolar orientación	Escolar comportamiento
Guías o tutoriales	3				
Materiales digitalizados	7				
Cápsulas informativas	5				4
Formatos /formularios					
Enlaces externos	1				
Guías elaboración evidencias	2				
Ejercicios para estudiantes					
Demostración fundamentada de estrategias de intervención	5	1	2		6
Ejemplo de aplicación de actividades	2		2		
Modelos de intervención					
Programas de intervención					2
Total	25	1	4	0	12

El contenido de los recursos digitales relacionados a aspectos familiares es subdividido en tres subcategorías. Familia-general, incluye problemáticas o temáticas referidas a violencia intrafamiliar, dinámica familiar, divorcio, familias reconstituidas, comunicación familiar. Familia-crianza agrupa a los contenidos mencionados por los profesores cuya temática se relaciona a abuso infantil, talleres para padres, habilidades parentales, disciplina, y estilos de crianza. Familia-comportamiento, que incluye contenidos sobre problemas conductuales presentados en el hogar. En la tabla 6 se observa la cantidad de profesores que señalaron la necesidad de contar con recursos digitales específicos y el contenido de éstos.

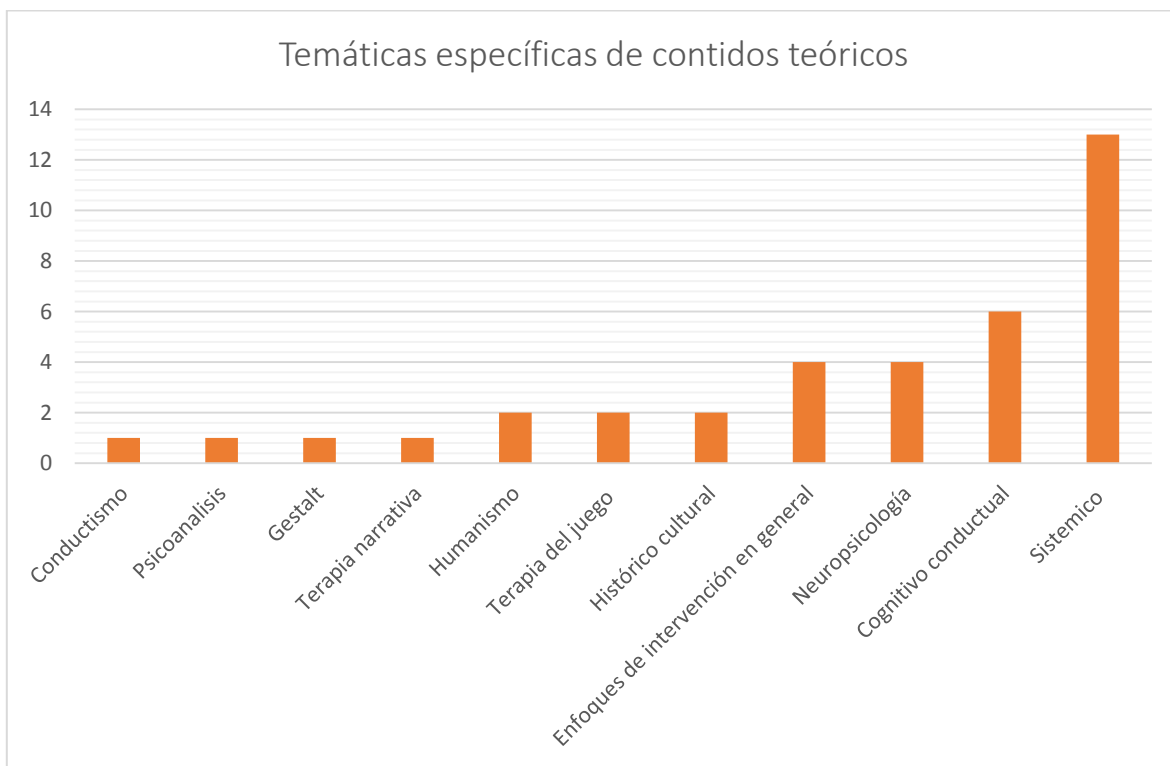
Tabla 6. Relación entre recursos digitales y el contenido de estos para aspectos familiares

Tipo de recurso	Aspectos familiares		
	Familiar general	Familiar crianza	Familiar comportamiento
Guías o tutoriales			
Materiales digitalizados			
Cápsulas informativas	3	7	5
Formatos /formularios			
Enlaces externos		2	
Guías elaboración evidencias			
Ejercicios para estudiantes			
Demostración fundamentada de estrategias de intervención			
Ejemplo de aplicación de actividades	2	1	
Modelos de intervención			
Programas de intervención	1	1	
Total	6	11	5

Aunque no se preguntó de forma directa por recursos cuyo contenido tenga que ver con modelos y enfoques de intervención, los profesores señalaron su importancia recurrentemente. La figura 9 incorpora datos sobre los modelos y enfoques teóricos mencionados por los profesores. En la columna denominada competencias profesionales se

incluyen aquellos conocimientos y habilidades los profesores mencionaron: la aplicación de conocimientos teóricos a la práctica, conocimientos sobre la fundamentación de los instrumentos, el dominio del esquema de trabajo en psicología, la selección de acciones ante situaciones específicas (el niño hace una rabieta, o se queda callado), manejo de grupos, comunicación con padres, rapport, estrategias de comunicación psicólogo usuario, estrategias de estudios, el conocimiento de protocolos administrativos, habilidades de investigación y redacción de informes, reportes, registros planeaciones de sesión y expedientes.

Figura 8. Temáticas específicas sobre contenidos teórico-epistemológicos



Los docentes que asistieron al grupo focal señalaron que los tipos de recursos de contenido teórico y epistemológico pueden ser:

- Exposiciones especializadas en presentaciones de diapositivas (Power Point o Prezi)
- Videos de conferencias o entrevistas a expertos

- Bibliografía comentada por los docentes
- Libros o capítulos de libros digitalizados
- Documentos producidos por los profesores

Recursos necesarios para la etapa de evaluación del programa de intervención

Para los recursos de la evaluación del programa de intervención se incluyen:

- Portafolio electrónico, con evidencias y reflexión sobre las mismas
- Formatos o formularios de informe de intervención
- Guías o tutoriales para elaboración del informe de intervención
- Guías o tutoriales para el diseño de instrumentos de evaluación del programa de intervención
- Cápsulas informativas sobre formas de evaluación.

De los 29 profesores entrevistados no todos consideran necesarios los recursos mencionados. En la tabla 7 se observa la relación entre el recurso digital y el porcentaje de profesores que lo consideraron necesario.

Tabla 7. Tipos de recursos considerados necesarios para la etapa de evaluación del programa de intervención

Recurso	Frecuencia	Porcentaje de los profesores
Portafolio	18	62.06%
Formatos formularios informe	24	82.75%
Guía para informe	24	82.75%
Cápsulas sobre formas de evaluación	24	82.75%
Guía diseño de instrumentos	25	86.20%

Conocimientos y Habilidades digitales de los docentes

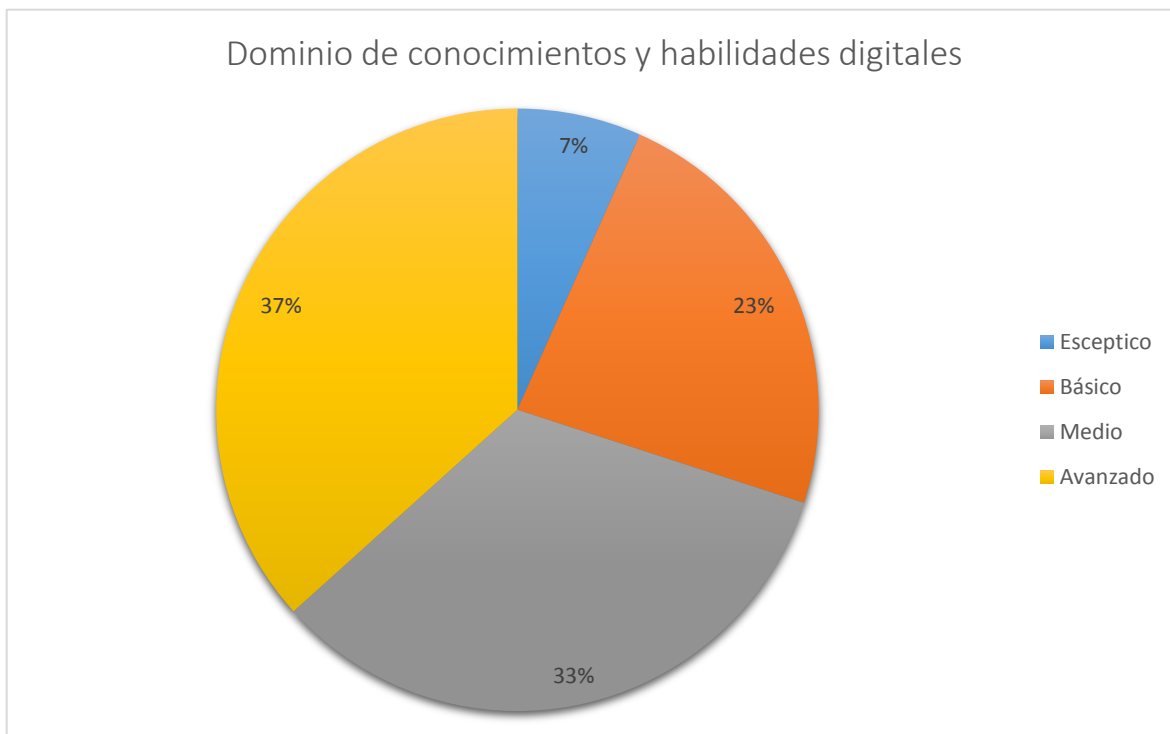
A partir de este punto se exponen los datos relacionados al segundo objetivo: dominio de conocimiento y habilidades digitales con las que cuentan los docentes y el uso que hacen de las TIC. Las respuestas de los docentes se clasifican en 4 categorías: conocimientos y habilidades digitales; recursos conocidos por los docentes; los recursos que utilizan en la modalidad de práctica supervisada; apoyo que requieren los docentes para el uso de TIC.

Para valorar el dominio de conocimientos y habilidades digitales que poseen los profesores se construyeron cuatro indicadores que se refieren al grado de dominio y la actitud que tienen hacia las TIC. Cuando no se pudo clasificar de acuerdo a los conocimientos se agrupan de acuerdo a su actitud hacia las TIC.

- **Dominio desconocido:** No usa TIC; No le interesa adquirir habilidades digitales; Duda de su utilidad para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- **Dominio básico:** Conocimientos y habilidades básicas sobre el manejo de computadoras (encender/apagar; navegar, escribir, etc.); Búsquedas en internet Sabe utilizar la paquetería de Office; Desconocen muchas funciones de las TIC; Actitud neutra/ indiferente hacia las TIC, no les importa aprender a integrar TIC a la educación; Uso mínimo de TIC en la educación (escritura de documentos).
- **Dominio medio:** Dominio de conocimientos y habilidades básicas; Conocimientos y habilidades sobre el uso de redes sociales; Conocimientos y habilidades sobre el uso de correo electrónico, nube, trabajo colaborativo en línea; Uso de TIC como medio de comunicación; Actitud positiva hacia las TIC sin embargo no participa activamente en la adquisición de conocimientos y habilidades digitales.
- **Dominio avanzado:** Dominio de conocimientos y habilidades medias; Conocimientos y habilidades sobre el uso de blogs, Moddle, Wikis, Aula virtual, Prezi, Skipe, producción de vídeos, portafolio electrónico, incluso han participado en un curso o diplomado sobre TIC; Integra las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje; Promueve el uso de TIC en sus alumnos; Actitud positiva hacia las TIC; Participa activamente en la adquisición de sus propias habilidades digitales.

De los profesores entrevistados dos se mostraron escépticos ante la incorporación de las TIC a la educación, siete se clasifican en dominio básico, diez se encuentran en dominio medio y 11 cuentan con un dominio avanzado. A continuación, se muestra la figura 10 en

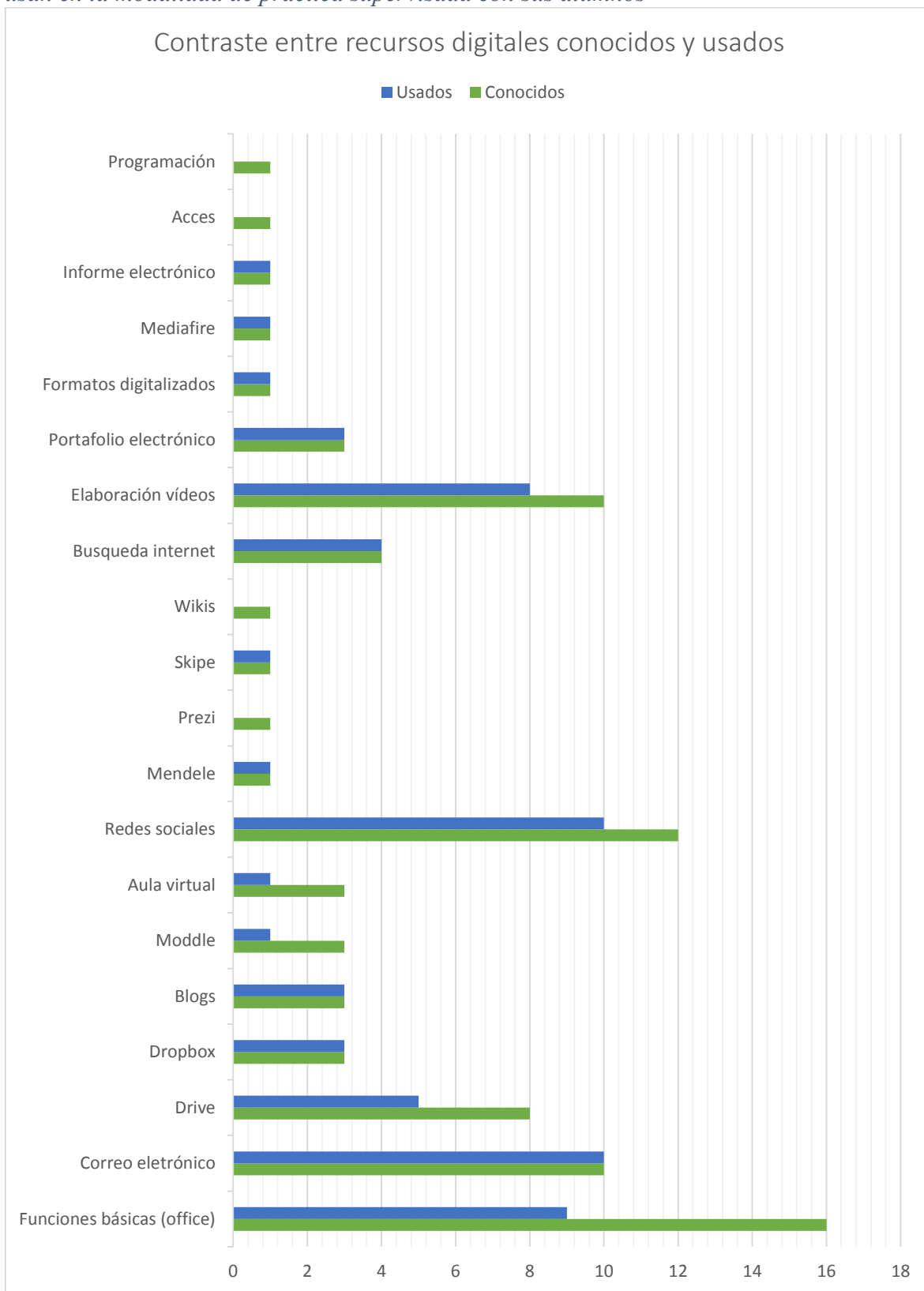
Figura 9. Proporción de profesores según el dominio que poseen de conocimientos y habilidades digitales



donde se observa la proporción de profesores por categoría.

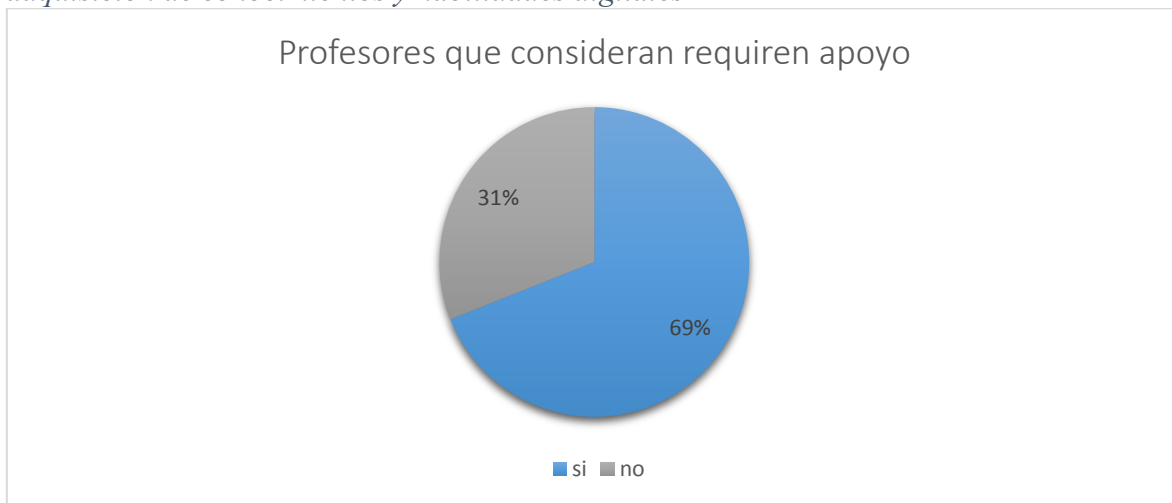
En la figura 11 se exponen cuáles son los recursos digitales que conocen los profesores y se contrastan con los recursos que utiliza en la práctica supervisada.

Figura 10. Contraste entre los recursos que conocen los profesores y los recursos que usan en la modalidad de práctica supervisada con sus alumnos



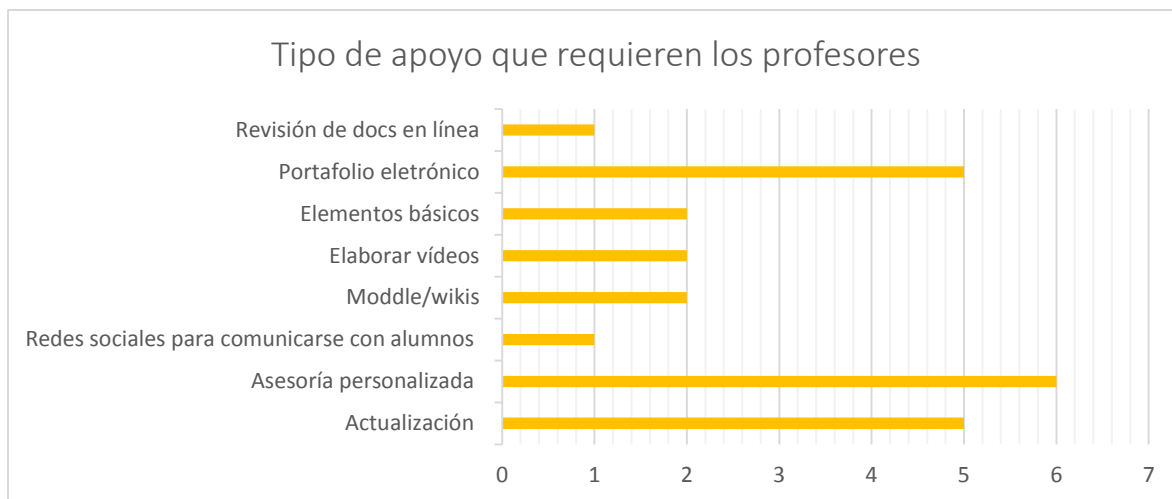
De los 29 docentes entrevistados 20 refirieron necesitar algún tipo de apoyo en el uso de recursos digitales, los 9 docentes restantes refirieron no necesitar ningún tipo de apoyo. A continuación, se muestra la proporción de profesores que consideran requieren algún tipo de asesoría en relación al uso de las TIC.

Figura 11. Proporción de profesores que consideró que necesita apoyo para la adquisición de conocimientos y habilidades digitales



Finalmente, en la Figura 13 se expone qué tipo de apoyo consideran los profesores que requieren.

Figura 12. Tipo de apoyo que los profesores indicaron que les es necesario



Discusión

Tras el análisis de los resultados se considera que las necesidades de recursos digitales son muy diversas, por tanto, para determinar cuáles recursos digitales son prioritarios se consideran como criterios:

- La frecuencia con la que el recurso fue mencionado por los profesores
- La diversidad de las temáticas a las que responde el recurso, puesto que la población que se atiende en los diferentes programas, así como el enfoque es diverso
- Los ámbitos de intervención (desarrollo, escuela y familia)
- Las problemáticas a las que se dirigen el recurso
- El formato del recurso

Cabe aclarar que, hay algunos modelos, enfoques, estrategias o problemáticas propios de la psicología educativa que no fueron mencionadas por los profesores, por lo tanto, no se mencionan a continuación como recursos prioritarios.

De acuerdo con lo anterior, los recursos digitales que los profesores consideran necesarios para la etapa de valoración inicial están ligados con los instrumentos de evaluación, por lo tanto, el contenido de los recursos se refiere a distintos aspectos de los instrumentos y su aplicación como: información acerca de la utilidad de la prueba, que variable evalúa, procedimientos de aplicación, material de apoyo para imprimir, interpretación de resultados y redacción de informe.

Los instrumentos que se usan con mayor frecuencia son WISC, Test de la figura humana, Test Gestáltico visomotor de Bender, Test de la familia y Frostig. En el caso de los profesores que no utilizan ningún instrumento de evaluación estandarizado se consideran necesarios recursos sobre la entrevista cualitativa, establecimiento de objetivos y entrevista circular. Los profesores están de acuerdo en que los formatos de los recursos sean:

documentos (PDF, Word, presentación de PowerPoint), vídeos, audios y enlaces. También están de acuerdo en que el tipo de recursos pueden ser formatos o formularios, protocolos y manuales de pruebas, material de apoyo digitalizado, cápsulas informativas y guías o tutoriales.

En el caso de guías y tutoriales para elaborar reportes de instrumentos de evaluación se considera que deben encontrarse como apoyo a los más frecuentes: WISC, test de la figura humana, test Gestáltico visomotor de Bender y test de desarrollo de la percepción visual Frostig. Considerando la diversidad de instrumentos de evaluación utilizados por los profesores, se considera también Cuestionario de Evaluación Fonológica Infantil CEFI, Escala de resiliencia, Inventario de problemas socioemocionales, Test de la familia y Evaluación Neuropsicológica Breve. En función de los ámbitos de intervención se incluyen también Evaluación Informal de Conocimientos Aritméticos, Evaluación Informal de Lectoescritura, Perfiles educativos para estilos de crianza parental e Inventario de prácticas de crianza. Por último, se considera también que para los profesores que utilizan otras técnicas para recolectar datos se cuente con guías y tutoriales por ejemplo para llevar a cabo la entrevista cualitativa y para elaborar el reporte, así como videos en los que se ejemplifique su aplicación.

Para los instrumentos de evaluación mencionados sería conveniente contar también con manuales o protocolos e incluso vídeos en los que se ejemplifique la aplicación de la prueba, siempre y cuando las condiciones legales propias de cada prueba lo permitan. En el caso de guías o tutoriales para el diseño programas de intervención se considera pertinente contar temas como retraso en el desarrollo, terapia de lenguaje, así como con el bajo rendimiento escolar.

Para la elaboración de las cápsulas informativas además de tener en cuenta los instrumentos de evaluación señalados anteriormente (en los que se puede hablar acerca de su uso e interpretación), sería conveniente incluir temas que aborden problemáticas relacionadas a la crianza y al comportamiento de los usuarios dentro de la familia, al desarrollo general así como al desarrollo socioemocional y a problemáticas escolares relacionadas al bajo rendimiento, según señala la frecuencia de los datos obtenidos. Considerando la diversidad de los recursos se podría incluir cápsulas informativas sobre el enfoque sistémico, cognitivo conductual, conductismo y el modelo histórico cultural.

En el caso de materiales digitalizados se consideran por ejemplo fichas que se presentan durante la aplicación de una prueba, así como manuales o ficheros de actividades relacionados al bajo rendimiento escolar. Para los formatos o formularios digitalizados se considera que pueden estar dirigidos a recoger información de la entrevista inicial, para organizar las sesiones de trabajo como planeaciones, así como registrar los avances u observaciones del caso. Para los enlaces externos como videos se consideran pertinentes temas de apoyo al bajo rendimiento escolar, a problemas como la violencia intrafamiliar y habilidades parentales, en el caso de enlaces a libros digitalizados se considera alguno relacionado a tareas desde el enfoque sistémico.

Se identifica que hay una mayor variedad de instrumentos para evaluar procesos y funciones relacionados al área de desarrollo socioemocional, seguidos de aspectos del desarrollo general y estilos de crianza. Debido a lo anterior es pertinente que existan recursos que describan sintéticamente estos instrumentos para que los alumnos estén al tanto de la diversidad de instrumentos existentes.

Los distintos programas de intervención de los docentes están dirigidos a una población variada en donde la edad predominante se encuentra entre los 5 a 12 años, que corresponde desde la niñez media (o temprana) hasta al inicio de la adolescencia aproximadamente, es decir, que pertenecen al nivel escolar de primaria. Las principales problemáticas que señalan los profesores son: dificultades en el lenguaje, conducta y aprendizaje. De los 29 docentes entrevistados, 19 refieren hacer talleres, para la realización de estos toman en cuenta los problemas predominantes en ese momento, siendo las temáticas más frecuentes: crianza, habilidades sociales, agresividad, autoestima, sexualidad y hábitos de estudio.

A partir de las diferentes actividades que se llevan a cabo durante la intervención, podría ser de utilidad contar con recursos relacionados con las etapas de desarrollo, así como a las problemáticas propias de estas etapas, pertenecientes a los ámbitos familiar y escolar. Se considera pertinente que se tengan recursos acerca de fundamentos teóricos y epistemológicos, como información acerca de modelos y enfoques de intervención, por ejemplo: conductismo, psicoanálisis, Gestalt, terapia narrativa, humanismo, terapia de juego, neuropsicología, cognitivo conductual y sistémico.

Por otro lado, también se considera importante incluir recursos relacionados con las competencias profesionales que los alumnos deben adquirir, lo profesores mencionaron elementos como: la relación psicólogo-usuario, conocimiento de los procedimientos administrativos, como trabajar con padres o adultos y como trabajar con grupos. También se considera apropiado contar con recursos que orienten el diseño y aplicación de programas de intervención, estrategias y actividades, así como talleres.

En cuanto a los formatos de los recursos para esta etapa, los profesores que participaron en el grupo focal mostraron preferencia hacia los videos. Entre otros de los formatos

considerados se encuentran documentos (PDF, Word, presentación de Power Point), audios y enlaces. Los recursos específicos son: guías o tutoriales, materiales digitalizados, cápsulas informativas, formatos o formularios, enlaces, demostración fundamentada de estrategias de intervención, ejemplos de aplicación de actividades, presentación electrónica de programas de intervención y presentación electrónica de modelos de intervención.

Para las guías de evidencias fundamentadas se resaltan las relacionadas al trabajo realizado en el bajo rendimiento escolar. En cuanto a los ejercicios dirigidos a estudiantes sobresalen aquellos relacionados a las competencias profesionales, seguidos de conocimientos acerca de los diferentes enfoques de intervención, posteriormente aquellos que tienen que ver con la aplicación de técnicas y estrategias de los enfoques: cognitivo conductual, conductismo y sistémico. Además, se incluyen aquellos relacionados a conocimientos sobre el desarrollo general, así como el desarrollo del lenguaje.

En el caso de la demostración fundamentada de actividades los docentes señalaron con mayor frecuencia las relacionadas con el desarrollo del lenguaje, problemáticas del comportamiento escolar, así como aquellas correspondientes al bajo rendimiento escolar. Además, se incluyen intervenciones en el área socioemocional en problemas de conducta, en educación especial, motricidad, lectoescritura y matemáticas, así como actividades del enfoque sistémico, cognitivo conductual y neuropsicológico.

Para los ejemplos de aplicación de actividades se consideran aquellas que se dirigen a problemas en el lenguaje, problemas de conducta, bajo rendimiento escolar y lectoescritura. Además, se considera también las actividades con padres como en talleres, actividades para dinámica familiar, actividades desde el enfoque sistémico, actividades del psicoanálisis, así como actividades en las que se pongan en práctica competencias profesionales, por

ejemplo, qué hacer cuando el niño hace una rabieta o cuando el niño se queda callado y no participa.

En el caso de la presentación electrónica de programas de intervención la mayoría de ellos se encuentran en problemas pertenecientes al desarrollo como: desarrollo del lenguaje, TDAH, autismo, asperger, retardo en el desarrollo, déficit mental, problemas del sueño. Además, se mencionan trastorno negativista desafiante, acoso escolar, abuso en niños y violencia intrafamiliar. Para terminar, se considera también presentaciones electrónicas de modelos de intervención como: histórico cultural, de asignaturas específicas, terapia de juego o neuropsicológico y terapia centrada en el apego del niño.

De acuerdo con los datos relacionados a la etapa de evaluación del programa de intervención, los profesores están de acuerdo con que existan medios digitales que les ayude a los alumnos a valorar el impacto que tuvo el programa de intervención.

Más del 80 por ciento acepta que hacen falta formatos o formularios para producir el informe final, guías para la elaboración del informe, cápsulas sobre diversas formas de evaluar el programa de intervención y guías que expongan procedimientos para diseñar instrumentos de evaluación para valorar los efectos del programa de intervención. Como se puede apreciar los recursos mencionados tienen que ver con el diseño, presentación o redacción de los resultados mediante un documento que exponga el trabajo realizado. Y la mayoría de estos con formato de documento.

El 58% de los docentes integran recursos multimedia, como portafolio electrónico, en la evaluación del programa de intervención. Dieciocho profesores consideraron necesario contar con materiales que orienten al alumno en la elaboración de portafolios electrónico.

Esto se puede explicar con la información sobre el dominio de conocimientos y habilidades que se expondrá más adelante. El diseño y producción de un portafolio electrónico requiere como mínimo un dominio medio. Al sumar a los profesores que cuentan con un dominio avanzado con un dominio medio se obtiene que 21, cantidad cercana a 18, tienen las habilidades para poder usar e integrar esta herramienta a las actividades de práctica supervisada. Puede suponerse que si la proporción de docentes con un dominio medio y avanzado aumenta también lo hará la cantidad de profesores que integren el portafolio electrónico a sus actividades de docencia y servicio.

En cuanto a las habilidades digitales de los docentes se identifica que un 37% cuenta con un dominio avanzado, 33% cuenta con un dominio medio, 23% tiene un dominio básico y el 7% se cuentan como escépticos acerca de la utilidad de las TIC en la educación. Los recursos digitales que los profesores conocen son: paquetería de office, correo electrónico, drive, Dropbox, blogs, moddle, aula virtual, redes sociales, Mendele, Prezzi, Skipe, Wikis, búsquedas en internet, elaboración de videos, portafolio electrónico, formatos digitalizados, mediafire, informe electrónico, acces y programación.

De todos los recursos conocidos el único que la mayoría de los docentes utilizan es el correo electrónico, en menor proporción las redes sociales, seguidas de la elaboración de videos y drive. Lo anterior refleja que aun cuando los docentes conocen diversos recursos digitales en realidad son pocos los que usan en la formación de los estudiantes, esto refleja que las ventajas que ofrecen las TIC no están siendo suficientemente aprovechadas por los docentes.

Por último, el 69% de los profesores afirma requerir algún tipo de orientación acerca de la utilización de los recursos. El tipo de orientación que predomina es una asesoría

personalizada, seguida de actualización en los nuevos recursos y tecnologías y asesoría en la elaboración de portafolio electrónico.

De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas y grupo focal se puede observar que aun cuando los docentes no incorporen del todo los recursos digitales a la práctica supervisada, se muestran interesados en su utilidad y potencial de apoyo a las actividades que se realizan en esta modalidad. Por lo tanto, contar con un portal académico que conjunte los recursos señalados por los docentes podría ser de utilidad en la formación de los estudiantes de psicología educativa.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como propósito detectar cuáles son las necesidades de recursos digitales para la práctica supervisada en psicología educativa. Los objetivos específicos fueron: Identificar que recursos digitales favorecerían la formación de los estudiantes en práctica supervisada según la experiencia de los docentes, conocer las habilidades digitales con las cuentan los docentes y el uso que hacen de las TIC, conocer de qué forma se organizan los recursos digitales de acuerdo a sus actividades de docencia y servicio y por último determinar los elementos que permitirían organizar los recursos digitales en la modalidad de práctica supervisada.

Mediante la aplicación de entrevistas individuales se determinó que recursos digitales podrían apoyar la formación profesional de estudiantes en psicología educativa. También se identificó con que habilidades digitales cuentan los docentes y de qué forma integran los recursos digitales que conocen a las actividades que se realizan en la práctica supervisada.

A partir del grupo focal se identificó como es que los docentes organizan e incorporan los recursos digitales en sus actividades de docencia y servicio, así como la organización que deben tener dichos recursos para ser usados en la práctica supervisada. De acuerdo a lo mencionado se considera que los objetivos de la investigación se cumplieron.

Como resultado de esta investigación se tiene una mayor certeza del tipo de recursos digitales y sus contenidos que los profesores pueden incorporar como apoyo a sus actividades de práctica supervisada. Para la etapa de evaluación inicial se aceptan recursos de diferente formato y tipo siempre y cuando contengan información relevante relacionada

a la aplicación de instrumentos de evaluación psicoeducativa y de aplicación de la entrevista.

Para la etapa de diseño y aplicación de programas de intervención se observa una preferencia por videos en los cuales se puede apreciar la demostración fundamentada de estrategias de intervención. El contenido de estos recursos es tan variable como las problemáticas atendidas por los profesores. Sin embargo, se puede observar que las problemáticas en la articulación del lenguaje destacan en el ámbito de desarrollo, las problemáticas ligadas a problemas de comportamiento destacan en el ámbito escolar, y las problemáticas relacionadas con prácticas de crianza en el ámbito familiar. Además, es importante señalar la necesidad de contar con materiales digitales que puedan ser útiles en la aplicación de talleres ya que 66% de los profesores suele incorporarlos en sus actividades de prácticas supervisada.

Para la etapa de evaluación final, los profesores están de acuerdo en incorporar recursos, de diferente tipo y formato, que apoyen las acciones de evaluación, tanto del desempeño del alumno como del programa de intervención.

Finalmente, se observó la necesidad de contar con recursos y asesorías para desarrollar y consolidar las habilidades digitales de los profesores. O en su defecto, referencias que los orienten hacia los lugares dentro de la FES Zaragoza en donde puedan solicitar asesorías y apoyo de infraestructura informática.

Los docentes que participantes en los grupos focales señalaron su interés en colaborar en la elaboración de recursos digitales para la modalidad de práctica supervisada. En este aspecto se detectó la necesidad de apoyar a los docentes para esa labor, lo que requiere de un

equipo que trabaje en conjunto con los docentes para la creación de estos recursos. Este trabajo se puede coordinar con el CETA, ya que cuenta con la infraestructura y personal especializado que proporcionaría elementos fundamentales para el proyecto.

La investigación realizada posibilita la confección de un listado de recursos digitales estableciendo prioridades a partir de varios indicadores: problemática más frecuente, instrumento más utilizado, docentes con posibilidad de colaborar, tipo de recurso, etc. De esta forma se ajustarían los recursos humanos y de infraestructura a los recursos digitales prioritarios. Se podrá proyectar la creación de recursos digitales a futuro, integrando la participación docente, de alumnos y los departamentos de apoyo de la FES Zaragoza.

Esta investigación resulta relevante para la realización de un portal académico para la práctica supervisada, puesto que permite conocer con certeza qué tipo de recursos digitales se necesitan para apoyar la formación profesional del psicólogo, que contenidos deben tener y de qué forma se pueden organizar, por lo tanto, es útil para orientar las acciones futuras en las que se pretenda elaborar los recursos digitales necesarios para el portal.

Además, desde la perspectiva de los estudiantes contar con recursos digitales que guíen y ejemplifiquen las acciones que se llevan a cabo en la práctica supervisada les facilita encontrar información relevante para tomar decisiones como la selección de instrumentos de evaluación o estrategias de intervención, les proporciona información sobre los fundamentos de la evaluación, así como, estrategias de intervención y facilita ejemplos de ejecución como en la aplicación de pruebas y estrategias de intervención. Todo lo anterior organizado a partir de las actividades que se realizan en la práctica supervisada en psicología educativa, siendo de fácil acceso, certeza de la calidad y veracidad del contenido de los recursos.

En cuanto a las limitaciones y sesgos, se encontró que no fue posible entrevistar a los 37 docentes que imparten la modalidad de práctica supervisada. Además, la entrevista tenía la desventaja de ser muy larga, se efectuaron dos entrevistas juntas, la del presente estudio y las entrevistas de otro proyecto de tesis del proyecto PAPIME 304316, ya que se dirigían a la misma población, en ocasiones los profesores limitaban sus respuestas para terminar pronto.

También se encontró que al mencionar la propuesta de recursos digitales para las diferentes etapas muchos de los docentes afirmaban estar de acuerdo, pero sin profundizar su respuesta en que contenidos específicos deberían de tener dichos recursos, por lo tanto, se trataba de indagar más acerca de su forma de trabajo y en algunos casos se infirió el contenido de los recursos en función de las problemáticas que atienden en sus respectivos programas, así como en el enfoque de intervención que manejan.

Otro aspecto importante al respecto es que parte de la fundamentación de este trabajo se basa en las problemáticas o retos que enfrenta la formación del psicólogo, entre los que se destacan la vinculación teoría-práctica y la formación integral, sin embargo, la práctica supervisada responde ante estas problemáticas, en especial a la vinculación entre teoría y práctica, por lo tanto sería conveniente que existiera una investigación que tratara de contextualizar las problemáticas o los retos a los que se enfrenta la formación profesional del psicólogo de FES Zaragoza.

Referencias

- Álvarez–Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Araujo, D & Bermudes, J. (2009). *Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria*. *Horizontes educacionales*. 14 (1) 9-24
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444001>
- Ballesteros, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 165-185). España: Pirámide.
- Bañuelos, P., Buenrostro, A., & García, L. (2014). Portafolios electrónicos y aprendizaje reflexivo en la formación de estudiantes de educación superior. *Revista Electrónica de psicología de la FES Zaragoza, UNAM*, 4(8), 82-103. Recuperado de: http://condor.zaragoza.unam.mx/portal/wp-content/Portal2015/publicaciones/revistas/rev_elec_psico/vol4_no2.pdf
- Bernabeu-Peiró, A. (2015). La divulgación radiofónica de la alimentación y nutrición. El ejemplo de Radio 5 Todo Noticias. *Revista de comunicación y Salud*. 5, 36-53.
Recuperado de: <http://revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/77>
- Bisquerra, R. (2011). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Wolters Kluwer.
- Bosa, A & Conde, S. (2015). Relación entre horas dedicadas a internet y web 2.0 en educación universitaria. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento* 12(3) 86-97. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2280>
- Cebrián, M. & Gallego, M. J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. España: Pirámide.
- Chacón, A. (2010). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En J.A Ortega y A. Chacón (Coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 25-41). España: Pirámide.
- C.L.A.T.E.S. (1976). *Informe de las conclusiones obtenidas por el grupo de trabajo en la reunion sobre enseñanza modular*. México: U.A.B.C
- Compendio de la modalidad de práctica supervisada en psicología educativa. (2012). *Intervención en el desarrollo humano en el ámbito educativo, intervención psicoeducativa*. México: Fes Zaragoza, UNAM

- Cruz, Y. & Cruz, A. K. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. 13 (2), 293–311. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200004
- Díaz, F., Hernandez, G., Rigo, M., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional de psicólogo educativa. *Revista de la educación superior*. 137 (35), 11-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60413702.pdf>
- Díez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*. 358, 175-196. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-074
- Duart, M. (2009). Calidad y usos de las TIC en la Universidad. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 6(2), 1-2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78012947001.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata y Fundación PAIDEA Galiza.
- Fombona, J & Pascual, M. A. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria: estudio de casos en la Universidad Nacional Autónoma De México (UNAM). *Educación XXI*. 14 (2), 79-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742004.pdf>
- Escobar, J. & Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*. 9(1), 51-67. Recuperado de: http://www.uelbosque.edu.co/publicaciones/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1
- García-Valcárcel, A. & Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. España: Síntesis
- Gallardo, E., Marqués, L. & Bullen, M. (2015). El estudiante en la educación superior: Usos académicos y sociales de la tecnología digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 12(1), 25-37. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/304473/394228>
- Gottberg, E., Noguera, G. & Noguera, M. A. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Universidades*. LXII(53), 50-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>
- Jones, G. R & George, J. M. (2010). *Administración contemporánea*. México: McGraw Hill

- Labarrete, A., Ilizáigitegui, L. & Vargas, T. (2003). Formar psicólogos: un enfoque desde la integración de tres concepciones. *SUMMA Psicológica UST*. 1(1), 49-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953845>
- Lankenau, D. (2010). Sistemas y tecnologías de información. En M. González (Ed.), *Tecnologías de la información* (1-23). México: McGraw Hill.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. España: McGraw Hill
- Llorente, M. C. (2013). Presentación multimedia: principios didácticos y aspectos técnicos para su producción. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 125-147). España: Pirámide.
- López de la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura. Revista de innovación educativa*. (7), 63-81. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>
- Lugo, M. (2004) El impacto de los recursos digitales en las bibliotecas. En H. A. Figueroa y C. A. Ramírez (Coord.) *Administración de servicios de información* (pp. 155-170). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Maiz, I. (2013). Y ahora llega la nube. Las herramientas web 2.0. En J. Barroso y J. Cabero (Coord.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 233-251). España: Pirámide.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales (focus groups) técnica de investigación cualitativa*. Documento de trabajo N° 3 Chile, CIDE. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>
- Mendoza, V. M. (2015). Plan de trabajo 2014-2018. *Gaceta Zaragoza*. 2(26), 03-18. Recuperado de: <http://condor.zaragoza.unam.mx/portal/index.php/ano-2-numero-26/>
- Mengual-Andrés, S., Payá A. & Roig R. (2015). Evaluación de necesidades y expectativas ante la construcción de un espacio interactivo de comunicación, información y aprendizaje histórico-educativo. *Revista computense de educación*. 26 (especial). 141- 158. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46331
- Mercado, S. (1989). *Administración aplicada. Teoría y práctica*. México: LIMUSA.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*. 36(13), 143-171. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14003607.pdf>
- Onwuegbuzic, A. J., Leech, N. L., Dickinson, W. B. & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigma*. 3(2), 127-157. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215>
- Ortega-Tudela, J. M. (2011). Análisis y evaluación de recursos multimedia. En M. Cebrián y M.J. Gallego (Coord.) *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 145-152). España: Pirámide
- Propuesta de modificación al plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología sistema presencial. (2010). México: Fes Zaragoza, UNAM.
- Proyecto del plan de estudios experimental de medicina general integral: Plan a-36. (1974). México: UNAM, Facultad de Medicina
- Rodríguez, D. (2005). *Diagnostico organizacional*. México: Alfaomega.
- Rodríguez, F. & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles educativos* IISUE-UNAM. 140 (35), 82-99. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156006>
- Rodríguez, Z. J. & Guzmán, B. (2012). Competencias en el uso de las TIC en profesores de la especialidad Educación musical del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez. *Revista de investigación*. 76 (36) 35-55. Disponible en:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000200003&lng=en&tlng=en
- Roig, R. & Lorenzo, G. (2013). La imagen fija en la enseñanza: la utilización educativa de los pósters, fotonovelas y murales multimedia. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 85-102). España: Pirámide.
- Roig, R., Mengual, S. & Rodriguez, C. (2013). Internet como medio de información, comunicación y aprendizaje. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 209-233). España: Pirámide.
- Román, P. (2013). Utilización educativa del sonido. Los podcasts. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 149-165). España: Pirámide.

- Sánchez, C V. (2000). *Producción de una cápsula informática/didáctica*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias políticas y sociales, UNAM. Recuperada de: <http://132.248.9.195/pd2000/282568/Index.html>
- Sanchez, G., & Crespo, M. S. (2002). *Las funciones sustantivas como prácticas cotidianas en la FES Zaragoza*. México: FES Zaragoza, UNAM.
- Segovia, N. (2007). *Aplicación de las TIC'S a la docencia*. España: ideaspropias.
- Suárez, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. 13. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/138930/189974>
- Torres, L. (2013). El rol del profesorado en los nuevos escenarios tecnológicos: competencias digitales. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.) *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 383-398). España: Pirámide.
- Tuirán, R. (24 de febrero de 2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio. Diario milenio*. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_S_UP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf
- Zabatta, V. y Alonso O. S. (2011). Estudio de necesidades docentes para determinar competencias básicas en el uso de las TIC. *Revista EDUCARE*. 15 (2) 23-47. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/537/208>

Anexo 1.

Entrevista para profesores del área de psicología educativa en relación a la práctica supervisada y la elaboración de un portal académico para la misma

Ésta entrevista tiene como propósito conocer la opinión de los docentes acerca de varios aspectos o elementos de la práctica supervisada. Dicha información será utilizada para un proyecto PAPIME que tiene como propósito la creación de un portal académico de la Práctica Supervisada en al área de Psicología educativa, el cual pueda apoyar la labor del docente en la formación de los estudiantes de psicología educativa.

Las entrevistas forman parte de dos tesis apoyadas por el proyecto PAPIME; "Detección de necesidades para la práctica supervisada en psicología educativa: perspectiva de los docentes" y "Funciones Profesionales de los estudiantes en la práctica supervisada: Psicología Educativa". Con la finalidad de no ocupar más tiempo de los profesores, se concentraron las preguntas en una sola entrevista, enfocada en dos aspectos: la noción que los profesores tienen de la modalidad de Práctica Supervisada como se imparte en la carrera de Psicología en la FES-Z y los elementos que los mismos profesores, consideran, les serían de utilidad para apoyar su labor docente.

Como parte de un proyecto PAPIME se propone la elaboración de un Portal Académico para la modalidad de Práctica Supervisada del área de Psicología Educativa, las siguientes preguntas se refieren específicamente a aspectos del Portal⁸

1. ¿Conoce algún portal académico? ¿Cuál? ¿Qué opina de él?
2. ¿Cree que un portal académico puede ser útil en la formación de los estudiantes de psicología, en la práctica supervisada? ¿De qué forma sería útil para los estudiantes? O ¿Por qué sería útil?
3. ¿Qué elementos considera que debería contener un portal académico de apoyo para la práctica supervisada?

El portal académico requiere diversos recursos digitales, las siguientes preguntas se refieren a los recursos que se podrían incluir en el mismo.

Se incluyen tablas que facilitan las respuestas a las preguntas de este apartado, por tal motivo se incluye una tabla en cada hoja. El cuestionario concluye con las preguntas relacionadas al portafolio electrónico.

⁸ Portal Académico para la modalidad de práctica supervisada en el área de psicología educativa de la FES Zaragoza. Responsable: Dr. Alvaro V. Buenrostro Avilés; corresponsable: Lic. Patricia Bañuelos Lagunes.

4. La labor que se realiza en práctica supervisada en las clínicas se puede organizar en evaluación diagnóstica, intervención y evaluación final, nos interesa saber que recursos digitales considera apropiados para cada una de estas 3 etapas. Comenzando con la etapa de evaluación diagnóstica, ¿Qué recursos digitales considera que podrían apoyar la formación de los estudiantes?

Etapa de evaluación diagnóstica	
Recursos didácticos	¿Cuál específicamente usaría?
Formatos digitalizados (Ej: de pruebas informales para evaluar los conocimientos de lectura, escritura y matemáticas)	
Formularios digitalizados (Ej: para ingresar información de entrevista inicial)	
Instrumentos de evaluación (Ej: Protocolos de pruebas, manuales de pruebas, material complementario digitalizado, tarjetas que se presentan al aplicar la prueba)	Mencionar que pruebas utiliza
Videos que ejemplifiquen la aplicación de una prueba: Enlaces a los que se encuentran en la web o Realizados en el trabajo de la FES Z	
Guías o tutoriales para elaborar reportes de instrumentos de evaluación y del diagnóstico o evaluación inicial (presentación de PowerPoint con audio, video)	
Cápsulas informativas del uso e interpretación de las pruebas (presentación de PowerPoint, videos, podcast, textos), por ejemplo breve reseña de los instrumentos de evaluación	
¿Cuenta con alguno de los recursos digitales mencionados? ¿Los compartiría para el portal académico de la práctica supervisada? se les darían los créditos correspondientes	
¿Hay algún otro recurso digital que sugiere para esta etapa?	

5. La segunda etapa mencionada es la intervención, ¿Qué recursos digitales considera que podrían apoyar la formación de los estudiantes en esta etapa? (Esperar la respuesta y proporcionar la hoja con los recursos o bien profundizar en los elementos que no se mencionaron)

Etapas de intervención	
Recursos didácticos	¿Cuál específicamente usaría? (sobre qué problemáticas o qué temáticas se deberían abordar)
Guías o tutoriales para realizar el diseño de intervención	
Materiales digitalizados	
Cápsulas informativas, por ejemplo, de bibliografía comentada o reseñas de programas de intervención.	¿Hay algún libro o documento en específico?
Formatos o formularios para el registro de sesiones, de grado de avance o seguimiento	
Enlaces a recursos digitales didácticos externos	
Guía para elaborar evidencias fundamentadas y reflexivas del trabajo que realiza el estudiante de psicología, que se podrían incorporar a un portafolio electrónico	
Ejercicios didácticos, para los estudiantes de psicología, sobre conocimientos específicos para intervención	
Demostración fundamentada de actividades didácticas para el trabajo con los niños o usuarios del servicio (Explicación, demostración de la secuencia y ejemplo de aplicación)	
Ejemplos de aplicación de actividades utilizadas con los niños o usuarios del servicio	
Presentación electrónica de modelos de intervención, por ejemplo: histórico cultural, de asignaturas específicas, terapia de juego o neuropsicológico (presentación de power point con audio, prezi, video o enlaces externos)	
Presentación electrónica de programas de intervención (presentación de power point con audio, prezi, video o enlaces externos)	
¿Cuenta con alguno de los recursos digitales mencionados? ¿Los compartiría para el portal académico de la práctica supervisada? se les darían los créditos correspondientes	
¿Hay algún otro recurso digital que sugiere para esta etapa?	

6. La última etapa mencionada es la evaluación del programa de intervención ¿Qué recursos digitales considera que podrían apoyar la formación de los estudiantes en la evaluación del programa de intervención?

Etapas de evaluación	
Recursos didácticos	¿estaría de acuerdo en incluirlo en el portal?
Portafolio electrónico	
Formatos o formularios electrónicos de informe de intervención	¿Cuál?
Guías o tutoriales para la elaboración del informe de intervención	
Guías o tutoriales para el diseño de instrumentos de evaluación del programa de intervención	
Cápsulas informativas, por ejemplo, de las formas de evaluación sugeridas en el compendio	
¿Cuenta con alguno de los recursos digitales mencionados? ¿Los compartiría para el portal académico de la práctica supervisada? se les darían los créditos correspondientes	
¿Hay algún otro recurso digital que sugiere para esta etapa?	

7. Para que alumnos y profesores cuenten con el contexto jurídico normativo en que se inscribe la práctica profesional del psicólogo y el contexto institucional de las prácticas supervisadas, se consideran los enlaces a los siguientes documentos, leyes y normatividades. ¿Estaría de acuerdo en que se incluyeran en el portal académico de la práctica supervisada de Psicología Educativa de la FES Zaragoza?

Leyes o normas	¿Está de acuerdo?
Ley de salud mental de DF	
Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de México	
Ley general de los derechos de niñas niños y adolescentes	
Ley de cuidados alternativos para niñas niños y adolescentes en el distrito federal	
Ley de los derechos de niñas y niños en el DF (modificación 2014)	
Ley de protección de los datos personales para el Distrito Federal (modificación 2014)	
Norma oficial del expediente clínico	
Plan de estudios de psicología en FES Zaragoza	
Programa de práctica supervisada en psicología educativa	
¿Hay algún otro recurso digital que sugiere para esta etapa?	

¿Hay algún otro documento, norma o ley que incluiría? ¿Cuál? ¿Podría proporcionar el nombre completo o enlace del mismo?

Habilidades digitales docentes

8. ¿En cuál categoría se ubica en relación a sus habilidades digitales?

Dominio desconocido (Escépticos)	No usa TIC No le interesa adquirir habilidades digitales Duda de su utilidad para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje
Dominio básico	Conocimientos y habilidades básicas sobre el manejo de computadoras (encender/apagar; navegar, escribir, etc.) Búsquedas en internet Sabe utilizar la paquetería de office Desconocen muchas funciones de las TIC Actitud neutra/ indiferente hacia las TIC, no les importa aprender a integrar TIC a la educación Uso mínimo de TIC en la educación (escritura de documentos)

Dominio medio	Dominio de conocimientos y habilidades básicas. Conocimientos y habilidades sobre el uso de redes sociales Conocimientos y habilidades sobre el uso de correo electrónico, nube, trabajo colaborativo en línea Uso de TIC como medio de comunicación Actitud positiva hacia las TIC sin embargo no participa activamente en la adquisición de conocimientos y habilidades digitales
Dominio Avanzado	Dominio de conocimientos y habilidades medias Conocimientos y habilidades sobre el uso de blogs, Moddle, Wikis, Aula virtual, Prezi, Skipe, producción de vídeos, portafolio electrónico, incluso han participado en un curso o diplomado sobre TIC. Integra las TIC al proceso de enseñanza Promueve el uso de TIC en sus alumnos Actitud positiva hacia las TIC Participa activamente en la adquisición de sus propias habilidades digitales.

¿Qué recursos digitales utiliza para la formación de sus alumnos?

¿Considera que requiere apoyo, formación u orientación acerca de la utilización de los recursos digitales? ¿Qué tipo de apoyo, formación u orientación específica?

Algunos profesores han optado por realizar un portafolio electrónico de su propio curso, puesto que apoya su labor en la formación del estudiante de psicología

¿Cree que sería conveniente que tuviera un portafolio electrónico de su curso?

¿Le gustaría recibir asesoría para su elaboración?

¿Está interesado en que en el portal existiera un enlace a su portafolio?

Anexo 2.

Elementos para la organización de práctica supervisada en el portal académico

De acuerdo a los trabajos entregados y las sesiones grupales se presenta, en el cuadro 1, la organización general para los recursos digitales del Portal académico.

La clasificación de etapas y nivel educativo queda de la manera expuesta en los cuadros 2.1 y 2.2. Para los niveles educativos no se encontraron diferencias en las clasificaciones propuestas, a excepción de nivel medio superior o bachillerato. Pero, todavía hay diferencias en la manera de denominar las etapas de desarrollo, las que se anotaron en los cuadros son las que se han mencionado con más frecuencia, pero, se presentan las diferencias:

Infancia	Infancia temprana (0 a 3 años) ⁹
Niñez temprana	Infancia tardía (3 a 6 años)
Niñez tardía	Infancia avanzada (6 a 12 años)
Adolescencia	Adolescencia menor (12 a 15 años) Adolescencia mayor (15 a 18 años)
Juventud	Adulthood temprana (18 a 25 años)

Considerando que las etapas de desarrollo y los niveles educativos expresan aquellos que están incorporados en los programas de los PS del área de psicología educativa, algunas propuestas no incluyen la etapa de juventud o adultez temprana.

Hay dos propuestas para organizar los recursos digitales que se incluirán en los botones de entrevista, evaluación e intervención.

En la primera (cuadro 2.1) estos botones incorporan los diferentes recursos digitales para todas las etapas y niveles educativos, lo que significa que en el botón de entrevista se abrirían los elementos correspondientes: Fundamentos; Elementos previos; Entrevista inicial. En el botón de evaluación se abrirían los elementos propios: Fundamentos e Instrumentos de evaluación. De igual forma

⁹ Las edades anotadas en esta parte, así como en los cuadros 2.1 y 2.2, son aproximaciones, coincidimos en que una etapa no es una edad cronológica, sino una situación social de desarrollo de la persona. Se puede analizar la conveniencia de dejar o eliminar las edades o bien hacer la aclaración en el texto correspondiente.

para el botón de intervención se abrirán los elementos de Fundamentos y Programas de intervención.

La diferencia con la segunda propuesta (cuadro 2.2) es que, en la última, cada etapa de desarrollo/nivel escolar abre los tres botones de entrevista, evaluación e intervención.

Para una mejor comprensión de las propuestas se despliega la organización de cada uno de los tres botones mencionados: entrevista (cuadro 3.1), evaluación (cuadro 3.2) e intervención (Cuadro 3.3), dentro de los cuales se exponen los recursos digitales correspondientes.



En fundamentación se incluirá información acerca de: Qué es la práctica supervisada; Diferencias entre el modelo de la Carrera de Psicología de la FES Zaragoza y otras instituciones; El modelo de Práctica Supervisada de Psicología educativa en la FES Zaragoza (Sistema de enseñanza modular; concepciones de enseñanza aprendizaje; formación del estudiante).

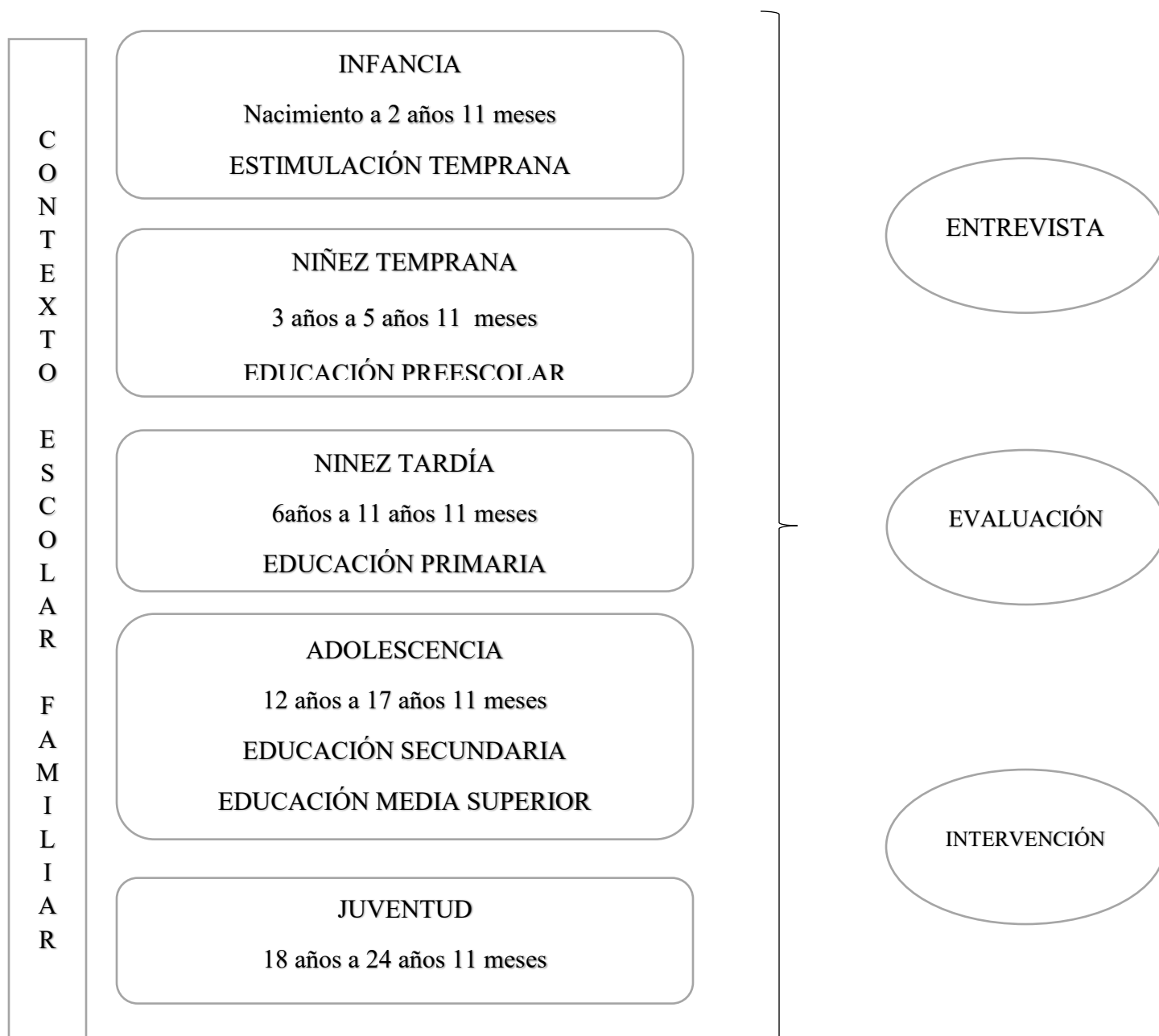
En contexto institucional aparecería el enlace a Plan de estudios; programa de Psicología educativa; Compendio de Práctica Supervisada de Psicología educativa; Escenarios de trabajo CUAS y escuelas de la zona de influencia (seguro alumnos, de manera permanente o itinerante –talleres). Quizá se puede explicar el trabajo individual y grupal que se realiza en los escenarios.

En contexto normativo se pondrían los enlaces a la legislación que nos compete: salud, educación (Normas de la SEP) niños y adolescentes; Quizá quede aquí

institucional normativo: Manual del expediente, expediente institucional y consentimiento informado.

En organización se incluye el cuadro que aparece en la página 4 de la minuta de la sesión 2, que contiene las Etapas de Desarrollo, el Nivel educativo y los contextos escolar y familiar y los tres elementos que se derivarán de ellos: entrevista, evaluación e intervención

Cuadro 1 Organización general para los recursos digitales del Portal académico



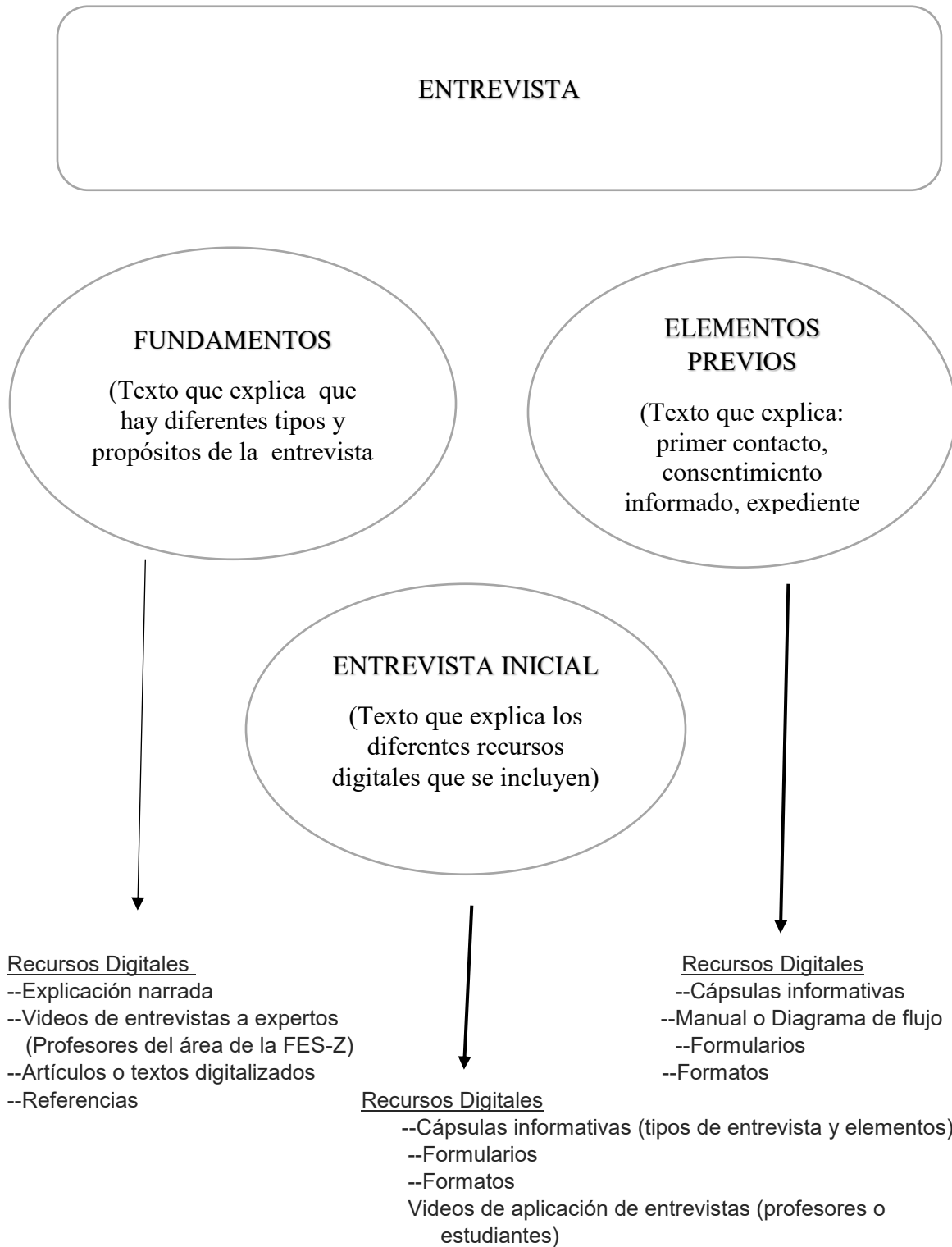
Cuadro 2.1 Etapas de Desarrollo¹⁰ y Nivel Educativo. Propuesta 1 para la organización de botones de entrevista, evaluación e intervención¹¹.



¹⁰ Se anotaron las edades de manera que ocuparan poco espacio, pero se puede retomar la forma utilizada por Santrock, con un margen amplio que se traslapa entre cada etapa, ya que ello representaría mejor a la etapa como una situación social de desarrollo humano

¹¹ Posteriormente se cambió la denominación de los últimos dos botones. Evaluación se cambió por “Análisis de la problemática y detección de necesidades”. Intervención se cambió por “Diseño y aplicación de programas de intervención”, que son los nombres asignados en el Plan de estudios. Los cuadros 3.2 y 3.3 ya aparecen con los nuevos nombres.

Cuadro 2.2 Etapas de Desarrollo y Nivel Educativo. Propuesta 2 para la organización de botones de entrevista, evaluación e intervención.



Cuadro 3.1 Botón de Entrevista

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

Y

DETECCIÓN DE NECESIDADES

FUNDAMENTOS

Contenido:

- Explicación de las formas y elementos constitutivos de la evaluación Psicoeducativa.
- Importancia de considerar el contexto familiar, escolar y social.
- Evaluación cuantitativa con interpretación cualitativa.
- Evaluación cualitativa en diferentes áreas de intervención: proceso de enseñanza aprendizaje; interacción de niños y adolescentes con los demás integrantes del sistema familiar y escolar; neuropsicológica; socioemocional

Recursos Digitales

instrumentos

- Presentación narrada, conferencias o entrevistas Sobre los temas arriba señalados
- Cápsulas informativas sobre las diferentes formas de realizar el análisis de problemáticas y la detección de necesidades individual y grupal.
- Presentación narrada de interpretación cualitativa de resultados de instrumentos de evaluación
- Formato de informe de evaluación
- Presentación narrada para elaborar informe de evaluación

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los recursos digitales se rotulan con descriptores basados en los cuatro Ejes delineados en las sesiones: Etapas de desarrollo; Nivel educativo; Contexto y Hacia dónde se dirige la Intervención¹².

Recursos digitales

- Cápsulas informativas: Ficha técnica o breve reseña
- Videos de aplicación de aplicación de pruebas por profesores o alumnos.
- Videos de aplicación de de evaluación cualitativa por expertos (profesores)
- La prueba cuando sea posible
- Enlaces a reseñas de instrumentos
- Enlaces a aplicación de instrumentos
- Presentación de evaluación de casos
- Libros digitalizados o artículos
- Referencias

Cuadro 3.3 Botón de Diseño y aplicación de Programas de Intervención

¹² El eje "Hacia donde se dirige la intervención" se agrega para permitir una mayor claridad en los descriptores. No se incluye como una división debido a que complica la organización y la hace extremadamente densa. Sin embargo se considera indispensable para la organización de los recursos digitales. Dentro del eje se contemplan tres elementos: a) proceso enseñanza aprendizaje, subdividido en: matemáticas, lecto-escritura y orientación vocacional; b) Desarrollo humano, subdividido en: Desarrollo general (escalas de desarrollo y pruebas neuropsicológicas); Desarrollo de las diferentes áreas: Cognitiva, Lenguaje, Perceptivo motriz y Socioafectiva; c) Familiar, que se subdivide en: Dinámica o Funcionamiento familiar y Relación padres-hijos o Prácticas de crianza. No está determinado el nombre que recibirá este eje, se propuso objeto o fenómeno, pero, todavía no se ha determinado.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

FUNDAMENTOS

Contenido:

- Explicación sobre diferentes programas de intervención, ya sea por:
 - Enfoque teórico
 - Modelo de intervención,
 - Metodología de intervención
 - Tipo de problemática
 - Tipo de atención: proactiva o reactiva; directa o indirecta; individual o grupal.
 - Explicación de metodología general para diseño y aplicación de talleres a grupos de niños, adolescentes o padres.
- estrategias

Recursos digitales subtítulo

- Videoconferencia de expertos (profesores)
- Entrevistas a expertos (profesores)
- Presentación narrada
- Enlaces a conferencias de expertos externos
- Libros digitalizados
- Artículos
- Referencias

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Se utilizarán los mismos ejes de evaluación para los descriptores: Etapa de desarrollo; Nivel educativo; Contexto y Hacia dónde se dirige la intervención.

Recursos digitales

- Diagrama de flujo de secuencias completas de intervención
- Presentación narrada o en video de secuencias completas de intervención
- Presentación en PP o video de didácticas específicas
- Presentación en PP o video con De estrategias de intervención específicas (Patrones de interacción, de alguna área de desarrollo)
- Imágenes de material didáctico digital
- Imágenes de material didáctico manipulable
- Imágenes de material didáctico impreso
- Tutorial sobre secuencia completa de Intervención
- Hojas de trabajo
- Infografías
- Aplicaciones interactivas
- Enlaces a sitios con recursos didácticos Digitales
- Reseñas de libros o manuales de programas de intervención.
- Manuales o libros de intervención Digitales.
- Referencia



Anexo 3.

Fichas técnicas de instrumentos de evaluación



Detección de necesidades de recursos digitales en la práctica supervisada en psicología educativa

Recursos para la etapa de evaluación inicial



Los instrumentos de evaluación que se describen a continuación, son referidos por los profesores de psicología educativa de la modalidad de práctica supervisada. Dichos instrumentos fueron mencionados por los docentes a partir de las entrevistas realizadas para la creación del portal académico.

En cada ficha técnica se describe: el nombre de la prueba, el autor, si es posible encontrarlo en la biblioteca de FES Zaragoza y su respectiva clasificación, el área que evalúa, a qué población va dirigido y un enlace en donde se puede encontrar más información de ser necesario. Hay pruebas que cuentan con mayor renombre y por lo tanto se encontró más información, es por esto que en algunos casos se incluye también la duración de la prueba, así como una descripción breve de la misma.

Al final del documento se encuentran también algunos instrumentos que no cuentan con la descripción correspondiente, esto se debe a que no se encontraron referencias teóricas que contengan la información necesaria.

Imagen portada:

*Encuesta de David Fresneda Ruíz
(recuperada de www.flickr.com)*

Fichas técnicas de Instrumentos de evaluación: Desarrollo humano

- ❑ Método de evaluación de la percepción visual (Frostig):
https://drive.google.com/open?id=1JU2rPUfmcsw--NUXQDG_3aL1WZkpX9XAK5y6O13dm3E
- ❑ Exploración del nivel lingüístico en edad escolar (Margarita Nieto):
https://drive.google.com/open?id=1iMU7gDXgMuiCCQ106tu8XLubE_YbgpZlj4P4GrSX8lQ
- ❑ Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA, 2001):
https://drive.google.com/open?id=1mXoDt7Wz5BpJ09XR3te_zjzck6HjibVFNVhMI3-DVm4
- ❑ Test McCarthy de aptitudes y psicomotricidad McCarthy, 2004):
https://drive.google.com/open?id=1G92REjDs0NGZMVCT4CDWoB_6h8aw7PCcDYv0MJmtdM
- ❑ Escalas Wechsler de inteligencia para adultos (WAIS):
<https://drive.google.com/open?id=1C9eP8j7ZKf7OgOqO11zp4cnsDx4WQL5Ux9VPhygDDZM>
- ❑ Escalas Wechsler de inteligencia para los niveles preescolar y primario (WPPSI):
https://drive.google.com/open?id=1K5uEA1LN_RpXTyBnMJUzwbbBmtZSG5tcWBZgbIkE5Ec
- ❑ Escala Wechsler de inteligencia para niños revisada (WISC-R):
https://drive.google.com/open?id=1UvCBvA1DPnCzVbxYG_dIWABgV7vTSEP2oqIxNT5_Ljw
- ❑ Test Gestáltico visomotor para niños (Bender):
<https://drive.google.com/open?id=1wX7P09ooWQxm9-69iyvmP9jbTCC51QKf7DDnq68xb94>
- ❑ Test de matrices Progresivas (Raven, escala general):
<https://drive.google.com/open?id=1KakqPvj4E5dbF10kKirsvZEr8yvoEs-H1J46E6odEZ8>
- ❑ Inventario de depresión infantil:
<https://drive.google.com/open?id=1hagkizpmJubDM19ZRLtEx5SZZfLwTA-ZIxYCW9zYdQ8>
- ❑ Escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R):
<https://drive.google.com/open?id=1FG7dIjJiytWPc83a1dJ8DBBIWpPsuW5HPJHtTH5zaCU>
- ❑ Test de la inteligencia infantil por medio de la figura humana:
https://drive.google.com/open?id=1zrnyy1JILyiCD3KCsHQGFBB_JzpUXygljDRXdSv5jn8

- ❑ Escalas de desarrollo Merrill-Palmer- R (MP-R):
https://drive.google.com/open?id=1LSFXsI2XZSk0Rj0IRJ56QqVYya9FXHemE1DU1t_FLWuE
- ❑ Guía Portage de educación pre-escolar:
https://drive.google.com/open?id=1dGiBAOwOvjdH1CcZvQSsqX4IK5VsFN2_puCQKYq7azo
- ❑ Evaluación Neuropsicológica infantil (ENI):<https://drive.google.com/open?id=1dwjBPkyW6xZwiwL9vdosAzHy1BDK1zfDMe69ecF9He8>

Fichas técnicas de Instrumentos de evaluación: aspectos escolares

- ❑ EICA (Buerostro)
- ❑ EILE (Buenrostro y Bañuelos)
- ❑ Inventario de conducta infantil:
https://drive.google.com/open?id=1KxOmKjqJv14gfKoKUDD6HkWRNXbqzdJ9SWUTbBD3b_Q

Fichas técnicas de Instrumentos de evaluación: aspectos familiares:

- ❑ Inventario de prácticas de crianza (López, 2010):
<https://drive.google.com/open?id=1EKadOXZ1K0c9VBtXiUC5UFf3TGaxBvL0BVAG1Uy6jSs>
- ❑ Cuestionario de habilidades de manejo infantil (Morales y Vázquez, 2011):
<https://drive.google.com/open?id=1nKkb5a3HUX93sji0xNik1u2eUoQ8epacjqDabB7ERf8>
- ❑ Inventario de conducta infantil (Morales, 2002):
https://drive.google.com/open?id=1KxOmKjqJv14gfKoKUDD6HkWRNXbqzdJ9SWUTbBD3b_Q
- ❑ Test de la Familia (Corman):
<https://drive.google.com/open?id=1N4S8IWjFHRdt3NbgbRDZImNI63MW93xrvXG84Np0ekY>