

Víctor M. Giménez Bertomeu

Asunción Lillo Beneyto

Josefa Lorenzo García


EL PROCESO DE SUPERVISIÓN DE CAMPO EN EL PUNTO DE MIRA:

Una investigación a tres en Trabajo Social



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ICE Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación



Investigación financiada por la
Convocatoria de Ayudas a Proyectos
de Investigación sobre la Enseñanza
de Materias Específicas en la
Universidad de Alicante
(Instituto de Ciencias de la Educación.
Cursos 2000/2001 y 2001/2002)

© Los autores

Edición:
Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.)

ISBN: 84-86980-05-4

Depósito Legal: A-723-2003

Diseño:
Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica
de la Universidad de Alicante

Impresión: Limencop, S.L.

Víctor M. Giménez Bertomeu
Asunción Lillo Beneyto
Josefa Lorenzo García

EL PROCESO DE SUPERVISIÓN DE CAMPO EN EL PUNTO DE MIRA:

Una investigación a tres en Trabajo Social



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ICE Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Investigación financiada por la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación sobre la Enseñanza de Materias Específicas en la Universidad de Alicante (Instituto de Ciencias de la Educación. Cursos 2000/2001 y 2001/2002).

© Los autores

EDICIÓN:

Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.)

ISBN: 84-86980-05-4

Depósito Legal: A-723-2003

Diseño:

Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica (Universidad de Alicante)

Impresión:

Limencop, S.L.

ÍNDICE

PRÓLOGO	i
AGRADECIMIENTOS	ii

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

I. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN	3
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
3. HIPÓTESIS.....	4
4. METODOLOGÍA.	
4.1. Delimitación de las unidades de estudio.....	5
4.2. Organización de la investigación.	6
4.3. Tipo de investigación e instrumentos de medida.	6
4.4. Población estudiada	8
4.5. Análisis de datos.....	9

II. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA: LA SUPERVISIÓN DOCENTE EN TRABAJO SOCIAL

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SUPERVISIÓN Y DEFINICIONES	11
2. ORÍGENES E HISTORIA DE LA SUPERVISIÓN EN EL TRABAJO SOCIAL.	
2.1. La supervisión en trabajo social en el Estado español	15
2.2. Evolución de la supervisión en el trabajo social.	17
3. OBJETIVOS DE LA SUPERVISIÓN	19

4. FUNCIONES Y PRINCIPIOS BÁSICOS EN LA SUPERVISIÓN DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL	20
5. LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA.....	25
6. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DE LOS SUPERVISORES.....	27
7. ETAPAS Y/O PRODECIMIENTO EN LA SUPERVISIÓN.	
7.1. Consideraciones previas a las fases y desarrollo del proceso de supervisión.	32
7.2. Aspectos contextuales que condicionan del proceso de supervisión	34
7.3. Etapas o proceso que sigue la supervisión en general.....	35
7.3.1. Proceso de supervisión: etapas y contenidos.....	37
7.3.2. Una sesión de supervisión.....	43
7.3.3. La supervisión individual y la supervisión grupal: características y proceso... 44	
8. EVALUACIÓN DE LA SUPERVISIÓN.	
8.1. Objetivos de la evaluación en la supervisión.	49
8.2. Consideraciones básicas en la evaluación de la supervisión de alumnos de las Escuelas de Trabajo Social.....	50
8.3. Requisitos en la evaluación de la supervisión de alumnos.....	51
8.4. La evaluación en grupo e indicadores de evaluación.....	51
8.5. Dificultades en establecer las evaluaciones.....	53

III. RESULTADOS

1. LA PERSPECTIVA DE LOS SUPERVISORES.

1.1. Características de los Centros de Prácticas	54
1.2. Características de los supervisores.....	55
1.3. Características de los alumnos supervisados.....	58
1.4. Características de la supervisión realizada	61
1.5. Valoración de la experiencia de supervisar	66
1.6. Propuestas de mejora de la supervisión.....	67

2. LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.

2.1. Características de los Centros de Prácticas	68
2.2. Características de los estudiantes.....	69
2.3. Características de los supervisores.....	72
2.4. Características de la supervisión realizada	74
2.5. Valoración de la experiencia de supervisar	81
2.6. Propuestas de mejora de la supervisión.....	82

3. LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

3.1. Características de los docentes entrevistados	82
3.2. Características de los estudiantes.	83
3.3. Características estructurales de la supervisión.....	83
3.4. Características de los supervisores	85
3.5. Práctica de la supervisión en los Centros de Prácticas	85
3.6. Relación entre supervisores y profesores.....	87
3.7. Representación de la supervisión de campo	87
3.8. Valoración de la experiencia de supervisar	88
3.9. Dificultades encontradas.....	88
3.10. Propuestas de mejora de la supervisión	88

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PROPUESTAS

1. DE LA PERSPECTIVA DE LOS SUPERVISORES	90
2. DE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	93
3. DE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES	96

V. CONCLUSIONES GENERALES: PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÉNDICES TÉCNICOS

- Apéndice 1. Resultados del cuestionario a supervisores y supervisoras. 105
- Apéndice 2. Resultados del cuestionario a estudiantes

PRÓLOGO

La Escuela de Trabajo Social y el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante se esfuerzan por ofrecer a su alumnado las mejores oportunidades para realizar prácticas pre-profesionales en organizaciones sociales de diferentes ámbitos. Estas prácticas son una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como está suficientemente demostrado, una mejor cualificación implica mayores posibilidades de éxito en la posterior integración en el mundo laboral.

La formación práctica en un contexto de aprendizaje real ofrece unas posibilidades de adquisición de competencias genéricas y específicas (técnicas, metodológicas, sociales y personales) que no pueden obtenerse únicamente en contextos de laboratorio (aula). En una organización social o en un proyecto de intervención social el alumnado tiene oportunidades de conocer, comprender y, también de aplicar lo necesario para su actuación profesional, además de recibir estímulos para adquirir nuevos conocimientos que le permitan el desempeño de una acción profesional de calidad. Pero, sobre todo, tiene oportunidades de desarrollar habilidades personales y sociales integrándose en un equipo de trabajo, interactuando cara a cara con las personas y aplicando los valores de la profesión.

La calidad de este proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto real precisa una rigurosa planificación, acompañamiento (supervisión) y evaluación, con la estrecha colaboración de todas las partes implicadas: Universidad de Alicante (Escuela de Trabajo Social y Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales), alumnado y organizaciones sociales. Así lo comparten Josefa Lorenzo, Víctor M. Giménez y Asunción Lillo, autores de esta investigación, realizada con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, en la que se estudian las condiciones del contexto de este aprendizaje práctico, las características del proceso de acompañamiento del alumnado y de la evaluación de los resultados obtenidos. Consideramos que se trata de un trabajo excelente y pionero cuyas conclusiones resultan de gran interés y muy relevantes en estos momentos en los que las universidades españolas se enfrentan al reto de acelerar su proceso de adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

La convergencia europea en el ámbito de la educación es una necesidad para hacer efectiva la libre circulación de trabajadores que exige el previo reconocimiento de las cualificaciones, por ello, los Ministros de Educación firmantes de la Declaración de Bologna decidieron que antes del 2010 la convergencia debía ser una realidad. Y calificábamos este proceso de desafío por tratarse de cambios cualitativos entre los que cabe destacar el papel relevante de las prácticas en contextos reales, con un mayor protagonismo de las organizaciones en la formación que requerirá una adecuada especialización y, también, un mayor reconocimiento de las tareas docentes del profesional del campo de prácticas.

Ya hemos asumido el reto, hemos constituido redes de trabajo con universidades españolas y europeas y con el Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Y en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Alicante iniciaremos, en este próximo curso escolar 2003-04, importantes innovaciones en las que se han tenido muy en cuenta las conclusiones y propuestas de esta interesante y oportuna investigación que, sin duda, servirá de estímulo a nuevos estudios.

Universidad de Alicante, junio de 2003.

Hortensia Redero Bellido
Directora de la Escuela
Universitaria de Trabajo Social

M^a Asunción Martínez Román
Directora del Departamento de
Trabajo Social y Servicios Sociales

AGRADECIMIENTOS

Nos sentimos en deuda con todas las personas e instituciones que, de un modo u otro, han hecho posible este trabajo. Por ello, queremos agradecer la colaboración prestada por todos y todas:

A los supervisores y las supervisoras de campo, estudiantes y profesorado, que con sus respuestas han permitido que esta investigación, después de dos cursos de trabajo, sea una realidad.

A la Escuela de Trabajo Social de Alicante y al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales por el apoyo prestado.

Al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, que con el esfuerzo realizado con este tipo de convocatorias promueven la reflexión crítica y la innovación docente.

A Hortensia Redero Bellido y M^a Asunción Martínez Román por sus comentarios y por brindarse a prologar este texto.

A M^a Ángeles Martínez Ruiz, Directora del I.C.E., por creer en este trabajo.

A Joaquín Martínez Torregrosa, Coordinador del Programa de Formación Permanente del Profesorado del I.C.E., por su ayuda paciente.

A Carlos Giménez Bertomeu, por sus aportaciones y por su iniciativa.

Por último, y no por menos importantes, damos las gracias a Joanna, Álex, Juan, Carmen y Nico, nuestras familias, por el tiempo robado y sin cuya comprensión hoy este trabajo no podría ver la luz.

A todos y todas, gracias.

En Sant Vicent del Raspeig (Alacant), mayo de 2003

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene su origen en la preocupación y la iniciativa de un grupo de profesionales vinculados a la formación de estudiantes de Trabajo Social, por tanto colaboradores en un proceso de trabajo en el que el aprendizaje es el eje central de la actividad.

Dicha iniciativa se articuló a partir del curso de postgrado, "La supervisión en su vertiente teórica y práctica" (de septiembre de 1999 a enero de 2000), organizado por la Escuela de Trabajo Social. Como resultado del curso, se constituyó un grupo de trabajo integrado por una profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, por una de las formadoras del curso y por supervisores de campo que desarrollaban su actividad profesional en instituciones públicas y organizaciones privadas prestadoras de servicios sociales.

El objeto central de ese grupo de trabajo fue, por una parte, el de sistematizar un proceso de supervisión revisando, desde las experiencias de cada uno de los miembros del grupo, los métodos y procesos de supervisión utilizados hasta ahora. Por otra parte, pretendía unificar una metodología básica de supervisión común a todos los miembros del grupo, fundamentada en la supervisión a tres:

- Tutor (profesor responsable de las prácticas de los alumnos que realizan prácticas pre-profesionales en centros con profesionales).
- Estudiante (los/as alumnos/as de segundo y tercer curso que realizan sus prácticas en centros con profesionales).
- Supervisor/a (trabajadores sociales en activo que asumen uno o varios estudiantes de segundo y/o tercer curso y se responsabilizan de las actuaciones que éstos llevan a cabo en su centro de trabajo).

La experiencia de este grupo de trabajo se llevó a cabo de febrero a mayo de 2000 y contó con el apoyo institucional de la dirección de la Escuela de Trabajo Social de Alicante y de la dirección del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, siendo la universidad el espacio de trabajo.

La convocatoria de ayudas de apoyo a la investigación docente realizada por el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Alicante, a finales del curso 1999-2000, permitió al grupo realizar un planteamiento más ambicioso de los temas tratados y de dimensiones diferentes a las que en ese momento se estaban abordando. A partir de la propuesta del I.C.E., se constituyó un equipo de investigación, de entre los miembros del grupo de trabajo original, que redactó el proyecto de investigación en sus dos fases sucesivas. Dicho proyecto fue presentado, aceptado y financiado en las dos Convocatorias de Ayudas del Instituto de Ciencias de la Educación (Cursos 2000-2001 y 2001-2002).

En la formación de los estudiantes de Trabajo Social, los factores externos a la universidad son relevantes en el sentido que tienen una influencia decisiva en el aprendizaje y perfil de los futuros profesionales. Tengamos en cuenta que los estudiantes de segundo y tercer curso deben realizar prácticas pre-profesionales de carácter obligatorio en la institución adjudicada para ello. Y que estas prácticas las realizan supervisados por un diplomado en trabajo social que ejerce como tal sus funciones en dicha institución. Este profesional es reconocido por la Escuela de Trabajo Social como supervisor de campo del alumno. Ese reconocimiento significa que el supervisor participa en la nota evaluativa del alumno. Además, y lo que es más importante, es el modelo práctico de referencia para el estudiante. El profesor por su parte ejerce como modelo desde la instancia formativa que es el taller. Desde aquí cobra relevancia la colaboración y coordinación, en definitiva, el vínculo que ha de establecerse entre los profesores-tutores de la Universidad y los supervisores de campo de los Centros de prácticas.

El planteamiento genérico del proyecto residió en conocer de forma rigurosa el estado actual del medio en el que nuestros estudiantes realizan sus prácticas, el acercarnos a dicha realidad y, desde este conocimiento, plantear conjuntamente propuestas para mejorar el proceso de aprendizaje de los futuros trabajadores sociales. Ello supuso investigar las condiciones actuales, la opinión, la metodología y técnicas, junto con las limitaciones, que desde los centros de prácticas y desde la realidad de cada profesional existen al utilizar la supervisión como instancia pedagógica complementaria de la docencia universitaria.

Para el desarrollo del trabajo, la investigación se estructuró en dos grandes partes:

- El trabajo teórico: Al objeto de revisar el estado de la cuestión y, sobre todo, de servir de base a la investigación empírica, objetivo central de la investigación. Hemos de destacar aquí la utilidad de la obra de Josefina Fernández Barrera (1997) para realizar una exhaustiva aproximación al tema.
- El trabajo empírico, desarrollado durante dos cursos académicos, con un enfoque cuantitativo y cualitativo. Como señalamos antes, éste era el objetivo central del trabajo. Con él pretendíamos obtener información de los tres agentes principales implicados en el proceso de supervisión de prácticas de campo, que fueron nuestras unidades de estudio: supervisores y supervisoras, alumnado y profesorado.

El diseño del trabajo de campo fue presentado en sus dos fases en una comunicación al *IV Congreso Nacional de Escuelas de Trabajo Social*, celebrado en Alicante durante el mes de abril de 2002. Tal comunicación despertó un elevado interés por parte de los profesores de las Escuelas de Trabajo Social y de las propias Escuelas, en un doble sentido: por un lado, por la iniciativa tomada por el Instituto de Ciencias de la Educación de Alicante al promover proyectos de este tipo entre el personal docente y los Centros; por otro lado, por los contenidos abordados en la propia investigación.

Creemos necesario también destacar que los resultados de esta investigación están siendo útiles como material de trabajo para la renovación del plan de prácticas emprendido por el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante durante el curso 2002-2003. Pensamos igualmente, que tales resultados, a pesar de referirse a la realidad específica de la Universidad de Alicante, pueden también servir de material de apoyo y de partida para las Escuelas de Trabajo Social de otras Universidades que quieran desarrollar trabajos en esta línea.

I. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.

Las personas que hemos participado en el proyecto de investigación hemos contribuido al trabajo desde perspectivas diferentes y complementarias: desde la experiencia profesional en supervisión de estudiantes de Trabajo Social, desde la experiencia docente y desde la experiencia en la práctica de la intervención profesional.

Los miembros del equipo de investigación hemos sido:

- Víctor M. Giménez Bertomeu. Trabajador Social y Licenciado en Sociología. Profesor Ayudante del Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante.
- Asunción Lillo Beneyto. Trabajadora Social y Licenciada en Antropología.
- Josefa Lorenzo García. Trabajadora Social y Licenciada en Antropología. Profesora Titular del Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación se orientó al análisis del proceso actual de paso y transformación de los conocimientos teóricos en habilidades prácticas de los estudiantes de Trabajo Social a través de la supervisión de campo, así como al estudio de las alternativas posibles para su mejora. En este sentido, pretendió:

a) Objetivos generales:

1. Conocer el proceso actual de supervisión seguido con los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social.
2. Conocer la etiología de los problemas actuales encontrados en el proceso de supervisión.
3. Servir de base para emprender acciones de mejora de la calidad del proceso de supervisión.

b) Objetivos específicos:

- Conocer las características de los Centros de prácticas.
- Conocer las características de los supervisores de campo, del alumnado y del profesorado vinculados a la supervisión de prácticas.
- Conocer las características actuales de la supervisión de campo, en términos de representación de la función de supervisión, práctica de supervisión y condiciones estructurales de la misma, desde la perspectiva de los supervisores, el alumnado y el profesorado.
- Identificar las dificultades encontradas en el proceso de la supervisión de campo por los supervisores, el alumnado y el profesorado.
- Identificar las causas de las dificultades encontradas.

- Conocer las motivaciones de los supervisores de campo para supervisar estudiantes, percibidas por éstos y por el alumnado y el profesorado.
- Conocer las acciones de mejora necesarias percibidas por los supervisores de campo, por el alumnado y por el profesorado.

3. HIPÓTESIS.

Las experiencias de supervisión revisadas en la investigación nos permitieron señalar la existencia de una serie de dificultades en el acople de los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas. Los elementos que integran este pre-diagnóstico de la situación actual del proceso de supervisión actuaron como hipótesis-guía de la investigación, fundamentalmente en su primera fase, y, en consecuencia, modelaron el tipo de información recogida:

a) Hipótesis general:

Existen deficiencias en aspectos básicos del proceso de supervisión que afectan negativamente al aprendizaje esperado de los/as alumnos/as en la fase práctica.

b) Hipótesis específicas:

De un modo más concreto, cabe esperar que existan deficiencias en los siguientes aspectos:

1. Existen *déficit en la información disponible por parte de los supervisores de campo*, en relación con:
 - Los contenidos teóricos, los objetivos académicos, las técnicas y la metodología para llevarlos a cabo.
 - Las calificaciones obtenidas en los créditos teóricos por los estudiantes a supervisar.
 - Los términos concretos de colaboración recogidos en los convenios de prácticas suscritos por las Instituciones o Centros de prácticas y la Universidad.
2. La *motivación de los supervisores de campo* para la supervisión de estudiantes depende de un conjunto de factores:
 - La información previa disponible para el supervisor.
 - El grado de reconocimiento de la supervisión en el Centro de Prácticas, en términos de espacio físico disponible y reconocimiento institucional.
 - La formación específica con la que se cuenta para supervisar.
 - Las características de los alumnos supervisados.
3. Existe *descoordinación entre profesores-tutores y supervisores de campo* en relación con:
 - La distancia geográfica entre Universidad e instituciones de prácticas.
 - El número de reuniones realizadas entre profesores-tutores y supervisores de campo.
 - La carga de trabajo del supervisor en el Centro de trabajo.
 - El número de alumnos a supervisar.

4. Existen *dificultades para el desarrollo de la supervisión*, relacionadas con:
 - La no coincidencia de los objetivos académicos exigidos al estudiante desde la Universidad y desde el Centro de prácticas.
 - La descoordinación entre profesores-tutores y supervisores de campo.
 - La concentración en el tiempo de los créditos prácticos a realizar.
 - La inexistencia de un protocolo general de supervisión.

4. METODOLOGÍA.

4.1. DELIMITACIÓN DE LAS UNIDADES DE ESTUDIO.

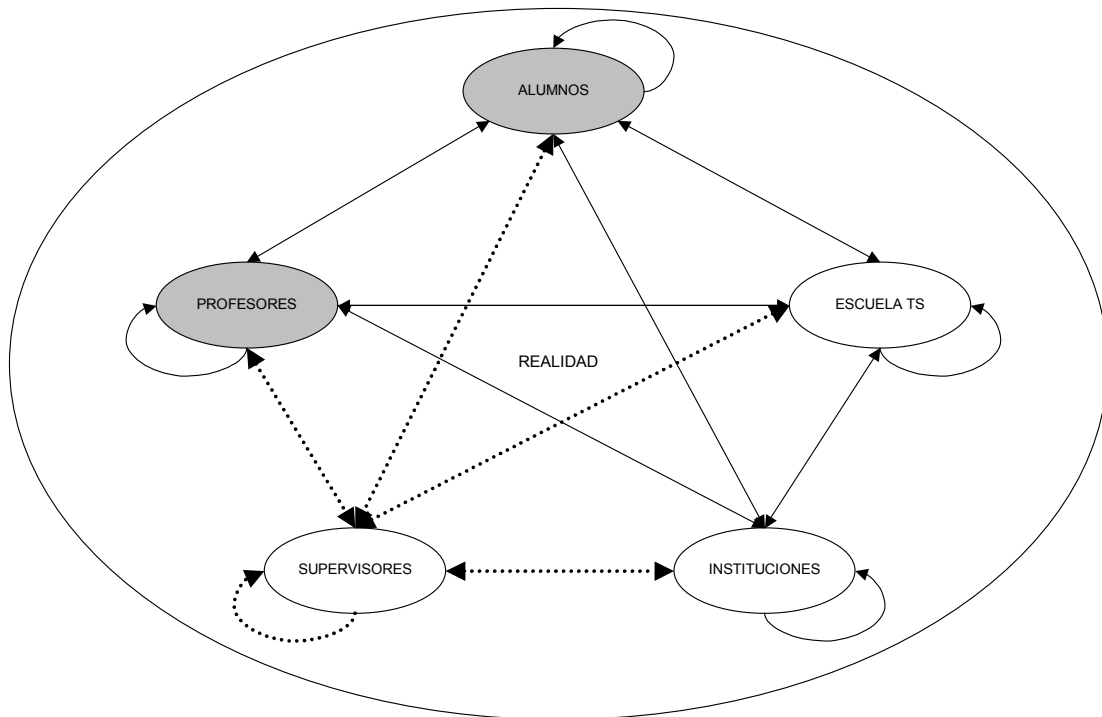
En la supervisión de prácticas encontramos cinco elementos principales implicados:

- Por un lado, la *Escuela de Trabajo Social*, la instancia docente que promueve la realización de prácticas pre-profesionales del alumnado.
- Por otro lado, las *Instituciones* o centros de prácticas donde los/as alumnos/as realizan su entrenamiento pre-profesional.
- Los *profesores*, integrantes de la Escuela de Trabajo Social, que realizan el entrenamiento teórico y una parte de ellos un entrenamiento teórico-práctico de índole grupal (talleres).
- Los/as *supervisores/as de campo*, profesionales en activo que asumen la responsabilidad de la formación práctica del alumnado.
- Por último, los/as *alumnos/as* como principales destinatarios de la supervisión de prácticas.

Como ya hemos señalado, la investigación se orientó a conocer el proceso actual de supervisión seguido por los/as estudiantes y a establecer la etiología de las dificultades existentes en el mismo como base para el diseño de acciones de mejora de la supervisión.

Partiendo de este objetivo, el eje principal de estudio fue el proceso de supervisión y los elementos a investigar fueron los supervisores de campo, los estudiantes y los profesores del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. A partir de la información obtenida de cada uno de ellos se pretendió reconstruir el proceso de supervisión actual.

FIGURA 1. Elementos implicados en el proceso de supervisión de las prácticas pre-profesionales de los/as estudiantes de Trabajo Social.



Fueron excluidas del análisis las dos instituciones implicadas porque entendimos que su influencia en el proceso de supervisión se materializaba en las normas y prácticas mediante las cuales lo hacían posible y que son el marco de referencia de supervisores, estudiantes y profesores.

4.2. ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Así, la investigación se estructuró en dos fases, diferenciadas en función de las unidades de estudio en cada una de ellas:

- **1ª fase (Curso académico 2000-2001):** La unidad de estudio fueron los supervisores de campo que realizaban la supervisión de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social.
- **2ª fase (Curso académico 2001-2002):** Las unidades de estudio fueron los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social y los profesores y las profesoras del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales con vinculación directa con las prácticas pre-profesionales.

4.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

En el diseño de la investigación se optó por combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo. Mediante la parte cuantitativa, se recogieron los datos de los/as supervisores/as de campo y de los/as alumnos/as, y con el enfoque cualitativo se obtuvo la información de los profesores del Departamento.

a) 1ª FASE (Curso académico 2000-2001).

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario auto-administrado para supervisores de campo, elaborado *ad-hoc* por el equipo de investigación.

El cuestionario constaba de 63 preguntas (62 cerradas y 1 abierta), e incluía información relativa a los siguientes aspectos:

- a) *Características del Centro de Prácticas.*
- b) *Características del/la supervisor/a:* Dichas características incluían datos demográficos, datos laborales, datos formativos, datos sobre la experiencia en supervisión docente y datos sobre la percepción de las características necesarias para supervisar.
- c) *Características de los/as alumnos/as supervisados.*
- d) *Características de la supervisión realizada:* Estas características incluían aspectos estructurales de la supervisión, la representación mental de la supervisión, la práctica de la supervisión y las dificultades encontradas en el proceso de supervisar.
- e) *Valoración general de la experiencia como supervisor.*
- f) *Propuestas de mejora de la supervisión.*

b) 2ª FASE (Curso académico 2001-2002).

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario auto-administrado para estudiantes y de una entrevista semiestructurada para profesores, elaborados ambos por el equipo de investigación.

El cuestionario para estudiantes constaba de 57 preguntas (56 cerradas y 1 abierta) e incluía varios tipos de datos, similares a los estudiados en los supervisores, al objeto de permitir la comparación:

- a) *Características del Centro de Prácticas.*
- b) *Características del/la alumno/a:* Dichas características incluyen datos demográficos, datos académicos, datos formativos, datos sobre la experiencia en ser supervisados y datos sobre la percepción de las características necesarias en el alumno para las prácticas pre-profesionales.
- c) *Características percibidas de los/as supervisores/as.*
- d) *Características de la supervisión experimentada:* Estas características incluyen aspectos estructurales de la supervisión, la representación mental de la supervisión, la práctica de la supervisión y las dificultades encontradas en el proceso de supervisión.
- e) *Valoración general de la experiencia como supervisado.*
- f) *Propuestas de mejora de la supervisión.*

La entrevista semiestructurada exploró los siguientes temas, de nuevo similares a los investigados en supervisores y estudiantes:

- a) *Características del/la profesor/a:* Dichas características incluyen datos demográficos, datos formativos, datos sobre la experiencia en supervisión docente.
- b) *Características percibidas de los/as alumnos/as y de los supervisores.*
- c) *Características de la supervisión que se realiza:* Estas características incluyen aspectos estructurales de la supervisión, la representación mental de la supervisión, la práctica de la supervisión y las dificultades encontradas en el proceso de supervisión.
- d) *Valoración general del proceso de supervisión.*

e) *Propuestas de mejora de la supervisión.*

Dicha entrevista fue registrada en soporte analógico y su contenido transcrito literalmente para su análisis posterior.

4.4. POBLACIÓN ESTUDIADA.

a) 1ª FASE (Curso académico 2000-2001).

La población objeto de estudio en esta fase del proyecto de investigación estaba integrada por todos/as los/as supervisores/as de campo de alumnos de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Alicante, con al menos un curso académico de experiencia en supervisión docente. Sin embargo, resultaba complicado filtrar a priori la población muestral siguiendo este criterio de la experiencia previa, por lo que se optó por distribuir el cuestionario entre todos/as los/as supervisores/as de campo del curso 2000/2001, introduciendo una pregunta filtro en el cuestionario acerca de la experiencia previa en supervisión docente con la que contaban, para después excluir estos casos del análisis final.

La población inicial a la que se administró el cuestionario estuvo integrada por los/as supervisores/as de campo de alumnos/as de la Escuela de Trabajo Social de Alicante durante el curso académico 2000/2001, constituyendo un total de 190 personas, según los datos facilitados por la Escuela de Trabajo Social.

El cuestionario fue distribuido entre la población inicial en abril de 2001, en sobres cerrados enviados a los/as destinatarios/as con los/as estudiantes en prácticas. Al inicio del mes de mayo de 2001, se remitió una carta recordatorio al objeto de reducir al máximo el elevado número de cuestionarios no devueltos que suele ser habitual en los enviados por correo.

Como resultado, se obtuvo un total de 103 cuestionarios cumplimentados (el 54,21 % de la población inicial). De ellos, 16 correspondieron a supervisores/as que no reunían un mínimo de un curso de experiencia en supervisión docente (el 8,29 % de la población inicial y el 15,53 % de los cuestionarios contestados), que fueron excluidos del análisis. De este modo, el análisis final se realizó sobre los 87 supervisores restantes que respondieron al cuestionario (el 43,68 % de la población inicial y el 80,58 % de los cuestionarios contestados).

b) 2ª FASE (Curso académico 2001-2002).

En esta fase de la investigación las unidades de estudio son los estudiantes y los profesores del Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales:

- **Estudiantes:** El cuestionario se dirigió a los estudiantes de Tercer Curso de los estudios de Trabajo Social que hubieran sido supervisados al menos durante un curso académico completo. Para ello, del total de alumnos de Tercer curso se determinó que la población de estudio serían todos los estudiantes que cursaran los Talleres de Prácticas de 3º curso, para la asistencia a los cuales es requisito imprescindible haber superado las Prácticas del 2º curso. A pesar de ello, se incluyó una pregunta filtro en el cuestionario acerca de la experiencia anterior en la realización de prácticas pre-profesionales, para después excluir estos casos del análisis final.

La población inicial ha estado constituida por los 160 alumnos/as matriculados en los Talleres de Prácticas de 3º curso, según información facilitada por las profesoras de dichos talleres, a los que se administró el cuestionario durante el mes de marzo de 2002.

Como resultado, se obtuvo un total de 87 cuestionarios cumplimentados (54'38 % de la población inicial).

- **Profesores:** En este caso, la entrevista semiestructurada se dirigió a los profesores que tenían una vinculación directa y reciente (al menos dos cursos académicos completos) con el proceso de supervisión y con las prácticas pre-profesionales de los estudiantes en calidad de docentes de la Escuela de Trabajo Social.

Como resultado de este criterio, la población inicial estuvo constituida por 5 profesores titulares de Trabajo Social, con vinculación a las prácticas pre-profesionales durante el 2º y el 3º curso de los estudios. De esta población inicial fue excluida una profesora que formaba parte del equipo investigador de este proyecto, con lo que la población real a la que se entrevistó fue de 4 profesores/as titulares de Trabajo Social.

Las entrevistas fueron realizadas por uno de los miembros del equipo investigador, sin vinculación como docente a la Escuela de Trabajo Social, al objeto de reducir al máximo el posible sesgo en las respuestas, durante el mes de abril de 2002.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS.

a) Análisis cuantitativo.

Los datos obtenidos fueron codificados y tabulados con la aplicación informática SPSS 10.0. El análisis cuantitativo posterior de los datos se organizó en 4 etapas:

- *Etapas 1:* Análisis de los datos descriptivos mediante el estudio de frecuencias.
- *Etapas 2:* Análisis de la estructura factorial de las variables relacionadas con las características del supervisor necesarias para supervisar, las características de los alumnos, la representación de la supervisión, la práctica de la supervisión mediante el análisis factorial. Previamente se analizó la fiabilidad de las escalas utilizadas mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach, al objeto de descartar del análisis factorial aquellas con valores inferiores al umbral considerado aceptable.
- *Etapas 3:* Análisis de las asociaciones y de las relaciones significativas entre las variables dependientes e independientes. Para ello, se utilizaron el análisis de tablas de contingencia, las pruebas chi-cuadrado, las pruebas t, el coeficiente de correlación de Pearson y el análisis de la varianza de un factor (ANOVA), en función del nivel de medición de cada variable.
- *Etapas 4:* Elaboración de las conclusiones parciales de la investigación referidas a los supervisores y a los estudiantes.

b) Análisis cualitativo.

El análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas se realizó a partir de la información recogida de la transcripción literal de las entrevistas.

Esta fase del análisis finalizó con las conclusiones parciales referidas a los datos facilitados por los profesores y profesoras del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

c) Conclusiones generales.

Dado que esta investigación pretendía conocer el proceso de supervisión actual a partir de las percepciones y experiencias de los tres elementos estudiados (supervisores, estudiantes y profesores), el trabajo se cerró con la elaboración de las conclusiones finales del mismo combinando y comparando los resultados obtenidos en la fase actual del proyecto y los de la fase precedente para formular las propuestas generales de mejora.

II. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA: LA SUPERVISIÓN DOCENTE EN TRABAJO SOCIAL

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE SUPERVISIÓN Y SU DEFINICIÓN.

Entendemos la supervisión “como un proceso relacional de aprendizaje y crecimiento donde supervisado y supervisor, en un contexto formativo, conjugan teoría y práctica en orden a entrenar al supervisado en el ejercicio profesional, con las visiones y aportaciones conjuntas de supervisado y supervisor”.

Ahora bien consideramos que de cara al análisis de la supervisión en Trabajo Social hemos de referirnos a este término desde una perspectiva histórica y específica de la profesión.

La palabra supervisión viene etimológicamente hablando de las palabras latinas *super* = sobre y *videre* = ver. Es pues una "visión desde arriba". Por tanto, denota una posición superioridad de alguien, desde donde ve algo.

Dentro del campo del Trabajo Social, en los albores de la profesión, como señala Pettes (1974: 13) las normas, directrices y procedimientos eran implantados a medida que se iba reflexionando y se llegaba a nuevos conocimientos a través de la práctica. En esta situación los trabajadores sociales de entonces, con experiencia, tenían que enseñar y buscar formas de cooperación con los nuevos profesionales que se incorporaban al trabajo. De esta formación inicial, proviene la idea, que ha prevalecido desde el principio de que "la Supervisión en Trabajo Social fuera considerada como una mutua colaboración entre supervisor y supervisado”.

Podemos decir que en España, por los antecedentes de que se dispone, la supervisión se contempló desde el principio en la formación de estudiantes en las primeras escuelas especializadas y, se ha ceñido a su función docente, lo que ha producido un cierto sesgo a la hora de reflexionar sobre el término, pues para la mayoría de los profesionales ha tenido unas connotaciones negativas que han solapado sus aspectos positivos de forma tal que “el control a”, ha superado la necesidad de "reflexión con", fuente de toda evolución y desarrollo.

Los aspectos de control de la supervisión han sido relacionados en negativo con términos tales como control, autoritarismo, despotismo, descalificación, vigilancia, entre otros. Y en positivo con términos como apoyo, ayuda, formación permanente, reflexión con, aprendizaje, etcétera.

Ya en 1901, Smith¹, escribía sobre la actividad de los supervisores: "Para que la actividad de los voluntarios (supervisados) constituya un éxito, es necesario que el agente (supervisor) quiera ayudar al voluntario (supervisado), no sólo en lo que pide, sino, con tacto y paciencia, en lo que necesita, sabiendo llegar a ese punto con sencillez y de una manera informal. El agente (el supervisor)... debe, con paciencia, llegar a conocer y entender al voluntario (el supervisado). Él debe pensar mucho en los problemas y en las formas directas e indirectas para ayudarle a ayudarse a sí mismo en los problemas con las familias pobres”.

¹ En Fernández (1997) p. 22.

Son múltiples las diversas definiciones de supervisión. Descubrimos lógicamente que unas y otras dependen del posicionamiento teórico que cada autor adopta y del contexto sociopolítico en el que se formularon. Entre todas las estudiadas destacamos las siguientes:

Virginia Robinson² aporta la siguiente definición de supervisión: "Proceso educativo, por el cual una persona poseedora de un caudal de conocimientos y experiencias, asume la responsabilidad de adiestrar a otras que poseen menos recursos".

Charlotte Towle³ apunta a que "la supervisión es un proceso administrativo con un fin educacional".

La Primera Enciclopedia de Trabajo Social Norteamericana del año 1965, recoge la siguiente definición de supervisión: "Un método tradicional para transmitir conocimientos de las técnicas del trabajo social a la práctica, por parte de los profesionales entrenados hacia los pocos entrenados y de los trabajadores con experiencia hacia los estudiantes y trabajadores inexpertos".

Tuerlick (1966: 200) nos ofrece la siguiente definición: "La supervisión es un método fundamental mediante el cual se enseña, en función de la práctica cotidiana, la aplicación de los principios del trabajo social a los estudiantes o a los trabajadores sociales de un organismo con el fin de ir consiguiendo paulatinamente determinados estándares en el desarrollo profesional y en la formación de estudiantes o de profesionales, el supervisor, en base a sus conocimientos, a la comprensión de sí mismo y de los demás y a su experiencia en el trabajo social, presta una ayuda real al supervisado tanto profesional como personal".

La definición de Margaret Williamson⁴ hace referencia "al proceso dinámico de capacitación, mediante el cuál, trabajadores directamente responsables de la ejecución de alguna parte del programa planificado de la agencia, reciben individualmente la ayuda de un funcionario, designado a tal fin, para que lleguen a aprovechar, en la mejor forma posible, sus conocimientos y habilidades y perfeccionar sus aptitudes, de suerte que ejecuten sus tareas de un modo eficiente y con una satisfacción cada vez mayor para ellos mismos y para la agencia".

En la Segunda Edición de la Enciclopedia Norteamericana de 1971, encontramos que "La supervisión es una función administrativa, un proceso con el fin de ejecutar el trabajo y mantener su control y cuantificación por parte de la organización.

Roca (1972: 1) dice: "La supervisión ayuda al alumno o profesional a obtener una visión más objetiva de la situación y, a la vez, más completa y global de su trabajo. El supervisor ayuda al supervisado a aprender mediante su propia actuación práctica y a progresar en su profesionalidad".

Por su parte Sherif y Sánchez (1973: 25) definen que, "La supervisión es una pedagogía donde se aprende y enseña a instrumentar las proposiciones de acción en base a una intencionalidad definida. Permite a las personas implicadas en el proceso una concienciación, y consecuentemente, una liberación en virtud del diálogo, la reflexión y la crítica, presentes en su metodología. Al confrontar la teoría y la práctica da la oportunidad de construir, integrar conceptos y técnicas, operacionalizar conocimientos a una realidad concreta y cuestionar constantemente la praxis en función del compromiso que implica toda intervención en trabajo social".

En la Tercera Edición de la Enciclopedia Norteamericana en 1977 la definición de supervisión aparece sin modificación alguna en relación con la anterior edición.

² Op. Cit. p.22

³ Citada en Pettis (1974) p. 16.

⁴ En Fernández (1997) p. 29.

En Martini (1977: 19) encontramos que "La Supervisión en cualquiera de los métodos del Trabajo Social tiene una función primordialmente integradora. Integra distintos conocimientos teóricos, mediante una orientación metódica en las tareas prácticas; desarrolla las destrezas necesarias en el relacionarse con las personas que motivan nuestra actividad profesional; y siempre se propone promover en los supervisados una madurez emocional compatible con sus objetivos específicos". Y continúa diciendo: "La Supervisión consiste en un proceso dinámico de formación personal y profesional a través de una interacción cuyo objetivo es lograr una total integración entre la teoría y la práctica".

Hernández (1991: 36) habla de que, "La Supervisión favorece la adquisición de una (nueva) identidad profesional y aprender una nueva forma de actuar".

Todas estas definiciones nos dan una visión distinta de la supervisión en el Trabajo Social, aunque algunas de ellas tienen grandes similitudes. En la práctica, todas las definiciones serían aceptables según el contexto y las circunstancias en que se apliquen.

En definitiva, la Supervisión es parte integrante de la teoría, la práctica y la historia del trabajo social, y ha pasado, de ser una forma de controlar, a una forma de aprender cuestiones de la propia profesión social. Supera el modelo de enseñanza aprendizaje clásico en el mundo académico, consistente en transmitir, a través de exposiciones, conocimientos sobre una determinada profesión o materia. El objetivo fundamental es el perfeccionamiento del ejercicio de la profesión, la eficacia y la satisfacción profesional del propio supervisado, en nuestro caso el alumno.

2. ORIGENES E HISTORIA DE LA SUPERVISIÓN EN EL TRABAJO SOCIAL.

Para tratar este apartado, tomaremos como referencia fundamental el trabajo de Josefina Fernández (1997: 20–32) donde se ofrece un exhaustivo recorrido de los orígenes y de la historia de la supervisión en el Trabajo Social.

Se considera que la supervisión en el trabajo social ha seguido la misma trayectoria que el trabajo social propiamente dicho.

La práctica de lo que podríamos considerar como los orígenes del trabajo social en las acciones voluntarias y filantrópicas de las organizaciones benéficas y humanitarias del siglo pasado, recibía con mucha frecuencia el apoyo de lo que actualmente entendemos también como los orígenes de la supervisión profesional.

En los EE.UU., Mary Burns en 1958, realizó un análisis sobre la evolución de la supervisión en el trabajo social de casos, y expone con claridad los inicios de lo que sería después la supervisión más profesionalizada, relacionándola con la que realizaba la Charity Organization Society en el siglo XIX. La ayuda que ofrecía esta organización se llevaba a efecto por visitantes voluntarios a los que se les asignaban familias con objeto de ofrecerles apoyo personal.

Estos voluntarios, generalmente, tenían un número limitado de familias que atender, pero el número total de las atendidas por la organización era muy considerable. La tarea de organizar el trabajo de los voluntarios era harto compleja y requería cierta preparación, captación, reclutamiento, ofrecimiento de apoyo, etc.

Esta tarea de apoyo la llevaba a cabo, generalmente, el personal remunerado de la organización. Cada miembro era responsable de un número determinado de voluntarios. Las estadísticas de los casos demuestran que prácticamente todo el peso de la atención a las familias recaía en los voluntarios con

apoyo del personal remunerado. Mary E. Burns indica en su trabajo que en el año 1890 había 78 delegaciones de esta organización y que tenían contratados a 174 trabajadores y reclutados a 2017 voluntarios.

Podemos considerar, por tanto, que estos profesionales remunerados fueron los pioneros de la supervisión profesional posterior. En este sentido, y teniendo en cuenta la vinculación existente entre la práctica del trabajo social y la supervisión, es lógico considerar acertada la apreciación de Lorenzo Sánchez y colaboradores en su trabajo sobre la supervisión, que ha realizado en el marco del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, en 1988, de que Octavia Hill y Mary Richmond, precursoras del trabajo social profesionalizado, fueron también las primeras que asumieron funciones de supervisoras y se puede considerar así pese a que Mary Richmond no hizo nunca referencia explícita alguna a la supervisión en sus publicaciones.

La cuestión que se debe tener en cuenta en la relación entre la práctica de la supervisión y el trabajo social, ha sido la influencia que, en el desarrollo de la profesión del trabajador social, ha tenido la teoría y la práctica del psicoanálisis. La práctica psicoanalítica, que con su estricta formación siempre ha tenido en cuenta la supervisión, sirvió como modelo de referencia. Este hecho acabó por instituir definitivamente la figura del supervisor en el trabajo social. En esta ocasión, con la función de comprender los fenómenos relacionales e intrapsíquicos que se dan en la relación asistencial entre el trabajador social y el usuario.

Podemos ver como, debido a diversos factores, la práctica de la supervisión forma parte intrínseca de la práctica profesional de los trabajadores sociales.

El primer texto sobre trabajo social que utilizó la palabra supervisión fue en *Supervision and Educación in Charity*, de Jeffrey R. Bracket (1965), donde se hacía referencia a la supervisión de las comisiones o consejos públicos de las agencias o instituciones de bienestar social.

En una publicación de la Family Welfare Association of America, bajo el nombre de *The Family* encontramos en 1920 las primeras referencias a la supervisión tal y como la entendemos en la actualidad: como forma de apoyo administrativo, educativo y personal.

Zipha Smith, secretaria general de la Boston Associated Charities y, posteriormente, directora de la Escuela de Trabajo Social Psiquiátrico del Smith College, fue una de las primeras profesionales que escribió sobre supervisión. Consideraba que la supervisión tenía la doble misión de controlar si el trabajo que se iba haciendo era "suficientemente satisfactorio" y, al mismo tiempo, la vinculaba al propio papel educativo. Evidentemente, debido a la fecha de la publicación (el año 1901), se refería a la supervisión de visitantes voluntarios y no se utilizaba el concepto en sentido estricto, aunque sí que podemos considerar que tenía el mismo significado.

A partir de 1936 se empezaron a publicar libros dedicados exclusivamente a la supervisión en trabajo social. La pionera fue Virginia Robinson con el libro *Supervisión in Social Casework*, seguida de Berta Reynolds que, en su libro *Learning and Teaching in the practice of Social Work*, se dedicaba básicamente a la supervisión educativa. Posteriormente apareció la primera publicación de Charlotte Towle en 1945, en la cual dedicaba una parte importante a la supervisión en trabajo social. Towle ha sido una de las profesionales que más ha influido en la teorización y conceptualización de la supervisión.

Estas autoras ya vinculaban la supervisión con la formación de profesionales en trabajo social, ya que, lógicamente, con el inicio de la profesionalización de éste, comenzaron a crearse las primeras escuelas profesionales de trabajo social en los inicios del siglo XX.

La primera escuela de trabajo social la encontramos en Ámsterdam en el año 1899, pero en la creación de otras primeras escuelas en 1903, en Nueva York y en 1904, en Londres, se encuentran claras referencias a la introducción de la supervisión.

Cuando se inician los planes de formación académica para los trabajadores sociales, siempre se programaron conjuntamente con una formación práctica. La supervisión de este trabajo práctico se planteó como un recurso importante de educación complementaria.

En los EE.UU., el primer curso de lo que podríamos considerar ahora como supervisión, se dio en 1911 y estuvo a cargo del Departamento de Obras Sociales de la Fundación Russell Sage, la jefe del departamento era por entonces Mary Richmond.

2.1. LA SUPERVISIÓN EN TRABAJO SOCIAL EN EL ESTADO ESPAÑOL.

Los inicios del trabajo social en el Estado español no son muy distintos de los de los países anglosajones, a los cuales se ha hecho referencia ya, que empezaron también con una etapa de voluntariado. Sin embargo, por desgracia, no contamos con la misma documentación de referencia existente en otros países, y por consiguiente, es complejo hacer una valoración de si también se practicaba la supervisión en las actuaciones de las organizaciones voluntarias y caritativas.

No obstante, el hecho de que actualmente las entidades del voluntariado tengan una gran preocupación por la formación de los voluntarios y por su supervisión, hace pensar que ésta es una práctica que probablemente ya existía en los orígenes de las actuaciones del voluntariado. Es posible también que el interés de la supervisión de los voluntarios se encuentre más en el deseo que en la realidad. Como consecuencia, podemos considerar que la supervisión, tal y como la entendemos en la actualidad, no se inició hasta la creación de las primeras escuelas de trabajo social para formar profesionales. La primera de estas escuelas se fundó durante la Segunda República, en el año 1932.

La creación de esta primera escuela fue impulsada por las que actualmente denominaríamos "organizaciones voluntarias", ya que fueron miembros de Acción Social y del Comité Femenino de Mejoras Sociales quienes iniciaron una sensibilización sobre la necesidad de la creación de una escuela ante la necesidad de contar con personal formado para dirigir los servicios que el comité iba creando. Así se creó en Barcelona la Escuela de Estudios Sociales para la Mujer, fundada como filial de la Escuela Católica de Bélgica. La formación de los primeros profesionales se llevó a cabo en Suiza y principalmente en Bélgica bajo los auspicios de la Escuela Católica de Servicios Sociales de Bruselas.

Los inicios de la profesionalización del trabajo social estuvieron muy vinculados a la psiquiatría, ya que la tercera escuela profesional de trabajo social, fundada en Barcelona en 1953, se creó por iniciativa del profesor Ramón Sarró, catedrático de psiquiatría, que en una visita a EE.UU. tuvo la oportunidad de ver como trabajaban los *Psychiatric Social Workers* en los centros de salud mental y hospitales psiquiátricos. La tendencia a valorar la influencia que tienen los factores sociales en la aparición y superación de los problemas psíquicos, que ya comenzaba a notarse en Cataluña, incentivó al profesor Sarró a impulsar una Escuela de Trabajo Social en Barcelona, donde pudieran formarse los profesionales que trabajaban para la recuperación social de los enfermos mentales.

De este modo se fundó la Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátrica, bajo la dependencia de la Cátedra de Psiquiatría de la Universidad de Barcelona y de la Sección Femenina. Alfred Kadushin (1985), en su libro sobre supervisión en trabajo social, hace hincapié en la influencia que ha tenido la psiquiatría en el trabajo social y en cómo este hecho originó que se diera mucha importancia al componente educativo de la supervisión. Los psiquiatras solían recibir una supervisión intensiva, especialmente durante su período de residencia. El objetivo de la supervisión era la educación del terapeuta. Como consecuencia, la práctica de la supervisión estaba relacionada directamente con la actuación clínica.

Esta relación supervisión-psiquiatría, como ya se dijo antes respecto de la relación psicoanálisis-supervisión, fue con toda probabilidad el factor que incidió en que se contemplara de forma muy directa la

supervisión en la formación de trabajadores sociales de aquella segunda escuela de Barcelona. El profesor Sarró había sido discípulo de Freud. Este fue un hecho que influyó en que la escuela contemplara la formación en psicología dinámica, aunque el propio profesor Sarró no actuara como discípulo propiamente dicho de Freud, ya que no aplicaba el psicoanálisis en sus actuaciones clínicas.

En la Escuela de Asistentes Sociales de San Sebastián se constata la existencia de la supervisión como apoyo a la formación práctica desde el año 1958, en que fue fundada. La supervisión se hacía individualmente, y con una frecuencia semanal durante los dos primeros años y quincenalmente el tercero. De manera mas o menos simultánea en las nuevas escuelas de trabajo social, a medida que se fueron poniendo en marcha se introdujo la supervisión en sus programas educativos como práctica habitual.

Otro factor que se debe analizar para valorar cuándo y cómo se fue introduciendo la práctica de la supervisión en el trabajo social, puede buscarse en los primeros cursos y seminarios que se realizaron sobre dicho tema. En el trabajo ya citado de Sánchez Pardo y colaboradores, se hace referencia a que los primeros cursos se realizaron en los años cincuenta.

El primer curso no contemplaba la figura del supervisor propiamente dicho, sino que le llamaba monitor de prácticas. El segundo curso fue impartido por Nadir Gouves Kfoury, con claras referencias directas al término supervisión. Posteriormente, Hellen Cassidy, experta de las Naciones Unidas, dio un curso sobre supervisión en trabajo social en Sevilla en el año 1962.

En el marco del Segundo Congreso de Asistentes Sociales celebrado en Madrid en 1972, se presentó una ponencia sobre "la supervisión como método de superación profesional". En esta ponencia, Julia Echenique y Rosario Rodríguez hacían una serie de reflexiones fundamentadas en la experiencia que habían adquirido como supervisoras de alumnos en Madrid durante cuatro años.

Las dos escuelas de trabajo social de Barcelona organizaron un seminario sobre supervisión en el año 75. El seminario se concibió para los supervisores de las dos escuelas y lo dirigió June Mainprice de la Tavistock Clinic de Londres. Un año después, en 1976 se realizaba otro curso en la Escuela de Trabajo Social de la Cátedra de Psiquiatría a cargo de John Longres, de Estados Unidos.

En el período de los años setenta surge el Grupo de Investigación y Formación Permanente en Trabajo Social (GITS) gestionado por una dirección colegiada formada por siete trabajadores sociales cuyo objetivo era la formación y puesta al día de los trabajadores del Estado español. En el marco del GITS, creado en el año 1973, se dio mucha importancia a la supervisión como uno de los métodos de perfeccionamiento profesional de los asistentes sociales; así, este grupo fue coordinador del curso realizado en la Escuela de Trabajo Social de Barcelona, impartido por John Longres y posteriormente organizó dos cursos más en su propia sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, por aquel entonces ubicado en el Hospital de la Santa Cruz y San Pablo. De aquellos cursos dirigidos por J. Longres, el GITS realizó dos publicaciones en castellano que se pueden considerar las primeras en el marco de la supervisión del trabajo social en el Estado Español. Longres dio posteriormente, en el año 1982, otro curso en la Escuela de Asistentes Sociales del Instituto de Ciencias Sociales de Barcelona.

La primera publicación sobre supervisión en trabajo social fue el artículo de Rosa Roca Soriano que publicó en la *Revista de Treball Social* de la Asociación de Asistentes sociales de Barcelona, en el año 1962. Rosa Roca fue una de las grandes maestras de la profesión del trabajo social en Cataluña y en el resto del Estado. A lo largo de su carrera profesional, Rosa dio una gran importancia a la supervisión como método de aprendizaje de los alumnos de las escuelas de trabajo social y como sistema de perfeccionamiento profesional de los trabajadores sociales.

Es importante destacar que esta primera publicación sobre supervisión se produce en el marco del número uno de la Revista de Trabajo Social, que fue la primera revista profesional en trabajo social

creada por iniciativa de la Asociación de Asistentes Sociales de Barcelona. El hecho de que se dedicara un artículo en el primer número de la revista a este tema nos puede dar una cierta visión de la importancia que ya se daba a la práctica de la supervisión por entonces.

2.2. EVOLUCION DE LA SUPERVISION EN EL TRABAJO SOCIAL.

Como la supervisión es una práctica que ha estado vinculada a la propia intervención en trabajo social desde sus orígenes, es lógico que la evolución que ha experimentado la forma en que se aplica esté directamente vinculada a la propia evolución del trabajo social.

La supervisión tenía en sus inicios un contenido administrativo de búsqueda de la eficacia en el trabajo. Posteriormente la supervisión estuvo marcadamente influida por la teoría psicoanalítica. Los supervisores pasaban muchas veces a hacer de terapeutas, ya que los supervisados tenían problemas y el *setting* facilitaba la asunción de este rol por su parte.

Leslie Alexander realizó un análisis sobre la gran influencia que tuvo la teoría psicoanalítica en el trabajo social. Kadushin considera que posiblemente se ha exagerado esta influencia, pero acepta que la orientación de la supervisión quedó influida por las teorías psicoanalíticas, especialmente durante el período que va de 1920 a 1960. No obstante, la práctica de la supervisión más administrativa coexistía con una aplicación más terapéutica.

Los efectos del psicoanálisis por un lado, y lo práctica de un trabajo social más asistencial que venía orientado por las organizaciones benéficas y caritativas por otro, provocó que la práctica del trabajo sociales orientara básicamente en su vertiente individual, en lo que se denominó *casework*.

De este modo en el trabajo social comenzó a plantearse la importancia de la participación de los usuarios en el proceso de tratamiento. De manera coherente con este nuevo enfoque, la supervisión pasó de estar orientada de una forma más bien directiva a contar con la participación del supervisado en el proceso de la supervisión.

En el año 1973 Betty Mandel planteaba una mayor participación democrática de los supervisados y una mayor interrelación supervisor-supervisado. Mandel consideraba que la supervisión empezaba a desprestigiarse por considerarse opresora. Esta posición se relaciona con todos los movimientos del trabajo social sudamericano, que, por parte de los trabajadores sociales, planteó posturas mucho más comprometidas socialmente, posturas que estaban claramente influidas por las teorías concienciadoras de Paulo Freire y por las teorías marxistas.

También en el Reino Unido, T.R. Batten planteaba en 1967 la importancia del enfoque no directivo en su aplicación específica en los grupos y comunidades. Al unísono con la introducción del trabajo social de grupo a partir de las influencias de las teorías sobre grupos de Moreno, Byon, Foulknes, etc., se comienza a plantear la aplicación de la supervisión en grupo. Las prácticas de Ballint como forma de supervisión grupal llevada a cabo por un psicoanalista, probablemente también influyeron en la incorporación de la práctica de la supervisión en grupo en trabajo social. Sin embargo, en los años setenta aún había muchos trabajadores sociales influidos por la teoría psicoanalítica en su aplicación individual, que eran muy reacios a la práctica del trabajo social de grupo y por tanto, aún eran menos receptivos a que se realizaran supervisiones grupales.

Margaret Williamson fue la pionera en publicar un libro sobre la práctica del trabajo social de grupo en 1961. El libro, en realidad, trata muchos aspectos de la supervisión en general, aunque está especialmente dirigido a la supervisión del trabajo social de grupo y no tanto la supervisión en grupo. Es curioso observar que al traducir su libro al castellano en Argentina, se le diera el título de Supervisión en servicio social de grupo, cuando su traducción literaria hubiera sido "Supervisión: nuevos modelos y

nuevos procesos". Probablemente interesaba enfatizar la práctica del trabajo social de grupo que acababa de iniciarse.

Todavía fue más difícil incorporar la supervisión en la práctica del trabajo social comunitario, porque se veía como una servidumbre que quitaba autonomía al trabajador social, que debía de estar muy cerca de los grupos y asociaciones con los cuales trabajaba.

Patrick Harris opina que la supervisión, aplicada en los ámbitos del trabajo social comunitario en el Reino Unido, se veía como una forma de controlar las actividades de acción comunitaria. Sospechaban de los supervisores como representantes del statu quo y como controladores del trabajo de campo.

Es posible que dichas críticas no estuviesen totalmente desencaminadas, teniendo en cuenta que la supervisión tenía básicamente un enfoque pragmático y funcional para cumplir los objetivos del centro marcados por la organización de la cual dependían.

Bunker y Wijnberg remarcan también que la supervisión estuvo influida por las diversas fases seguidas por el trabajo social y que ellos distribuyen en siete tipos de cambios de enfoque que se fueron asumiendo:

a) Primer cambio:

Incorporación de las teorías sistémicas. Alrededor de los años sesenta se incorporan dichas teorías en la práctica del trabajo social. Se enfatizaba la relación usuario-ambiente y la búsqueda de soluciones en la base económica y social de los problemas humanos.

b) Segundo cambio:

Incorporación de marcos teóricos múltiples. Entre los años sesenta y setenta la dominancia inicial del modelo psicoanalítico se fue ampliando con otros modelos. Se fueron adoptando las enseñanzas de la psicología del yo y las aproximaciones cognitivas de Goldstein. En dichas teorías se destacaba el desarrollo de las funciones del yo de manera autónoma y la capacidad consciente de adaptarse a las nuevas situaciones. Se fueron introduciendo los métodos de terapia familiar, el uso de las teorías de la comunicación e incluso la psicología de la conducta o del comportamiento.

c) Tercer cambio:

Orientación de las actuaciones hacia la búsqueda de soluciones a los problemas (Problem solving orientation). La práctica del trabajo social se centra en la capacidad del usuario para identificar su problema, entender sus dificultades, y utilizar el apoyo emocional y los recursos de la comunidad.

Se adopta el modelo ecológico de considerar que el mundo donde actúa el trabajador social es un mundo donde existen una multiplicidad de sistemas que interactúan y se modifican entre si constantemente.

Con esta diferencia de enfoques, se modificó de forma considerable la supervisión, que anteriormente había estado centrada sólo en las relaciones psicológicas entre el trabajador social y el usuario. Se amplía considerablemente el abanico de aspectos que hay que supervisar y en los que se han de basar las actuaciones.

d) Cuarto cambio:

Modelos de terapia de corta duración. Se reciben las influencias de los conceptos de salud mental comunitaria, que pretendían el retorno de los enfermos mentales a la comunidad, con la consecuente implicación de ésta en los problemas de salud mental.

El retorno o el mantenimiento de las personas con conflictos de salud mental en la comunidad hizo necesario el incremento de las intervenciones psicoterapéuticas. Este hecho supuso el planteamiento de un modelo de actuación más simplificado y corto.

Este tipo de orientación se centró en la necesidad de seguir el proceso siguiente ante cada actuación terapéutica:

- 1.- Delimitar el problema.
- 2.- Definir claramente los objetivos del tratamiento.
- 3.- Especificar la duración del tratamiento por adelantado.
- 4.- Movilizar los recursos de la comunidad.
- 5.- Hacer contratos con los usuarios.

Estos modelos se incorporaron a la práctica del casework, que frecuentemente eternizaba sus actuaciones.

e) Quinto cambio:

Trabajo social orientado a la tarea que hay que realizar. En este caso se seguían las influencias de la terapia focal. Se proponía que se hicieran contratos con los usuarios que no excedieran las doce sesiones en un período de cuatro meses.

f) Sexto cambio:

Consideración de la tarea que hay que realizar como un elemento estructural. En esta fase las actuaciones profesionales se centran en dar orientaciones en términos de pautas de conducta, conocimientos para realizar una tarea o acción determinada, o para cambiar algún estado emocional no deseado.

g) Séptimo cambio:

Control de calidad. Tanto la administración pública con los demás organismos que financiaban los programas en los que actuaban los trabajadores sociales fueron incrementado la demanda para que se hicieran planes de evaluación de dichos programas a fin de obtener un feedback de su eficacia.

Esta demanda incrementó el interés en la cualidad de los registros de documentación y en el desarrollo de tipos de tratamiento que fueran verificables.

Este séptimo cambio es, probablemente, el que más ha influido en el reconocimiento de la importancia de la evaluación de los procesos de supervisión.

Es evidente que todos estos cambios influyeron directamente en la práctica de qué y del cómo se había de supervisar.

3. OBJETIVOS DE LA SUPERVISIÓN.

Existe un consenso entre Longres (1976), Ander-Egg (1984) y Colomer y Doménech (1991) en señalar como propósitos u objetivos del proceso de supervisión en trabajo social los siguientes:

- **Enseñanza y formación permanente:** La supervisión es un método de enseñanza-aprendizaje cuya peculiaridad reside en que la formación se hace a partir de la práctica y "sobre a marcha". Es decir, de acuerdo con los problemas que se van confrontando y teniendo en cuenta las condiciones y capacidades de cada trabajador.
- **Asegurar servicios de calidad,** ya que mediante el proceso de supervisión se pretende mejorar: los servicios prestados por la institución, las relaciones que se establecen entre usuarios y trabajadores sociales, y aumentar el nivel de competencia profesional (aptitudes) de los trabajadores. Todo lo cual contribuye a mejorar la calidad de los servicios sociales.

- **Socialización con el supervisado de los conocimientos y aptitudes propias de la profesión**, ya sea a nivel de estudiantes o de trabajadores sociales profesionales, con la supervisión se pretende producir un proceso de intercambio bidireccional, de experiencias y conocimientos, entre el supervisor y el supervisado, tendente a compartir y aplicar los principios, propios del Trabajo Social.
- **Elevar el nivel teórico y práctico**: es decir, mediante el proceso de supervisión, se contribuye a elevar y profundizar el nivel de conocimientos útiles y necesarios para el Trabajo Social, a la vez que se aumenta la capacidad operativa del supervisado. En este aspecto, a través de la supervisión, se establece una relación dialéctica entre "lo pensado" y "lo realizado".

McCarthy (1987: 394) expone que "la tarea de los trabajadores sociales supervisores es fundamentalmente para apoyar al alumno en la adquisición y mejora de su identidad personal, profesional y social. La Supervisión se presenta por tanto, para el alumno, como un medio de adquisición de identidad social y personal y como un proceso de adquisición de identidad profesional. La interacción que tiene lugar en el proceso de Supervisión, va a actuar como instrumento de socialización y como mediadora entre el alumno y la profesión. Es precisamente en esta interacción entre el individuo supervisado y el supervisor, donde el Trabajador Social alcanza la unidad de persona y de profesional, donde logra el "yo" profesional. Es lo que Habermas denomina el mundo mediatizado. El habla de identidad, definiéndola como la estructura simbólica que permite a un sistema de personalidad asegurar la continuidad y la consistencia en el cambio de las circunstancias, a través de sus diversas posiciones en el espacio social".

El Supervisor, de alguna manera, toma la posición del otro significativo para el trabajador social, se convierte en mediador de la realidad. Por tanto podemos concluir que la interacción se caracteriza por ser un acto recíproco. Esto mismo debía estar en la mente de Paulo Freire (1974: 81) , cuando decía "no se puede educar sin ser educado".

Esta frase resume muy bien lo que se da en todo proceso educativo en general y en la supervisión en particular. Si a todo ello añadimos que en una relación de ayuda la definición de la misma está condicionada al hecho de que cada uno, el Supervisor y el alumno, representan un rol distinto en lo que implica de complementariedad y reciprocidad, entonces podemos decir que la complejidad es la característica más destacada de cualquier relación, pero más todavía de la relación de ayuda que se da en la Supervisión.

Para Hernández (1990: 81) la Supervisión se presenta como una ayuda personal, pero también sirve para esclarecer los perfiles profesionales. Como reflexión sobre la intervención profesional le sirve al alumno para tamizar los siguientes aspectos:

1. La sociedad y las instituciones de las que se sirve para conseguir la integración social y personal de grupo y personas.
2. Las relaciones que surgen en el quehacer mediador entre las personas con las que se trabaja.
3. La personalidad del propio alumno, su historia social y personal.
4. El bagaje instrumental, técnico, metodológico del que dispone para cumplir con sus tareas.
5. El conocimiento del sujeto al que se quiere ayudar, su resistencia, su proceso evolutivo etc.

Y concluye este autor diciendo que estos elementos son los que actúan e interactúan en todo proceso de ayuda .

4. FUNCIONES Y PRINCIPIOS BASICOS EN LA SUPERVISION DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL.

Nichols y Cave (1992: 7-8) en este artículo, nos ofrecen un resumen de las funciones que tiene la supervisión. Su propuesta se basa en el trabajo realizado por ambos durante varios años en el Reino Unido. Ahora bien consideramos que las funciones y los principios a las que se refieren son perfectamente aplicables a la realidad de la supervisión en nuestro país. La experiencia anglosajona se basa en un sistema de supervisión centrado en lo siguiente:

1.- *Función Directiva / Administrativa*

Se refiere, por ejemplo, a asegurar que el trabajo se lleve a cabo de acuerdo con lo requerido en el contrato, con los objetivos y la política establecida y que quede constancia escrita del trabajo realizado, etc.

2.- *Función de Capacitación*

Tiene lugar a través de la división del trabajo realizado. Consiste en proporcionar el asesoramiento y la ayuda que necesita el trabajador social para entender qué es lo que está pasando en el caso y formular estrategias e intervenciones. Tiene lugar a través de la discusión de trabajo.

3.- *Función Educativa*

Se refiere a la respuesta a las necesidades de conocimiento del trabajador, de entendimiento conceptual y de desarrollo técnico. Se ha observado que la supervisora responde inevitablemente a muchas de estas necesidades en el curso del diálogo de “capacitación” esbozado anteriormente, pero algunas necesidades son, sin duda, mejor satisfechas a través de cursos de especialización o seminarios. Consideramos que la discusión con el trabajador y el negociar sobre los recursos ha de formar parte de la tarea de supervisión.

4.- *Función de Apoyo*

Constituye el reconocimiento de que los trabajadores sociales tienen más demandas que superan sus recursos personales y emocionales que las que tienen otros miembros de otras profesiones. El objetivo en el trabajo de supervisión consiste en ayudar a los supervisados a superar el estrés y la ansiedad inherentes a la labor del trabajo social, teniendo en cuenta la experiencia personal de acuerdo con sus circunstancias vitales presentes y pasadas.

5.- *Función Evaluadora*

Esta función se refiere al control de la eficacia de la práctica del trabajador utilizando el “feedback” como un medio para el apoyo de su desarrollo profesional y para asegurar que el cliente obtenga “el mejor servicio posible”. Se cree que la evaluación es un proceso en dos direcciones en la que la supervisión debiera ser ocasión para que el trabajador pueda introducir sus propias ideas y observaciones sobre el servicio y como los supervisados se dedican a centrar la atención en diferentes combinaciones de algunas o de todas las funciones enumeradas. Sin embargo, aunque se encuentra útil identificar estas funciones por separado, no se ven como actividades necesariamente disociadas. Por ejemplo, en una discusión sobre un caso determinado, se escuchará y responderá a los sentimientos y a las reacciones emocionales del trabajador, de la misma manera que a sus ideas sobre estrategias, intervenciones, etc.

Los principios que se exponen a continuación, son aquellos que se han demostrado como los más útiles en el trabajo como supervisores. Estos principios están adaptados para ser utilizados en el marco de la supervisión formal individual (de persona a persona), pero son igualmente válidos en el contexto de la supervisión de grupos.

PRINCIPIO 1.- Crear un ambiente adecuado en la supervisión.

Se considera que la dirección necesita estar realmente comprometida, tanto en la teoría como en la práctica a que el personal reciba una supervisión estructurada. Este compromiso permite que, tanto los supervisores como el supervisado, asignen un tiempo suficiente para unas sesiones de aproximación con la suficiente preparación y así entablar una alianza positiva. Cuando esto falla se ha podido constatar que puede desarrollarse una relación adversa, donde la supervisora es contemplada como autoritaria y el supervisado como resistente.

Se ha probado también, que el tiempo empleado en la supervisión y los aspectos siguientes son pre-requisitos esenciales para una alianza:

- 1.- Sesiones concertadas previamente. Según la experiencia de Nichols y Cave (1992), una hora y media es la duración ideal, ya que proporciona el tiempo suficiente para negociar el orden del día, poderlo seguir, desarrollar nuevas ideas y estrategias, planificar los objetivos futuros y concluir la sesión.
- 2.- Se ha constatado que es conveniente adoptar la frecuencia de las sesiones según el nivel de experiencia del supervisado. Así las sesiones semanales son suficientes para los trabajadores noveles o inexpertos, mientras que intervalos quincenales son para los más experimentados y con un mayor nivel de autonomía en su trabajo.
- 3.- Es necesaria la privacidad y la garantía de que las sesiones estarán libres de interrupciones, de llamadas telefónicas o de visitas, ya que es muy difícil concentrarse con ese tipo de alteraciones.

PRINCIPIO 2.- Mantener la flexibilidad de la aproximación.

Se ha constatado que utilizar una serie flexible de técnicas y métodos de supervisión ayuda a que los supervisados se sientan valorados, puesto que perciben que sus intereses, experiencias y técnicas individuales están siendo potenciados. La variedad de técnicas de aproximación, planteamientos y propuestas, mantiene la supervisión viva y lleva al máximo nivel las oportunidades de aprender; también sirve como un buen modelo para que el supervisado tome contacto con la relación entre cliente y trabajador. La flexibilidad requiere que las estructuras de las sesiones no sean tan rígidas que impidan la exploración de nuevas ideas que vayan surgiendo durante la sesión y necesiten ser desarrolladas.

La flexibilidad es particularmente valiosa cuando se está supervisando a trabajadores inexpertos. En muchos casos, nos hemos encontrado con que los trabajadores que por primera vez llevan a cabo una supervisión se guían por métodos comprobados en casos trabajados anteriormente porque se sienten reacios a explorar nuevas maneras de trabajar. El temor a una pérdida de confianza y status entre sus colegas conseguiría que los nuevos acercamientos se "malograrán". Es particularmente susceptible a estas ansiedades el trabajador que puede tener muchos años de experiencia, pero relativamente poca práctica de supervisión o poca experiencia de ser evaluado. Un trabajador de este tipo puede resistirse a la supervisión y mostrar una arrogancia defensiva por miedo a sentirse amenazado y minusvalorado. Estas dificultades pueden superarse. Cabe tener en cuenta lo siguiente:

- 1.- La ansiedad es normal en el aprendizaje de nuevas técnicas.
- 2.- Conviene reconocer como valiosas las técnicas utilizadas por el supervisado.
- 3.- Procurar establecer objetivos de cambios según la capacidad del supervisado.

Para estimular a los supervisados pueden emplearse técnicas de representación corporal, reproducción en vídeo, genograma y otros medios.

PRINCIPIO 3.- Empezar donde está el trabajador.

Se intenta dividir la tarea del supervisado en diferentes etapas en las que puedan desenvolverse, reconociendo sus diferentes niveles técnicos y experiencias. Al mismo tiempo se procura ensanchar su pensamiento para proporcionarles un estímulo intelectual suficiente para desarrollarse y ejercer profesionalmente ese trabajo.

Somos conscientes de que en estas dos vías del proceso, las supervisoras, deben ser cuidadosas con el impacto que se puede provocar en la dinámica de la sesión. Es necesario tener en cuenta las capacidades y las limitaciones profesionales propias y de los fluctuantes niveles de tolerancia con los supervisados, que dependen tanto de presiones previsibles como imprevisibles, personales o profesionales que recaen sobre nosotros.

Al principio de las sesiones, es necesario tener presente que nuestras propias preocupaciones pueden afectar negativamente el desarrollo de las sesiones. De igual manera es útil clarificar con el supervisado, en la etapa inicial de la sesión, su estado de ánimo y si tiene alguna preocupación que pueda afectar al proceso de supervisión.

PRINCIPIO 4.- Tener en cuenta los aspectos especiales del aprendizaje del adulto.

Este punto está relacionado con la naturaleza y la dinámica de la relación de la supervisión y puede producir tensión y estrés, provocando:

- 1.- Una relación basada en la diferencia de poder, en la que el supervisado tenga que responder ante la supervisora.
- 2.- Existe la expectativa compartida de que se va a llevar a cabo un aprendizaje y un crecimiento profesional. Durante el período de transición de "no aprendizaje", viejas actitudes y creencias pueden hacer sentir al supervisado minusvalorado.
- 3.- Pueden producirse diferencias de apreciación, de evaluación y de responsabilidad.
- 4.- La posición de dependencia del supervisado puede evocar, tanto en la supervisora como en el supervisado, asociaciones negativas o figuras de autoridad de experiencias de aprendizaje anteriores.

Pueden ser útiles las técnicas siguientes:

- 1- Trabajar con la transferencia, por ejemplo a través del confrontamiento de los sentimientos ocultos que afloran de las experiencias del aprendizaje anterior referidas anteriormente. Esto no sólo libera tensión sino que también ayuda al supervisado a entender mejor sus relaciones con los clientes.
- 2- El supervisor tiene que ser capaz de identificar si en el supervisado se da un estilo de aprendizaje inductivo o deductivo, reconocer cuál de los estilos es preferido por él y hacer los cambios necesarios para que la relación supervisor/supervisado sea compatible. Para ilustrarlo con un ejemplo: un supervisado puede necesitar tener primero la experiencia de la entrevista antes de ser capaz de utilizar y desarrollar su entendimiento teórico y construir un marco conceptual para sus futuras intervenciones en el caso. Este es el supervisado inductivo. Otro supervisado puede trabajar mejor si se dedica primero a las discusiones teóricas y a construir hipótesis antes de contactar con el cliente. Entonces, está haciendo uso de su entendimiento conceptual en la entrevista, que más tarde llevará a cabo. Este es el supervisado deductivo.

PRINCIPIO 5.- Ofrecer una crítica constructiva y un claro y positivo "feedback" durante el progreso.

Creemos importante mantener el equilibrio entre los elogios a los supervisados por sus logros y ofrecer al mismo tiempo una crítica constructiva en los aspectos que deben seguirse trabajando más a fondo. Es muy fácil concentrarse en los aspectos negativos cuando, como supervisores, se sostiene la responsabilidad de los criterios del servicio en el equipo.

Cuando es necesario enfrentar al supervisado que realiza un trabajo poco satisfactorio con esa realidad, hemos encontrado que la crítica puede ser constructiva y bien recibida por el supervisado, si es apoyada por una clara evidencia extraída del propio trabajo. Posteriormente, recogiendo sugerencias del supervisor y del supervisado se diseñan estrategias para mejorar la calidad del trabajo. De esta manera se evita que la crítica pueda tomarse como una ofensa personal.

PRINCIPIO 6.- "Empowerment" del supervisado.

Supone conseguir un equilibrio entre, por una parte, conducir al supervisado y por otra, facilitar sus propias elecciones y decisiones. También significa utilizar las respuestas del supervisado sobre el trabajo que desarrollaban supervisores y supervisados. Esto facilita al desarrollo del trabajo del supervisor y refleja la filosofía fundamental de que la supervisión es un proceso en dos direcciones que anima el desarrollo de su profesión y a experimentar una sensación del propio poder.

Los supervisados pueden ser animados a compartir la responsabilidad en la eficacia de las sesiones de supervisión, preparando previamente la discusión del trabajo, proponiendo temas para el orden del día, aportando nuevas legislaciones para discutirlos en la supervisión y otras muchas iniciativas.

PRINCIPIO 7.- Conocer al supervisado.

Conocer al supervisado comporta conocer su experiencia profesional, sus intereses y técnicas y conocer aquellos aspectos de su trabajo que el considera le están presionando y que le provoca ansiedad. Cuando el trabajador está comprometido en trabajos de asesoramiento que exigen una máxima entrega, puede incluir también algún conocimiento de su pasado profesional y sus circunstancias actuales.

Este conocimiento es necesario para ayudar a señalar tareas en forma apropiada, para instruir y ayudar al trabajador en la gestión de su trabajo y para anticiparse a cualquier crisis que pueda desencadenarse en el trabajo del supervisado. A través de la práctica de la supervisión se ha comprobado cómo actúan los supervisados cuando están bajo presiones (ya sean relacionadas con el trabajo o personales) y cuáles son las respuestas más apropiadas para ayudar a superar dichas presiones.

Es responsabilidad del supervisor proporcionar apoyo al supervisado cuando éste esté sometido a presiones y ayudarle en el cumplimiento de sus funciones.

Descubrimos que en tareas muy específicas es útil tener una visión de conjunto del servicio, dado por el equipo como una unidad. De esta manera se potencia al máximo una amplia gama de técnicas, especialidades y experiencias que existen dentro del equipo y se utilicen de forma positiva las diferentes habilidades de los trabajadores. Esto hace que la supervisión no se sienta obstaculizada por las limitaciones individuales del trabajador.

PRINCIPIO 8.- Cumplir las funciones de supervisión.

PRINCIPIO 9- Registro de la información.

El registro de información es, en general, de dos clases. El primero es el que necesita ser cumplimentado por requerimiento de los centros y el segundo el que ayuda a los supervisores a instruir el desarrollo profesional de los supervisados y de su trabajo.

En el primer caso, las aplicaciones prácticas pueden variar según las necesidades específicas de los distintos centros. En general, pueden incluir detalles del trabajo, responsabilidades adicionales e información sobre cuestiones de sesiones anteriores, relación profesional con otros colegas y con la red local, intereses específicos, técnicas especiales a desarrollar y otros varios.

En el segundo caso, el registro de la información puede incluir cuestiones tales como material para el orden del día, cómo establecer objetivos, formulación de problemas, discusiones llevadas a cabo y un sumario del contenido y proceso del aprendizaje. Se sitúan también dentro de esta categoría las notas tomadas por el supervisor, y las de su propio pensamiento especulativo y que más tarde se pueden aplicar en la supervisión y ser compartidas con el supervisado.

PRINCIPIO 10.- Confianza y confidencialidad.

La confianza y confidencialidad son fundamentales para la eficacia del cualquier estructura de supervisión. Sin ellas no sería posible una alianza positiva en la supervisión. De esta forma, pueden afrontarse probables diferencias sobre una base constructiva que de otra forma conducirían a conflictos.

Las aplicaciones prácticas han sido ya detalladas en los nuevos principios anteriores, cuyo fin es el de producir una sensación de confianza mutua y que puede resumirse en lo siguiente: "Actitud positiva hacia el supervisado, respeto por su trabajo, compartir sentimientos y habilidad para enfrentarse con los problemas negativos". Cuando todo esto sucede, existe un gran entusiasmo por buscar una amplia variedad de medios para conseguir que la supervisión sea un proceso activo que mantenga viva la curiosidad profesional.

5. LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA.

La supervisión ha sido y es, al menos en España y en Trabajo Social, fundamentalmente educativa. Es en los centros docentes (Escuelas de Trabajo Social) donde se trata y se desarrolla la actividad de supervisar.

Como define Kadushin⁵ la supervisión educativa es aquella que se dedica a la enseñanza de los conocimientos, técnicas y actividades necesarias para realizar las tareas de atención directa de los trabajadores sociales mediante el análisis detallado de la interacción usuario-trabajador social. Según este mismo autor, las funciones que se identifican con la supervisión educativa son las siguientes:

- enseñar
- facilitar el aprendizaje
- entrenamiento en técnicas concretas
- compartir experiencias y conocimientos
- informar
- clarificar
- guiar – conducir
- ayudar a los trabajadores sociales a encontrar soluciones
- contribuir a la mejora profesional
- aconsejar
- sugerir

⁵ Op. Cit. Pp. 47 y 48.

- ayudar a los trabajadores sociales a resolver problemas.

Creemos necesario hacer referencia explícita también a aquellos elementos básicos que orientan y definen la práctica de la supervisión educativa, como los principios y técnicas que según Kadushin⁶ se deben tener en cuenta en el desarrollo de la supervisión educativa:

Primer principio: Aprendemos mejor si estamos muy motivados a aprender.

Para motivar a los supervisores a aprender hace falta aplicar las técnicas siguientes:

- Explicar la utilidad de los contenidos que se han de enseñar.
- Hacer que el aprendizaje tenga un sentido en su aplicación directa al trabajo.
- Relacionar las áreas de gran interés del trabajador social y por las cuales tiene mucha motivación. Con aquellas que no le interesan o le motivan muy poco.
El trabajador social ha de sentirse motivado en el aprendizaje porque le interesa el material, y porque siente una satisfacción al conocerlo y dominarlo. Existen motivaciones más profundas o más prácticas. Entre las primeras encontramos la búsqueda de la aprobación de los compañeros, del supervisor, de los padres y del propio súper ego. También puede estar buscando autonomía e independencia, de forma que no le haga tanta falta el supervisor.
- El supervisor ha de mantener y estimular las motivaciones para aprender, Ello no quiere decir que no se deba llamar la atención al trabajador social cuando comete un error en una determinada actuación profesional. En ocasiones el supervisor ha de introducir malestar para generar un reto que motive para el aprendizaje.

Segundo principio: Podemos aprender mejor si dedicamos nuestras energías a aprender.

- Establecer claramente las reglas del juego en relación con el tiempo, lugar, roles, límites, expectativas, obligaciones y objetivos de la supervisión. El trabajador social ha de tener claro qué se espera de él en el papel de supervisado.
- Respetar – con limitaciones –, el derecho que tiene el trabajador social a decidir su propia solución. El profesional que en otras esferas es totalmente independiente, puede sentirse muy incómodo con la dependencia que genera la situación de aprendizaje. Respetar su autonomía al máximo es un criterio importante.
- Establecer una atmósfera de aceptación y seguridad. El aprendizaje implica un riesgo de cometer errores y de fracasar. Muchas veces ha de confesarse la propia ignorancia.
- Han de señalarse y valorarse las cosas que el supervisado conoce y hace bien, ello le ayuda a autoafirmarse.
- Ha de relacionarse el material trabajado que resulta familiar con el que no lo es tanto. El hecho de encontrar similitudes en temas que parecían muy distintos, estimula al trabajador social a aprender.
- Demostrar que se tiene confianza en la capacidad del trabajador social para aprender.
- Conocer los contenidos y estar preparado para enseñarlos. El hecho de que el supervisor sea un buen conocedor del tema a tratar da seguridad al trabajador social.

Tercer principio: Aprendemos mejor cuando el aprendizaje nos da satisfacciones, cuando comprobamos que es útil.

- Establecer condiciones que aseguren una alta probabilidad de éxito.
- Favorecer el aprendizaje alabando los buenos resultados obtenidos. Sin embargo, no debe hacerse un uso indiscriminado de esta técnica, ya que entonces pierde valor.
- Hacer que el trabajador social se aperciba de cuándo ha aplicado concretamente un aprendizaje reciente.
- Evaluar cada seis meses los efectos del aprendizaje.

⁶ Op.cit. pp. 51- 55

- Se asegura mejor el aprendizaje si se dosifica el material que se ha de enseñar. Es importante que los diferentes temas se vayan introduciendo gradualmente.
- Intentar hacer el traspaso de los contenidos más sencillos a los contenidos más complejos.
- Preparar al trabajador social ante la posibilidad de que fracase en alguna de sus actuaciones.

Cuarto principio: Aprendemos mejor si estamos inmersos de forma activa en el proceso de aprendizaje.

Las técnicas que se han de aplicar según este principio:

- Hacer que el supervisado participe en el plan de sesiones de supervisión y de los contenidos que se han de tratar.
- Ha de permitirse que el supervisado exprese cuestiones, que discuta, que haga objeciones y manifieste dudas. El supervisor ha de complementar y no sustituir el pensamiento del supervisor.
- Ofrecer la oportunidad de aplicar lo que se ha aprendido. Si el supervisado no puede contrastar el valor práctico de lo que ha aprendido, empieza a no encontrarle sentido.

Quinto principio: Aprendemos mejor si los contenidos se nos presentan de forma clara y comprensible.

- Buscar material que sea de interés.
- Relacionar los aspectos prácticos con algún marco teórico conocido. Hace falta dar elementos que hagan comprensible cuáles son las razones por las que las personas actúan en ocasiones de una forma determinada.
- Establecer prioridades sobre lo que es más imprescindible enseñar.
- Plantear situaciones donde se represente una determinada teoría o contenido que se debe aprender.
- Organizar el contenido de forma sencilla y sistemática.

Sexto principio: Se aprende mejor si el supervisor destaca las cualidades que tiene el supervisado para aprender.

Las sesiones han de realizarse con regularidad. El contenido de las mismas son las actuaciones del trabajador social y el elemento de aprendizaje se basa en un diagnóstico del supervisado.

Las sesiones deben prepararse y durante la sesión el supervisor introduce al trabajador social en un análisis sistemático y crítico de su trabajo y de lo que ha de hacer.

Es evidente y puede concluirse que la supervisión educativa es aquella que se aplica con un objetivo básico de formación y aprendizaje del supervisor.

6. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DE LOS SUPERVISORES.

Longres (1976: 40) apunta que, toda actividad humana y toda acción social que por su naturaleza supone y exige el trabajo con personas, depende en gran medida de las buenas relaciones interpersonales de los individuos implicados en esa actividad o acción. En la supervisión que esta dentro de esta categoría, el factor relacional ocupa un lugar preponderante para el logro de los objetivos fijados. Esta importancia de las relaciones humanas en la supervisión, hace que la posibilidad de lograr los objetivos propuestos esté condicionada por el proceso transaccional de influencias mutuas entre el supervisor y el supervisado. Cabe advertir que, en la relación de supervisión, las dos partes son responsables del tipo y calidad de las relaciones que se establecen, si bien el papel del supervisor es más decisivo, habida cuenta de que tiene la iniciativa en cuanto al modo de fundar la relación.

Todo ello implica y hace necesario que la supervisión reúna los requisitos esenciales para el mantenimiento de buenas relaciones. La experiencia ha puesto de relieve que hay tres aspectos sustanciales que influyen y ayudan a las buenas relaciones interpersonales:

- el respeto y la valoración del otro como persona, en todo lo que es, como realidad única e incanjeable;
- el estilo de interacción: no son idénticas las relaciones humanas cuando los lazos son puramente formales, que cuando se sabe combinar lo cognitivo, lo afectivo, y lo conductual;
- establecer reglas de funcionamiento claras y objetivas, para que uno y otro sepan a qué atenerse.

Por tanto la supervisión no es ni una jefatura ni un control. Debemos recordar que uno de sus objetivos es la socialización del trabajador social, pero esta socialización se produce por la relación, la comunicación, y no se comunica lo que no se “ES”. Por esto hay que prestar mucha atención a la selección del supervisor: “este tiene que transmitir una cierta madurez, una visión de la profesión, e incluso una ideología y una ética, y su preparación y conocimientos va a ser fundamentales.

Un supervisor no puede improvisarse. La supervisión debe configurarse como una especialidad en el ámbito del Trabajo Social.

Fernández y Alonso (1993: 204-205) señalan que el contenido de la formación del supervisor debe estar orientado para que éste pueda realizar las tres funciones que le son asignadas:

- A) Función administrativa, que supone el estudio en profundidad de la administración, dominando sus cinco funciones básicas. La planificación, la organización, la dirección, la coordinación y el control. Debe conocer también perfectamente todas las teorías y marcos burocráticos para poder orientar de manera adecuada al alumno.
- B) Función didáctica o de enseñanza. Debe conocer el Trabajo Social en profundidad, la aplicación de todos sus métodos, así como aquéllas otras disciplinas que tengan una influencia importante en el Trabajo Social. Debe conocer también metodología didáctica, técnicas pedagógicas, etc.
- C) Función de ayuda. Esto supone que la formación debe propiciar el desarrollo y apoyo del “yo” profesional.

Sherif y Sánchez (1976: 58-60) nos indican que el supervisor podrá desempeñar muchos papeles, unos que correspondan a la función educativa, otros a la administrativa o, simplemente, a hacer buen uso del grupo. Todo depende de su propia percepción y de lo que cree que la política administrativa espera de él. Por ejemplo:

- Representar al Trabajo Social reconceptualizado,
- Representar las exigencias que impone el momento histórico actual,
- Ser fuente de conocimientos teóricos,
- Ser guía y asistente en el proceso de aprendizaje,
- Ser árbitro en los desacuerdos,
- Evaluar el desempeño,
- Objeto de identificación,
- Reducir las tensiones,
- Sostener emocionalmente el yo,
- Liderar una acción,
- Ser amigo confidente,
- Ser objeto de afecto,
- Ser blanco de hostilidad,
- Ser representante de la burocracia administrativa,
- Ser canal de comunicación,

- Ser protector, defensor, etc.

Nos parece relevante, por el objeto de esta investigación, registrar las características, que estas autoras nos aportan, resultantes del sondeo sobre lo que el supervisado exige al supervisor. Algunas de las mencionadas características han de ser entendidas hoy considerando el contexto sociopolítico y geográfico en el que fueron formuladas. Entre las características que señalan tenemos:

PROFESIONALES	ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tenga capacidad de relacionarse ▪ Que tenga buenos conocimientos teóricos actualizados ▪ Que tenga experiencia en la acción ▪ Que haga buen uso de las técnicas al servicio de la supervisión ▪ Con gran capacidad de trabajo ▪ Con madurez, equilibrio emocional ▪ Que sea imparcial, objetivo ▪ Inteligente para resolver problemas ▪ Joven, con buen carácter informal ▪ Que disponga de tiempo ▪ Que se ponga en situación del supervisado ▪ Con autoridad y exigente en el trabajo ▪ Que sea renovador y con iniciativa ▪ Capacidad de motivar ▪ Que sea honesto y sincero ▪ Con conocimientos administrativos ▪ Con espíritu de investigación ▪ Con ideología de izquierda definida ▪ Apertura al cambio ▪ Amplio conocimiento de la realidad ▪ Que sea agradable, de buen trato y aspecto físico ▪ Que inspire confianza ▪ Responsable ▪ Disciplinado en el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que sea capaz de establecer y mantener relaciones positivas ▪ Establecer diálogo ▪ Capacidad de transmitir conocimientos ▪ Que conozca el campo de acción del estudiante ▪ Que tenga entrega al programa ▪ Imparcial, que acepte a todos ▪ Que no muestre apuro ▪ Que comprenda las limitaciones del estudiante ▪ Que tenga seguridad y la transmita, que no demuestre superioridad ▪ Con capacidad creativa ▪ Capacidad de motivar ▪ Sincero consigo mismo ▪ Definición política ▪ Respeto a la ideología del estudiante ▪ Ubicación histórica ▪ Amplio conocimiento de la realidad ▪ Que sea afectivo, comunicativo ▪ Que inspire confianza ▪ Dinámico ▪ Puntual, ordenado ▪ Responsable ▪ Capacidad de trabajar en equipo ▪ Que conduzca a la reflexión, que logre la madurez en el estudiante ▪ Que aplique criterios racionales en la planificación de la supervisión ▪ Que sea claro en su participación ▪ Que sepa ser "amigo".

Pettes (1974: 28) señala toda una serie de papeles y responsabilidades que le corresponden al trabajador social como supervisor, algunos de estos son, de manera sintetizada:

- El supervisor tiene la responsabilidad del funcionamiento de la agencia y del desarrollo del equipo y/o estudiantes, dentro de un sector dado en la agencia. Normalmente, el supervisor tiene responsabilidad sobre un número de trabajadores o estudiantes. Tiene que ver que el trabajo de éstos en la agencia se haga y se haga bien, que se suministran los servicios al cliente, que trabajadores y estudiantes perfeccionan sus técnicas hasta el límite de su capacidad en una etapa determinada de su desarrollo. Una revisión de las responsabilidades del supervisor lleva a la conclusión de que éstas sólo pueden realizarse mediante una combinación de las funciones docente, administrativa y de ayuda. Es decir funciones asignadas a los trabajadores sociales y también señaladas por otros autores.

- Se exigen conocimientos y técnicas del trabajo social, aptitud para la administración, enseñanza y habilidad para comunicarse con claridad, para formar una variedad de relaciones, paciencia, entusiasmo y sobre todo, en palabras de Kipling, la habilidad “de mantener la cabeza en su sitio cuando todos a su alrededor están perdiendo la suya, y culpándole a uno”. Lo que se necesita en un supervisor no es perfección, sino una voluntad de intentar utilizar esas cualidades, en relación con su trabajo.

- La principal función del supervisor de estudiantes es enseñar los elementos de la práctica profesional. Esta enseñanza tiene un matiz y fines diferentes a los de la supervisión de profesionales.

- El supervisor de estudiantes utiliza el trabajo específico (el que realiza el estudiante en la agencia) como base para enseñar los conocimientos y técnicas que generalmente se necesitan en la práctica profesional. Como ha dicho Charlotte Towle, el énfasis reside en los “por qué”. El estudiante no debe aprender solamente lo que debe hacer y cómo hacerlo, sino también el porqué; y debe ser capaz de generalizar las razones a otras situaciones y zonas de prácticas. El objetivo es “desarrollar la capacidad del estudiante para pensar, de modo que, ocasionalmente, pueda modificar, o salirse de lo que educador piensa y hace”.

- La función docente es primordial, pero el supervisor de estudiantes enseña la práctica profesional en el ámbito real. Una parte muy importante de la misión del supervisor será la de asegurarse que las necesidades del cliente se satisfacen y que el estudiante trabaja correctamente, dentro de las funciones y principios de la institución.

- El supervisor suministra un modelo profesional, que influye en el sentido de identidad profesional del estudiante.

- El supervisor es su profesor, guía y quién le capacita en esta prueba continua. Con el supervisor pasan muchas más horas que con cualquier otro profesor e incluso tutor. Es al profesional a quien ven en acción más que a otros. Así nos guste o no el supervisor de estudiantes lleva sobre sí la responsabilidad de dar un modelo profesional. Obviamente no es el único modelo, pero su papel es de máxima importancia.

Siguiendo con Pettes (1974), ésta recoge una serie de aptitudes que son esenciales en la figura del supervisor:

Primera. Ser razonable y capaz. Debe tener al menos dos años de experiencia profesional, para consolidar su aprendizaje y estabilizarse en su departamento. Además por la identificación excesiva que se puede dar con los estudiantes.

Segundo. Interés en la enseñanza. Algunos trabajadores sociales tienen poco interés y capacidad para traducir sus técnicas a conceptos comprensibles y que puedan ser usados por otra persona.

Tercero. Debe estar firmemente integrado en su agencia. Conocer la estructura administrativa y ser capaz de usarla eficazmente. Debe estar familiarizado con la política y normas de su institución para poder explicarlas al estudiante.

Otras calificaciones: una inteligencia brillante, incisiva, ser pacientes con los estudiantes más lentos, personalidad tranquila, estable. Leer sobre supervisión, sobre la práctica del trabajo social, participar en seminarios, etcétera.

Las críticas que se han hecho a la supervisión, en muchas ocasiones se deben a la poca habilidad de los supervisores al manejar un proceso tan delicado. A la falta de experiencia profesional para cubrir la función de supervisar de una forma adecuada.

Es necesario que el que vaya a cumplir con este papel, sea consciente de la complejidad de las funciones que le corresponderá realizar y debe procurarse la preparación necesaria para supervisar de la forma más efectiva posible.

Roca (1972) habla del manejo de sentimientos y emociones, mecanismos de transferencia y contratransferencia (identificación en algún alumno de alguien con quién el profesional tuvo o sigue teniendo alguna dificultad). Es necesario que el supervisor sea capaz de analizar estos mecanismos para poder manejarse.

En el caso de la supervisión educativa, es necesario que el supervisor sea un buen pedagogo. En el caso de supervisión en grupo, el supervisor debe saber conducir grupos, en la individual, manejar la entrevista.

Longres⁷ define las cualidades y características que han de reunir los supervisores, en general, en su aplicación a distintas formas de supervisión:

- Conocimiento específico del trabajo social y del campo donde se está aplicando.
- Haber sido supervisado.
- Capacidad de comunicación: saber escuchar.
- Tener conocimiento en dinámica de grupos.
- Saber transmitir una capacidad de análisis, autocrítica y autonomía.
- Saber proponer las pautas adecuadas para que se consigan los objetivos de la supervisión.
- Capacidad receptiva y segura, aceptando las dudas.
- Agilidad mental y analítica. Capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad de empatía.
- Capacidad de autocrítica.
- Interés por la docencia.
- Capacidad de exigir motivando un nivel de autoexigencia en los supervisados.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Saber transmitir una concepción amplia del trabajo social.
- Tener sentido del humor.

Por su parte, Kadushin⁸ ofrece 18 condiciones o características que constituirían el decálogo del supervisor:

1.- Establece una comunicación plena y libre con el supervisado en un ambiente que permite la expresión de sentimientos y que, incluso, anima a que esos sentimientos se expresen.

2.- Proyecta una actitud de confianza hacia el supervisado que facilita la optimización de la autonomía y la discreción del supervisado.

3.- Posee una orientación resolutoria de los problemas con los que se enfrenta la institución, basada en el consentimiento y la cooperación derivada de la participación democrática. Nunca deben aplicarse técnicas autoritarias ni impositivas.

4.- Valora el establecimiento de una relación de consulta hacia él y rechaza una relación del tipo superior-subordinado.

5.- Establece relaciones positivas con los supervisados caracterizadas por un sentido de seguridad: el supervisor es tolerante, cálido, empático, respetuoso, interesado, flexible y genuino.

6.- Dispone de una gran competencia profesional al ayudar al supervisado en su trabajo. Es capaz también de establecer unas buenas relaciones interpersonales con los supervisados.

7.- Sus esfuerzos se dirigen de forma activa a ser capaz de integrar las necesidades de productividad de la institución con las necesidades socioemocionales de los trabajadores. Es capaz de nivelar el cumplimiento de los objetivos de la institución con los ánimos de los trabajadores.

⁷ Op. Cit. p. 126.

⁸ Op. Cit. p. 129.

8.- Sabe imponer de una forma poco autoritaria la autoridad administrativa que le otorga su posición.. Acepta, no obstante, la autoridad que le ha sido asignada y se siente suficientemente cómodo como para ejercerla de forma democrática.

9.- Es capaz de proporcionar procedimientos estructurados a los trabajadores en relación con su trabajo en la institución o centro y con su práctica asistencial; también sabe realizar una devolución constructiva sobre la forma de trabajar del supervisado.

10.- Sabe nivelar las necesidades de estabilidad de la institución con las necesidades de cambio y se muestra dispuesto a dar apoyo a las iniciativas que promuevan cambios en la institución de una forma válida.

11. Sobre la supervisión administrativa.

12. Generalmente es accesible para que se le realicen consultas.

13. Los supervisados no se sienten coaccionados con la supervisión.

14. Prepara las sesiones de supervisión. La preparación implica una revisión de los conocimientos. De los supervisados, así como de los conocimientos a transmitir.

15. Esta siempre dispuesto a compartir su experiencia, a enseñar su práctica de manera que facilite un aprendizaje óptimo. Compartir significa mostrarse tal y como es.

16. Es tolerante con las críticas constructivas y no se defiende contra ellas. Es capaz de examinar sus mecanismos de contratransferencia.

17. Se esfuerza continuamente en mejorar sus capacidades y conocimientos profesionales, y en ampliar los conocimientos sobre el ámbito específico de trabajo.

18. Tiene un sentimiento positivo hacia el trabajo social; es una persona comprometida y solidaria con la profesión, y transmite los valores de ésta en su conducta.

Puede afirmarse que la supervisión es imprescindible en el periodo de formación y en el inicio de las actuaciones profesionales, y necesaria más adelante.

Las cualidades que debe reunir un buen supervisor, recogidas por Martini (1977: 49–50), son:

1.- Conocimientos teóricos profundos y actualizados:

- Trabajo Social
- Psicología general, dinámica y social
- Sociología, técnicas de investigación social
- Antropología
- Pedagogía
- Administración

2.- Experiencias de trabajo amplias y satisfactorias:

- En el campo del bienestar social
- En distintos servicios sociales generales y especializados
- En distintos métodos de trabajo social
- Se podría dar una cierta especialización en los supervisores.

3.- Aptitudes para la comunicación y las relaciones

- Comprensión, ecuanimidad
- Objetividad
- Flexibilidad
- Reconocimiento de los propios límites
- Equilibrio emocional.

4.- Conducta ética incuestionable: Credibilidad.

7. ETAPAS Y/O PROCEDIMIENTO EN LA SUPERVISIÓN.

7.1. CONSIDERACIONES PREVIAS A LAS FASES Y DESARROLLO DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN.

A partir de las definiciones recogidas en la primera parte de este documento, vemos como el concepto de supervisión, dentro de la profesión, recoge el aspecto educativo o de formación. Por ello, podemos afirmar que la supervisión va configurándose como un proceso relacionado con el aprendizaje, el adiestramiento y el desarrollo de destrezas y habilidades. La supervisión supone también capacitar al estudiante para desarrollar sus conocimientos y asumir aptitudes como profesional.

La figura del supervisor es fundamental a la hora de tratar el proceso de supervisión. Y ello es así puesto que el estudiante desarrolla sus prácticas preprofesionales en una agencia, institución o departamento de Trabajo Social, donde el responsable de dicha formación es el profesional de Trabajo Social. Es por tanto el responsable del estudiante en el desarrollo de sus prácticas frente a la institución y frente al centro docente. La función del profesional supervisor es la de enseñar la aplicación de los conocimientos, del conjunto de técnicas necesarias en cada momento y situación y su adecuación a la realidad concreta.

Como dice Towle⁹, el énfasis reside en los "por qué". El estudiante no debe aprender solamente lo que debe hacer y cómo hacerlo, sino también el porqué; y debe ser capaz de generalizar las razones a otras situaciones y zonas de prácticas. El objetivo es "desarrollar la capacidad del estudiante para pensar, de modo que, ocasionalmente, pueda modificar, o salirse de lo que su educador piensa y hace".

La enseñanza, por tanto, debe dirigirse a metas de más largo alcance que el funcionamiento inmediato en el departamento.

La función docente es primordial, pero el supervisor de estudiantes enseña la práctica profesional en el ámbito real. Para capacitar al estudiante a aprender y a trabajar eficazmente, el supervisor también deberá utilizar todos los conocimientos y técnicas que posea, en su función de ayuda. De esta forma se ve implicado en la práctica de las tres funciones tradicionales del supervisor, en su trabajo con el estudiante. También suministra un modelo profesional, que influye en el sentido de identidad profesional del estudiante. Por todo ello el supervisor de estudiantes lleva sobre sí la responsabilidad de dar un modelo profesional.

Por otra parte, se piensa que cuanto mayor experiencia tenga el supervisor será mejor.

La mayoría de los cursos tienen reuniones previstas de grupos de supervisores, en las que se pueden discutir los problemas e informar sobre nuevos conocimientos. Estos grupos pueden dar apoyo y estímulo si tutores y supervisores trabajan juntos para conseguir el objetivo de ofrecer al estudiante una educación en continuo perfeccionamiento¹⁰.

Sherif y Sánchez (1976: 8, 42) apuntan, en el contexto de la supervisión como medio de formación para estudiantes y profesionales, que si lo que se supervisa es la estrategia de intervención que refiere al contenido *per se* del Trabajo Social, uno de los aspectos principales constituye el conjunto "supervisor y supervisado(s)" como sujetos del proceso.

Este proceso es educativo y administrativo, ambas se complementan, no hay una separación tajante. Si bien la supervisión se da en dos ambientes diferentes como son las Escuelas de Trabajo Social y los organismos sociales tradicionalmente conocidos por "agencias", en ambos cumple funciones

⁹ Citado en Pettes (1974) p. 161.

¹⁰ Ob. Cit. (1974) pp. 69-73.

semejantes y complementarias. En las primeras, la supervisión constituye una actividad educativa por excelencia que no podría ser completa si no incluye el aprendizaje de los procesos y las responsabilidades administrativas. En el segundo, la supervisión esta definida como una actividad administrativa, cuyo principal aspecto es el desarrollo del personal a través de la participación activa en la educación.

Para estas autoras hay toda una serie de implicaciones en la relación supervisor–supervisado que habrá que considerar, como son la corresponsabilidad; las habilidades y conocimientos superiores en el caso del supervisor; el uso de las relaciones profesionales como instrumento de la entrevista; el supervisor recurso para el supervisado, es también un recurso para controlar la saturación de que es objeto tanto el supervisado alumno como el profesional por su relación constante con situaciones conflictivas de sus sistemas clientes. Podemos anotar que la intencionalidad es la base del proceso de la supervisión, siendo ésta sólo un medio para hacer realidad los objetivos que se planean. Y que el diálogo, la reflexión y la crítica son medios que se utilizan en la supervisión así como en otros procesos del Trabajo Social. Evidentemente, ya en la realización de la relación en un momento dado, el diálogo puede ser un objetivo específico de supervisor supervisado.

Vemos que la supervisión como un proceso educativo se refiere al cambio que en el comportamiento se produce al entrar una persona en relación con otra u otras y compartir diferentes experiencias sobre las cuales o alrededor de las cuales gira la dinámica de la relación educadora.

La supervisión es una forma de aprendizaje, en la que se aprende a traducir en acción las proposiciones teóricas que componen el cuerpo de conocimientos de la profesión. Es un aprendizaje que trata de capacitar al trabajador social en la realización de transferencias positivas de las intervenciones realizadas como modelos a otras situaciones similares, determinando las modificaciones necesarias para adecuarlas a los objetivos propuestos, gracias a la inteligencia y motivación que posee el trabajador social.

El proceso de aprendizaje que se desarrolla durante la supervisión, está determinado por una serie de factores y condiciones que será necesario estudiar en detalle si se quiere comprender parte de su complejidad. En primer lugar va desarrollándose una maduración en el trabajador social en formación. Es un término el de la maduración estrechamente relacionado al de personalidad y su desarrollo. Características que definen la madurez, la responsabilidad, la capacidad de fijar metas y la de orientar el comportamiento hacia ellas, el mantener relaciones satisfactorias, de cooperación y solidaridad con diferentes personas que permitan alcanzar la realización, hacer frente a la frustración sin sentimientos de culpa, ni hostilidad, el sentirse responsables con causas sociales, el enfrentar la verdad, el lograr gratificaciones personales sin detrimento de terceros, etc.

Otros procesos que se dan en el proceso de madurez de cara al desempeño profesional: uno de ellos es el de la adquisición de destrezas y habilidades en el discernimiento, el manejo y la aplicación de diferentes técnicas. Otro es el de la retención de la experiencia, gracias a los refuerzos correspondientes sobre todo en las reuniones de supervisión mediante la reflexión, la discusión en grupo, el análisis de las crónicas y la evaluación sistemática, que permite una visión global de la tarea realizada.

Entre los factores que afectan estos procesos, podemos identificar las tres variables principales. Con mayor precisión se puede hablar de las tres dimensiones que forman parte del proceso. Cada dimensión esta a su vez constituida por una serie de variables; el diferenciar una de otra es con fines de comprender mejor la riqueza que generan cuando actúan como fuerzas dinámicas. Éstas son el supervisado, el supervisor y la estrategia de acción que se supervisa.

En cuanto a la principal condición que influye en la supervisión es el marco administrativo en el que se desarrolla la práctica profesional y la política social que rige.

El proceso de supervisión persigue objetivos específicos en tanto que es proceso de aprendizaje. Se espera alcanzar (Sherif y Sánchez, 1976: cap. VI):

- una mejor comprensión de la situación psicosocial sobre la que interviene el trabajador social.
- la reflexión sobre los componentes de esas situaciones.
- la solución de los problemas que surgen en la acción,
- la operacionalización de los propósitos de acción,
- en general un desarrollo global de actitudes profesionales.

7.2. ASPECTOS CONTEXTUALES QUE CONDICIONAN EL PROCESO DE SUPERVISIÓN.

Siguiendo a Aguilar (1994), podemos señalar una serie de factores que van más allá de la relación que se produce entre supervisor y supervisado y del propio proceso de la supervisión, éstos factores condicionan de alguna manera la supervisión. Entre ellos destacamos los siguientes:

- La política social del país y de la institución en que se desarrolla el proceso de supervisión;
- Los objetivos o fines de la institución que presta los servicios sociales o de la escuela que forma a los futuros profesionales;
- Los servicios o actividades en sí, que se desarrollan en dicho marco organizacional (administrativo e institucional);
- Las causas principales o los motivos por los cuales acuden a la institución las personas que ésta atiende, o de los estudiantes en el caso de las escuelas;
- La dotación y capacitación previa del personal que se debe supervisar;
- Las relaciones que se establecen entre los trabajadores sociales y los usuarios de los servicios;
- Los métodos y técnicas de intervención social que se utilizan en la prestación de los servicios y en la práctica profesional en general.

7.3. ETAPAS O PROCESO QUE SIGUE LA SUPERVISION EN GENERAL

Cuando un Trabajador Social, bien en el caso de un profesional o de un estudiante, se incorpora a un centro de trabajo, a una institución, es necesario organizar su orientación inicial. Esto significa contemplar una serie de actuaciones para que los objetivos, por los que se incorpora al centro, se puedan llevar a cabo con eficacia, con rapidez. No es suficiente conocer el contrato de trabajo firmado o en el caso del estudiante, el conocimiento de éste de su programa de prácticas.

Lógicamente esta tarea inicial de orientación del supervisado, depende en gran medida del tipo de institución que lo emplea y de los servicios que se presten. En líneas generales podemos indicar algunas pautas que pueden servir como referencia para todo tipo de institución de bienestar social, relativas al modo en que debe orientarse a los nuevos trabajadores o estudiantes de prácticas. Estas tareas previas de orientación deben estar encaminadas básicamente a ayudar al supervisado a sentirse cómodo en su trabajo, esperado y bienvenido. Para ello, sería conveniente realizar junto con él una pequeña serie de actividades:

- La presentación de los miembros del equipo de trabajo así como de las personas que trabajan en la entidad.
- Conocer la infraestructura física de la institución.
- Facilitar información a cerca de los procedimientos cotidianos o rutinarios de la institución.
- Ofrecer información sobre la institución, sus objetivos, los programas y servicios, su estructura y el funcionamiento.

- Además es necesario presentar a la comunidad, informar sobre las relaciones entre ésta y la institución y sus programas.

Hay que resaltar una serie de elementos en una etapa del proceso de supervisión que Pettes (1974) formula como la fase de "Antes de la llegada del estudiante":

- La mayoría de supervisores de estudiantes son voluntarios.
- Los supervisores con experiencia confiesan, casi por unanimidad, que en los días precedentes y siguientes a la primera vez que fueron nombrados sufrieron aprensión y ansiedad considerables. La reacción más corriente es: "No sé suficiente", y esta frase cubre un campo muy amplio.
- Enfrentado repentinamente con la responsabilidad de una parte importante de la educación del estudiante, el trabajador puede entrar en pánico e incluso dudar de sus conocimientos y aptitudes. Es corriente experimentar cierto malestar, sentido de falta de preparación, de no saber suficiente.
- ¿Qué debe esperarse de un nuevo supervisor y cómo puede prepararse un trabajador social para esta experiencia?. Lo primero que viene a la mente es que deberá ser un buen profesional. No debe ser sobresaliente, pero sí razonable y capaz.
- Se considera que es de desear por lo menos dos años de experiencia.
- El principiante necesita un período de tiempo para consolidar su aprendizaje y estabilizarse en su departamento. Sus días están tan cerca que sus relaciones con estudiantes tienden a ser un poco inseguras. En muchos casos se da una identificación excesiva o un apartamiento del estudiante para evitarla.
- El paso instantáneo de estudiante a supervisor de estudiantes se ha dado con éxito en ocasiones, pero se exige mucho del supervisor -y también del estudiante y tutor.
- Una segunda aptitud esencial del supervisor de estudiantes es el interés en la enseñanza. Algunos excelentes profesionales tienen poco interés y capacidad para traducir sus técnicas a conceptos comprensibles y que puedan ser usados por otra persona. Se requiere pues una doble capacidad: interés en la enseñanza, debe saber lo que hace profesionalmente y porqué y ser capaz de transferir esto al estudiante.
- Finalmente, el supervisor de estudiantes debe estar firmemente integrado en su agencia. Debe conocer la estructura administrativa y ser capaz de usarla eficazmente. Debe estar familiarizado con la política y normas de su institución para poder explicarlas al estudiante.

Una de las satisfacciones de la supervisión es que estimula a aprender más. Lo que capacita al nuevo supervisor es la preparación que sigue al interés y entusiasmo naturales y le permiten relajarse y gozar con la experiencia de la supervisión y, como resultado, ser mejor profesor.

La relación supervisor-tutor, constituye para esta autora, otra de las consideraciones previas al desarrollo del tratamiento del proceso de supervisión. Esta relación es interdependiente y se centra en dar al estudiante la mejor educación profesional posible:

- El tutor es responsable de establecer los objetivos del curso y decidir qué estudios teórico-prácticos necesita para conseguirlos. Le concierne la educación del estudiante en su totalidad.
- Al supervisor le atañe la enseñanza de las prácticas, y es responsable ante el tutor de los resultados, buscando siempre integrar los nuevos conocimientos que adquiere el estudiante con su educación global.
- Antes de la llegada del estudiante, supervisor y tutor, normalmente, realizarán una planificación conjunta. Hay muchas cosas que el supervisor necesita saber del tutor, con el fin de desempeñar sus obligaciones con eficacia. Primero, los detalles prácticos, ¿cuánto tiempo deberá dedicar al estudiante?. Habrá que considerar diversos factores: tiempo para

reunión de supervisión, para preparar reuniones y consultas con el tutor. En EE.UU. aproximadamente son ocho horas semanales por estudiante. El tiempo varía según exigencias de los diversos cursos.

Pero el supervisor deberá saber que se espera de él y usa su capacidad para satisfacer esas esperanzas. Qué días dedicara el estudiante a las prácticas, cuál es su responsabilidad para informar de las ausencias o sobre si éste pide permiso para ausentarse, etc. son cuestiones que el supervisor debe saber del tutor. También se ha de informar de los objetivos del curso. Sobre esto el supervisor no puede esperar respuestas absolutamente concretas y definitivas pero si indicaciones sobre los fines del curso, lo que se espera de los estudiantes. El supervisor debe participar en el proceso de revisión continua a que se someten estos objetivos. También debe aprender el supervisor del tutor qué temas generales debe enseñarle al estudiante; a planificar el curso académico.

El estudiante debe partir de ciertos conocimientos para realizar sus prácticas y el supervisor debe saber lo que tiene que enseñarle. Por ejemplo qué técnicas concretas debe saber el estudiante.

Siguiendo con esta autora tenemos que, tutor y supervisor deberán comentar sobre los casos que deberán dejarle llevar al estudiante. Se trata de descubrir las oportunidades que puede dar una agencia o institución para el aprendizaje, de modo que se cubran los aspectos esenciales y elegir entre las oportunidades disponibles, un programa educativo equilibrado, de acuerdo con las metas del curso. Por ejemplo debe saber la edad del estudiante que le llegará, sexo, educación y experiencia. Además el tutor deberá compartir lo que sepa para ayudar a seguir al estudiante; sus intereses, sus puntos fuertes y débiles, motivación, etcétera. La información debe ser suficiente para asegurar que el estudiante encajará en su departamento. Es importante hacer una buena colocación (Pettes, 1974: Cap. 5).

7.3.1.- Proceso de supervisión: etapas y contenidos.

Siguiendo a Fernández y Alonso (1997: 202–204), podemos considerar tres etapas en el proceso de la supervisión:

1.-Iniciación: la supervisión consiste fundamentalmente en una relación supervisor-supervisado en la que cada uno depende del otro. Los problemas de esta asociación son los que se van a dirimir en esta primera etapa.

Es necesario crear las bases de la futura relación, lo que el profesor Longres (1977: 4) denomina la "empatía acertada", esta empatía obliga al supervisor a comprender el punto de vista del alumno, tiene que ser una comprensión activa.

En el contenido de esta etapa tenemos que tener en cuenta:

- a) Definir la relación supervisor-supervisado: significa saber quién es uno en relación con el otro, grado de autoridad, de dependencia, confianza y respeto profesional. Pero existen otros matices que implican la relación que deben definir de manera conjunta el supervisor y el alumno.
- b) La ideología, valores, actitudes y sentimientos: forman parte del contenido de la supervisión, ya que están directamente vinculados con la relación humana. Se deben reconocer estos elementos tanto por parte del supervisor como del alumno, si queremos llegar a una auténtica comprensión.
- c) El contexto, funciones y demandas tanto de la supervisión como del trabajo del supervisado: características y condiciones del medio donde se realiza la supervisión y las limitaciones que este medio ejerce sobre las funciones y demandas. Limitaciones que deben ser reconocidas y aceptadas por el supervisor y alumno.

Es conveniente desde el principio utilizar la supervisión como un instrumento de interrelación entre la teoría y la práctica. Tratando, en todo momento, de que el estudiante sepa insertar su acción en un marco teórico-conceptual más amplio, y sepa analizar e interpretar críticamente su propia práctica. Para ello, nada mejor que un supervisor que sepa "hacer preguntas" para que los alumnos sepan identificar primero y analizar después, qué métodos y técnicas utilizan en relación con lo aprendido en el aula, y qué significación tienen el tipo de actividades que desarrollan en un servicio, dentro de los modelos de servicios sociales y política social que se implementa. Dicho en otras palabras, es necesario que en la supervisión se realice un metaanálisis, en el que el supervisado "aprenda a analizar sus propios sistemas de análisis, así como a tomar conciencia de sus propias actitudes y emociones surgidas en sus intervenciones". Junto con el análisis de los problemas sociales atendidos y el apoyo instrumental y motivacional, el metaanálisis completaría los tres niveles en que debe desarrollarse la supervisión, a partir de esta etapa de aprendizaje (Vázquez, 1992).

En el primer momento, la necesidad de la enseñanza en el proceso de supervisión deberá estar centrada en la persona más que en la materia. La exigencia de un máximo respeto a la persona y de establecer un buen *insight* psicológico ayudará mucho en el futuro. No se puede olvidar que se aprende tanto con el intelecto como con los sentimientos, y que una persona con buena capacidad mental/intelectual puede quedar bloqueada por sentimientos negativos. El papel del supervisor en esta primera etapa es dar seguridad, "ayudar al aprendiz a encontrar la base sólida de la adecuación personal que ya posee, y hallar dónde plantar los pies mientras lucha con la nueva experiencia".

El supervisado está confuso y siente la necesidad de aferrarse a algo, de buscar en cada situación algo a lo que pueda responder. Comienza a vislumbrar lo que la gente quiere de él. Y si por causalidad da una respuesta y obtiene una reacción favorable, se siente alentado a proseguir.

2.- Colaboración. En esta etapa es donde la relación mutua va a llegar a la consecución de los objetivos. Es en este momento cuando se analiza el aparato teórico-conceptual que permite al alumno hacer un buen análisis y una intervención adecuada a su práctica. Es el esclarecimiento de los siguientes aspectos:

- a) se analizan los problemas desde distintos ángulos, se identifican de manera objetiva, se ven sus causas y soluciones.
- b) se buscan nuevas posibilidades de actuación profesional.
- c) se valoran los efectos del trabajo.
- d) se analiza la documentación.
- e) se detectan las lagunas que puede tener el alumno sean de tipo personal o metodológico.
- f) se refuerza positivamente al alumno, ya sea a través de pensamientos, sentimientos o actos.
- g) se analiza la relación que establece el alumno con los problemas planteados por sus clientes.

Esta etapa se caracteriza por ser fundamentalmente de apoyo y participación compartida en la resolución de problemas. La relación en esta etapa promoverá el crecimiento mutuo y la no dependencia.

Pero es también en esta etapa cuando hay que tener especial cuidado en no confundirse con el supervisado que puede tener un buen dominio y manejo de la jerga profesional y dar la impresión de tener una competencia profesional mayor de la que realmente tiene y exigirle demasiado creyendo que ha avanzado más de lo real, o seguir sin plantear críticas sustantivas a su actuación, por creer que no está lo suficientemente maduro, desde el punto de vista del aprendizaje. Es en esta etapa cuando la situación de aprendizaje ofrece grandes oportunidades, ya que una crítica constructiva puede aceptarse y aprovecharse mucho mejor que en etapas anteriores. Y será en este momento cuando se capte la verdadera significación de la relación del supervisor y se comprenda su utilidad: "cuando el supervisado llegue a reconocer que la buena disposición puede admitir un error y la capacidad de analizarlo, así como el pedir ayuda para que se pueda reorientar el uso de lo ya comprendido caracterizan más a una

persona fuerte y no a la débil" (Williamson, 1969). A partir de ese momento, es cuando entramos en la tercera etapa.

3.-La toma de decisiones. Lo que antes era realmente nuevo para el supervisado, ahora ya es parte de su persona, el supervisado puede criticar su enfoque y cambiarlo si la situación así se lo exige. Se llega a un punto donde el espíritu autocrítico del supervisado se pone en juego de manera positiva, creativa y transformadora.

Es de suma importancia que el supervisor otorgue al supervisado un amplio campo para su desempeño independiente, con confianza y sin temor. El supervisor y el supervisado deciden qué hacer y cómo hacerlo, en función del análisis realizado.

En esta etapa, se concibe el supervisor con la suficiente libertad como para comprender cómo cada supervisado operará mejor, qué motivaciones estimularán su aprendizaje y cuáles lo obstaculizarán; en qué puntos necesita ayuda y dónde la ayuda ofrecida en realidad podría ser un impedimento.

Es interesante la sistematización que Pettes (1974) nos ofrece acerca del proceso a seguir en la supervisión de estudiantes en sus prácticas institucionales o de campo, en la fase denominada *período inicial* y también todo el proceso seguido hasta llegar, pasando por diferentes apartados, a la determinación de metas para continuar el trabajo y que se ofrece a continuación:

Período de orientación, que dura dos o tres semanas: el estudiante conoce la institución y adquiere cierta idea de lo que puede esperar y de lo que se espera de él.

- Este conocimiento se amplía mientras dura la colocación, pero hay un punto de demarcación entre la segunda y la tercera semana, cuando la exploración deja de tener tanta importancia.
- Supervisor y estudiante han definido juntos los objetivos primordiales; se ha dado al estudiante conocimientos en los que basarse; comienza la enseñanza y aprendizaje de la práctica profesional, con vistas a los objetivos propuestos.
- Inicio: puede ser en la escuela o en la institución. Hay mucho que decir en cuanto a lo que significa la experiencia de presentarse, como lo haría al comenzar un trabajo, y establecer de este modo las relaciones con el supervisor. En el primer año de prácticas la relación debe ser de profesor-alumno y no de supervisor-alumno. Habría que preparar el primer encuentro en la escuela o universidad para que se aprecie mejor que el supervisor está en contacto con ella. Ello es así por que al supervisor se le considera uno de los profesores, más que una persona aislada en una institución, a la que el estudiante va para algo diferente, separado y aparte de sus clases. También da oportunidad para informar al estudiante sobre la institución antes de su llegada.
- El supervisor deberá estar preparado para responder a las preguntas del estudiante, sobre el modo de llegar a la agencia, su tamaño, servicio, etc.
- Las preguntas que se dan en este momento pueden esconder cierta ansiedad sobre el papel que se espera represente. Por la actitud que el supervisor muestre en las respuestas, puede responder a preguntas no formuladas, dando a entender que conoce sus cualidades, como si hablara con un colega.
- A veces el estudiante inexperto se preocupa sobre lo que debe llevar a la institución o cuándo verá a su primer cliente. Esto tiene que ver con los sentimientos contradictorios que experimenta el estudiante ante sus primeras prácticas. Tiene ganas de comenzar pero no sabe lo que se exigirá de él y teme perjudicar al cliente.

- El supervisor puede resolver esta situación dando una breve descripción del primer día y del proceso de supervisión. Tiene que dar al estudiante la seguridad de que le evitará caiga en errores graves; de que hablarán antes y después de ver al cliente. Y resaltaré la importancia de la participación del estudiante, su libertad para comentar lo que desee y que sus ideas sean valoradas.
- En la primera reunión se estudiarán mutuamente, sacando las primeras impresiones y comenzando el proceso evolutivo de sus relaciones. El supervisor recibe muchas pistas, respecto a como puede utilizar la supervisión el estudiante, como se relaciona con la gente, en qué grado es expresivo, agresivo y responde o se interesa en sus estudios.
- El estudiante también recibe ideas sobre cómo actúa su supervisor en cuanto a profesor, profesional y ayuda que presta. Irá a la primera reunión formal de supervisión condicionado por estas primeras impresiones. Lo que no quiere decir que las impresiones puedan modificarse e incluso cambiarse por completo a la luz de experiencias posteriores, pero afectan el principio del aprendizaje y por tanto son importantes.

Planificación de la llegada del estudiante a la institución.

- Empieza a aprender desde el momento mismo que entra en ella. El problema del supervisor es poner cierto orden en el aprendizaje. ¿Qué necesita saber el estudiante para empezar a trabajar?
- Lo primero es conocer detalles prácticos sobre el ambiente en que se desenvolverán (principiantes e inexpertos):
 - conocer las instalaciones de la institución,
 - su mesa,
 - localización de su supervisor,
 - servicios y lugares comunes (aseos, cafetería, espacios para tomar café o para comer),
 - archivos, etcétera.
- Deberá presentarse a aquellas personas con las que se relacionará en su trabajo.
- Si son un grupo lo ideal es atenderles a todos al mismo tiempo e informarles y presentarles a los profesionales responsables para que los conozcan de manera informal.
- ¿Qué debe aprender el estudiante durante el período de orientación?
 - composición de la agencia
 - servicios que ofrece y
 - recursos de que dispone.
 - Debe aprender a trabajar con un cliente como un profesional, con lo que esto implica de comprensión de los problemas y dinámica de las relaciones, modo de realizar entrevistas y de formar relaciones constructivas, así como registro del trabajo realizado.
 - Debe aprender a utilizar la supervisión para apoyar su aprendizaje.
 - Debe conocer la cultura de la comunidad en la que trabaja y los recursos de ésta.
- En este período el supervisor aprende del estudiante. Todo esto se conseguirá supeditando la enseñanza a las necesidades del alumno, dentro de un marco profesional que exige responsabilidad ante la institución y ante el cliente. El paso siguiente es la reunión para la supervisión formal.

- El alumno debe haber tenido lecturas sobre la historia y estatutos de la institución, también sobre el caso o casos que lleva.
- Deben saber leer los informes de caso, la organización de ficheros, como narrar y otros documentos. El supervisor dará las orientaciones necesarias. Por ejemplo cómo acercarse por primera vez a una familia y cómo se les puede ayudar.

La primera reunión de supervisión

La esencia de la supervisión es el trabajar juntos, con clara delimitación de las responsabilidades, hacia los objetivos reconocidos por ambos, de aprendizaje y cumplimiento del trabajo.

En la primera reunión se explicará algo sobre esto detalladamente, pero lo más importante es que capacitará al estudiante para comprometerse en ello, al tratar con él los diversos asuntos.

Algunos supervisores expertos sienten cierto pánico cuando se acerca este día. ¿Por dónde empezar?. El estudiante lo sabe todo y no sabe nada. ¿Ser directivos o que el estudiante tome la iniciativa e iniciar la sesión por lo que le interesa? Depende del alumno. Pero es el supervisor el que tiene la responsabilidad de “capacitación”.

Delimitación de los papeles de supervisor y estudiante

- El supervisor deberá explicar su triple misión de docencia, administración y ayuda.
- El estudiante necesita la seguridad y apoyo de alguien que sepa bien lo que están tratando.
- El supervisor inexperto debe reprimir su propia inseguridad y recordarse a sí mismo que tiene más conocimientos o experiencia que el estudiante. Y ya habrá tiempo de demostrar al estudiante que el supervisor sabe aceptar sus propios errores (y por tanto los del estudiante).
- El supervisor detallará el papel del estudiante y le ayudará a participar en ello. Debe funcionar como profesional y cómo alumno en la institución: estará allí los días y horas establecidos. Debe comunicarlo si falta o llega tarde. Debe saber cuando puede encontrar al supervisor. Además tiene la responsabilidad de dar servicio a los clientes que tiene asignados, por lo que debe mantener informado al supervisor del trabajo que realiza, buscando ayuda para prestar el mejor servicio de que sea capaz y dejando algunos asuntos a la decisión del supervisor.
- Al principio puede ser necesario limitar las iniciativas del alumno, pero se le comunicará que con el aumento de sus aptitudes y conocimientos se espera que se haga cargo de más obligaciones. El supervisor le demostrará al alumno que le ayudará a cumplir
- El supervisor debe comentar continuamente sus responsabilidades como profesor de transferir conocimientos y ayudarle a su aprendizaje.

Preparación de la primera entrevista

En la primera reunión de supervisión con el estudiante se prevé hablar y preparar al estudiante sobre su primera entrevista. Se le asigna el caso y se trata de cómo leer el informe y qué debe buscar, según lo que se le habrá sugerido. En esta primera reunión ya se puede hablar del análisis y contenido del informe del caso: comprensión de la situación, métodos y técnicas de trabajo, etc. En todo caso, el tratamiento y el tipo de contenidos abordados dependerán del nivel del estudiante.

Informes

La elaboración y redacción de los informes suele abordarse por parte de los estudiantes con temor y resistencias.

Debe registrar el desarrollo de la entrevista. Es fundamental para analizar las causas y los efectos del tema objeto de la entrevista. Además debe ser la base que ayude al supervisor a orientar al estudiante en su trabajo con el caso. Lo debe hacer según su estilo, intentando decir de la manera más clara lo que pasó y qué pensó el estudiante. A partir de esto el supervisor sugerirá las modificaciones. El supervisor deberá orientar esquemáticamente cómo realizar el informe.

Conclusión de la primera reunión de supervisión.

Después de la primera reunión, supervisor y estudiante deberán decidir en común los próximos pasos a seguir, dejando claro lo que se espera del alumno de cara a la siguiente reunión. Aunque haya disponibilidad del supervisor hacia el estudiante pero es conveniente que el alumno sepa aguantar hasta la siguiente sesión de supervisión o de trabajo para preguntar.

Enseñanza desde los primeros contactos.

El supervisor debe reconocer, en relación con el trabajo del estudiante, lo que ha hecho bien y ofrecer sugerencias de lo que debe hacer de otro modo.

El supervisor debe enseñar apoyándose en el material que suministran los casos que tratan, dando información y estimulando al estudiante a pensar en otros aspectos. Le debe ayudar a integrar, en el caso, la teoría que el estudiante debe haber aprendido en sus clases.

Determinación de metas para continuar el trabajo.

Es conveniente, después de un cierto tiempo de prácticas, mantener una reunión semi-informal al final del período de orientación.

En esta reunión hay que hacer un resumen de lo aprendido y decidir las metas para el futuro. El supervisor tiene mayor responsabilidad, debe orientar a que el alumno revise este período, sus temores y seguridades, en general su estado emocional en relación al trabajo. Recordar la variedad de contenido del aprendizaje, sobre los hábitos de trabajo del estudiante, etcétera.

Aunque básicamente coinciden los diferentes autores en los elementos y contenidos relativos al proceso de supervisión de estudiantes desde los centros de prácticas, veamos a continuación el proceso a seguir en las supervisiones de alumnas de las escuelas de Trabajo Social que nos ofrece Fernández (1997: 77-81) y que hemos resumido así:

Primero, se inician las presentaciones.

En un segundo momento, el supervisor debe ofrecer al alumno un conocimiento resumido de su historia profesional. Seguidamente los alumnos deben presentarse, manifiestan sus expectativas sobre la supervisión, que creen que se hace y se obtiene de ella. Deben indicar dónde están realizando las prácticas, características generales de este centro, su plan inicial de trabajo que han iniciado con el responsable del centro.

En un tercer momento, se informa genéricamente qué es la supervisión, y cuáles son sus objetivos.

Posteriormente, se ha de concretar cuáles son las características de la supervisión en particular:

- Si se hace individualmente o en grupo, por qué.
- Dependencia administrativa: desde el lugar en que se realiza, sistemas que se seguirán y conexiones entre ambos centros.
- Clarificar cuál es la materia que se ha de aportar en las sesiones de supervisión y especificar qué se ha de hacer por escrito.
- Si se hace en grupo, informar de que se ha de redactar "acta" de todas las sesiones y que los responsables serán los alumnos, uno o dos cada vez, en forma rotatoria. Además cada alumno debe registrar el material tratado para que el supervisor pueda valorar la evolución del alumno y pueda también valorar el material que aporta para ser tratado.
- Informar de las características de la evaluación en la supervisión. Criterios para poner la nota académica, es decir, sistema de evaluación que se seguirá.
- El supervisor ha de informar de que a partir de la primera sesión se establece un contrato de supervisión al cual se comprometen alumnos y supervisores.
- Es de interés clarificar que mediante la supervisión se establece una relación pedagógica basada en el intercambio de conocimientos del supervisor hacia los alumnos, pero que éstos también enriquecen los conocimientos del supervisor. Se establece una relación más horizontal. Pero debe haber cierta linealidad en la relación, en la que el alumno capte que el supervisor tiene una autoridad.

A mitad de curso es necesario que se establezcan sesiones evaluativas de aprendizaje y también sobre el funcionamiento de la supervisión, para tener tiempo en dar nuevas orientaciones o realizar acuerdos planteados.

Bowers¹¹ destaca que al iniciar la supervisión hace falta hacerse la pregunta siguiente: ¿Qué necesita el estudiante para empezar a trabajar? Si tanto el alumno como el supervisor empiezan a analizar cuáles son los conocimientos que les hacen falta, pueden sentirse agobiados, por lo que se insiste en que lo importante es entrar a discutir los detalles prácticos sobre el *setting* donde se desarrollará la supervisión. Este autor señala que es al trabajador social del centro de prácticas al que le corresponde hacer la introducción al alumno sobre:

- Las características del lugar donde tendrá que realizar sus prácticas.
- Deberán aprender a trabajar con los usuarios como un profesional, con todo lo que lleva consigo de comprensión de problemas y dinámica de relaciones.
- Cómo han de realizar las entrevistas y cómo establecer relaciones constructivas.
- Deben llevar un registro de todas las intervenciones.
- Se les ha de orientar porque han de saber utilizar la supervisión como método para optimizar su aprendizaje.
- Han de saber que han de conocer la cultura de la comunidad donde trabajen y sus recursos sociales. Deben reflexionar sobre sus actuaciones y sobre las características de los usuarios y las personas con quienes se relacionan.
- A medida que avanzan las sesiones de supervisión el supervisor debe introducir nuevos conceptos, incitar a los alumnos nuevas lecturas y hacia la adquisición de nuevas experiencias.
- También debe ayudar a la reflexión de las diversas actuaciones y aprendizaje de nuevos sistemas de trabajo y al alumno se le debe alejar de pautas estereotipadas.

¹¹ Citado en Fernández (1997). Pp. 79 – 80.

7.3.2. Una sesión de supervisión.

Según Nichols y Cave (1992: 14-15)) la sesión de supervisión dirige su trabajo en dos dimensiones: el contenido (lo que el trabajador social ha hecho) y el proceso (cómo ha sido hecho el trabajo). Contempla varias fases:

1.- Fase inicial. Como en cualquier encuentro se inicia la sesión con una “bienvenida” introductoria que ayuda a que la persona sienta cómoda y en el que se comprueba su estado de ánimo y su bienestar.

2.- Establecer el orden del día. Se anima al supervisado a adquirir alguna responsabilidad, determinando, en alguna medida, el enfoque y el contenido de la sesión. Al principio, tanto el supervisor como el supervisado, deberán haber hecho un listado sobre las cuestiones a tratar en el orden del día. La lista definitiva es una cuestión que se negociará entre los dos, aunque la responsabilidad de las prioridades y la selección recaiga sobre el supervisor. Se debe mantener el temario establecido en el orden del día.

3.- Fase descriptiva. El supervisor enfocará el problema desde el punto de vista del supervisado permitiéndolo que describa cada situación con el mínimo de intervenciones. El supervisor puede necesitar pedir más información para clarificar las cuestiones que se planteen, en cuyo caso ayuda el que se explique el porqué de sus preguntas.

4.- Fase clarificadora. El supervisor repite al trabajador la situación tal y como él la ha entendido. Sus preguntas sirven también para facilitar que el trabajador identifique qué es lo que le resulta particularmente difícil al trabajar con el problema.

5.- Fase de análisis y evaluación. El supervisor, junto con el supervisado, identifica y determina con precisión las técnicas y prácticas que fueron utilizadas eficazmente en el caso que exponía la situación (respuestas positivas y validación de la eficacia del supervisado), pero también deben identificar aquellas áreas que no fueron tan eficaces o útiles. Esto ayuda a enfocar las técnicas y los marcos conceptuales que necesitan ser desarrollados o aprendidos o el conocimiento de los medios que deberían ser adquiridos. El supervisor puede necesitar dar una enseñanza directa o simplemente proporcionar el acceso para esa información. El propósito es también animar al trabajador a considerar una gama más amplia de posibilidades de soluciones, para aumentar su habilidad, para construir hipótesis y así aumentar sus técnicas de diagnóstico y de intervención. Esta es la fase en la que una discusión abierta puede dar lugar a nuevas teorías, una nueva política, información y procedimientos.

6.- Fase de puesta en práctica. Es la fase del proceso que dirige al supervisado hacia el paso siguiente de su trabajo. El objetivo es facilitar la contribución activa del supervisado y el hacerse cargo del caso alentándole que planeé las futuras estrategias e intervenciones, respaldado por una buena base conceptual. Evidentemente cuanto más experimentado sea el supervisor más parte activa tomará en la planificación de su trabajo. Deben alcanzarse acuerdos para concretar el curso futuro del caso y una cita para la revisión futura con el fin de poder evaluar el progreso del caso.

En la evaluación el supervisor comprueba, con la ayuda del supervisado, si todo aquello que habían acordado tratar se ha cumplido. El supervisor admitirá también nuevas áreas de trabajo que hayan surgido durante la discusión. Si se hubiera producido un énfasis en la crítica, en una de las sesiones que hubiera hecho sentirse al supervisado minusvalorado a pesar de los esfuerzos del supervisor porque no fuera sí, entonces este período final puede convertirse en un antídoto para lograr que el supervisado adquiriera una actitud de mayor confianza en sí mismo para continuar el trabajo.

7.3.3. La Supervisión Individual y la Supervisión Grupal: características y proceso.

El contexto en el que los distintos autores que tratan este tipo de supervisión y que se recogen en Fernández (1977: 99-124) no es específico de la supervisión educativa, pero los contenidos básicos que tratan pueden trasladarse, con sus oportunas adaptaciones, al ámbito de la supervisión educativa. Veamos pues,

7.3.3.1. La Supervisión Individual

Williamson (1969)¹² establece lo que denomina "diagnóstico educacional", para hacer una evaluación de cuáles son las necesidades del trabajador social o del estudiante:

- Motivaciones que le han llevado a dedicarse al trabajo social.
- Cuales son sus aptitudes naturales y cuáles son las habilidades adquiridas.
- Capacidad para relacionarse fácilmente con la gente.
- Concepto del trabajo
- Áreas básicas de conocimientos.
- Comprensión de la filosofía y objetivos del lugar de trabajo.
- Rendimiento de los conocimientos psicológicos.
- Nivel de cultura general.
- Concepción del aprendizaje por medio de la supervisión.

En general habla de la técnica de la entrevista como instrumento para llegar a establecer una relación supervisor y supervisado. Este tipo de nivel y el tipo de técnica tiene sus ventajas y también puede crear dificultades en la relación y en la consecución del objetivo que es la supervisión.

Proceso de la Supervisión Individual.

- Deben programarse previamente y establecer su duración. No más de hora u hora y media.
- Con una periodicidad, semanal o quincenal. Importante que los supervisados no sean excesivamente dependientes de sus supervisores.
- El supervisor puede animar al supervisado a presentar a la sesión actuaciones que hubiera deseado supervisar antes de hacer una intervención para poder evaluar el resultado. El supervisor puede aprovechar para ver como ha aplicado sus capacidades profesionales y sus conocimientos.
 - Hay que aportar éxitos profesionales a la supervisión, de tanto en tanto. Ayuda a reforzar la autoestima y es de especial interés en casos donde el alumno o trabajador social se minusvalora.
 - Es importante programar el contenido que se ha de tratar en las sesiones de supervisión en la medida de lo posible. El supervisado puede proponer temas para así el supervisado poder ordenar sus pensamientos y sistematizar los temas que ha de aportar y enseñar.
 - La programación debe ser flexible.
 - El sistema que se debe seguir en las sesiones es aportar el material y, a partir de ese momento, iniciar la discusión partiendo de una pregunta o comentario estimulante del supervisor o alumno.

¹² Op. Cit. p. 104.

- El supervisor debe aportar textos, casos prácticos.
- El supervisor no debe hablar demasiado para poder contrastar con el supervisado...
- Es conveniente registrar los temas tratados para posteriormente valorarlos.
- Las evaluaciones periódicas deberían ser cada tres meses, cada seis o cada año, según alumnos, trabajadores sociales noveles o trabajadores sociales expertos.
- En la evaluación hay que evaluar la propia supervisión.
- Cuidado con los juegos definidos por Kadushin de manipulación de los niveles de exigencia en la supervisión, la no aceptación de la jerarquía, la reducción de las diferencias de conocimientos entre supervisor y supervisado y el control de la situación. Si el supervisor entra en estos juegos puede quedar enganchado en él y con dificultades de salida.
- Los supervisores deben jugar juegos en función de ver amenazada su posición jerárquica; de incertidumbre respecto a su autoridad; de la no aceptación de hacer uso de esa autoridad; del deseo de ser apreciados; de la necesidad de recibir la aprobación de sus supervisados, y de una cierta hostilidad hacia ellos.
- Kadushin¹³ dice que hay que negarse a jugar y estar atento a las consecuencias. Otra forma de no jugar es confrontar directamente el juego e interpretarlo.

En conclusión, la supervisión individual permite una mayor dedicación, una mejor personalización y también un mayor peligro de dominio de una parte hacia la otra al establecerse una relación diádica.

7.3.3.2. La Supervisión de Grupo.

Actualmente es una de las formas más comunes de realizar la supervisión:

- permite un mayor contraste de opiniones y puntos de vista entre los diversos miembros del grupo;
- ofrece la posibilidad de probar una experiencia de trabajo de grupo muy útil para el trabajo social que debe realizarse;
- facilita el nivel horizontal de relaciones y un funcionamiento más democrático, y
- se valora el hecho, aunque no sea determinante, de que es más económica.

Kadushin¹⁴, formula unos factores y/o ventajas importantes para aplicar este tipo de supervisión:

- El grupo de supervisión da la oportunidad a los supervisados de compartir sus experiencias sobre problemas similares a los que se encuentran en el trabajo y de contrastar las posibles soluciones que han encontrado o que se han planteado. Consecuencias, las fuentes de aprendizaje son más ricas y más variadas que en las entrevistas individuales.
- Los miembros del grupo se ofrecen apoyo emocional entre sí. El sentimiento de pertenencia a un grupo es una gratificación. Disminuye la tendencia a personalizar excesivamente los problemas y aumenta su objetividad.
- Para algunos trabajadores sociales la situación del grupo proporciona un *setting* para el aprendizaje que es más confortable. La relación diádica es demasiado intensa, necesitan

¹³ Op. Cit. p.108.

¹⁴ Op. Cit. P. 109.

una relación más difusa con el supervisor para encontrarse suficientemente cómodos para dedicar sus energías al aprendizaje. La interacción que se produce en los intercambios grupales se les hace necesaria. Estos participantes aceptan mejor la crítica o las sugerencias de sus compañeros que del supervisor. En otros casos se producen efectos contrarios, ya que al trabajador social le es más fácil aceptar y reconocer la autoridad del supervisor en base a sus conocimientos y, sobre todo, sino tiene una posición tan jerárquica debido a su posición más neutral.

- La sesión de grupo da la oportunidad de ver el trabajo que hacen los demás y ofrece la oportunidad de hacer comparaciones.
- El supervisor puede observar cómo actúa el trabajador social en una relación grupal y en relación a los compañeros.
- Es más fácil conseguir modificaciones del comportamiento de un trabajador social en el grupo que en una sesión individual, ya que ofrecen menos resistencias, en el caso de que los miembros del grupo estén de acuerdo con la opinión del supervisor.
- Permite a los supervisados ver al supervisor como conductor de grupos y sus especiales reacciones. El supervisor sirve de modelo para aprender como debe conducirse un grupo.

Las desventajas a tener en cuenta:

- Que el grupo estimula la rivalidad entre compañeros y su competitividad.
- Es más difícil para el supervisor manejar el contratiempo de que el grupo haga "una piña" en su contra, en relación con algo.
- Existencia de un miembro "patológico" o la existencia de unas dinámicas muy perversas. (supuestos básicos de Bion): dependencia, apareamiento mesiánico, y ataque y fuga. Es preciso que el supervisor reconozca estos estadios de los grupos para actuar e influir en ellos. Salvo en este último caso, en las sesiones de supervisión deben de tratar de superarse las dificultades.

Williamson¹⁵ considera que las sesiones de supervisión grupales deben completarse con sesiones de supervisión individuales.

El grupo de supervisión tiene un doble objetivo: de aprendizaje y sensibilización. Todo el material de las sesiones debe ser didáctico.

Proceso de la supervisión de grupo.

Es importante hacer un diagnóstico inicial del grupo analizando los factores que influyen en las interrelaciones que se establecen entre el grupo. Hay que tener en cuenta:

- Los factores externos que influyen en el grupo,
- El status como factor de relación,
- Los subgrupos y su influencia,
- Lazos afectivos existentes entre los miembros,
- Elementos emocionales en la conducta individual,
- Rol del líder en las relaciones interpersonales del grupo.

Nos parece de especial importancia la referencia que Fernández (1997: 113-116) hace a Arcelina Ribeiro en relación con una propuesta concreta de funcionamiento de supervisión de grupo dirigida a los alumnos de trabajo social:

- El grupo debe ser homogéneo en grado de escolaridad, método de trabajo social aplicado por los alumnos y campo de intervención.

¹⁵ Op. Cit. p. 112.

- El grupo no debe exceder de 8 miembros, con sesiones semanales y durante todo el año.
- Esta autora prevé que los alumnos participen al máximo en las sesiones de supervisión, y que incluso la coordinación, la preparación de las reuniones y la síntesis puede ir a cargo de los alumnos de forma rotativa y con el asesoramiento del profesor.
- El material de discusión de las sesiones de grupo con alumnos incluye los estudios teóricos del proceso y el análisis de los registros de las actividades de los alumnos.
- Debe realizarse una evaluación a mitad del año y al final para extraer conclusiones de los aprendizajes que se han obtenido de las sesiones.
- Los supervisores necesitan utilizar sus conocimientos sobre teoría y dinámica de grupos para la conducción y establecimiento de grupos de supervisión. Además debe mantener el interés común hacia lo que se debe aprender y las bases sobre las cuáles orientar el aprendizaje. Debe aceptar las ideas que se le planteen, tolerar las diferencias, respetar el pensamiento de cada uno, pero sin aliarse con ninguno. Recoger las propuestas que hacen los alumnos sobre un tema o actuación y devolverlo al grupo. Debe impulsar que cada miembro aporte su propio material. Procurar que el material sea variado, nuevo y distinto a medida que el grupo va evolucionando.

Al iniciar las sesiones de grupo conviene disponer de lo que Kisnerman¹⁶ denomina "ambiente" y Kadushin "marco de actuaciones" o *setting*. El lugar debe ser cómodo para sus miembros, espacio físico agradable, con sillas o butacas en círculo (para que los miembros hablen e interactúen, que todos se vean, también permite que haya diferencias de autoridad o de poder por la ubicación). De tamaño adecuado al número de miembros; ni muy grande ni muy pequeña. Que los miembros se coloquen según su voluntad. No interrumpir las sesiones de grupo. Crear buen ambiente psicológico. Supervisor cordial y de trato informal.

Una vez establecidos estas condiciones iniciales se indican días, horas y periodicidad de las sesiones. Sólo se debe cambiar si es estrictamente necesario o beneficioso para alguien o para el grupo. También hay que establecer el objetivo por el que se realiza la sesión y por qué en grupo. Clarificar genéricamente qué se pretende con la supervisión (ofrecer un espacio de reflexión, aprendizaje y apoyo) y como contribuye el grupo como tal a facilitar estos objetivos. Es importante que todos los miembros del grupo se conozcan entre sí, presentándose y comentando su experiencia profesional

También es necesario que el supervisor establezca unas normas en el grupo que ayudan a regular el comportamiento de los miembros. Kadushin apunta¹⁷:

- 1.- permitir que todos tengan oportunidad de hablar sin interrumpirse.
- 2.- escuchar con atención lo que exponen los demás.
- 3.- responder a lo que han dicho los demás.
- 4.- mantener la propia respuesta y contribución respecto al material que se está tratando hasta un nivel razonable.
- 5.- compartir material y experiencias que contribuyan a una mejor práctica profesional.

Posteriormente se facilita que se manifiesten cuáles son los temas que hay que tratar. Una vez se ha presentado un material concreto, se analiza, a ser posible con la participación del mayor número de miembros. El tema se discute en grupo, se exponen puntos de vista y opiniones, y se da y solicita información. Posteriormente el supervisor puede hacer una síntesis de lo que se ha tratado para que todos los miembros lo internalicen.

¹⁶ Op. Cit. p. 117.

¹⁷ Op. Cit. p. 119.

Kisnerman¹⁸ expone algunas de las razones por la que los alumnos no participan y no manifiestan sus opiniones en el grupo:

- Miedo al rechazo,
- Inseguridad.
- Falta de interés por los temas que se trata,
- Dificultad de expresión.
- Incapacidad de pensar con agilidad,
- Cansancio físico,
- Preocupación por problemas personales,
- Tendencia a doblegarse frente a los miembros agresivos y dominantes,
- Conflictos con un miembro del grupo,
- Ambiente poco favorable a la participación,
- Falta de conocimientos,
- Rigidez.

Es conveniente que el supervisor intente delimitar la causa de la no participación y resolverla. Los materiales que se aportan en las sesiones deben ser todo aquello relacionado con la intervención directa e indirecta. Es conveniente que el alumno tenga un proyecto de trabajo y "trabajar" en relación con él.

Kadushin¹⁹ apunta el uso de *role-playing* como técnica fundamental sobre todo en los grupos de formación y aprendizaje.

Es importante también resaltar las dificultades que en la práctica profesional se plantea y cómo abordarla.

8. LA EVALUACIÓN EN LA SUPERVISIÓN DE ALUMNOS.

Cuando hablamos de la evaluación desde y en la supervisión, nos estamos refiriendo a la valoración que se hace de las prácticas realizadas por los estudiantes desde las dos instancias que participan en el proceso: el supervisor de campo y el tutor de la escuela. También incorporamos, y en ello coinciden los autores como se reflejará más adelante, la evaluación realizada por el estudiante sobre su propia experiencia de prácticas.

Además la evaluación es el resultado de todo el proceso de trabajo del alumno y con el alumno. Esto quiere decir que no sólo evaluamos los resultados, se evalúa en cada una de las sesiones de supervisión, es decir la evaluación es continuada.

La evaluación, por tanto comprende el análisis de los resultados según objetivos académicos, conocimientos, habilidades y aptitudes, además del análisis de las propias sesiones de supervisión, de las condiciones en las que se han contextualizado dichas prácticas, así como las dificultades e incidencias que en cada caso puedan haberse presentado.

¹⁸ Op. Cit. p. 120.

¹⁹ Op. Cit. p. 120.

8.1. OBJETIVOS DE LA EVALUACION EN LA SUPERVISION.

Según Fernández (1997: 161–162) dos son los objetivos que persigue la evaluación en la supervisión:

1. Mediante la supervisión del trabajo práctico que va realizando el alumno, se le va ayudando a mejorar su capacidad profesional para llegar a actuar como trabajador social al terminar sus estudios. Se debe evaluar su trabajo para extraer el máximo aprendizaje de la valoración del mismo.
2. La evaluación también forma parte del proceso académico en que se debe saber necesariamente si el alumno ha adquirido los suficientes conocimientos profesionales como para ser considerado apto para obtener el título que le permita ejercer profesionalmente.

En el caso de los alumnos la evaluación tiene un valor social: aprobar o suspender. En otros casos la evaluación no tiene un efecto tan contundente y representa únicamente la importancia de obtener un feedback del propio trabajo y de la propia supervisión. También puede ocurrir para los profesionales que los efectos de la supervisión afecte a mantener o no su puesto de trabajo, o a ser desplazados hacia otras actividades.

8.2. CONSIDERACIONES BASICAS EN LA EVALUACION DE LA SUPERVISION DE ALUMNOS DE LAS ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL.

Thomas B. Jones, de la Indiana University School of Social Work²⁰, expone una serie de consideraciones básicas a tener en cuenta a la hora de hacer la evaluación de la supervisión de los alumnos de las escuelas de trabajo social:

1. La evaluación se considera como un paso importante en el proceso de aprendizaje, y forma parte de la supervisión.
2. La evaluación se hace siempre en términos de objetivos conseguidos o como referencia a los aspectos de la práctica que se espera que el estudiante consiga.
3. La evaluación no se limita a la sesión establecida para realizarla de forma específica. La sesión de evaluación es un resumen de todas las demás sesiones.
4. La evaluación debe ser cooperativa y dinámica, igual que la supervisión.
5. La evaluación de las prácticas está directa y principalmente relacionada con el aprendizaje del estudiante.
6. La evaluación de las prácticas del estudiante debe hacerse por lo menos en las tres áreas siguientes:
 - A. Capacidad del estudiante en integrar teoría y práctica.
 - B. Actitudes personales.
 - C. En relación al progreso esperado según el nivel establecido.

Debe realizarse de forma escrita. Se suelen seguir pautas, según centros.

²⁰ Op. Cit. p. 163

La mayoría de autores que han trabajado sobre la supervisión proponen sus propias pautas de evaluación. Por ejemplo, Jones²¹ se conforma con un mínimo de aspectos en los que basar la evaluación. Kisnerman²² propone evaluar las capacidades de los alumnos en base a cinco grupos de calificaciones: excelente (10); muy bueno (8); bueno (6); aprobado (4); aplazado (2); reprobado (0). Propone los siguientes ítems:

1. Integración del alumno en la institución. Si conoce la institución. Si ha sido capaz de establecer una buena relación entre los diferentes trabajadores de la institución y si toma iniciativas para mejorar su funcionamiento.
2. Manejo del método de trabajo social. Aquí se analiza cómo se relaciona con los usuarios, su capacidad de hacer un buen estudio, un diagnóstico, un plan de trabajo y una intervención. También su capacidad investigadora en general.
3. Condiciones personales y profesionales. Relación entre la teoría y la práctica, si tiene curiosidad científica, si conoce sus propias limitaciones, si se adapta bien a las nuevas situaciones.
4. Redacción de la documentación. Su capacidad de redacción, si lleva al día la documentación, tanto para él como para la institución.
5. Organización y productividad. Se valora si el alumno sabe distribuirse bien su trabajo y si tiene buen rendimiento.
6. Relaciones con el medio. Se valora si el alumno ha sido capaz de establecer alguna relación con la comunidad y los grupos sociales que tienen importancia en la realización de su trabajo, directa o indirectamente.
7. Supervisión. Se evalúan las actitudes hacia la supervisión, el nivel de aprovechamiento de las sesiones y el grado de interés demostrado.

Esta evaluación además de hacerse con el alumno se debe confrontar con él, es decir, tratarlo en una sesión de supervisión. El documento escrito lo deben firmar supervisor y supervisado.

Cuando comienzan las sesiones de supervisión se informa al alumno de cómo se llevan acabo y qué características tendrán. Se informa de la periodicidad de las evaluaciones, de cómo se llevan acaba y sus características. El alumno debe saber que se espera de él, que debe adquirir o mejorar. Esto supone un incentivo para él que le motiva.

8.3. REQUISITOS DE LA EVALUACION DE LA SUPERVISION DE ALUMNOS.

Sherif y Sánchez (1976: 166-167) plantean como requisitos de la evaluación de la supervisión de alumnos los siguientes:

1. Fundamentar la evaluación en un conocimiento realista de los objetivos pedagógicos y de los objetivos del programa que el alumno tenía asignado.

2. Abarcar un campo tan amplio como sea posible. Es necesario disponer de un plan preestablecido para medir los progresos realizados por el alumno respecto a cada uno de los objetivos establecidos.

²¹ Op. Cit. p.163

²² Op. Cit. p. 164

3. Participar tanto alumnos como supervisores en las discusiones encaminadas a establecer y analizar los objetivos, y a seleccionar o desarrollar los instrumentos necesarios para la evaluación dentro de cada programa.

4. Considerarla como un proceso continuo que suministra una visión del progreso de cada uno a lo largo del tiempo.

5. Adaptarla a la situación específica del contexto donde se desarrolla.

6. Flexibilizar la evaluación en la utilización de instrumentos. Pautas que deben ser flexibles en su utilización.

7. Utilizar en la evaluación una amplia variedad de técnicas.

La evaluación de la supervisión de alumnos de trabajo social tiene unas connotaciones de orientación profesional. Por ejemplo, en relación a las cualidades mínimas necesarias para ser trabajador social si el supervisor observa que no se tienen hay que tratarla en la evaluación de la supervisión.

8.4. LA EVALUACION EN GRUPO E INDICADORES DE EVALUACIÓN

En la evaluación en grupo, en la propuesta de Fernández (1997: 168-169) se evalúa tanto el comportamiento de los alumnos como del supervisor. Éstos serían los aspectos:

- 1.- Evaluación individual de cada alumno.
- 2.- Evaluación del comportamiento del alumno.
- 3.- Evaluación de la supervisión y del supervisor.
- 4.- Evaluación del funcionamiento del grupo como tal.

Asimismo los indicadores que esta autora propone para evaluar son:

- A. Capacidad crítica del alumno.
- B. Interés, dedicación y responsabilidad.
- C. Capacidad de conceptualizar y sintetizar.
- D. Capacidad de relación.
- E. Capacidad de relacionar teoría y práctica.
- F. Creatividad, iniciativa e independencia.

La evaluación de la supervisión cuando se trata de un grupo debe realizarse con la participación e intervención de todos los miembros que lo componen. Y se evalúa:

- A. El comportamiento y la intervención de cada uno de los miembros en el grupo.
- B. El aprendizaje adquirido sobre el funcionamiento de grupos y la supervisión grupal.
- C. El papel del supervisor y su rol como conductor del grupo de la supervisión.
- D. La dinámica de grupo que se ha establecido.

Para esto último Kisnerman²³ propone las siguientes pautas:

1. Objetivos. Ver si los objetivos los pone el supervisor o los pone el grupo. Analizar éstos, si son claros, explícitos, etc.

²³ Op. Cit. p. 172

2. Medios. Si el plan realizado para la supervisión satisface las necesidades de sus miembros y si el grupo integra a todos los miembros que lo constituyen y permite la participación plena de cada uno de ellos.

3. Clima. Si éste es de cordialidad y sinceridad, o es defensivo. Si hay competitividad muy marcada o por el contrario predomina la inhibición y las posturas pasivas. Debe valorarse el nivel de conflictos que hay en el grupo y si el supervisor es capaz de manejarlos.

4. Comunicación. Si ésta es formal o informal, abierta o cerrada. Si hay un flujo fluido entre sus miembros y entre éstos y el supervisor o si es muy difícil. Si hay espíritu de equipo o simplemente intercambio en la información entre sus miembros. Analizar la existencia de subgrupos. Si el supervisor es o no directivo y si estimula especialmente a los inhibidos.

5. Control social. Si el grupo ha aceptado las normas por las cuáles se dirige el grupo o si hay controles formales o algún tipo de sanciones. Si el grupo funciona de forma flexible o muy controlado, si hay conciencia de grupo y sentimiento de pertenencia por parte de los miembros. Conocer y valorar si hay miembros marginados del grupo y ver qué sucede.

6. Estructura. Si los miembros están interesados por igual en el funcionamiento del grupo y si manifiestan habilidades especiales y aptitudes para asumir la supervisión en grupo. Si hay un líder natural y si existe reconocimiento e identificación con dicho líder. También se valora si el supervisor ha sabido establecer una relación positiva con todos los miembros del grupo y si está integrado en el grupo, si actúa objetivamente o esta inmerso en el proceso. Ver si las decisiones se toman por consenso.

7. Evaluación. Ver si el grupo puede evaluar al supervisor.

El alumno de realizar una "autoevaluación" donde se destaque el aprendizaje, mejoras obtenidas de la supervisión, a la vez que de las sesiones grupales, también puede aportar que le ha ofrecido la supervisión del trabajo práctico en el centro.

8.5. DIFICULTADES EN ESTABLECER LAS EVALUACIONES.

Fernández (1997: 177) señala que la evaluación es el espacio de la supervisión donde se hace más evidente que existe una diferencia de estatus entre supervisor y supervisado. Es donde el supervisor se ve forzado a ejercer un papel de mayor poder. Los supervisores se deben mover entre el ser directos en sus apreciaciones, rigurosos y críticos, por un lado y por el otro con la tendencia profesional de ser tolerantes y generadores de apoyo. Cualquier evaluación repercute en el supervisor ya que a través de otros es evaluado el supervisor.

Siguiendo con la misma autora (Fernández, 1997: 178–179) y de manera que se puedan evitar las dificultades, algunos de los procedimientos a seguir en la evaluación de la supervisión son:

1. Debe realizarse, la evaluación, de manera continua y no esporádica como una acción especial. Esto permite un análisis y reflexión del trabajo realizado.

2. Se debe tratar desde el principio cómo va a ser la evaluación. Los alumnos se sentirán menos ansiosos si saben desde el principio los indicadores de evaluación.

3. Debe haber una buena relación supervisor-supervisado, si hay mala relación el supervisado difícilmente aceptará las críticas que el supervisor haga sobre su trabajo.

4. El supervisado debe estar al máximo implicado en la evaluación. Es muy útil por ejemplo que escriba su propia autoevaluación y la que realiza del trabajo del supervisor. La evaluación se hace con el alumno o con el trabajador social y no al alumno o al trabajador social. Esto permitirá aceptar sus resultados aunque sean dolorosos y difíciles de aceptar.

5. Es importante se tengan en cuenta los factores externos que influyen en su capacidad de trabajo.

6. La evaluación no debe enfocarse nunca hacia la persona.

7. Es importante que se valoren los logros, no sólo lo que se ha hecho mal.

8. Se deben introducir en las evaluaciones expectativas de mejora y elementos de cambio, de cara a superar las dificultades encontradas. Hay que transmitir una impresión positiva y optimista para animar al alumno a que mejore.

9. Los indicadores de evaluación deben seguir los mismos parámetros para todos aunque se tengan en cuenta las diferencias individuales, en cada caso.

10. El supervisor debe ser receptivo y facilitar que él mismo sea evaluado. De esta forma se coloca en una situación de igualdad respecto al supervisado. Además de esta forma el supervisor también adquiere un conocimiento de cómo se hace su trabajo, como llega a los demás, de sus capacidades y de sus actuaciones.

Por último no podemos cerrar este apartado sin hacer una referencia, aunque breve, al proceso a seguir en la sesión de evaluación. Como ocurre con toda intervención, consideramos que todas las actuaciones deben ser programadas. En este caso se hace imprescindible programar las sesiones de evaluación. Es necesario que tanto el estudiante como el supervisor sepan de antemano cuántas sesiones de evaluación se darán en el tiempo que duran las prácticas. Asimismo se deben establecer los espacios en que se producirán éstas, el tiempo que debe transcurrir entre sesión y sesión y, por supuesto, los objetivos en cada caso y momento.

Debemos señalar que para nosotros es fundamental que todo el proceso de supervisión se realice contando no sólo con dos de los elementos que participan en la supervisión y hasta ahora nombrados: supervisor y estudiante. El profesor de la escuela, que participa también en dicho proceso, es el tercer elemento (sujeto) fundamental en un proceso formativo en el que están vinculados e implicados las tres partes.

III. RESULTADOS

Se ofrecen en este apartado los resultados más destacados de la investigación. Los datos cuantitativos completos se han incorporado como apéndice al final del trabajo.

1. LA PERSPECTIVA DE LOS SUPERVISORES.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS DE PRÁCTICAS.

Prácticamente la totalidad de los supervisores encuestados en esta investigación realizaban la supervisión de alumnos en Centros de Prácticas de la *provincia* de Alicante (98,9%), y por *comarcas* se localizaban fundamentalmente en L'Alacantí, en el Vinalopó Mitjà y el Baix Vinalopó y en la Vega Baja.

Esta concentración de Centros de Prácticas en la provincia de Alicante, responde a dos factores fundamentalmente:

- Que los alumnos residan en Alicante y su provincia y por tanto seleccionen Centros ubicados cerca de su domicilio, al tiempo que sus demandas y preferencias condicionan la búsqueda de Centros por parte de la Escuela fundamentalmente en la provincia.
- Que la oferta de plazas en Centros de Prácticas se concentre básicamente en la provincia de Alicante, al estar rodeada la circunscripción de la Escuela de Alicante por las de las Escuelas de Valencia, Murcia y Cuenca.

Si consideramos la distribución comarcal de los Centros de Prácticas de los supervisores en términos de distancia relativa respecto a la Escuela Universitaria de Trabajo Social, encontramos que la mayoría se ubicaba en comarcas distantes menos de 40 Km del Campus universitario. Esta distribución se debe en gran medida a la presencia en la población muestral de una elevada representación de los supervisores de L'Alacantí (48,8% del total).

Se identificaron dos *tipos de Centros de Prácticas*: entidades de titularidad pública, las mayoritarias, y entidades privadas no lucrativas. Sin embargo, no hubo representación de entidades privadas lucrativas o de profesionales en el ejercicio libre de la profesión.

El *sector de población* con el que más habitualmente trabajaban los supervisores era la población en general, seguido de la tercera edad, menores y familias y minusválidos. Relacionando el tipo de Centro de Prácticas con la población usuaria habitual, encontramos que:

- En los Centros públicos representados, el sector mayoritario es la población general, seguido a distancia de la población de tercera edad, menores y familias. Se trata pues de servicios fundamentalmente generalistas y polivalentes.
- En los Centros privados no lucrativos, el sector mayoritario es la población con minusvalías, seguido de la población de tercera edad o con enfermedades mentales. Ofrecen, por tanto, servicios específicos por sectores de población o áreas de necesidad.

El *sistema de protección social* en el que se ubicaban los distintos Centros de Prácticas fue principalmente el de Servicios Sociales, considerados en sentido estricto, seguido a distancia por el sistema de Salud. Si atendemos a la ubicación de los diferentes tipos de Centros en los sistemas de protección social, observamos que esta tendencia se mantiene tanto en el sector público como en el

privado, destacando que en el ámbito público se observa una mayor variedad de sistemas de protección representados.

El *tamaño de la organización* fue estimado a partir del número de trabajadores de todas las categorías profesionales con las que contaba el Centro de Prácticas. Los resultados obtenidos apuntaron a una realidad dividida en, por un lado, Centros grandes, es decir, con más de 20 trabajadores (34,1%); por otro lado, Centros medianos, entre 6 y 20 trabajadores (39%); y por último, Centros pequeños con menos de 6 trabajadores (25,9%). Según el tipo de Centro de que se tratara, se observó que la mayor presencia de Centros grandes y medianos se situaba en el sector público y los Centros pequeños correspondían al sector privado, aunque se encontró representación de todos los tamaños en ambos sectores.

Este último dato concuerda con el hecho de que el sector privado estuviera mayoritariamente representado por asociaciones, fundaciones y ONG sin ánimo de lucro orientadas al sector de las minusvalías, las enfermedades mentales o la tercera edad, con una más amplia tradición de presencia de la iniciativa privada que en otros sectores de población como la población en general o los menores y las familias, donde la administración pública conserva un mayor nivel de competencias y de dotación de personal para llevarlas a cabo.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUPERVISORES.

a) Datos demográficos.

En lo que respecta al sexo de los supervisores encuestados, los resultados siguieron la tendencia general de las profesiones de ayuda, como el Trabajo Social, a estar ocupadas mayoritariamente por mujeres (82,8%).

La edad media general y para el grupo de mujeres fue de 36 años, con un rango entre 23 y 51 años (SD general=7,24; SD mujeres=7,61). Para los hombres fue de 34 años, con un rango entre 25 y 42 años (SD=4,46). Encontramos por tanto una población de supervisores de campo en su mayoría joven.

b) Datos laborales.

La mayoría de los supervisores mantenía una *relación laboral* de carácter fijo o temporal con el Centro de Prácticas. Por tipo de Centro, en los del sector público se observó una presencia mayoritaria de profesionales con una relación laboral estable (67,3%), mientras que los del sector privado destacaron por la temporalidad del empleo (56,3%).

Existe un mínimo de profesionales que supervisaba alumnos como voluntarios o colaboradores en el Centro de Prácticas, hecho éste que, a nuestro juicio, puede introducir distorsiones en el modelo profesional transmitido al alumno.

La *titulación* por la que el supervisor mantenía esta relación con el Centro de Prácticas era la de Diplomado en Trabajo Social (98,8%), destacando que uno de los supervisores ejercía como psicólogo y supervisaba alumnos de Trabajo Social.

Las *profesiones ejercidas* por los supervisores en función del título universitario que los vinculaba al Centro de Prácticas fueron fundamentalmente las de trabajador social (81,6%) y la correspondiente a los mandos medios o puestos directivos en las organizaciones (14,9%). Esta distribución se mantuvo de manera similar tanto en el sector público como en el privado.

La *actividad principal* desarrollada por los supervisores durante su jornada laboral fue la intervención directa con la población (67,4%); el resto se orientaba a la intervención indirecta. Atendiendo al tipo de Centro de Prácticas, se observaron diferencias significativas según se tratara del sector público o del privado:

- En los Centros públicos, la mayor parte de la jornada se dedicaba a actividades de intervención directa.
- En los Centros privados, aunque la mayor parte de los supervisores dedicaba su jornada a actividades de intervención directa con la población (53,1%), otra parte significativa realizaba actividades de intervención indirecta como la dirección, la gestión y la coordinación de personas, programas y/o servicios (46,9%).

Es una ventaja para el desarrollo profesional de los estudiantes que las funciones de los trabajadores sociales, a la vista de lo anterior, vayan más allá de las tradicionales orientadas a la intervención directa, ejerciendo funciones directivas, de programación y de gestión.

La *experiencia laboral* media en el ejercicio de la profesión actual del supervisor fue de 9,23 años, con un rango entre 0 y 30 años completos (SD=6,23), variando según el tipo de Centro: En las entidades públicas fue de 11,7 años (SD=6,0; rango:0-30) y en las entidades privadas de 5 años (SD=3,97; rango:0-16). Esta diferencia en el sector privado estaría explicada por aspectos como la juventud de los profesionales, la juventud de la propia organización, el nivel de rotación de los profesionales en la organización, etc.

c) Datos formativos.

La mayoría de los supervisores encuestados no contaba con una *titulación adicional* a la que le vinculaba al Centro de Prácticas (94,3%).

En lo que respecta a la *formación continua de postgrado de larga duración*, considerando como tal la que superara las 100 horas, la mayor parte de los supervisores (el 52,3%) no había realizado formación de larga duración, frente a un 47,7% que sí lo había hecho. No hubo diferencias significativas según se trabajara para entidades públicas o privadas. El modelo teórico mayoritario de esta formación de larga duración era sistémico (58,8%).

Podemos señalar que el acceso a la formación permanente de los profesionales estaría condicionada por un conjunto de factores como:

- Las facilidades dadas por la organización para que el trabajador social se forme.
- El coste o gratuidad de esta formación.
- El reconocimiento y valoración de dicha formación para la promoción laboral del trabajador.
- La sensibilidad de la organización ante los cambios de la realidad que la muevan a formar por ello a los profesionales.
- La voluntad del trabajador, manifestada en una inquietud por su propia formación vinculada a la necesidad de dar respuesta a las nuevas necesidades y cambios que presenta la realidad social.
- La existencia de ofertas formativas fácilmente accesibles para el profesional.

Considerando la *formación específica de larga duración para supervisar*, sólo el 18,4% de los supervisores estaba formado en este sentido. Aunque las pruebas de chi-cuadrado no indicaron que la relación entre la formación específica en supervisión y el tipo de entidad fuera significativa, sí se observó que la mayoría de los supervisores con esta formación trabajaban para el sector público. La explicación de este hecho la podemos encontrar en la existencia de mayores facilidades para la formación de los

trabajadores (permisos, etc.) en el sector público que en el sector privado. La línea teórica de dicha formación era nuevamente sistémica en el 62,5% de los casos. Además, las pruebas T indicaron una asociación significativa entre esta variable y la motivación basada en un interés específico por supervisar, de modo que la formación en supervisión actuaría modulando el interés del profesional por ejercer como supervisor de estudiantes. Probablemente, la orientación teórica mayoritaria de esta formación indicaría que fueron supervisores que realizaron el curso de formación específica para supervisar organizado por el Escuela de Trabajo Social de Alicante en el curso 1999/2000.

d) Experiencia previa en supervisión.

El tiempo medio de *experiencia en la supervisión de alumnos de Trabajo Social* fue de 5,30 años (SD=4,02; rango:1-22), situándose la mayoría de encuestados en el grupo que contaba con entre 1 y 4 años de experiencia. Atendiendo al tipo de entidad, los supervisores del sector público contaban con mayor tiempo de experiencia, 6,73 años (SD=4,30; rango:1-22) que los del sector privado con 2,90 años (SD=1,81; rango: 1-8), hecho que vendría explicado por una historia más corta de la mayoría de entidades privadas representadas y, sobre todo, por la menor experiencia laboral de los profesionales.

Más de dos tercios de los supervisores no habían supervisado *alumnos procedentes de otros estudios*, frente a casi un tercio que sí lo había hecho. Esta última se trataba de una práctica reciente como lo demuestra el hecho de que el tiempo medio de experiencia en ella fuera de 1,68 años (SD=0,47; rango=0-7). Entre los *estudios de origen de estos otros alumnos* destacan por este orden: los Técnicos Superiores en Actividades Socioculturales (TASOC) o Animadores Socioculturales, los Técnicos Superiores en Integración Social (TSIS) y a distancia los alumnos de Sociología.

Podemos concluir con estos datos que las entidades públicas contarían con condiciones más favorables para garantizar la formación de los estudiantes de Trabajo Social, ya que los supervisores tienen más experiencia profesional, más experiencia en supervisión y más estabilidad laboral.

e) Percepción de las características necesarias para supervisar.

La mayor parte de los supervisores encuestados se mostró bastante o muy de acuerdo con las proposiciones propuestas acerca de las cualidades, aptitudes y actitudes del supervisor necesarias para supervisar. El análisis de fiabilidad de la escala utilizada demostró además que las dos últimas presentaron una consistencia interna aceptable y buena, respectivamente.

De este modo, las características del supervisor que se consideraron más útiles para supervisar fueron:

CUALIDADES:

1. Conocimientos teóricos profundos. Hay que destacar que un 20,7% de los encuestados se mostró poco de acuerdo con la utilidad de esta cualidad, probablemente con base en la idea de que tanto los estudios de Trabajo Social como el supervisor ofrecen una formación eminentemente práctica al alumno supervisado.
2. Conocimientos teóricos actualizados.
3. Experiencia suficiente en la práctica profesional.
4. Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas.
5. Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional.
6. Conocimientos teóricos sobre supervisión docente. Nuevamente aquí, un 16,1% de los encuestados se mostró poco de acuerdo con esta cualidad. Tengamos en cuenta que la muestra se limitó a supervisores con un año o más de experiencia en supervisión docente, hecho éste que haría que el supervisor, a falta de una formación específica para supervisar, hubiera desarrollado ya su propia metodología de supervisión lo que haría innecesarios, a

su juicio, los conocimientos específicos sobre supervisión. El análisis de tablas de contingencia confirma que los supervisores que se mostraron poco de acuerdo con esta cualidad no contaban con ninguna formación específica para supervisar.

7. Experiencia suficiente en la práctica de la supervisión docente. Un 13,8% de los supervisores se mostró poco de acuerdo con esta afirmación. Las tablas de contingencia indicaron que a medida que aumentaba el tiempo de experiencia en supervisión docente se consideraba más útil esta cualidad.

APTITUDES:

1. Capacidad analítica y de síntesis.
2. Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas.
3. Capacidad para reconocer los propios límites.
4. Capacidad para identificar las potencialidades del otro.
5. Capacidad de trabajo en equipo.
6. Capacidad para establecer relaciones interpersonales para que el estudiante comprenda e intervenga en la realidad.
7. Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios.
8. Capacidad de transmitir sus conocimientos a otros.
9. Capacidad de pedir ayuda.
10. Capacidad de motivar al otro para producir cambios.
11. Capacidad para conocer al estudiante.
12. Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios.
13. Capacidad para transmitir seguridad al otro.

ACTITUDES:

1. Responsabilidad.
2. Respeto a los valores del otro.
3. Iniciativa.
4. Interés profesional.
5. Objetividad.
6. Ética profesional.
7. Autoexigencia.
8. Interés por la docencia. El 14,9% de los supervisores se mostró poco de acuerdo con esta actitud. En este fenómeno puede encontrarse la consideración de una parte de los supervisores encuestados de que la supervisión es un hecho distinto a la docencia, de ahí opinar que ésta es una característica poco útil para supervisar.
9. Comprensión.
10. Neutralidad.
11. Flexibilidad.
12. Creatividad e innovación.

Por su parte, el análisis factorial de estas dos últimas características, seleccionadas por la fiabilidad contrastada mediante las pruebas de consistencia interna, no encontró dimensiones subyacentes a los datos que superaran los criterios de aceptación establecidos.

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS SUPERVISADOS.

Aunque existen diferencias entre las características de los alumnos de 2º y 3ª curso, o si consideramos el principio o el final del período de prácticas, se preguntó a los supervisores por las características generales encontradas en los alumnos sin atender a estas diferencias.

La fiabilidad de las escalas utilizadas para conocer las características de los alumnos supervisados por los encuestados ha sido aceptable, buena o excelente, en función de cual de ellas consideráramos. Sin embargo, en las respuestas de las personas encuestadas no hemos encontrado el mismo grado de acuerdo que en las propuestas realizadas para las características más útiles de los supervisores.

Así, podemos señalar cuáles serían características poco o nada habituales y cuáles bastante o muy habituales:

a) Características poco o nada habituales.

CUALIDADES:

1. Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas.
2. Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional.

Es preciso resaltar que para un tercio de los encuestados estas características fueron bastante o muy habituales.

APTITUDES:

1. Capacidad de motivar al otro para producir cambios. Aunque los supervisores para los que esta aptitud es bastante o muy habitual distan sólo 3,5 puntos del grupo actual.

ACTITUDES:

1. Creatividad e innovación. Sin embargo, los supervisores que la encontraron de forma bastante o muy habitual suponen casi el 45% del total.

EXPECTATIVAS:

1. El/la alumno/a esperaba resolver problemas personales o familiares.
2. El/la alumno esperaba encontrar un trabajo después en el Centro de prácticas.
3. El/la alumno/a esperaba juzgar si había seleccionado una buena alternativa laboral. En este caso, más un tercio de los supervisores se encontró con esta expectativa en sus alumnos.

b) Características bastante o muy habituales.

CUALIDADES:

1. Conocimientos teóricos suficientes. Aquí, para un poco más de una cuarta parte de los participantes esta cualidad fue poco habitual.
2. Conocimientos teóricos actualizados. En este caso, casi un tercio de los encuestados encontró poco o nada esta característica en los alumnos.

APTITUDES:

1. Capacidad analítica y de síntesis.
2. Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas.
3. Capacidad para reconocer los propios límites.
4. Capacidad para identificar las potencialidades del otro.
5. Capacidad de trabajo en equipo.
6. Capacidad para establecer relaciones interpersonales para comprender e intervenir en la realidad.
7. Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios.
8. Capacidad de pedir ayuda.
9. Capacidad para conocer al otro.
10. Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios.

11. Capacidad para transmitir confianza al otro.

En las actitudes que se refieren a la capacidad analítica y de síntesis y de crítica y autocrítica, los que las consideran poco o nada habituales en los alumnos suponen más del 40% del total. En esta misma línea, además de las que hemos señalado, un tercio o más de los encuestados responde que han sido poco o nada habituales la capacidad para identificar potencialidades en el otro, la capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios y la capacidad para transmitir confianza al otro.

ACTITUDES:

1. Responsabilidad.
2. Respeto de los valores del otro.
3. Iniciativa.
4. Interés profesional.
5. Objetividad.
6. Ética profesional.
7. Autoexigencia.
8. Interés por el aprendizaje.
9. Comprensión.
10. Neutralidad.
11. Flexibilidad.

Hay que destacar que una cuarta parte de los encuestados ha encontrado poco o nada habitualmente actitudes como la objetividad, la autoexigencia y la neutralidad.

EXPECTATIVAS:

1. El/la alumno/a esperaba aprobar la asignatura.
2. El/la alumno/a esperaba identificar su rol profesional por analogía con el de los trabajadores sociales del Centro de prácticas.
3. El/la alumno/a esperaba aprender a ejercer como profesional.
4. El/la alumno/a esperaba conocer la realidad social.
5. El/la alumno/a esperaba contar con un buen supervisor.
6. El/la alumno/a esperaba aprender el contenido de la práctica profesional.
7. El/la alumno/a esperaba integrarse en un equipo de trabajo.
8. El/la alumno/a esperaba entrar en contacto con los usuarios.

En los resultados obtenidos cabe resaltar que un tercio de los supervisores no encontró la expectativa de integrarse en un equipo de trabajo en los alumnos, y en casi un quinto de ellos la de identificar el rol profesional por analogía con los profesionales del Centro de Prácticas.

El análisis de la estructura factorial de cada uno de los cinco grupos de características de los alumnos, fiables según las pruebas de consistencia interna, sólo identificó dimensiones subyacentes en el caso de las actitudes, obteniéndose una solución factorial integrada por 3 dimensiones que explicaron el 72,02% de la varianza total:

- Factor ACTITUDES DE POSICIONAMIENTO ANTE LAS RELACIONES PROFESIONALES, integrado por los ítems: Neutralidad, Flexibilidad, Comprensión, Objetividad y Ética profesional.
- Factor ACTITUDES EMPRENDEDORAS, integrado por los ítems: Creatividad e innovación, Iniciativa, Interés profesional, Autoexigencia e Interés por el aprendizaje.

- Factor ACTITUDES RESPONSABLES, integrado por los ítems: Responsabilidad y Respeto a los valores del otro.

1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA SUPERVISIÓN REALIZADA.

a) Aspectos estructurales de la supervisión.

El *número medio de alumnos supervisados* por cada encuestado fue de 1,57 (SD=0,73), concentrándose así las respuestas en un 93,1% de los casos en la franja entre 1 ó 2 alumnos. Esta tendencia fue similar tanto en las entidades públicas como en las privadas.

El *número de supervisores actuales* en los Centros de Prácticas se situó también entre 1 ó 2 (70,9% del total), aunque en algunos Centros públicos y privados hubo más de 4 supervisores que representaron un 12,8% del total.

El *sistema de asignación de los alumnos* a los supervisores seguía la pauta mayoritaria de remisión de éstos desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social al supervisor (74,4%). Sólo en el 19,5% de los casos existía algún tipo de selección previa, básicamente en Centros públicos.

Coinciden simultáneamente dos procesos diferentes de asignación de alumnos a los Centros, que pueden estar generando agravios comparativos y la existencia de diferentes criterios para destinar a los alumnos a los Centros de Prácticas.

Respecto a la *voluntad de supervisar*, la mayor parte de los supervisores tenían capacidad de decisión en este aspecto (91,6%), bien en solitario o bien de acuerdo con su entidad.

El *reconocimiento de la supervisión* en la mayoría de instituciones de prácticas es nulo, por cuanto los supervisores no cuentan con una autorización expresa para dedicar parte de su jornada laboral a esta actividad (83,9%).

Las *condiciones espaciales* en las que la supervisión se realiza se concretan en que:

- El lugar habitual de supervisión es un despacho, bien exclusivo del supervisor (66,3%), bien compartido con otros profesionales (25,6%). El primer caso se produce sobre todo en entidades públicas y en el segundo, más en las entidades privadas. Las pruebas T en este punto indicaron que el tipo de lugar donde se realiza la supervisión incide significativamente en el desarrollo de la motivación del supervisor basada en que ésta supone una fuente de actualización profesional a través del estudiante. Esta asociación señaló que los profesionales con un despacho propio no compartido contaban con una motivación mayor en el sentido señalado, frente a los que utilizaban otro lugar para supervisar. La explicación de este fenómeno la podemos encontrar en el hecho de que de este modo, en la "intimidad del despacho", el profesional evitaría que otros compañeros pudieran poner en tela de juicio sus habilidades, su entrenamiento y su grado de actualización profesional si contara con el alumno como una fuente de información acerca de las nuevas teorías y prácticas que se desarrollan en la profesión.
- El mobiliario utilizado es una mesa de despacho (77,0%) y en pocos casos, una mesa circular de reuniones (13,8%). El uso de mobiliario distinto a una mesa de despacho es sobre todo habitual en los Centros privados. Este hecho puede venir explicado por la necesidad de definir un espacio singular para la supervisión en un contexto donde el espacio se comparte con otros profesionales.
- El lugar de supervisión cuenta con iluminación suficiente y teléfono, pero no cuenta con pizarra o papelógrafo, tanto en entidades públicas como privadas. De este modo, el lugar

cuenta con una condición básica que es la iluminación pero carece de una herramienta útil como pizarra u otros soportes gráficos, al tiempo que contiene un factor potencial de interrupciones que es el teléfono.

Se puede concluir que no existen condiciones espaciales específicas para supervisar sino que los supervisores cuentan con las condiciones generales con las que el profesional cuenta para su trabajo.

b) Representación mental de la supervisión.

El análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas señaló que éstas eran aceptables o buenas en el caso de las funciones y los objetivos, y no aceptable en el caso del concepto de supervisión, probablemente debido al escaso número de ítems que contenía.

Los resultados obtenidos apuntaron a un conjunto de características de la supervisión ante las que los supervisores se mostraron de acuerdo:

CONCEPTO:

1. La supervisión es un proceso educativo de capacitación y formación profesional.
2. La supervisión es un proceso de ayuda y apoyo del supervisor hacia el supervisado.
3. La supervisión es un mecanismo tendente a asegurar el cumplimiento de los objetivos académicos. Este ítem comparativamente obtuvo una menor representatividad que los anteriores, sobre todo si se considera que un 24,1% de los encuestados no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 13,8% se manifestó poco de acuerdo con esta proposición.

FUNCIONES:

1. Facilitar el aprendizaje.
2. Entrenar en el uso de técnicas profesionales.
3. Compartir experiencias y conocimientos.
4. Clarificar.
5. Informar.
6. Guiar y conducir al estudiante.
7. Contribuir a la mejora profesional.
8. Enseñar.
9. Sugerir.
10. Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones.
11. Ayudar a los estudiantes a resolver problemas.
12. Aconsejar.

Para algunas de las funciones (guiar, enseñar, sugerir, ayudar a encontrar soluciones y a resolver problemas), una quinta parte de los encuestados se mostró bien ni de acuerdo ni en desacuerdo, bien poco de acuerdo. Además, la función aconsejar fue la que obtuvo una mayoría de acuerdos más débil al existir un 23,0% de respuestas situadas en una posición intermedia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y un 26,4% poco de acuerdo.

OBJETIVOS:

1. Desarrollar las habilidades profesionales del supervisado.
2. Socializar al supervisado en los conocimientos y aptitudes propios de la profesión.
3. La enseñanza y la formación permanentes.
4. Elevar el nivel de conocimiento teórico y práctico.
5. Sensibilizar al supervisado respecto a las necesidades humanas.

Para algunos objetivos (elevar el nivel de conocimiento y sensibilizar al supervisado), entre una quinta y una cuarta parte de los encuestados no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo con los mismos. En el segundo de los casos señalados, si consideramos también el porcentaje de personas que se manifestaron poco de acuerdo, el total supera un tercio de las respuestas.

Los dos objetivos más habituales observamos que guardan la lógica de mantener una relación directa con el ejercicio profesional de los supervisores.

Por el contrario, la mayoría de los encuestados se mostró en desacuerdo con las siguientes características de la supervisión:

CONCEPTO:

1. La supervisión es una relación de consulta del tipo superior-subordinado.

El análisis factorial de los elementos de representación mental de la supervisión que superaron las pruebas de consistencia interna, es decir, de funciones y objetivos de la supervisión, sólo encontró dimensiones subyacentes a los datos en el caso de las funciones. Se obtuvo una solución factorial de 3 factores que explicó el 68,86% de la varianza total:

- Factor FUNCIÓN DE APOYO, integrada por 6 ítems: Ayudar a los estudiantes a resolver problemas, Aconsejar, Sugerir, Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones, Guiar y conducir al estudiante y Enseñar.
- Factor FUNCIÓN CLARIFICADORA, integrada por los ítems: Clarificar, Informar, Compartir experiencias y conocimientos.
- Factor FUNCIÓN CAPACITADORA, compuesta por 3 ítems: Entrenar en el uso de técnicas profesionales, Contribuir a la mejora profesional y Facilitar el aprendizaje.

c) Práctica de la supervisión.

El *motivo fundamental para supervisar* que manifestaron los supervisores fue el de colaborar en el desarrollo de la profesión, que obtuvo una puntuación media de 7,54 (SD=2,09; rango:0-9). A continuación, la motivación basada en contar con una fuente de actualización profesional a través de los alumnos fue la siguiente más valorada, con 5,43 puntos (SD=2,94; rango:0-9). Esta tónica fue similar tanto en las entidades del sector público como en el sector privado no lucrativo.

En algunas de las motivaciones para supervisar incidieron otras variables, como se indicó en el apartado relativo al contraste de hipótesis:

- La mayor disponibilidad de información por parte del supervisor en aspectos relativos a las prácticas, el alumno y los estudios de Trabajo Social implica mayores niveles de motivación. Para un análisis detallado de qué tipo de información influye en qué motivaciones, ver el apartado de contraste de hipótesis.
- La falta de reconocimiento de la tarea de supervisión actuaría como un estímulo a que entre las motivaciones del supervisor se cuenten las relacionadas con obtener el reconocimiento por esta tarea.
- Ya señalamos en un apartado anterior, que los supervisores con despacho propio no compartido en el que realizaban la supervisión contaban con una mayor motivación basada en contar con una fuente de actualización profesional a través del alumno, que aquellos que realizaban la supervisión en otro lugar.

- Por último, el que el profesional contara con formación específica en supervisión hacía que éste estuviera más motivado para ejercer como supervisor.

Por lo que se refiere a la *organización de la supervisión en el Centro de Prácticas*:

- Entre los supervisores con más de un alumno de media, el tipo de supervisión más utilizada fue una combinación de la supervisión individual y grupal (65,9%), seguida de la supervisión sólo individual (26,8%).
- La demanda de realización de las sesiones de supervisión parte tanto del alumno como del supervisor en la mayoría de los casos (77,4%).
- Para casi dos tercios de los supervisores, la supervisión se realiza no con un calendario fijado de antemano, sino en función de las necesidades manifestadas por el supervisor o el alumno.
- Aunque son una mayoría los supervisores que cuentan con un plan de trabajo previo para el alumno en el que se definen tiempos y actividades de aprendizaje (51,2%), éstos sin embargo distan alrededor de 2 puntos de aquellos que no tienen establecidas las actividades de aprendizaje necesarias y su temporalización (48,8%). Probablemente aquí ha existido una confusión para distinguir entre el plan de prácticas obligatorio establecido por la Escuela y un proyecto singular del Centro de Prácticas que era lo que realmente se preguntaba.
- El procedimiento más habitual para la concreción del plan de prácticas de los estudiantes es la negociación entre éstos y el supervisor, bien estableciéndolo conjuntamente o bien haciendo una propuesta el supervisor y negociándola con el alumno.
- Cuando existe más de un supervisor en el Centro de Prácticas, lo más habitual es que cada supervisor supervise a los alumnos siguiendo su criterio individual (54,5%). Por el contrario, casi un tercio de los encuestados manifiesta que se establece un acuerdo entre los supervisores del mismo Centro sobre los aspectos mínimos a supervisar (31,8%). Sólo en las entidades privadas destaca que más de un 20% de los supervisores que en ellas trabajan acuerda con sus compañeros todos los aspectos a supervisar, hecho que daría cuenta de una tendencia significativa al trabajo coordinado y al método de proyectos frente al trabajo asistencial más habitual en las entidades públicas.

En lo que respecta a las *características de una sesión de supervisión*, cabe destacar que:

- Se realizan sobre todo con una frecuencia semanal o quincenal. La primera se produce sobre todo en entidades públicas y la segunda, en entidades privadas.
- Se prolongan durante 1 ó 2 horas, tanto en Centros públicos como privados.
- Sus contenidos son fijados tanto por los alumnos como por los supervisores.
- Los aspectos tratados habitualmente en la sesión se concretan, por este orden, en:
 - ✓ Aspectos metodológicos y sobre el uso de recursos sociales.
 - ✓ Estudio de casos concretos.
 - ✓ Uso de técnicas de intervención.
 - ✓ Uso de técnicas de registro y sistematización de la información. En este caso, para más de una cuarta parte de los encuestados es un contenido poco o nada habitual en la supervisión.
 - ✓ Sobre los sentimientos experimentados por el alumno en la intervención o en el Centro de Prácticas.
 - ✓ Cuestiones de ética profesional
 - ✓ Marco legal y organizativo del campo de prácticas.En estos cuatro últimos casos, más de una cuarta parte de los encuestados manifestó que no eran contenidos habituales en la supervisión.

- Los aspectos tratados menos habitualmente son:
 - ✓ Conceptos y teorías concretas.
 - ✓ Aspectos personales del alumno.En estos casos, más de un tercio de los encuestados señaló que eran contenidos habituales de las sesiones de supervisión.

El uso que el estudiante hacía de instrumentos profesionales se concretaba en que:

- La observación es, con diferencia, la técnica más comúnmente utilizada por los alumnos.
- Le siguen otras técnicas e instrumentos, por este orden:
 - ✓ Proyectos de intervención social.
 - ✓ Registros de entrevistas.
 - ✓ Informes.
 - ✓ Planes de trabajo.
 - ✓ Fichas sociales.
 - ✓ Reuniones de coordinación. Significativamente más habituales en entidades privadas.
 - ✓ Visitas domiciliarias. Significativamente más habituales en Centros públicos.
 - ✓ Historias sociales.

En relación con el tipo de instrumentos profesionales utilizados por el alumno durante el período de prácticas, es necesario resaltar que los supervisores encuestados respondieron que no es habitual el uso de los que hemos señalado en porcentajes que oscilaron entre un 20 y un 30%, elevándose al 40% en el caso de técnicas y herramientas tan propias de la profesión como las visitas domiciliarias, las historias sociales, las fichas sociales o las reuniones de coordinación.

La evaluación del alumno se realiza de la siguiente forma:

- El instrumento de evaluación utilizado mayoritariamente, tanto en entidades públicas como privadas, es el protocolo de evaluación que la Escuela de Trabajo Social remite con el alumno. Una minoría de los supervisores lo adapta o hace uso de un protocolo propio.
- Respecto a los períodos de evaluación no podemos afirmar que exista uno que represente una mayoría significativa: El 40% de los supervisores realiza sólo una evaluación final del período de prácticas; un tercio lleva a cabo evaluaciones intermedias y una cuarta parte, evaluación inicial, intermedias y final.

La integración del alumno en el Centro de Prácticas se caracteriza más por una incorporación personal del estudiante que por una integración funcional y profesional en los equipos de los Centros. De este modo, podemos destacar que:

- No es habitual que participe en las reuniones internas del equipo de trabajo ni tampoco en reuniones externas.
- Tampoco es habitual que participe en actividades de formación interna de la institución (sobre todo en entidades públicas), probablemente por la inexistencia de las mismas o por los criterios de acceso a éstas establecidos por la institución de prácticas.
- Es bastante o muy habitual que el alumno sea presentado por el supervisor al resto de profesionales del Centro de Prácticas, que participe en actividades informales del equipo (sobre todo en entidades privadas) y que visite la institución y la zona o la población diana.

Las tablas de contingencia señalaron que los supervisores con formación específica en supervisión son los que más habitualmente abordan la incorporación personal del alumno en el Centro de Prácticas. Esta situación puede ser interpretada en el sentido de que estos profesionales entenderían que los éxitos de la supervisión no sólo dependen del aprendizaje de los aspectos funcionales y metodológicos de la tarea, sino también del bienestar del alumno y su integración en el Centro de Prácticas.

La relación entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social viene definida por que:

- La mayoría de supervisores carece de información previa acerca de aspectos útiles para el desarrollo de la supervisión. La falta de información más significativa se produce en:
 - ✓ La información previa acerca del estudiante, como el expediente académico, sus expectativas, su experiencia previa, etc.).
 - ✓ Los contenidos de los talleres de prácticas que se realizan de forma complementaria a las prácticas de campo.
 - ✓ Los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas de campo.
- No son habituales los contactos y reuniones entre profesores y supervisores de campo. Cuando se producen, se realizan por iniciativa conjunta del supervisor y del profesor o bien a iniciativa de éste último. Cabe destacar también que no es nada habitual que algunos de estos contactos se realicen en el Centro de Prácticas.

d) Dificultades encontradas en el proceso de supervisión.

Las dificultades encontradas por los supervisores en el desarrollo del proceso de supervisión se concretan en que:

- Son las más habituales, por este orden:
 - ✓ La elevada carga de trabajo en el Centro de Prácticas.
 - ✓ La escasa duración de las prácticas.
 - ✓ El sistema de coordinación entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social (sobre todo en entidades públicas).
- No son habituales, por este orden:
 - ✓ La elevada implicación personal con el alumno.
 - ✓ El número de alumnos.
 - ✓ Las características del alumno.
 - ✓ La inexperiencia en la tarea de supervisar.
- Son también mayoritariamente no habituales, pero con una mayoría más débil (de un tercio a una cuarta parte del total de encuestados sí las considera habituales):
 - ✓ El tipo de intervención a realizar desde el Centro de Prácticas.
 - ✓ La falta de reconocimiento de la tarea de supervisión en el Centro de Prácticas (sobre todo en entidades públicas).
 - ✓ La inexistencia de un protocolo general de supervisión.
 - ✓ La carencia de formación para supervisar.

Como vemos, en el desarrollo del proceso de supervisión éste encuentra sus dificultades, por una parte, en un factor vinculado directamente al trabajo del supervisor en el Centro de Prácticas, por otra parte, hay que añadir a éste dos factores externos al Centro vinculadas al Centro docente (duración de las prácticas y sistema de coordinación institucional).

1.5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SUPERVISAR.

La valoración que los supervisores hacen de la experiencia de la supervisión es diferente en función de qué aspecto sea por el que son preguntados:

- La experiencia es valorada como satisfactoria por la mayoría de los encuestados en relación con los alumnos, con el Centro de Prácticas y con ellos mismos como supervisores.

- La experiencia es considerada ni satisfactoria ni insatisfactoria en relación con los profesores de la Escuela de Trabajo Social, probablemente por los escasos contactos mantenidos entre ambos que contribuirían al no posicionamiento en un sentido u otro.

Llama la atención el hecho de que el supervisor se sienta satisfecho en relación con su experiencia como tal en el Centro de Prácticas cuando, por otro lado, no encuentra reconocimiento a esta tarea en la organización en la que trabaja.

Por otro lado, también es relevante que no existe una valoración claramente posicionada frente a la relación con los profesores, cuando la mayoría de dificultades encontradas en la supervisión tienen que ver con el Centro docente.

1.6. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA SUPERVISIÓN.

Las propuestas de mejora de la supervisión se recogieron a través de dos preguntas, una cerrada de respuesta múltiple y una abierta. Las mejoras propuestas se concretaron en:

- Fueron propuestas con las que la mayoría de encuestados se mostró significativamente de acuerdo, por este orden:

CONTACTOS ENTRE SUPERVISORES Y PROFESORES:

- ✓ La realización de reuniones de seguimiento y/o evaluación de los alumnos en los Centros de Prácticas.
- ✓ La organización de jornadas de trabajo y reflexión entre supervisores de campo y profesores.

RECONOCIMIENTO DE LA SUPERVISIÓN:

- ✓ El reconocimiento de la supervisión como una actividad laboral más en el Centro de Prácticas.
- ✓ El reconocimiento de la supervisión de campo como actividad docente.

ACTIVIDADES CONJUNTAS CON ALUMNOS:

- ✓ La realización de actividades conjuntas con alumnos entre profesores y supervisores de campo.

REQUISITOS PARA SUPERVISAR:

- ✓ La exigencia de una experiencia laboral mínima para ejercer como supervisor de campo.

- Fueron propuestas también mayoritarias, pero con una cuarta parte o más de los encuestados en desacuerdo:

SUPERVISIÓN DE SUPERVISORES:

- ✓ La supervisión en grupo de los supervisores de campo.
- ✓ La supervisión individual de los supervisores de campo.

FORMACIÓN EN SUPERVISIÓN:

- ✓ La formación de larga duración en supervisión docente.

REMUNERACIÓN DE LA SUPERVISIÓN:

- ✓ La remuneración de la actividad como supervisores de campo.

Por último, entre los encuestados que contestaron a la pregunta abierta se recogieron nuevas propuestas o matices a las anteriores, como:

- Que se realizaran contactos más frecuentes entre supervisores y profesores.
- Que la formación para supervisar fuera gratuita para los supervisores.
- Que se estableciera un protocolo de supervisión de prácticas consensuado entre supervisores de campo y la Escuela de Trabajo Social.

Como se observa, la mayoría de propuestas tienen que ver actuaciones a realizar por el Centro docente que remite alumnos a los Centros de Prácticas.

2. LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS DE PRÁCTICAS.

Todos los alumnos encuestados en esta investigación habían realizado las prácticas de campo en Centros de Prácticas de la *provincia* de Alicante, y por *comarcas* se localizaban, fundamentalmente y por este orden, en L'Alacantí, en el Baix Vinalopó y en el Vinalopó Mitjà. Este hecho vendría explicado por la combinación de dos tipos de factores: la demanda de los alumnos de realizar las prácticas en dichas comarcas y la oferta de plazas en los Centros de Prácticas de éstas.

Al igual que ocurrió con los supervisores, los estudiantes identificaron dos *tipos de Centros de Prácticas*: entidades de titularidad pública, las mayoritarias, y entidades privadas no lucrativas. La representación de entidades lucrativas fue mínima.

Aunque también en un porcentaje mínimo, destaca el que existan estudiantes que después de un curso de prácticas de campo desconozcan el tipo de entidad a que correspondía su Centro de Prácticas.

Los *sectores de población* con los que más habitualmente trabajaron los estudiantes durante el período de prácticas fueron, por este orden: familias y menores, tercera edad, minusválidos, enfermos mentales y emigrantes. Relacionando el tipo de Centro de Prácticas con el sector de población con el que trabajó más habitualmente el estudiante, encontramos que:

- En los Centros públicos representados, el sector más habitual fue el de familia y menor, seguido de la población de tercera edad, y a distancia de los enfermos mentales y el colectivo de emigrantes, refugiados, asilados, etc.
- En los Centros privados no lucrativos, el sector mayoritario es la población con minusvalías, seguido del sector de menores y familia y a distancia del colectivo de emigrantes, extranjeros, etc., de la población de tercera edad o con enfermedades mentales.

El *sistema de protección social* en el que se ubicaban los distintos Centros de Prácticas fue principalmente el de Servicios Sociales, considerados en sentido estricto, seguido a distancia por el sistema de Salud. Si atendemos a la ubicación de los diferentes tipos de Centros en los sistemas de protección social, observamos que esta tendencia se mantiene tanto en el sector público como en el privado.

De nuevo aquí es destacable que más del 12% de los encuestados manifiesta desconocer el sistema de protección en el que se ubicaba su Centro de Prácticas. Podría ser explicado por fallos en el proceso de aprendizaje, la falta de integración en el Centro de Prácticas o la falta de contacto con el supervisor.

El *tamaño del Centro de Prácticas* fue estimado a partir del número de trabajadores de todas las categorías profesionales con las que éste contaba. Los resultados obtenidos apuntaron a una realidad dividida en, por un lado, Centros medianos, entre 6 y 20 trabajadores (46,5%) y, por otro lado, los Centros pequeños, con menos de 6 trabajadores (31,4%). Los Centros de mayor tamaño, es decir, con más de 20 trabajadores (11,6%) fueron los menos numerosos. Según el tipo de Centro de que se tratara, el sector público destaca por concentrar el mayor número de Centros grandes y medianos, mientras que el sector privado lo hace por concentrar el mayor número de Centros de menos de 6 trabajadores.

Nuevamente, en esta característica un 10,5% de los estudiantes dijera desconocer el número de trabajadores que realizaban su actividad profesional en el Centro de Prácticas.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES.

a) Datos demográficos.

En lo que respecta al sexo de los estudiantes encuestados, los resultados siguieron la tendencia general mencionada en la fase anterior de la investigación, por la que las mujeres ocupan mayoritariamente las profesiones de ayuda como el Trabajo Social, ahora en la fase formativa. En nuestro caso, éstas representaron el 87,4% del total.

La edad media general, y para el grupo de mujeres, fue de 24 años, con un rango entre 21 y 47 años (SD general=4,24; SD mujeres=3,93). Para los hombres fue de 26 años, con un rango entre 21 y 42 años (SD=5,96).

b) Datos académicos.

Los estudiantes encuestados manifestaron haber seleccionado los estudios de Trabajo Social en primera opción en el momento de la preinscripción universitaria, representando casi dos tercios del total.

De este dato se puede deducir a priori que hay una alta motivación de los alumnos para realizar estos estudios en el momento de su selección.

En cuanto al campo de prácticas, la mitad de los estudiantes realizó las prácticas en el campo que había seleccionado en primera opción y casi un 20% las realizó en un campo elegido en segunda opción.

c) Datos formativos.

Ninguno de los alumnos encuestados señaló que contara con otra *titulación universitaria* previa a los estudios de Trabajo Social.

d) Experiencia de prácticas.

A los estudiantes se les preguntó por el curso académico en el que habían realizado sus prácticas de campo con un doble objetivo: por un lado, filtrar a los estudiantes que no hubieran tenido una experiencia anterior de prácticas, y, por otro lado, conocer si las opiniones vertidas sobre el periodo de prácticas se referían a una experiencia reciente o no.

Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de estudiantes realizó sus prácticas de campo en el curso inmediatamente anterior al de aplicación de esta investigación, y que en este curso académico desarrollaban su segundo año de prácticas. Ello nos permitió la comparación entre los resultados de los cuestionarios de esta fase de la investigación y los de la fase anterior, al garantizar la conexión entre las respuestas de los supervisores, encuestados en el curso anterior sobre su experiencia pasada y presente, y las de los alumnos de este curso académico, alumnos de 2º curso de dichos supervisores cuando se les aplicó el cuestionario en el curso 2000-2001.

e) Percepción de las características necesarias para la realización de prácticas y expectativas de los estudiantes.

Aunque probablemente existen diferencias entre las características percibidas por los estudiantes en función del curso al que pertenezcan y del momento del periodo de prácticas que consideremos, se optó por realizar el análisis a partir de las respuestas de los estudiantes de 3º curso, dadas las dificultades que supondría aplicar el cuestionario una vez que los estudiantes finalizaran los estudios. Así, se preguntó a los alumnos por las características generales que se consideraban necesarias para la realización de prácticas sin atender a estas diferencias, así como por sus expectativas en la realización de las mismas.

La fiabilidad de las escalas utilizadas para conocer las características necesarias para la realización de prácticas por los encuestados ha sido de aceptable a excelente, en función de cual de ellas consideráramos.

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes consideran características del alumno necesarias para realizar las prácticas preprofesionales, por este orden:

CUALIDADES:

1. Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional.
2. Conocimientos teóricos actualizados.
3. Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas.
4. Conocimientos teóricos suficientes.

Casi un 15% de los estudiantes consideró poco necesario un nivel suficiente de conocimientos teóricos y sobre el Centro de Prácticas.

APTITUDES:

1. Capacidad para establecer relaciones interpersonales para comprender e intervenir en la realidad.
2. Capacidad para transmitir seguridad al otro.
3. Capacidad de trabajo en equipo.
4. Capacidad de motivar al otro para producir cambios.
5. Capacidad de pedir ayuda.
6. Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios.
7. Capacidad para reconocer los propios límites.
8. Capacidad para conocer al otro.
9. Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios.

10. Capacidad para identificar las potencialidades del otro.
11. Capacidad analítica y de síntesis.
12. Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas.

ACTITUDES: En resaltable que en este caso, el porcentaje de acuerdos respecto a las actitudes propuestas superó el 90% del total de respuestas.

1. Respeto a los valores del otro.
2. Responsabilidad.
3. Comprensión.
4. Interés por el aprendizaje.
5. Flexibilidad.
6. Ética profesional.
7. Interés profesional.
8. Iniciativa.
9. Creatividad e innovación.
10. Neutralidad.
11. Autoexigencia.
12. Objetividad.

EXPECTATIVAS: En cuanto a las expectativas que los estudiantes esperaban cubrir con la realización de las prácticas preprofesionales, éstas fueron las siguientes, por orden de representatividad:

1. Aprobar la asignatura.
2. Conocer la realidad social.
3. Entrar en contacto con los usuarios.
4. Contar con un buen supervisor.
5. Aprender el contenido de la práctica profesional.
6. Aprender a ejercer como profesional.
7. Integrarse en un equipo de trabajo.

Es destacable que la expectativa de contar con un buen supervisor se sitúe por delante de las relacionadas con el aprendizaje del rol profesional, hecho que daría cuenta de la importancia que atribuye el alumno a la figura del supervisor durante el proceso de aprendizaje práctico.

No manifestaron realizar las prácticas porque esperaran encontrar un trabajo en el Centro de Prácticas después del período de prácticas, y respecto a la expectativa de esperar resolver problemas personales o familiares, hubo una clara polarización en dos grupos de igual tamaño, los que sí tenían esta expectativa y los que no la tenían. Probablemente en este último caso, los resultados obtenidos tengan que ver con una confusión en comprensión de la pregunta, al confundirse el tratamiento de problemas personales o familiares de otros (los usuarios) con los del estudiante, que era lo que realmente se preguntaba.

Por último, destacamos este último grupo de características las desviaciones de las respuestas respecto a la tendencia general, por las que una parte de los encuestados (del 41 al 16%) estuvieron poco o nada de acuerdo con las expectativas:

1. Juzgar si se había seleccionado una buena alternativa laboral.
2. La identificación del rol profesional.
3. La integración en un equipo de trabajo.
4. Aprender a ejercer como profesional.

Las pruebas T no indicaron diferencias significativas en las expectativas de los estudiantes en función de que el alumno fuera mayor o menor de 25 años o que hubiera seleccionado los estudios de Trabajo Social y/o el campo de prácticas donde hizo las prácticas en primera opción o en otra.

El análisis de la estructura factorial de cada uno de los cinco grupos de características de los alumnos, fiables según las pruebas de consistencia interna, identificó dimensiones subyacentes en dos de ellos:

CUALIDADES: Se obtuvo una solución factorial de 2 dimensiones que explicaron el 73,80% de la varianza:

- Factor CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS, integrado por los ítems: conocimiento suficiente sobre las características del Centro de Prácticas y conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención.
- Factor CONOCIMIENTOS TEÓRICOS, integrado por los ítems: conocimientos teóricos suficientes y conocimientos teóricos actualizados.

EXPECTATIVAS: En este grupo se obtuvo una solución factorial integrada por 4 dimensiones que explicaron el 67,93% de la varianza total:

- Factor EXPECTATIVAS FORMATIVAS Y DE APRENDIZAJE, integrado por las expectativas: Aprender el contenido de la práctica profesional, conocer la realidad social, aprender a ejercer como profesional, entrar en contacto con los usuarios y contar con un buen supervisor.
- Factor EXPECTATIVAS PERSONALES, integrado por los ítems: Esperaba encontrar un trabajo después en el Centro de Prácticas, Esperaba resolver problemas personales o familiares y Esperaba integrarme en un equipo de trabajo.
- Factor EXPECTATIVAS PROFESIONALES, integrado por los ítems: Esperaba juzgar si había seleccionado una buena alternativa laboral y Esperaba identificar mi rol profesional por analogía con el de los trabajadores sociales del Centro de Prácticas.
- Factor EXPECTATIVAS ACADÉMICAS, integrado por el ítem "esperaba aprobar la asignatura".

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUPERVISORES.

La mayor parte de los alumnos encuestados contó con supervisor durante su período de prácticas (el 95,2% del total), aspecto éste que otorgó validez a las respuestas relativas a las características del supervisor y los aspectos prácticos de la supervisión.

a) Datos laborales.

La *titulación* mayoritaria que vinculaba al supervisor con el Centro de Prácticas era la de Diplomado en Trabajo Social (95,4%), destacando la presencia de supervisores con titulaciones diferentes a ésta (Educación social, Psicología o CC. Empresariales), sobre todo en el sector privado.

Las *profesiones ejercidas* por los supervisores en función del título universitario que los vinculaba al Centro de Prácticas fueron fundamentalmente las de trabajador social (83,1%) y la correspondiente a los mandos medios o puestos directivos en las organizaciones (13,3%). Esta distribución se mantuvo de manera similar tanto en el sector público como en el privado, aunque en este último las funciones directivas tenían mayor presencia que en los Centros públicos.

b) Experiencia en supervisión.

Aquí se quería conocer, desde la perspectiva del estudiante, si su supervisor había distribuido el tiempo de supervisión entre estudiantes de diferentes disciplinas. No se exploran las características relativas a la experiencia en supervisión de los supervisores de campo puesto que esta recogida de datos se realizó en la fase anterior de la investigación.

Según los alumnos encuestados, más del 80% de los supervisores no había supervisado *alumnos procedentes de otros estudios* durante su período de prácticas, frente a un 13,3% que sí lo había hecho.

Entre los *estudios de origen de estos otros alumnos* destacan por este orden: los Técnicos Superiores en Integración Social (TSIS) y los alumnos de Sociología.

c) Percepción de las características necesarias para supervisar.

Se pretendía aproximarnos aquí a la construcción que realizan los estudiantes acerca del perfil del supervisor necesario para desarrollar tal tarea. De este modo, las características del supervisor que los alumnos consideraron más útiles para supervisar fueron, por este orden:

CUALIDADES:

1. Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional.
2. Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas.
3. Experiencia suficiente en la práctica profesional.
4. Conocimientos teóricos actualizados.
5. Conocimientos teóricos sobre supervisión docente. Pero un 14,9% de los encuestados se mostró poco o nada de acuerdo con esta cualidad. Esta tendencia podría ser explicada desde la idea de que el trabajo social entrena y forma profesionales que ayudan a otras personas, desde esta perspectiva, este entrenamiento capacitaría también para la supervisión docente, entendida como un proceso de ayuda.
6. Conocimientos teóricos profundos. Hay que destacar que un 17,2% de los encuestados se mostró poco de acuerdo con la utilidad de esta cualidad, probablemente con base en la idea de que tanto los estudios de Trabajo Social como el supervisor ofrecen una formación eminentemente práctica al alumno supervisado, al igual que ocurrió entre los supervisores encuestados.
7. Experiencia suficiente en la práctica de la supervisión docente. Un 23% de los alumnos se mostró poco o nada de acuerdo con esta afirmación. La explicación de este fenómeno residiría en las mismas razones argumentadas para la cualidad "conocimientos teóricos profundos sobre supervisión docente", ahora desde una perspectiva práctica.

Se puede deducir de esta información que el estudiante deposita en el profesional supervisor el conocimiento de la práctica profesional y de la realidad institucional, para lo cual es coherente que éste cuente con un mínimo de experiencia que le permita contar con dichas cualidades

APTITUDES:

1. Capacidad de transmitir sus conocimientos a otros.
2. Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios.
3. Capacidad para identificar las potencialidades del otro.
4. Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios.
5. Capacidad para transmitir seguridad al otro.
6. Capacidad de trabajo en equipo.
7. Capacidad para reconocer los propios límites.

8. Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas.
9. Capacidad para establecer relaciones interpersonales para que el estudiante comprenda e intervenga en la realidad.
10. Capacidad de pedir ayuda.
11. Capacidad para conocer al estudiante.
12. Capacidad analítica y de síntesis.
13. Capacidad de motivar al otro para producir cambios.

ACTITUDES:

1. Objetividad.
2. Responsabilidad.
3. Respeto a los valores del otro.
4. Ética profesional.
5. Comprensión.
6. Interés profesional.
7. Flexibilidad.
8. Iniciativa.
9. Neutralidad.
10. Creatividad e innovación.
11. Autoexigencia.
12. Interés por la docencia.

En las dos últimas características alrededor del 10% de los encuestados se mostró poco de acuerdo con esta actitud. Dicho fenómeno puede ser explicado, en el primer caso, porque estos estudiantes consideran que la exigencia es unidireccional supervisor → alumno, y en el segundo de los casos, por considerar que la supervisión es un hecho distinto a la docencia, de ahí ese porcentaje de desacuerdos.

Por su parte, el análisis factorial de los dos últimos grupos de características (aptitudes y actitudes), seleccionadas por la fiabilidad contrastada mediante las pruebas de consistencia interna, no encontró dimensiones subyacentes a los datos que superaran los criterios de aceptación establecidos.

2.4. CARACTERÍSTICAS DE LA SUPERVISIÓN REALIZADA.

a) Aspectos estructurales de la supervisión.

El *número medio de alumnos supervisados* se situó en un 75,6% de los casos en la banda de 1 ó 2 alumnos. Esta tendencia fue similar tanto en las entidades públicas como en las privadas. Es un aspecto a destacar que algunos de los estudiantes manifestaran desconocer si había otros alumnos supervisados por su supervisor en el Centro de prácticas.

El *número de supervisores* en el Centro de Prácticas se situó también entre 1 (66,7%) ó 2 (19,5%), tendencia ésta que se observó tanto en Centros públicos como privados.

El *sistema de asignación de los alumnos* a los supervisores seguía la pauta mayoritaria de remisión de éstos desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social al supervisor (70,1%). Sólo en el 17,2% de los casos existía algún tipo de selección previa, fundamentalmente en Centros públicos.

Es necesario destacar que con este sistema de selección la Universidad deposita en algunos Centros de Prácticas el establecimiento de criterios de selección y su aplicación, en los cuales el Departamento y sus profesores no participan y además los desconocen. Así, coinciden simultáneamente

dos procesos diferentes de asignación de alumnos a los Centros, que pueden estar generando agravios comparativos y la existencia de diferentes criterios para destinar a los alumnos a los Centros de Prácticas.

Desde la perspectiva del estudiante, las *condiciones espaciales* en las que la supervisión se realiza se concretan en que:

- El lugar habitual de supervisión es un despacho, bien exclusivo del supervisor (60,5%), bien compartido con otros profesionales (24,4%). El primer caso se produce sobre todo en entidades públicas y en el segundo, más en las entidades privadas. Las pruebas T en este punto no indicaron que el tipo de lugar donde se realizó la supervisión incidiera significativamente en la valoración que el estudiante hacía del período de prácticas y del proceso de supervisión.
- El mobiliario utilizado es una mesa de despacho (72,1%) y en pocos casos, una mesa de reuniones circular (14%) o rectangular (12,8%). El uso de mobiliario distinto a una mesa de despacho es sobre todo habitual en los Centros públicos.
- El lugar de supervisión cuenta con iluminación suficiente y teléfono, pero no cuenta con pizarra o papelógrafo, tanto en entidades públicas como privadas. De este modo, el lugar cuenta con una condición básica que es la iluminación pero carece de una herramienta útil como pizarra u otros soportes gráficos, al tiempo que contiene un factor potencial de interrupciones que es el teléfono.

Se puede concluir que no existen condiciones espaciales específicas para supervisar sino que los supervisores cuentan con las condiciones generales con las que como profesional cuenta para su trabajo.

b) Representación mental de la supervisión.

El análisis de fiabilidad de las escalas utilizadas señaló que éstas eran aceptables o buenas en el caso de las funciones y los objetivos, y no aceptable en el caso del concepto de supervisión, probablemente debido al escaso número de ítems que contenía.

Los resultados obtenidos apuntaron a un conjunto de características de la supervisión ante las que los estudiantes se mostraron de acuerdo:

CONCEPTO:

1. La supervisión es un proceso de ayuda y apoyo del supervisor hacia el supervisado.
2. La supervisión es un proceso educativo de capacitación y formación profesional.
3. La supervisión es un mecanismo tendente a asegurar el cumplimiento de los objetivos académicos. Este ítem comparativamente obtuvo una menor representatividad que los anteriores, sobre todo si se considera que un 35,6% de los encuestados no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 12,6% se manifestó poco o nada de acuerdo con esta proposición.

FUNCIONES:

1. Informar.
2. Compartir experiencias y conocimientos.
3. Entrenar en el uso de técnicas profesionales.
4. Clarificar.
5. Sugerir.
6. Facilitar el aprendizaje.
7. Contribuir a la mejora profesional.

8. Guiar y conducir al estudiante.
9. Aconsejar.
10. Enseñar.
11. Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones.
12. Ayudar a los estudiantes a resolver problemas.

Para algunas de las funciones (enseñar, guiar, aconsejar, facilitar el aprendizaje, ayudar a los estudiantes a resolver problemas y a encontrar soluciones, contribuir a la mejora profesional), entre un 10 y un 16% de los encuestados se mostró indeciso (bien ni de acuerdo ni en desacuerdo).

OBJETIVOS:

1. Desarrollar las habilidades profesionales del supervisado.
2. Socializar al supervisado en los conocimientos y aptitudes propios de la profesión.
3. Elevar el nivel de conocimiento teórico y práctico.
4. La enseñanza y la formación permanentes.
5. Sensibilizar al supervisado respecto a las necesidades humanas.

Para algunos objetivos (socializar, elevar el nivel de conocimiento y enseñanza y formación permanentes), entre un 10 y un 16% de los encuestados no se mostró ni de acuerdo ni en desacuerdo con los mismos. El objetivo "sensibilizar respecto a las necesidades humanas" obtuvo la mayoría más débil (dos tercios del total) y en él el porcentaje de personas que se manifestaron indecisas representó una cuarta parte del total de encuestados.

Al igual que ocurrió en los resultados de los supervisores, para los estudiantes los dos objetivos con los que muestran un mayor grado de acuerdo guardan la lógica de mantener una relación directa con el ejercicio profesional de los supervisores.

Por el contrario, la mayoría de los encuestados se mostró en desacuerdo con las siguientes características de la supervisión:

CONCEPTO:

1. La supervisión es una relación de consulta del tipo superior-subordinado. Sin embargo, hay que considerar que un 28,7% del total de estudiantes se situó en una posición intermedia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y un 26,4% se manifestó bastante o muy de acuerdo con esta proposición.

El análisis factorial de los elementos de representación mental de la supervisión que superaron las pruebas de consistencia interna, es decir, las funciones y los objetivos de la supervisión, sólo encontró dimensiones subyacentes a los datos en el caso de la dimensión "funciones". Se obtuvo una solución factorial de 3 factores que explicó el 75,62% de la varianza total:

- Factor FUNCIÓN CAPACITADORA, compuesta por 5 ítems: Entrenar en el uso de técnicas profesionales, Contribuir a la mejora profesional y Facilitar el aprendizaje, Enseñar y Compartir experiencias y conocimientos.
- Factor FUNCIÓN DE APOYO, integrada por 4 ítems: Ayudar a los estudiantes a resolver problemas, Aconsejar, Sugerir y Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones.

- Factor FUNCIÓN CLARIFICADORA, integrada por 3 ítems: Clarificar, Informar y Guiar y conducir al estudiante.

c) Práctica de la supervisión.

En opinión de los estudiantes, el *motivo fundamental para supervisar* que tenían los supervisores fue el de colaborar en el desarrollo de la profesión, que obtuvo una puntuación media de 5,52 (SD=2,86; rango:0-9). A continuación, la motivación basada en contar con una fuente de actualización profesional a través de los alumnos fue la siguiente más valorada, con 4,52 puntos (SD=2,56; rango:0-9). Esta tónica fue similar tanto en las entidades del sector público como en el sector privado.

El análisis factorial de la motivación del supervisor, desde la perspectiva de los alumnos, cumplió los criterios de bondad fijados, además del criterio de fiabilidad de la escala, obteniéndose una solución factorial de 3 factores que explicó el 78,19% de la varianza:

- MOTIVACIONES DE RECONOCIMIENTO, integradas por 4 ítems de la escala: por obtener el reconocimiento de los compañeros, de los profesores y de los superiores y por mejorar su estatus profesional.
- MOTIVACIONES DE PROTECCIÓN FRENTE A LA RUTINA, compuesta de 3 ítems: ampliar el horizonte profesional, salir de lo cotidiano del trabajo y desarrollar una actividad diferente a la laboral y obtener gratificación personal.
- MOTIVACIONES PROFESIONALES, integradas por 3 ítems: contar con una fuente de actualización profesional a través de los alumnos, colaborar en el desarrollo de la profesión e interés específico por ejercer como supervisor.

Por lo que se refiere a la *organización de la supervisión en el Centro de Prácticas*:

- Entre los alumnos que manifestaron que su supervisor contaba con más de un alumno en prácticas, el tipo de supervisión más habitual fue la individual (47,7%), seguida de una combinación de la supervisión individual y grupal (36,4%).
- La demanda de realización de las sesiones de supervisión parte tanto del alumno como del supervisor en la mayoría de los casos (51,9%).
- Para el 80% de los alumnos, la supervisión se realiza no con un calendario fijado de antemano, sino en función de las necesidades manifestadas por el supervisor o el alumno.
- La mayoría de supervisores no contó con un plan de trabajo previo para el alumno en el que se definieran tiempos y actividades de aprendizaje.
- El procedimiento más habitual para la concreción del plan de prácticas de los estudiantes es la negociación entre éstos y el supervisor, bien estableciéndolo conjuntamente o bien haciendo una propuesta el supervisor y negociándola con el alumno.
- Cuando existe más de un supervisor en el Centro de Prácticas, lo más habitual es que cada supervisor supervise a los alumnos siguiendo su criterio individual (35,7%). Por el contrario, una cuarta parte de los encuestados manifiesta que se establece un acuerdo entre los supervisores del mismo Centro sobre los aspectos mínimos a supervisar (25%). Cabe destacar que casi un tercio de los alumnos dice desconocer cuál es el sistema de supervisión acordado entre los supervisores. En las entidades privadas un 75% de los encuestados refiere que en ellas los supervisores trabajan de acuerdo con sus compañeros todos los aspectos a supervisar, hecho que daría cuenta de una tendencia significativa al trabajo coordinado.

En lo que respecta a las *características de una sesión de supervisión*, cabe destacar que:

- Se realizan sobre todo con una frecuencia semanal o mensual. Ambas frecuencias son ligeramente superiores en las entidades públicas.
- Tienen una duración inferior a 1 hora, ligeramente más abundante en Centros públicos aunque también es la duración más común en los privados.
- Sus contenidos son fijados principalmente tanto por los alumnos como por los supervisores, y, a distancia, a iniciativa del alumno.

Por lo que se refiere a los *contenidos abordados en la sesión de supervisión*, los aspectos tratados habitualmente en la sesión se concretan, por este orden, en:

- Aspectos metodológicos.
- Sobre el uso de recursos sociales.
- Estudio de casos concretos.
- Sobre los sentimientos experimentados por el alumno en la intervención o en el Centro de Prácticas.
- Uso de técnicas de registro y sistematización de la información.
- Uso de técnicas de intervención.
- Marco legal y organizativo del campo de prácticas.

En los tres últimos aspectos las mayorías fueron más débiles y los alumnos para los que fueron contenidos poco o nada habituales representaron más del 40% del total.

Los aspectos tratados menos habitualmente son:

- Aspectos personales del alumno.
- Conceptos y teorías concretas.
- Cuestiones de ética profesional.

En estos casos, entre un tercio y un 40% de los encuestados señaló que eran contenidos habituales de las sesiones de supervisión.

Las pruebas T sólo señalaron diferencias significativas entre los alumnos mayores o menores de 25 años y los contenidos referidos al uso de técnicas de registro y sistematización de la información, en las que los menores de 25 años puntuaron significativamente por encima de la media. La explicación puede estribar en que se trate de un grupo de edad con una menor trayectoria vital y con un menor hábito y experiencia en prácticas sistemáticas, siempre en términos genéricos.

El uso que el estudiante hacía de *instrumentos profesionales* se concretaba en que:

- Instrumentos de uso habitual: Por este orden, fueron:
 - ✓ Observación.
 - ✓ Informes.
 - ✓ Registros de entrevistas.
 - ✓ Planes de trabajo.

Con excepción de la observación, el resto de instrumentos mencionados no fueron habituales para alrededor del 40% de los estudiantes.

- Instrumentos de uso no habitual: Por este orden, fueron:
 - ✓ Reuniones de coordinación.
 - ✓ Proyectos de intervención social.
 - ✓ Historias sociales.
 - ✓ Visitas domiciliarias.

También aquí es resaltable que, sin embargo, fueron habituales para porcentajes entre el 25 y el 40% de los estudiantes.

- Instrumentos de uso y no uso similares:
 - ✓ Fichas sociales.

Las pruebas T tampoco indicaron que existieran diferencias significativas entre los instrumentos profesionales utilizados por los estudiantes en función de que fueran mayores o menores de 25 años.

En relación con el tipo de instrumentos profesionales utilizados por el alumno durante el período de prácticas, es necesario apuntar que los proyectos de intervención social forman parte de las actividades previstas durante el segundo año de prácticas, y en esta investigación se ha explorado la experiencia de los estudiantes durante el primer año. A pesar de ello, son significativos los porcentajes relativos al uso no habitual de la mayoría de los instrumentos profesionales propuestos, con la excepción de la observación.

Sin embargo, es necesario destacar que la realización de planes de trabajo durante el primer año es establecida de forma obligatoria en la programación del período de prácticas, por lo tanto es contradictorio que un elevado porcentaje de alumnos manifieste que no ha utilizado dicho instrumento. Esto puede ser explicado bien porque puede que realmente no los hayan utilizado o porque el encuestado haya interpretado la pregunta como referida al uso restringido de este plan aplicado a individuos, familias o grupos.

Por otro lado, y considerando ahora el tipo de entidad de prácticas, las fichas sociales y los registros de entrevistas fueron instrumentos poco o nada utilizados para los estudiantes de Centros privados.

La evaluación del alumno se realiza de la siguiente forma:

- Respecto a los períodos de evaluación, desde la perspectiva del estudiante, para la mayoría se realizó una evaluación final de todo el período de prácticas de campo. Es significativo que casi una quinta parte de los encuestados manifieste desconocer cuáles fueron los períodos de evaluación. Ello puede encontrar su explicación en que el supervisor no informe al alumno de cuál será el sistema de evaluación al inicio de las prácticas.
- No se solicita al estudiante que realice una reflexión crítica acerca de sus prácticas mediante un autoevaluación de las mismas en casi dos tercios de los casos.
- En el supuesto de que esta autoevaluación se realice, casi la mitad de los estudiantes desconoce si ésta es tenida en cuenta en la calificación final que realiza el supervisor, frente a más de un tercio de los casos en que sí fue considerada.

La integración del alumno en el Centro de Prácticas, desde la perspectiva de éste, se caracteriza más por una incorporación personal del estudiante que por una integración funcional y profesional en los Centros. De este modo, podemos destacar que:

- No es habitual que participe en las reuniones internas del equipo de trabajo ni tampoco en reuniones externas.
- Tampoco es habitual que participe en actividades de formación interna de la institución (sobre todo en entidades públicas), probablemente por la inexistencia de las mismas o por los criterios de acceso a éstas establecidos por la institución de prácticas.
- Es bastante o muy habitual que el alumno sea presentado por el supervisor al resto de profesionales del Centro de Prácticas (más en centros privados), que participe en actividades informales del equipo (sobre todo en entidades privadas) y que visite la institución y la zona o la población diana.

Las pruebas T sólo indicaron diferencias significativas entre los estudiantes mayores de 25 años y los menores y la visita a la institución de prácticas. Estas diferencias indicaron que era más habitual que

los alumnos menores de 25 años visitaran los Centros donde realizaban las prácticas, probablemente explicado por su mayor desconocimiento de las instituciones en general.

La relación entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social viene definida por que:

- Los estudiantes carecen de información previa acerca de la mayoría de aspectos útiles para el desarrollo de las prácticas. La falta de información afecta a:
 - ✓ La información previa acerca del futuro supervisor, como su formación, sus expectativas, su experiencia, etc.
 - ✓ Las características del Centro de Prácticas.
 - ✓ Los contenidos del convenio de prácticas suscrito entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social.
 - ✓ Los contenidos de los talleres de prácticas que se realizan de forma complementaria a las prácticas de campo.
- La información de que disponen los estudiantes previa al inicio de las prácticas se refiere a los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas de campo, aunque el 45% de ellos dice conocerlos poco o nada, cuando el momento de incorporación a las prácticas es después de un cuatrimestre de docencia.
- Para los alumnos, no son habituales los contactos y reuniones entre profesores y supervisores de campo. Cuando se producen, éstos son a iniciativa del profesor o de éste y el supervisor. Cabe destacar también que más del 40% del alumnado desconoce a instancias de quién o quiénes se producen y que no sea nada habitual que algunos de estos contactos se realicen en el Centro de Prácticas.

La información previa disponible fue similar entre los estudiantes mayores de 25 años y los menores de esta edad, como indicaron las pruebas T.

d) Dificultades encontradas en el proceso de supervisión.

Las dificultades encontradas por los alumnos en el desarrollo del proceso de supervisión se concretan en que:

- La única dificultad encontrada bastante o mucho es la que se deriva de la elevada carga de trabajo del supervisor, aunque con un 40% de encuestados para los que poco o nada habitual.
- No son dificultades habituales, por este orden:
 - ✓ El número de alumnos supervisados al mismo tiempo, aunque el profesional supervisara a más de un alumno en prácticas.
 - ✓ La elevada implicación personal con el alumno.
 - ✓ La inexistencia de un plan de prácticas individualizado.
 - ✓ La inexperiencia en la tarea de ser supervisado.
 - ✓ La diferencia de objetivos exigidos por el supervisor y la Escuela de Trabajo Social.
 - ✓ Las características del supervisor.
 - ✓ El momento de inicio de las prácticas.
 - ✓ La escasa duración de las prácticas.
 - ✓ El sistema de coordinación entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social.
 - ✓ El tipo de intervención a realizar desde el Centro de Prácticas.

Estos resultados han de tomarse con precaución porque suponen mayorías muy débiles, por cuanto los encuestados que se posicionaron en sentido contrario a los señalados representaron desde un tercio hasta el 45% del total.

El que los estudiantes señalen un número tan escaso de dificultades durante el proceso de prácticas puede ser interpretado como una actitud acrítica hacia dicho proceso, que también es observada con frecuencia por los docentes de la Escuela acerca de los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas.

A pesar de todo ello, es destacable que para los estudiantes el proceso de supervisión encuentre su dificultad vinculada directamente al trabajo del supervisor en el Centro de Prácticas, al igual que ocurría para los supervisores.

Las pruebas T indicaron que no existían diferencias significativas en función de que se hubiera seleccionado los estudios de Trabajo Social y/o el campo de prácticas donde se realizaron las prácticas en primera opción o en otra, o que su supervisor hubiera supervisado sólo a un alumno o a más de uno.

Sin embargo, según estas mismas pruebas, las diferencias sí eran significativas la percepción de estas dificultades en función de que el alumno fuera mayor o menor de 25 años. Específicamente, los alumnos mayores de 25 años puntuaron significativamente por encima de la media al considerar como dificultad la ausencia de un plan de prácticas individualizado. Ello puede ser explicado si tenemos en cuenta en este grupo de edad se encontraba el mayor número de estudiantes que compatibilizaban estudios con actividad laboral, y por lo tanto, tenían mayor probabilidad de hallar dificultades para hacer compatibles ambas actividades, máxime si consideramos que las prácticas se realizan fundamentalmente en horario diurno y las clases en horario vespertino.

2.5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE SUPERVISAR.

La valoración que los alumnos y alumnas hacen de la experiencia de la supervisión es común para todos los aspectos de esta experiencia por los que son preguntados (respecto a los supervisores, respecto a los profesores de taller, respecto al Centro de Prácticas y como alumnos): la mayoría hace una valoración bastante o muy satisfactoria de la experiencia.

De nuevo, las pruebas T no señalaron diferencias significativas en la valoración de la experiencia de prácticas por los estudiantes en función de que el alumno fuera mayor o menor de 25 años, que hubiera seleccionado los estudios de Trabajo Social y/o el campo de prácticas donde hizo las prácticas en primera opción o en otra, que su supervisor hubiera supervisado sólo a un alumno o a más de uno, o en función del lugar donde se realizó la supervisión.

Con el coeficiente r de Pearson, sí se encontraron asociaciones positivas entre los aspectos de la experiencia de prácticas entre sí y entre algunos de éstos y algunas dificultades encontradas en dicha experiencia:

- De la asociación entre la valoración general de la experiencia de prácticas del alumno y las experiencias específicas con los supervisores, los profesores de taller y el Centro de prácticas, destacamos que la asociación más fuerte se encontró con la valoración de la experiencia con los profesores de Taller, en el sentido de que al aumentar la valoración positiva de la primera aumentaba también la de la segunda. Ello podría ser explicado por el sesgo introducido por el hecho de que el cuestionario fuera aplicado por y para docentes de la Escuela de Trabajo social, provocando el efecto en el encuestado de ofrecer la "respuesta deseada" al investigador.
- A medida que se consideraba como dificultad la escasa duración de las prácticas, la valoración de la experiencia vivida con los supervisores era más positiva. Esta asociación puede ser explicada por el hecho de que para el estudiante, el aumento del tiempo de interacción con el supervisor incrementaría las posibilidades de aprendizaje de éste y con él, la valoración positiva de esta relación con el supervisor de campo.

- Cuanto más se manifestó que eran una dificultad la implicación personal con la población y el número de alumnos supervisados al mismo tiempo por el supervisor, más positivamente se valoró la experiencia como alumno de prácticas. Esta es probablemente la asociación más contradictoria puesto que los aspectos de dificultad y valoración señalan direcciones diferentes. Este fenómeno puede ser explicado porque, a pesar de considerar estos aspectos como fuentes de problemas durante el período de prácticas, para el estudiante también eran una posibilidad de aprendizaje a través de la interacción, bien con la población o bien con otros estudiantes.

Llama la atención el hecho de que el alumno se sienta satisfecho en relación con su experiencia como tal en el Centro de Prácticas y con el supervisor a pesar de que las dificultades encontradas son las vinculadas a la elevada carga de trabajo del supervisor en la institución de Prácticas.

En la explicación de este fenómeno hay que destacar, por un lado, la actitud acrítica del estudiante que hemos señalado en el apartado anterior, y por otro lado, el posible sesgo en las respuestas como consecuencia de que se utilizara un espacio docente para su aplicación (el taller) y que una parte de los cuestionarios fueran distribuidos por miembros del equipo investigador que también eran docentes en la Diplomatura, de modo que el alumno habría contestado lo que pensaba que el investigador esperaba que contestara.

2.6. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA SUPERVISIÓN.

Las propuestas de mejora de la supervisión se recogieron a través de dos preguntas, una cerrada de respuesta múltiple y una abierta.

La mayoría de encuestados consideró como medidas idóneas para la mejora de la supervisión las siguientes propuestas:

- Fueron propuestas con las que la mayoría de encuestados se mostró significativamente de acuerdo, por este orden:

CONTACTOS ENTRE SUPERVISORES Y PROFESORES:

- ✓ La realización de reuniones de seguimiento y/o evaluación de los alumnos en los Centros de Prácticas.

ACTIVIDADES CONJUNTAS CON ALUMNOS:

- ✓ La realización de actividades conjuntas con alumnos entre profesores y supervisores de campo.

REQUISITOS PARA SUPERVISAR:

- ✓ La exigencia de una experiencia laboral mínima para ejercer como supervisor de campo.

Por último, entre los encuestados que contestaron a la pregunta abierta se recogieron nuevas propuestas o matices a las anteriores, como:

- Contar con supervisores con interés y disponibilidad para la supervisión.
- La coordinación necesaria entre los Centros de Prácticas y la Escuela de trabajo Social.
- Que el alumno contara con mayor autonomía y participación en el plan de prácticas.

Como se observa, la mayoría de propuestas tienen que ver con actuaciones a realizar por el Centro docente que remite alumnos a los Centros de Prácticas.

Además, es preciso señalar la contradicción existente entre el tipo de dificultades encontradas y el tipo de propuestas realizadas por los alumnos para mejorar la supervisión, ya que estas últimas son en su mayoría la formulación positiva de los ítems propuestos como dificultades en el cuestionario y que en general no fueron consideradas como tales.

3. LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS.

Como resultado de los criterios apuntados, fueron entrevistados cuatro profesores, dos de segundo curso y dos de tercer curso.

Todos ellos contaban con otra titulación universitaria de grado superior de la rama de las Ciencias Sociales (Antropología o Sociología) y con formación continua complementaria, aunque la mayoría carecía de formación de larga duración sobre supervisión.

La experiencia docente media como tutores de prácticas de campo fue de 16 años.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES.

En este apartado se preguntó acerca de las cualidades, aptitudes, actitudes y expectativas actuales percibidas por los profesores de los estudiantes.

En las respuestas de los entrevistados, éstos destacaron la extraordinaria variedad de situaciones entre el alumnado, por otro lado, muy numeroso. Sin embargo, se puede concluir que para los profesores existen dos grupos de estudiantes: el de los que muestran una predisposición positiva a aprender y que seleccionaron los estudios en primera opción, y el de los que no muestran tal predisposición y que seleccionaron los estudios en diferentes opciones.

Se explicitó el papel de la motivación del estudiante y de sus expectativas en la modulación del nivel y bondad de las habilidades que poseían para la realización de prácticas de campo. Por lo general, los estudiantes más motivados por los estudios de Trabajo Social son los que mostraban un mayor nivel de habilidades adquiridas o una mayor inquietud por adquirirlas durante el proceso.

Se considera que la formación impartida por los profesores es suficiente y actualizada, pero el entrenamiento adquirido a través de estos conocimientos teóricos se valora a partir de la capacidad del estudiante para adquirir tales conocimientos. No se hace mención a las propias habilidades del docente para que ese entrenamiento sea una realidad.

Se señala también que la mayor parte de los estudiantes espera aprobar, superar la asignatura y los estudios, frente a una minoría realmente motivada por aprender una profesión. Entre este segundo colectivo, se hace mención a los estudiantes que trabajan.

Para los profesores, las expectativas del alumno cuando se incorpora al campo de prácticas están vinculadas y depositadas en la figura del supervisor, y son truncadas cuando el supervisor no da respuesta a las mismas.

El rol del estudiante durante todo el proceso es fundamentalmente acrítico, limitándose a seguir las instrucciones del supervisor de campo o del tutor de la Escuela. Interpreta las asignaturas del plan de estudios como compartimentos estanco, sin identificar las relaciones entre unas y otras.

Se indica que el estudiante por lo general tiene poca iniciativa y se muestra dependiente de los apuntes más que de la adquisición de conocimientos a partir de la bibliografía.

3.3. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DE LA SUPERVISIÓN.

a) Información previa disponible sobre la organización de las prácticas.

Respecto a la organización de las prácticas, parecen diferenciarse tres niveles:

- De contenidos generales: Se incluye aquí el sentido y motivo de las prácticas de campo en el plan de estudios. Se señala que es una tarea del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, pero se indica que actualmente no hay una definición anual del plan de prácticas sino que se funciona con la inercia de un proyecto inicial al que se introducen modificaciones puntuales con el paso del tiempo, destacándose el uso de un "proyecto implícito" de prácticas de campo nacido de la experiencia acumulada en este ámbito.
- De contenidos específicos: Incluye la programación específica por cursos. La responsabilidad de su concreción es atribuida a los profesores titulares de las asignaturas a las que están asociadas las prácticas de campo. Una parte de ellos alude a la "libertad de cátedra" como el criterio que prevalece para fijar dichos contenidos y otra parte plantea un trabajo en equipo de diferentes profesores para ello.
- Institucional: Es el nivel que se encarga de los contactos con las instituciones para obtener Centros de Prácticas para los alumnos, y la firma de los convenios correspondientes, que no se utilizan en todos los Centros. Es atribuido a la Subdirección de Prácticas de la Escuela con apoyo de uno de los profesores, aunque también se alude a contactos personalizados de los profesores con profesionales a los que les une una relación de amistad para ampliar estos campos o las plazas ofertadas en ellos.

Sin embargo, es destacable la falta de acuerdo entre los profesores al puntuar en el responsable principal de las prácticas: unos lo hacen en los profesores, otros en el Departamento y otros en la Escuela y otros en todos ellos simultáneamente.

Todos los profesores manifiestan conocer en mayor o menor medida el sistema por el que son enviados los estudiantes a los lugares de prácticas. Respecto a la asignación de los alumnos se plantean tres mecanismos diferentes: para unos, es realizada por los profesores de segundo curso; para otros, es atribuida a uno de los cargos de la Escuela; para otros, es una comisión integrada por representantes del alumnado, un profesor del Departamento y el Subdirector del Prácticas de la Escuela.

El sistema de asignación a los Centros es una suma de diferentes criterios de selección:

- Expediente académico: Se utiliza la nota obtenida en la asignatura troncal de *Introducción y Fundamentos del Trabajo Social* del curso anterior.
- Residencia: También se valora la proximidad del Centro de Prácticas al municipio de residencia del estudiante.
- Preferencia: El estudiante manifiesta tres campos por orden de preferencia que son utilizados también en la asignación.

Aunque se hace referencia a un proceso objetivo de adjudicación del estudiante, también se alude al uso de criterios complementarios como la experiencia previa o la vinculación con el campo o el Centro de Prácticas.

Respecto la participación de los supervisores en este proceso, los entrevistados manifiestan que en sentido estricto no participan. En todo caso, su participación se concreta en señalar si supervisarán o no alumnos, cuántos y de qué nivel, y en algunos casos, en solicitar alumnos con interés. Algunos Centros de Prácticas realizan una selección de los estudiantes, fundamentalmente con arreglo a las características del trabajo a realizar, aunque ésta no es una práctica extendida.

b) Información previa disponible sobre los supervisores.

La información previa de que se dispone de los supervisores se deriva bien del hecho de que hayan sido alumnos, bien del tiempo de experiencia del profesor en contacto con las prácticas. Se trata de una información muy genérica e informal sobre la experiencia y la formación de los supervisores, algunos señalan que escasa, y en algunos casos no se les llega a conocer en persona.

Se resalta que algunos profesionales que acaban de terminar la Diplomatura supervisan a alumnos, con grandes dosis de angustia y falta de experiencia profesional y como supervisores. Una parte de los profesores considera que este aspecto no tiene mayor trascendencia porque suplen su inexperiencia en supervisión con que "acaban de ser alumnos supervisados".

Por lo general, opinan que la decisión de supervisar alumnos es, en primer lugar, del profesional, que es con quien se contacta en primera instancia, y después se realiza la solicitud formal a la institución.

La tarea no está reconocida en el Centro de Prácticas. La Escuela por su parte certifica la colaboración, facilita el acceso a la biblioteca y también ha ofertado formación. Los entrevistados piensan que se podría reconocer esta actividad en mayor medida, en paralelo al reconocimiento de un mayor factor de experimentalidad en los estudios.

El número de alumnos por supervisor oscila entre 1 y 2. Cuando es uno, se espera a que complete el ciclo (segundo y tercero) para tener a un nuevo alumno. Cuando son dos, normalmente uno es de segundo y otro de tercero.

En algunos casos, los supervisores supervisan estudiantes de otras disciplinas (módulos de formación profesional, Ciencias de la salud, etc.). Los profesores valoran positivamente para los estudiantes de Trabajo Social esta coincidencia porque supone ampliar y enriquecer el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar.

c) Información previa disponible sobre el Centro de Prácticas.

La información que tienen los profesores sobre los Centros de Prácticas (características físicas, equipamientos, condiciones para la supervisión) es nula o escasa y siempre informal. Se presuponen la falta de espacio, los despachos compartidos, etc. pero la realidad es que no se han visitado la mayoría de estos Centros donde los alumnos realizan las prácticas de campo.

3.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUPERVISORES.

Se destaca la variedad de características de los supervisores, que garantizan o no una supervisión y unas prácticas de campo adecuadas.

Todos los entrevistados se detienen en el comentario de las motivaciones de los supervisores. A pesar de la diversidad, se diferencian dos posturas:

- Una parte de los profesores coincide en señalar que el alumno supone una fuente de actualización profesional para el supervisor, éste tiene un interés por la docencia y un sentimiento de "solidaridad" profesional hacia el estudiante que les haría devolver ahora como supervisores lo que en su momento recibieron como alumnos. Por lo general, en este grupo se muestra una actitud acrítica respecto a los supervisores, excusándose en la falta de tiempo de éstos.
- Para otra parte de los profesores, la supervisión de alumnos es vivida como una imposición de la institución a los supervisores de campo, tienen mucha carga de trabajo y no se sienten gratificados con la supervisión. Este grupo plantea una actitud más crítica frente a la actividad de los supervisores de prácticas, basada más "en cualidades personales que en habilidades técnicas".

3.5. PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN EN LOS CENTROS DE PRÁCTICAS.

a) Método y estilo de supervisión.

Respecto al método y estilo de supervisión, por lo general los profesores lo desconocen. Se hacen referencias mínimas o nulas a quién demanda las sesiones de supervisión, al tipo de supervisión, su programación, su frecuencia, su duración o sus contenidos.

Para una parte de los entrevistados no "hay un espacio, un estilo y un método de supervisión".

Las actividades generales de las prácticas son fundamentalmente marcadas por los profesores para cada curso, a través de la programación de prácticas que se entrega a alumnos y supervisores. A los supervisores y estudiantes les corresponde adaptarlas al campo de prácticas y a los proyectos que en él se desarrollan.

En relación con el uso de instrumentos profesionales, bien se desconoce o bien se considera que los estudiantes no utilizan la mayoría de ellos.

En la evaluación del período de prácticas, hay diferencias entre segundo y tercer curso:

- En segundo curso se realizan dos reuniones con los supervisores, una al inicio del período y una al final que coincide con la evaluación final de las prácticas, presentada por escrito. En este nivel bien se lleva a cabo una evaluación intermedia, realizada telefónicamente, o bien no se realiza por la falta de tiempo en el período de prácticas..
- En tercer curso, se realizan tres reuniones, al inicio, a la mitad y al final de las prácticas. Las dos últimas incluyen una evaluación parcial y final del período de prácticas, presentadas por escrito.

La pauta de evaluación es bien el protocolo remitido desde la Escuela, bien un informe del supervisor con la nota o incluso una comunicación verbal de dicha calificación.

Se mantiene que es la calificación del supervisor la que fundamentalmente se utiliza para valorar los objetivos alcanzados por el estudiante en las prácticas, alegándose que las memorias de prácticas no pueden ser apenas valoradas por los profesores por el número tan elevado de estudiantes, y por tanto de memorias entregadas.

b) Tipo de relación entre el supervisado y el Centro de Prácticas.

La dedicación a las prácticas del alumno (intensidad y frecuencia) es negociada con el supervisor de campo de acuerdo con las características de la actividad y de la institución. La Escuela marca cuáles son los créditos dedicados en el plan de estudios a dicha actividad.

La integración funcional en el Centro depende del grado de preparación del estudiante, de modo que en función de éste se le permite realizar unas u otras tareas.

También manifiestan que creen que el alumno se integra "como uno más" en la dinámica del Centro de Prácticas.

c) Tipo de relación entre el supervisado y el supervisor.

Por lo general, indican que no existe un proyecto específico de supervisión en el Centro de prácticas: "en la práctica se queda en repetir casi los objetivos que (se marcan) en la programación que les (mandamos) a los supervisores... sin incluir el espacio de supervisión".

Se considera que en el diseño del plan de prácticas participan los alumnos con el supervisor y que la autonomía que se concede al alumno depende de su grado de preparación y del perfil del supervisor.

Se desconoce si los supervisores piden a los alumnos que se autoevalúen y si esta autoevaluación es tenida en cuenta en su calificación. Una parte de los profesores piensa que "la forma de evaluar (...) no sirve de nada si no se le dice al alumno en qué falla, (...) es un instrumento para reflexionar de forma conjunta".

Toda esta información se obtiene básicamente de los estudiantes.

3.6. RELACIÓN ENTRE SUPERVISORES Y PROFESORES.

Los contactos se limitan fundamentalmente a las reuniones convocadas por los profesores (2 en segundo y 3 en tercero). Los supervisores asisten muy poco a las mismas y los que asisten son precisamente los más motivados y que mayor contacto mantienen con los profesores.

No se realizan visitas a los Centros de Prácticas. Se argumentan aquí razones como el número de alumnos, el no reconocimiento docente y económico de esta actividad, etc.

Frente a problemas puntuales se hace un uso predominante del teléfono, y en su caso, de la visita a la institución. Todos destacan el uso incipiente del correo electrónico en las comunicaciones.

Los temas tratados en los escasos contactos que se mantienen se refieren básicamente: al contenido de las prácticas de ese año y la posibilidad de realización de éste en el Centro, en los iniciales; a problemas puntuales, en los intermedios; y a la calificación de las prácticas, en los finales.

3.7. REPRESENTACIÓN DE LA SUPERVISIÓN DE CAMPO.

Respecto al concepto de la supervisión, se recogen las siguientes definiciones de los entrevistados:

- "Un proceso formativo, ajeno al espacio universitario, que complementa la formación teórica y que capacita al alumno para un desempeño profesional futuro, le aproxima a una realidad que puede ser un poco impactante y por lo tanto le anticipa a un campo de trabajo que puede resultar un poco delicado".
- "La supervisión es velar por que las prácticas preprofesionales del alumno sean positivas (...). Se basa en la coordinación, en tener claro lo que se está llevando a cabo, que se discutan y que se pongan en la mesa los pros y los contras del proceso formativo del alumno y que se busquen las soluciones para que esa formación sea un éxito".
- "El medio que tiene el estudiante de poner en práctica los conocimientos de la carrera y ejercitarle desde el punto de vista de las destrezas y habilidades profesionales (...) a la vez que un medio de enriquecimiento profesional, de intercambios de experiencias, de teoría y de práctica".
- "Es un modelo de aprendizaje, es una relación que se genera entre dos personas en un sitio X; una le da capacidades a otra para verse a sí mismo..."

En el para qué de la supervisión se mencionan:

- "Dirigir el proceso (formativo), que cubra los mínimos indispensables (el alumno)".
- "Hacer un seguimiento del proceso formativo del alumno".
- "Capacitar al estudiante para la práctica profesional".
- "Tener una figura de referencia, para guiarlos (a los estudiantes), para que vean cuáles son sus posibilidades, para que vean las posibilidades que pueden tener en el futuro, los errores, para que vean cómo trabajar en un equipo, para todo. No es controlar si se hace una faena sino que (...) es un modelo de aprendizaje".

3.8. VALORACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE SUPERVISIÓN.

Existe un consenso general, aunque implícito, acerca de la importancia de las prácticas de campo para el desarrollo de las habilidades profesionales en los estudiantes.

Se pueden extraer dos tipos de valoraciones generales:

- Un parte de los profesores se manifiesta descontento con la situación actual de las prácticas de campo: "esto sale de milagro, esto es un caos".
- Otra parte de los profesores adopta un posición conformista respecto a la situación actual justificándose en que "yo hago lo que puedo",

Los profesores transmiten también un sentimiento de cansancio vinculado a un desarrollo rutinario de las prácticas de campo.

3.9. DIFICULTADES ENCONTRADAS.

Entre las dificultades encontradas se indican las siguientes:

- El elevado número de alumnos por grupo: Unánimemente los entrevistados destacan el factor dificultador que supone la elevada ratio alumnos/profesor. Se asocia esta dificultad al bajo factor de experimentalidad reconocido a estos estudios en la Universidad.
- La falta de reconocimiento de la dedicación de los docentes a las prácticas, dedicando más tiempo del asignado a esta actividad. Aquí se menciona también la inexistencia de una

dotación presupuestaria y de personal para realizar un seguimiento más intenso y descentralizado de los Centros de Prácticas.

- La sensación de realizar una tarea rutinaria en relación con las prácticas, que se traduce en el cansancio de los profesores en esta tarea.
- La falta de coordinación entre los Centros de Prácticas y los profesores.
- La falta de adecuación de los Centros para la realización de prácticas por los alumnos, derivada de la inexistencia de la falta de selección de los mismos.
- La corta duración del período de prácticas, en algunos casos.
- Confusión entre los supervisores ante diferentes programaciones de prácticas, en algún caso.

3.10. PROPUESTAS DE MEJORA.

a) Desde la Escuela o desde el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

No se realizan propuestas claramente asignadas a la Escuela o al Departamento, por ello hemos optado por agruparlas en una sola categoría:

- Limitar el número de alumnos por grupo.
- Seleccionar los Centros de Prácticas
- Concentrar las prácticas sólo en tercer curso, convirtiendo las prácticas de segundo en prácticas de laboratorio.
- Mayor reconocimiento de la dedicación a las prácticas por los docentes, por ejemplo para poder visitar las instituciones.
- Mayor factor de experimentalidad, con lo que implica de reducción del número de alumnos por profesor y el aumento del número de profesores.
- Mayor reconocimiento de la tarea al supervisor.

b) Desde los Centros de Prácticas.

- Reconocimiento de la tarea al supervisor.
- Proporcionar medios a los supervisores para supervisar, en términos de tiempo, espacio, motivación, etc.

c) Desde los supervisores.

- Formarse en supervisión.
- Participar más en los contactos.

Destaca aquí que se mencione que los supervisores "ya hacen bastante, no se puede hacer más".

d) Desde los profesores.

- Mayor coordinación y comunicación con los supervisores de campo.
- Unificación de las programaciones de prácticas de los profesores.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y PROPUESTAS

1. DE LA PERSPECTIVA DE LOS SUPERVISORES.

La supervisión de alumnos de la Diplomatura en Trabajo Social se realiza hoy en una amplia variedad de campos de prácticas, tanto por tipo de entidades como por sectores de población y sistemas de protección social. Además, los profesionales que supervisan a los alumnos no sólo se dedican a la intervención tradicional del Trabajo Social, orientada al trabajo directo con las personas, sino que una buena parte de ellos están dedicados a tareas de intervención indirecta relacionadas con la dirección, gestión y programación. Ello no puede por más que aportar una gran riqueza al proceso de formación de los futuros trabajadores sociales.

Un hecho favorable que facilita la consecución de los objetivos de aprendizaje del estudiante tiene que ver con que la experiencia laboral del supervisor sea de 9 años de media. De la experiencia profesional podemos suponer un conocimiento en profundidad de la institución, el marco organizativo y legal en el que se inserta, un conocimiento de las características de la población y del entorno, un manejo de las técnicas de relación interpersonal, etc.

Sin embargo, la mayoría de los supervisores carece de una formación específica de postgrado para supervisar. Probablemente, el que el Trabajo Social sea una disciplina orientada al trabajo con personas, en diferentes niveles, hace que la mayoría de supervisores considere que cuenta con unos conocimientos básicos suficientes para supervisar. Pero a nuestro juicio, el ejercicio de la supervisión debería conllevar dos tipos de requisitos:

- Por un lado, una experiencia laboral mínima para supervisar. Difícilmente se puede transmitir un modelo específico de actuación al estudiante si el profesional carece un bagaje mínimo en el ejercicio de la profesión. La investigación demostró que la mayoría de supervisores se mostró de acuerdo con esta propuesta a pesar de ser un requisito que no les fue exigido a ellos cuando comenzaron a supervisar.
- Por otro lado, una formación específica para supervisar, puesto que la tarea de supervisión implica abordar aspectos que van más allá del trabajo con personas por tratarse de una actividad docente por medio de la cual el profesional entrena al alumno en el ejercicio futuro de la profesión. La presente investigación ha demostrado que en la población encuestada la formación en supervisión se asoció significativamente con la motivación basada en un interés específico por supervisar, dato éste que vendría a reforzar nuestra propuesta, en el sentido de contar con supervisores motivados para serlo. Además, a medida que aumentaba el tiempo de experiencia en supervisión docente la población muestral consideró más útil la cualidad del supervisor de contar con una experiencia suficiente en esta actividad.

Probablemente lo que hoy denominamos “supervisión” no es tal estrictamente, puesto que no reúne las características y requisitos básicos planteados en la literatura científica sobre el tema.

Con ello, no pretendemos subestimar el esfuerzo que desde hace años realizan los profesionales de los campos de prácticas para supervisar alumnos de prácticas, máxime si tenemos en cuenta que la motivación principal de éstos se basa en colaborar en el desarrollo de la profesión. Más bien queremos

destacar que probablemente la relación actual de profesional y estudiante es más una relación de consulta, en el sentido definido por Coulshed (1998), que propiamente una relación de supervisión. Coulshed (1998) señala que la consulta, importada de la esfera de la empresa privada, está cobrando importancia en las organizaciones de servicios sociales del mundo anglosajón. La consulta se define como un suceso ocasional dirigido a la resolución de un problema particular o de problemas que no implican necesariamente relaciones de poder entre consultante y consultor.

Probablemente, sería conveniente diferenciar dos figuras en relación al trabajador social que colabora con alumnos de Trabajo Social en su Centro de trabajo:

- El supervisor: Figura que asume la formación y responsabilidad de la supervisión de alumnos de Trabajo Social en formación:
 - Que esté formado específicamente en supervisión.
 - Que tiene una experiencia laboral mínima.
 - Que se coordine con el Centro docente.
 - Que se le reconozca su función tanto en el Centro de trabajo como en el Centro docente.
 - Que evalúe al estudiante.
- El colaborador: Figura que asume una relación de consulta con los alumnos que no necesariamente esté formado específicamente en supervisión y que no necesariamente tiene una experiencia laboral mínima.

Se observa también una tendencia presente relativa a la supervisión de estudiantes de otros estudios, fundamentalmente de los Ciclos Formativos de Grado Superior de la Enseñanza Secundaria. Este hecho daría cuenta, por un lado, de la aparición de nuevas figuras profesionales con ámbitos de actividad solapados con los del trabajador social (aunque con menores costes salariales) y, por otro lado, de la dedicación paralela del supervisor a otros estudiantes, lo que presumiblemente disminuiría la calidad de la supervisión realizada si consideramos que para la mayoría de supervisores la dificultad principal encontrada para el desarrollo de la supervisión fue la elevada carga de trabajo.

Esta misma dificultad hace que la mayoría decida contar con uno o dos alumnos como máximo durante cada período de prácticas, número éste también limitado por el escaso reconocimiento con que cuenta la supervisión entre las actividades de su jornada laboral.

Los alumnos actuales acuden inicialmente a los Centros de prácticas sin un conocimiento suficiente de las características de éste y de su objeto/sujeto de intervención profesional, y el proceso de prácticas irá modificando esta situación de partida. Sin embargo, la mayoría de supervisores se encuentra habitualmente con alumnos tendentes a la falta de creatividad e ideas innovadoras, probablemente acostumbrados a un modelo educativo "pasivo" donde el conocimiento es encontrado en lugar de explorado por el estudiante.

La actual supervisión se desarrolla como un isomorfismo de la práctica profesional. El espacio de supervisión es el mismo con el que el profesional cuenta para su trabajo, compartido o no, y con el teléfono omnipresente, de buen seguro fuente de numerosas interrupciones. Esto supone ventajas e inconvenientes para el proceso de aprendizaje pre-profesional del estudiante:

- Por un lado, implica la ventaja de situar al alumno frente a una situación laboral y profesional real y no ficticia, con sus facilidades y dificultades. Sirve también para ajustar las expectativas del profesional novel en formación a la realidad.

- Por otro lado, lleva parejas dificultades para definir la supervisión de campo como un espacio y un tiempo específicos, al simultanearse con la actividad laboral para una organización que no reconoce una dedicación singular a la tarea de supervisar.

La incorporación del estudiante al Centro de Prácticas es en primer lugar, personal, y en segundo lugar, funcional y profesional. Esta afirmación viene avalada por que no es habitual que participe en reuniones internas o externas del equipo de trabajo o los profesionales, ni tampoco en actividades de formación, pero sin embargo, sí en actividades informales.

En esta línea de ideas, es significativo que alrededor de un 40% de los supervisores manifieste que no es habitual que el estudiante haga uso de técnicas e instrumentos tan comunes en la profesión como las visitas domiciliarias, las historias sociales, las fichas sociales o las reuniones de coordinación. ¿Falta de tiempo del profesional para conducir el entrenamiento? o ¿falta de tiempo de las prácticas para que el estudiante conozca estas técnicas? Probablemente la respuesta es afirmativa en ambos casos. La mayoría de supervisores señaló entre las dificultades encontradas para supervisar, en primer lugar, la elevada carga de trabajo, y en segundo lugar, la escasa duración de las prácticas.

Las motivaciones que en mayor medida mueven a los supervisores (colaborar en el desarrollo de la profesión y la actualización profesional a través del alumno) dan cuenta de un interés en avanzar en el desarrollo del Trabajo Social, tanto a nivel general como individual, que sin embargo se encuentra con la contradicción de que, tras la formación básica, son mayoría los supervisores que no han realizado una formación de postgrado de larga duración. Probablemente, en esta situación estarían influyendo factores no explorados en la investigación como las facilidades dadas por la organización para la formación, el grado de voluntariedad para dedicar parte del tiempo extralaboral a esta actividad, el grado de especialización exigido por el puesto de trabajo, etc.

La motivación del profesional para supervisar se encuentra asociada positivamente a la información disponible sobre las prácticas, el alumno y los estudios de Trabajo Social. Sin embargo, éstos manifiestan mayoritariamente carecer de información útil y probablemente necesaria para el ejercicio de la supervisión. Ello nos lleva a considerar el tipo de relación mantenida entre los Centros de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social, considerada como la tercera dificultad en importancia para los supervisores, que se caracteriza por una ausencia generalizada de contactos, desde la perspectiva de los supervisores. El análisis estadístico no ha mostrado asociaciones significativas entre el sistema de coordinación actual y la distancia geográfica, el número de alumnos o la carga de trabajo del supervisor. ¿Qué es lo que está fallando entonces? Supervisores y profesores deberían analizar conjuntamente qué es lo que está ocurriendo.

En cierta lógica, las propuestas de mejora realizadas por los supervisores inciden en los aspectos señalados como dificultadores de la supervisión:

- El aumento de contactos y encuentros entre supervisores y profesores.
- El reconocimiento de la supervisión.
- La formación y el apoyo para supervisar.
- Los requisitos para supervisar.

De lo dicho hasta ahora, se derivan a nuestro juicio una serie de propuestas para mejorar la supervisión de estudiantes de Trabajo Social:

- La necesidad de formar en supervisión docente a los profesionales colaboradores con la Escuela. Ofrecer esta formación es responsabilidad de la Escuela de Trabajo Social, como organización que remite a los estudiantes a los supervisores. Debería ser lo más accesible

posible a los profesionales mediante estrategias como la gratuidad, la descentralización comarcal, etc.

- La necesidad, además de la formación específica, de que los supervisores que cuenten con alumnos tengan una experiencia profesional mínima.
- Frente a la dificultad relacionada con la carga de trabajo, es poca la influencia que puede ejercer la Escuela como centro docente en los Centros de Prácticas más allá de los términos establecidos en los convenios de colaboración. Sin embargo, éstos pueden ser un instrumento donde se incluya alguna cláusula en este sentido. Además, el mayor reconocimiento universitario de esta actividad puede llevar parejo una mayor exigencia de reconocimiento laboral de la actividad.
- Respecto a la duración de las prácticas, es habitual escuchar a los supervisores comentar que el cambio del Plan de estudios que concentró la duración de las prácticas en el segundo semestre, en lugar de la anterior distribución en todo el curso escolar, ha acortado en la práctica el tiempo de prácticas. Aunque este cambio no ha disminuido los créditos dedicados a las prácticas, el que alumno acuda con mayor frecuencia o intensidad al Centro de prácticas no ha supuesto en paralelo que el profesional disponga de más tiempo semanal para dedicar al estudiante, con lo que la sensación que queda al supervisor es la de que las prácticas son más cortas. Sería una alternativa reconsiderar nuevamente la actual distribución temporal de los créditos prácticos.
- El sistema de coordinación actual entre los Centros de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social es prácticamente inexistente. Más allá de las razones que llevan a unos y a otros a no mantener una relación más fluida, la Escuela, responsable de la formación de los estudiantes, debería propiciar un espacio de encuentro y reflexión donde llegar a un acuerdo sobre este aspecto.

Por último, parece útil para responder a algunos de los aspectos detectados en este trabajo, contar con un instrumento común de supervisión consensuado entre Centro docente y Centros de Prácticas. La existencia de un protocolo general de supervisión de estudiantes de Trabajo Social puede facilitar a profesionales, profesores y alumnos conocer el conjunto de actividades a realizar y la metodología y los tiempos para llevarlas a cabo. Esta investigación apunta ya a algunos aspectos que son comunes a todos los supervisores (frecuencia de la supervisión, duración, períodos de evaluación, etc.) y otros que deberían de serlo (instrumentos profesionales utilizados, relación del alumno con el Centro de Prácticas, etc.). Este trabajo supone un primer paso en este camino.

2. DE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.

Nos interesa aquí resaltar los aspectos más significativos que se desprenden del análisis de los resultados y que tienen o pueden tener implicaciones importantes en el desarrollo del entrenamiento práctico de los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social.

En primer lugar, aparece una contradicción importante acerca del mito de que los estudiantes actuales de Trabajo Social por lo general se encuentran poco motivados para tales estudios, entre otras razones, porque los seleccionan en segunda opción o más. Los resultados obtenidos muestran que dos tercios de los encuestados seleccionaron los estudios de Trabajo Social en primera opción, con lo que la presunción de la falta de motivación, al menos inicial, no sería tal. Este hecho nos hace recordar que la motivación es un fenómeno procesual, de modo que si aceptamos que existe desmotivación entre el alumnado, como a menudo manifiesta el profesorado, deberíamos de preguntarnos qué ocurre en el estudiante, más allá de su motivación inicial, para que pierda el interés por los estudios:

- ¿Se debe al contraste entre las expectativas generadas y la realidad de los estudios?
- ¿Son causas atribuibles a la propia actividad docente y a su capacidad motivadora?

- ¿Se debe al contraste entre la etapa de enseñanza secundaria y la etapa universitaria, en función del grado de libertad y autonomía del estudiante en una y otra?

Tampoco hemos de ser ingenuos y hemos de resaltar que nuestra investigación llegó al 55% de los estudiantes de Tercer curso. Esta representación podría estar influyendo en el sesgo de los resultados obtenidos, en el sentido de que precisamente habrían contestado los estudiantes más motivados y de ahí dichos resultados. Sin embargo, hemos basado nuestra afirmación inicial también en resultados similares de una investigación en red realizada este año académico entre estudiantes de Primer Curso.

Por otro lado, tampoco hemos de ser ingenuos y olvidar que un tercio de los estudiantes encuestados seleccionó los estudios de Trabajo Social en segunda opción o más, porcentaje en absoluto desdeñable a estos efectos.

Aunque no ha sido la motivación el objeto de estudio de esta investigación, estos resultados indican que se trata de un fenómeno importante que debería ser explorado desde el ámbito universitario por sus implicaciones prácticas actuales.

Cabe destacar la presencia de una parte de estudiantes que, después de realizar el primer período de prácticas de los estudios, desconoce el tipo, el tamaño o el sistema de protección en el que ubicaba su Centro de Prácticas. Aunque en ninguno de los casos estos estudiantes suponen más del 15% del total, sí creemos que este dato asume una especial relevancia puesto que se trata de conocimientos básicos aplicados. Dicho fenómeno no hace más que dar cuenta de algunos fallos en el proceso de aprendizaje práctico actual de estos estudiantes que habría que tomar en consideración:

- Desde el Centro de Prácticas: Este fenómeno puede ser explicado por la falta de integración del alumno en el Centro de Prácticas y por los escasos contactos mantenidos con el supervisor.
- Desde el estudiante: Podría estar indicando que se trata de estudiantes faltos de iniciativa, de interés o de motivación por la actividad práctica o escasamente integrados en el mismo Centro.
- Desde el Centro docente: Podría ser interpretado como una falta de aprehensión de conceptos básicos de los alumnos o una falta de verificación de la adquisición de dichos conocimientos desde el espacio docente.

Surgen de aquí dos propuestas:

- Por un lado, mejorar los sistemas docentes de evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
- Por otro lado, sería necesario que los estudiantes contaran con un conocimiento previo sobre el marco organizativo, institucional y legal del Centro donde realizará sus prácticas preprofesionales, que podría ser concretado en los Talleres, antes de la incorporación de los alumnos a los campos de prácticas.

Nuevamente es significativo que la mayor parte de los supervisores refiriera trabajar con población en general, pero los estudiantes mencionen que mantuvieron contactos sobre todo con sectores de población específicos (familias y menores, tercera edad, minusválidos, enfermos mentales y emigrantes). Tal contradicción aparente puede encontrar diferentes interpretaciones, que pueden ser entendidas como complementarias:

- La necesidad académica de que el estudiante se centre en un problema concreto. Así, hay que decir que el plan de prácticas para segundo curso establece que los estudiantes han de realizar un estudio y un diagnóstico de una situación (individual, familiar, grupal o colectiva), de ahí que el estudiante acabe limitando su objeto de estudio a una parte de la realidad, en este caso, un sector de población.
- La intervención social actual. Con ello los sectores de población con los que trabajaron los estudiantes estarían dando cuenta de dónde se concentran hoy la mayor parte de

demandas o necesidades de la población en los diferentes Centros de Prácticas, y por ende, denotaría los principales colectivos con los que se trabaja.

- Las posibilidades de acción del estudiante. Con base en los conocimientos, capacidades y habilidades del estudiante, los supervisores estarían orientándolos a la intervención con unos u otros sectores de población.

En cualquiera de estos casos, se nos ofrece información sobre determinados colectivos hacia los que se podría orientar determinados módulos formativos a lo largo del curriculum del estudiante o la modificación o adaptación de las programaciones teóricas ofertadas.

Las expectativas de los estudiantes respecto al aprendizaje práctico son más de índole académica que profesional. Son significativos los desacuerdos manifestados en relación con expectativas como la identificación del rol profesional, la integración en un equipo de trabajo o el aprendizaje del ejercicio profesional. Ello estaría dando cuenta de una importante disminución del componente vocacional que tradicionalmente han tenido estos estudios, que debería ser tomado en consideración en el enfoque el plan de estudios y en los contenidos docentes.

También los resultados señalan que los estudiantes conceden una gran importancia a la figura del supervisor de campo, por encima de aspectos o funciones relacionados con el aprendizaje del ejercicio profesional. De aquí, se desprenden la necesidad de valoración y de refuerzo de esta figura a través de una formación específica en supervisión, de un mayor reconocimiento desde la Universidad, etc.

De la percepción de las características de los supervisores para supervisar se puede deducir que el estudiante deposita en el profesional la transmisión del conocimiento de la práctica profesional y de la realidad social e institucional, para lo cual es necesario un mínimo de años de ejercicio profesional como requisito para adquirir estas características. Estas características señaladas están conectadas con las prácticas, más con el qué enseñar que con el cómo enseñar.

Coinciden la percepción de los estudiantes respecto a las motivaciones de los supervisores y la propia autopercepción de estos últimos, obtenida en la primera fase de la investigación. Las principales motivaciones son de índole profesional, pero de naturalezas diferentes.

- Una de carácter externo, basada en colaborar en el desarrollo de la profesión.
- Otra de carácter interno, fundamentada en la posibilidad de contar con una fuente de actualización profesional a través del alumno.

En esta área se podría estudiar que el Departamento o la Escuela asumiera de manera formal el facilitar aquellos materiales de aplicación directa a las actividades de prácticas.

Si los supervisores puntuaron en una representación de la supervisión basada en la comprensión de ésta como una actividad docente, los estudiantes pusieron el énfasis en su potencial de ayuda. Dichas construcciones pueden ser explicadas desde la posición diferente que unos y otros ocupan y el rol diferencial que se les atribuye en el proceso de supervisión. Aunque unos y otros también reconocen la función complementaria: la ayuda en los supervisores y la docencia en los estudiantes.

La tarea del supervisor en relación con el estudiante está mediatizada fundamentalmente por la carga de trabajo del primero y por su espacio de trabajo. El espacio y los medios con los que se realiza la supervisión son los mismos con los que se realiza la actividad laboral y la principal dificultad encontrada es el volumen de trabajo del supervisor.

Por tanto, hasta qué punto no debemos olvidar, aunque no sea papel de la Universidad resolverlo, las condiciones laborales de los trabajadores sociales que son supervisores, la realidad en la que trabajan, a las que se añade la responsabilidad de alumnos en prácticas y sus exigencias.

Los aspectos relativos a la organización actual de las prácticas, desde la perspectiva de los estudiantes, nos muestra un panorama en el que la supervisión y la formación en general en los Centros de prácticas, carece de una planificación que vaya más allá de las señaladas en la programación de las asignaturas. La supervisión se realiza sin criterios comunes y al amparo de cada supervisor.

También se desprende de los resultados una relación escasa entre estudiante y supervisor, como si el estudiante en lugar de ser "acompañado" por el supervisor de campo durante el proceso de prácticas entrara más bien en un campo "a la deriva" donde el supervisor únicamente actúa con contados golpes de timón sobre su nave.

Así, encontramos que hay un elevado número de estudiantes que no hizo uso de instrumentos profesionales durante el período de prácticas y que existen técnicas fundamentales no aplicadas. Aunque esta información debería ser completada con la experiencia de prácticas durante el Tercer curso, cuanto menos es significativa del grado de uso inicial de técnicas profesionales y del grado de entrenamiento práctico adquirido para su uso.

Surgen aquí diferentes preguntas que son a su vez propuestas a trabajar:

- ¿Deben los estudiantes utilizar, aplicar y desarrollar habilidades en el uso de éstos u otros instrumentos?
- ¿Cuáles son o deberían ser los instrumentos básicos a utilizar por los estudiantes en Primer, Segundo y Tercer Curso?
- ¿De qué forma garantizamos su ejecución?

Parece necesario, a la vista de ello, el establecimiento de un protocolo de supervisión entre los supervisores que garantice una dedicación mínima al estudiante y un entrenamiento práctico prefijado.

3. DE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

De los resultados obtenidos entre los docentes, se extraen dos modos de entender el proceso de prácticas y el proceso de supervisión en el mismo:

- Por un lado, un proceso de supervisión entendido como un control de actividades del alumno en los Centros de Prácticas. En esta manera de entender las prácticas el profesor adopta fundamentalmente una posición acrítica y conformista respecto al *status quo* actual, en lo que se refiere a su participación y a la de los supervisores en el proceso de prácticas. Unos y otros son justificados con base en un único criterio: "bastante se hace con lo que se hace". Esta postura probablemente encuentra su origen en la manera como se representa mentalmente la supervisión, desde la que se estaría legitimando el tipo de supervisión realizado actualmente y los logros alcanzados con ella en los campos de prácticas.
- Por otro lado, un proceso de supervisión entendido como apoyo y acompañamiento del estudiante. Aquí el profesor se muestra más crítico y descontento con el orden de cosas actual en lo relativo al proceso de supervisión y de prácticas de campo. El cuestionamiento se dirige tanto al propio profesor como, sobre todo, al supervisor. Desde esta construcción, se enfatiza que los Centros y los supervisores deberían ser seleccionados y formados, de modo que se garantizara una supervisión de este tipo con los alumnos.

En uno y otro caso, la información fehaciente que se posee sobre el proceso actual de supervisión y de prácticas de campo es escasa o nula. Las fuentes de información, sobre todo de tipo

informal, proceden de los contactos puntuales mantenidos con los supervisores o de los alumnos, y se recurre al tiempo de experiencia del docente en esta actividad de prácticas para validarla y legitimarla. La representación que se construye de dicho proceso está más basada en la propia experiencia y en datos sesgados que en una información fiable y completa sobre la situación.

Contradictoriamente, en algunos casos se hacen críticas a la falta de formación de los supervisores para la tarea de supervisar, pero la mayoría de los entrevistados manifestó carecer de dicho entrenamiento. Aquí encontraríamos otra de las líneas en las que avanzar. Además, creemos que una formación conjunta de supervisores y profesores redundaría en beneficios más allá de los conocimientos para incidir en las relaciones y en el reconocimiento recíproco.

Las dificultades y problemas que aparecen durante el proceso de supervisión, en ambas representaciones mentales acerca de qué es la supervisión, son explicados mediante mecanismos de atribución externa de la causa de los mismos. Implícitamente se oculta o se niega la parte de responsabilidad de los docentes en el orden de cosas actual. Así, el origen de las dificultades se encuentra:

- Bien en los propios alumnos y su capacidad para adquirir habilidades;
- Bien en los supervisores y en su nivel de conocimientos, su capacidad para transmitirlos o sus características personales;
- Bien en condiciones del medio universitario como el grado de reconocimiento de la dedicación a prácticas, el factor de experimentalidad de los estudios o el número de alumnos por profesor.

Creemos que en este fenómeno de atribución externa están influyendo de manera importante varios elementos:

- Respecto a los alumnos: La postura acrítica en relación con el papel del profesor en la adquisición de conocimientos y habilidades por los alumnos; en lugar de una relación dialéctica profesor ↔ alumno, se construye más bien un tipo de relación lineal docente → estudiante, por la que es responsabilidad de este último aprender o no.
- Respecto a los supervisores: Se deposita en el supervisor la responsabilidad exclusiva sobre el proceso de aprendizaje durante las prácticas; sin embargo, en la realidad al supervisor no se le ofrecen las herramientas para que pueda asumir dicha responsabilidad pero, a pesar de todo, se les necesita para ese tipo de entrenamiento.
- Respecto a las condiciones: Porque no ha habido un desarrollo de los recursos humanos del Departamento y del reconocimiento de las prácticas paralelo al crecimiento del número de alumnos.
- Por último, la incidencia del agotamiento de los profesores dedicados a las prácticas, después de una media de tiempo de dedicación a esta actividad que supera los 10 años.

Otro fenómeno resaltable es la falta de acuerdo entre los entrevistados al concretar cuál es el sistema y los agentes que organizan las prácticas. Con las respuestas se evidencian:

- Una falta de claridad en la definición de competencias de todos los implicados en el diseño de las prácticas de campo: Escuela, Departamento y docentes.
- El predominio del criterio individual de cada docente: "el Departamento delega en los profesores de las asignaturas".
- La descoordinación y compartimentalización de las diferentes programaciones de prácticas.

También se hace referencia al uso de convenios con los Centros de Prácticas de los estudiantes para regularizar la relación entre la Escuela y las instituciones. Sin embargo, por un lado, se les atribuye únicamente un papel "burocrático", y por otro lado, no son suscritos con todos los Centros de Prácticas por motivos que no se mencionan. Consideramos que la utilidad de los convenios, más allá de regularizar o formalizar una relación, pueden ser el instrumento para establecer, seguir y exigir los compromisos de las partes implicadas en beneficio del proceso de aprendizaje del estudiante. Desde este planteamiento,

podrían adquirir el carácter de "contratos de supervisión", porque en la práctica son el único documento en el que las partes se comprometen en determinado sentido, y deberían extenderse a todos los Centros con alumnos en prácticas y ser difundidos entre todos los agentes implicados en el proceso, como vía para definir la relación entre unos y otros.

Si bien todos los profesores coinciden en los criterios de adjudicación de Centros de Prácticas, no ocurre lo mismo con el sistema de asignación de los alumnos, donde se explicitan hasta tres maneras diferentes de realizar dicha asignación. Con ello se da cuenta nuevamente de una falta de claridad en los mecanismos de dicha asignación o bien una falta de información de los docentes a este respecto.

En el apartado de los criterios de asignación se hace referencia también al uso de un criterio no formal para la adjudicación de Centros basado en que exista algún tipo de vinculación previa entre el alumno y aquél (voluntariado, prestación social sustitutoria, etc.). No se indicó la frecuencia con la que era aplicado, pero a nuestro juicio esta vinculación debería de ser un criterio excluyente para ser asignado a ese Centro, ya que puede ser una importante fuente de confusión para el estudiante y la institución en relación con el rol a desempeñar por el alumno en la misma.

A pesar de las críticas que se realizan en algunos casos a los supervisores, se reconoce que su nota es la que es tomada en cuenta para valorar el período de prácticas de los alumnos. Se justifica este hecho en la incapacidad para conocer el trabajo realizado por cada estudiante con grupos tan numerosos.

Es preocupante el bajo nivel de participación de los supervisores en las reuniones con los profesores. Podríamos interpretar esta conducta a partir de las escasas gratificaciones y reconocimiento obtenidos por la tarea, por la compatibilización de la supervisión con la actividad laboral y por la realización de las mismas prácticamente en su totalidad en la Universidad. Los profesores reconocen que los contactos y visitas directas con los Centros podrían invertir esta tendencia pero reclaman para ello mayor reconocimiento institucional.

Los temas abordados en las reuniones están básicamente centrados en la tarea de prácticas y no en el propio proceso de supervisión, el cuál sin embargo es cuestionado. En ellas, se desarrollan dos tipos de isomorfismos:

- Por un lado, los profesores se comportan con los supervisores como hacen con los alumnos, cuando señalan que en primer lugar las reuniones se inician con la explicación de los contenidos de la programación de prácticas de cada año.
- Por otro lado, los profesores reproducen con los supervisores el tipo de relación que perciben que el supervisor establece con el alumno, la cual se considera que no se realiza con arreglo a una programación de las prácticas y de la supervisión, y sólo se abordan "los temas puntuales que surgen sobre la marcha".

En su explicación encontraríamos fenómenos como la rutina, el cansancio de los profesores y la falta de una concreción de las actividades y responsabilidades de las partes.

También hay que destacar el desconocimiento existente sobre las habilidades e instrumentos que son desarrollados en los estudiantes en los Centros de Prácticas y parece hacerse referencia a dos procesos paralelos, la teoría y la práctica, que no siempre coinciden. No se alude, sin embargo, a que dichos temas sean tratados por los profesores en las reuniones con los supervisores.

Por último, se desprende un consenso generalizado entre los docentes acerca de la utilidad del período de prácticas para los estudiantes, factor éste que habría que valorar muy positivamente en cualquier iniciativa de cambio. Sin embargo, parecen hechos incompatibles el elevado número de alumnos por profesor y la posibilidad de ofrecer un entrenamiento de calidad. Así, se alude unánimemente a la escasa consideración del valor de las prácticas para los estudiantes de Trabajo social en el contexto universitario, como lo demuestra el factor de experimentalidad reconocido a los estudios. Ésta debería ser una línea de trabajo a mantener e incluso reforzar de cara al futuro.

Aunque algunas ya se han mencionado, recogemos a continuación algunas de las acciones de mejora posibles:

- Clarificar las competencias de los diferentes implicados en el diseño del plan de prácticas, especialmente de profesores, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y de la Escuela de Trabajo Social.
- Un nuevo proyecto de prácticas, ya que se constata la ausencia de un proyecto renovado de prácticas de campo, común a todos los profesores, ilusionante, innovador y explícito. Así, en varias ocasiones se hace referencia a la existencia de un "proyecto implícito" y una manera actual de funcionar basada en la inercia de proyectos anteriores.
- Alternancia en la actividad de prácticas, como estrategia frente al agotamiento y la rutina en la misma actividad.
- Formación conjunta en supervisión de docentes y supervisores de campo.
- Establecimiento de los criterios necesarios para abrir Centros de Prácticas y para supervisar estudiantes de prácticas.
- Convenios de prácticas como contratos de supervisión.
- Aumento de la coordinación con los Centros de prácticas.
- Reducción de la ratio alumnos/profesor.
- Aumentar el factor de experimentalidad reconocido a los estudios, con su traducción en medios económicos y humanos.

V. CONCLUSIONES GENERALES: PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN

El objetivo de este texto final es el de formular propuestas de mejora de la situación actual del proceso de supervisión desde una triple perspectiva (supervisores, estudiantes y profesores). Para ello, hemos identificado diferentes áreas en que estas propuestas han de ser desarrolladas:

a) La formación en supervisión.

La mayoría de supervisores y de profesores tutores carecen de formación específica para supervisar. Si se pretende ofrecer una formación de calidad en Trabajo Social, donde el entrenamiento práctico es un eje fundamental, las personas implicadas han de estar formadas para ello.

La oferta de esta formación ha de ser realizada claramente por la Escuela de Trabajo Social y/o el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y creemos que ha de basarse en:

- Su carácter continuado.
- Realizarse de modo conjunto para supervisores y profesores.
- Constituirse como un espacio de trabajo conjunto.
- Que el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales defina los contenidos iniciales, para posteriormente adaptarlos a las necesidades y demandas del grupo. Así, es una tarea previa necesaria definir desde dicho Departamento el marco teórico y la línea de supervisión adecuados para la formación actual de futuros trabajadores y trabajadoras sociales.

b) La coordinación y la información mutua.

Todos, supervisores, profesores y estudiantes manifiestan carecer de información relevante para el proceso de prácticas. Cuando esta información existe, es informal, de modo que los canales formales de comunicación actuales parecen estar fallando. Los alumnos se encuentran con dos elementos del mismo proceso que funcionan por separado: profesores y supervisores.

Es necesario desarrollar espacios de coordinación y de transmisión de información recíproca entre docentes y profesionales en ejercicio que cuenten con alumnos en prácticas. Para esta tarea puede ser útil para la institución docente contar con alguna figura que coordine la convocatoria, la frecuencia mínima, los contenidos, etc. de tales espacios.

c) Las modalidades de colaboración en el período de prácticas.

El número actual de estudiantes lleva parejo la necesidad de contar con un elevado número de Centros de Prácticas y de profesionales que colaboren en la supervisión de los mismos, distribuidos por toda la provincia de Alicante. Entre ellos se perciben dos modos de entender la supervisión y dos modos de hacer en la misma. Con carácter general, podríamos concluir a este respecto que lo que hoy denominados supervisión no es tal estrictamente, porque no reúne las

características y requisitos básicos planteados en la literatura científica sobre el tema. De ahí, la propuesta de diferenciar dos tipos de figuras profesionales que colaboren en la supervisión de prácticas:

- El supervisor: Figura que asume la formación y responsabilidad de la supervisión de alumnos de Trabajo Social en formación:
 - Que es Diplomado en Trabajo Social.
 - Que esté formado específicamente en supervisión.
 - Que tiene una experiencia laboral mínima.
 - Que se coordine con el Centro docente.
 - Que se le reconozca su función tanto en el Centro de trabajo como en el Centro docente, a partir del reconocimiento del Centro de Prácticas como unidad de docencia e investigación.
 - Que evalúe al estudiante.
- El colaborador: Figura que asume una relación de consulta con los alumnos que es Diplomado en Trabajo Social, que no necesariamente esté formado específicamente en supervisión o que tampoco necesariamente cuenta con una experiencia laboral mínima.

d) Los contenidos y procesos relativos a las prácticas en la institución docente.

Las responsabilidades acerca de estos aspectos corresponden a la Escuela, el Departamento y los profesores, sin embargo, ha quedado de manifiesto una falta de claridad en la distribución de competencias entre unos y otros, el predominio del criterio individual y la falta de coordinación entre las diferentes programaciones. Además, se alude a un proyecto implícito de prácticas, desarrollado hoy con la inercia provocada por proyectos anteriores.

Se hace necesario un proyecto de prácticas renovado y explícito que dé respuesta a las dificultades actuales y que satisfaga las necesidades formativas actuales, en términos de duración del período de prácticas, de acercamiento a los Centros de Prácticas y a los profesionales por comarcas, de frecuencia y contenidos de las reuniones de trabajo con los profesionales, etc.

e) Los contenidos y procesos relativos a las prácticas en los diferentes campos.

La definición de estos contenidos y proceso se relaciona directamente con el marco definido previamente desde la institución docente y se debería concretar conjuntamente entre los docentes y las figuras que hemos definido como supervisores.

Tal concreción se debería realizar en un Protocolo de Supervisión de Alumnos, incluido en los diferentes convenios suscritos con los Centros de Prácticas. Esta investigación apunta ya a algunos aspectos que son comunes a todos los supervisores (frecuencia de la supervisión, duración, períodos de evaluación, etc.) y otros que deberían de serlo (instrumentos profesionales utilizados, relación del alumno con el Centro de Prácticas, etc.), sobre los que el Departamento debería de pronunciarse en función del plan de estudios y del perfil de profesional que se quiere formar.

Además, se deben concretar no sólo los aspectos relativos al qué se hace sino también los relacionados con el cómo se hace, para lo cual la formación en supervisión mencionada al principio es fundamental.

f) Los factores estructurales implicados en el proceso de supervisión.

Los factores estructurales más destacados que están influyendo en el proceso de supervisión son la carga de trabajo y la inadecuación de los medios disponibles para la tarea a realizar. Tales dificultades se relacionan con la falta de reconocimiento de la actividad vinculada a las prácticas,

tanto para profesores como para supervisores, cuya solución pasaría por la asignación de un mayor factor de experimentalidad a estos estudios y por el reconocimiento como actividad laboral de la dedicación a la supervisión de alumnos en los Centros de Prácticas.

g) La experiencia de los alumnos.

No guarda relación la percepción que tienen los profesores acerca de la baja motivación con que los estudiantes llegan a los estudios y las propias manifestaciones de éstos, que mayoritariamente los seleccionaron en primera opción. Si hemos definido la motivación no como un estado sino como un proceso, este hecho nos debería hacer reflexionar acerca de los fenómenos que acontecen a lo largo de los estudios que pueden estar modificando la motivación inicial de los estudiantes.

También es muy destacable que porcentajes elevados de los estudiantes, al menos en Segundo Curso, no hayan utilizado instrumentos y técnicas profesionales básicas durante su período de prácticas. Se hace necesario revisar los contenidos de aprendizaje que se están desarrollando tanto en los Centros de Prácticas como en los Talleres y los mecanismos utilizados para evaluar los objetivos logrados por los estudiantes, en el marco de un proyecto renovado de prácticas preprofesionales.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR IDÁNEZ, M^a J. (1994), *Introducción a la supervisión*. Buenos Aires, Lumen.
- ANDER-EGG, E. (1988), *Diccionario del Trabajo Social*. México, El Ateneo.
- ÁLVAREZ SAINZ, M. (1994), *Estadística*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ SAINZ, M. (1994), *Introducción a la práctica de la estadística*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ SAINZ, M. (2000), *Análisis estadístico con SPSS. Procedimientos básicos*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- BERNAT, R. Y DOBROWOLSKI, C. (1998), "La supervisión clínica en la formación", en *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones sociales*, 1º Semestre, 2 (4). Pp. 31-52
- BISQUERRA ALZINA, R. (1989), *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- CANDOLI, C.; CULLEN, K. Y STUFFLEBEAM, D. (1998), *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa: práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao, Mensajero.
- COHEN, B. (1999), "Intervention and Supervision in Stregths-Based Social Work Practice", en *Families in Society: The Journal*, 80 (5). Pp. 460-467.
- COLOMER, M. Y DOMÉNECH, R. (1991), *La supervisión en trabajo social*. Buenos Aires, Humanitas.
- COULSHED, V. (1998), *La gestión del trabajo social*, Barcelona, Paidós.
- DURÁ PEIRÓ, J.M. Y LÓPEZ CUÑAT, J.M. (1988), *Fundamentos de Estadística. Estadística descriptiva y modelos probabilísticos para la inferencia*. Barcelona, Ariel.
- MARTINI DE ESPECHE, H. (1977), *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires, Humanitas
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (1997), *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, N. Y ALONSO, M^a PAZ (1993), "La supervisión en la educación para el Trabajo Social", en *Cuadernos de Trabajo Social* n° 6. Pp. 195-206.
- FORTUNE, A.E. Y REID, W.J. (1999), *Research in Social Work*. New York, Columbia University Press.
- FREIRE, P. (1974), *Concientización*. Buenos Aires, Búsqueda.
- GONZÁLEZ RÍO, M^a J. (1997), *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1990), "La supervisión como instrumento de intervención social", en *Documentación Social* n° 81. Pp. 81-97.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1991), *Acción comunicativa e instrumento de intervención social: trabajo social, educación social, supervisión*. Madrid, Editorial Popular.
- HODGETTS, R.M. (1987), *El supervisor eficiente. Un enfoque práctico*. México, McGraw Hill.
- HOPKINS, K.; HOPKINS, B.R. Y GLASS, G.V. (1997), *Estadística básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- IZQUIERDO, A. Y BAJET, J. (1998), "La supervisió de casos a l'atenció primària de serveis socials", en *Revista de Treball Social* n° 150. Pp. 97-107.
- JONCKHEERE, C.; MONNIER, S. (1996) *Miroir sans tain pour une pratique sans phare: la supervision en travail social*. Suisse, Les Editions I.E.S.
- KADUSHIN, A. (1985), *Supervision in social work*. New York, Columbia University Press.
- LONGRES, J. F. (1976), *Introducción a la supervisión*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Mc CARTHY (1987), *Teoría de acción comunitaria*. Madrid, Taurus.
- MARLOW, Ch. R. (2001), *Research Methods for Generalist Social Work*. Stamford, Brooks/Cole Thomson Learning.
- MARTIN-MOLERO, F. (1999), "Supervisión de la calidad docente", en *Revista de Educación* nº 320 (Sept.-Dic.). Pp. 141-158.
- NICHOLS, J. Y CAVE, C. (1992), "Supervisión: Algunos principios y consideraciones para su práctica", en *Revista de Servicios Sociales y Política Social* nº 25. Pp. 9-15.
- PÉREZ FIGUERAS, E.(1999), "Supervisión educativa: nuevos enfoques y tendencias", en *Bordón: Revista de Orientación Psicopedagógica*, 51 (3). Pp. 315-322.
- PETTES, D. (1974), *La supervisión en el trabajo social: Método para formación de estudiantes y desarrollo del staff*. Madrid, Euramérica.
- PORCEL, A. Y VÁZQUEZ, C. (1995), *La Supervisión. Espacio significativo para el aprendizaje*. Barcelona, INTRESS/Certeza.
- *Revista de Servicios Sociales y Política Social* nº 25. Monográfico sobre la supervisión.
- ROCA SORIANO, R. (1972), "La Supervisión en el trabajo social", en *Revista de Treball Social* nº 1, (Enero-Marzo). Pp. 45-50.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SHERIF, T. ; SÁNCHEZ, E. ET AL. (1976), *Supervisión en trabajo social*. Buenos Aires, ECRO.
- SIERRA BRAVO, R. (1998), *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.
- SOLER FIERREZ, E. (1997), "Evolución histórico-semántica de los términos inspección y supervisión", en *Bordón: Revista de Orientación Psicopedagógica*, 49 (3). Pp. 213-220.
- SOLER FIERREZ, E. (1999), "La perspectiva personalizada en el tratamiento de la inspección educativa. El enfoque de Víctor García Hoz", en *Bordón: Revista de Orientación Psicopedagógica*, 51 (2). Pp. 219-224.
- SPECHE, H.M. (1977), *Supervisión en el desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires, Humanitas.
- TEIXIDÓ I PLANAS, M. (1999), "La inspección: hacia el defensor de la educación", en *Bordón: Revista de Orientación Psicopedagógica*, 51 (3). Pp. 307-314.
- TUERLICK, J. (1966), "La supervisión", en DE BRAY y TUERLICK, *La asistencia social individualizada*. Madrid, Aguilar. Pp. 199- 78.
- VALLÉS, M. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, C. (1992) "La supervisió. Un espaci d'aprenentatge significatiu en la formació dels professionals", en *Revista de Treball Social* nº 128. Pp. 129-136.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1999), "La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo", en *Revista de Educación*, Sept.-Dic. (320). Pp. 121-139.
- WILLIAMSON, M. (1969), *Supervisión en Servicio Social de Grupo*. Buenos Aires, Humanitas.

APÉNDICES TÉCNICOS

APÉNDICE 1. Resultados del cuestionario dirigido a supervisores y supervisoras de campo

Nota: Como se observará, en las tablas de resultados de las variables que utilizan escalas de Likert para su medición, se ha optado por conservar los porcentajes de “no respuesta” por su utilidad y significación para este trabajo.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN MUESTRAL.

a) Características de los Centros de Prácticas:

- *Localización provincial:* La mayoría de los supervisores realizaban su actividad en Centros de Prácticas ubicados en la provincia de Alicante (98,9%), frente a un único supervisor que lo hacía en la provincia de Albacete (1,1%).

TABLA 1. Provincia del Centro de Prácticas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Albacete	1	1,1	1,1	1,1
Alicante	86	98,9	98,9	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Localización comarcal:* La distribución comarcal de los supervisores y Centros de Prácticas de la provincia de Alicante fue como sigue, destacando los situados en la comarca de L'Alacantí.

TABLA 2. Comarca del Centro de Prácticas (Provincia de Alicante).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Marina Alta	1	1,1	1,2	1,2
Marina Baixa	4	4,6	4,9	6,1
L'Alcoià	5	5,7	6,1	12,2
L'Alacantí	40	46,0	48,8	61,0
Alt Vinalopó	3	3,4	3,7	64,6
Vinalopó Mitjà	10	11,5	12,2	76,8
Baix Vinalopó	10	11,5	12,2	89,0
Baix Segura	9	10,3	11,0	100,0
Total	82	94,3	100,0	
Perdidos				
NC	5	5,7		
Total	87	100,0		

Al objeto de contrastar las hipótesis formuladas, se recodificó esta variable en función de la distancia de cada comarca respecto al Campus universitario²⁴:

TABLA 3. Comarcas según distancias respecto al Campus universitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Comarcas a menos de 40 km del Campus	64	73,6	78,0	78,0
	Comarcas a 40 km o más del Campus	18	20,7	22,0	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Perdidos	NC	5	5,7		
Total		87	100,0		

- *Tipo de entidad o Centro de Prácticas:* Eran entidades públicas un 63,2% de los Centros y entidades privadas sin ánimo de lucro en un 36,8%. No se obtuvo representación alguna de entidades privadas lucrativas o de profesionales autónomos.

TABLA 4. Tipo de Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Servicio público	55	63,2	63,2	63,2
	Asociación, Fundación o ONG sin ánimo de lucro	32	36,8	36,8	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Tipo de población usuaria:* La mayoría de los supervisores trabaja más frecuentemente con población general (37,2%). Destacan también los que trabajan con sectores como la tercera edad (15,1%), con menores y familia (14%) o con minusválidos (12,8%).

TABLA 5. Sector de población usuaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Población general	32	36,8	37,2	37,2
	Menores y familia	12	13,8	14,0	51,2
	Jóvenes	3	3,4	3,5	54,7
	Tercera Edad	13	14,9	15,1	69,8
	Minusválidos	11	12,6	12,8	82,6
	Enfermedades mentales	5	5,7	5,8	88,4
	Enfermedades crónicas, excluidas las mentales	1	1,1	1,2	89,5
	Drogodependencias y otras adicciones	2	2,3	2,3	91,9
	Minorías étnicas	3	3,4	3,5	95,3
	Transeúntes	1	1,1	1,2	96,5
	Extranjeros, emigrantes, exiliados, asilados, refugiados, ...	2	2,3	2,3	98,8
	Desempleados	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
	Perdidos	NC	1	1,1	
Total		87	100,0		

²⁴ Distribución comarcal según distancia respecto al Campus: Comarcas a menos de 40km de distancia (Marina Baixa, L'Alacantí, Vinalopó Mitjà y Baix Vinalopó) y comarcas a 40k o más de distancia (Marina Alta, L'Alcoià, El Comtat, Alt Vinalopó y Vega Baja).

- *Sistema de protección social en que se sitúa el Centro de prácticas:* La mayoría de los Centros de Prácticas se situaban en el sistema de Servicios Sociales, considerado en sentido estricto (72,8%), seguido del sistema de Salud (14,8%).

TABLA 6. Sistema de protección social donde se sitúa el Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Salud	12	13,8	14,8	14,8
	Servicios Sociales, en sentido estricto	59	67,8	72,8	87,7
	Empleo	1	1,1	1,2	88,9
	Educación	5	5,7	6,2	95,1
	Cultura y/o deportes	1	1,1	1,2	96,3
	Vivienda	3	3,4	3,7	100,0
	Total	81	93,1	100,0	
Perdidos	NS	2	2,3		
	NC	4	4,6		
	Total	6	6,9		
Total		87	100,0		

- *Tamaño del Centro de Prácticas:* El tamaño de la organización fue considerado a partir del número de empleados de todas las categorías profesionales con que ésta contaba. Destacan las organizaciones más pequeñas (25,9%) y las organizaciones más grandes (34,1%).

TABLA 7. Nº de trabajadores del Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 5 trabajadores/as	22	25,3	25,9	25,9
	De 6 a 10 trabajadores	9	10,3	10,6	36,5
	De 11 a 15 trabajadores	11	12,6	12,9	49,4
	De 16 a 20 trabajadores	14	16,1	16,5	65,9
	Más de 20 trabajadores	29	33,3	34,1	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

b) Características de los/as supervisores/as:

b.1. Datos demográficos.

- *Sexo:* Más de tres cuartas partes de las personas encuestadas eran mujeres (82,8%), frente a una minoría de hombres (17,2%).

TABLA 8. Sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	15	17,2	17,2	17,2
	Mujer	72	82,8	82,8	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Edad*: La edad media de los supervisores era de 36 años, con un rango entre 23 y 51 años (SD=7,24). Por intervalos de edad, se obtuvieron las siguientes frecuencias:

TABLA 9. Edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 25 años	6	6,9	7,1	7,1
	De 25 a 29 años	18	20,7	21,2	28,2
	De 30 a 34 años	19	21,8	22,4	50,6
	De 35 a 39 años	18	20,7	21,2	71,8
	De 40 a 44 años	16	18,4	18,8	90,6
	Más de 44 años	8	9,2	9,4	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

b.2. Datos laborales.

- *Tipo de relación del supervisor con el Centro de Prácticas*: La mayoría de los encuestados mantenían una relación laboral con el Centro de Prácticas, de carácter fijo (56,3%) o temporal (41,4%). El resto participaba en la institución como voluntario o colaborador (2,3%).

TABLA 10. Tipo de relación del supervisor con el Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Personal fijo	49	56,3	56,3	56,3
	Personal temporal	36	41,4	41,4	97,7
	Voluntario/a o colaborador/a	2	2,3	2,3	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Titulación utilizada en el Centro de Prácticas*: Se quería conocer aquí la titulación por medio de la cual se mantenía el tipo de relación anterior con el Centro de Prácticas. La mayoría de supervisores contaban eran Diplomados en Trabajo Social (98,8%) y una persona había sido contratada en virtud de su título de Licenciado en Psicología.

TABLA 11. Titulación universitaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomado en Trabajo Social	84	96,6	98,8	98,8
	Licenciado en Psicología	1	1,1	1,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

- *Profesión actual:* Dado que en la práctica las diferentes titulaciones universitarias dan opción al desempeño de diversos perfiles profesionales afines a la disciplina de origen, se quería conocer qué profesión ejercían los supervisores en el Centro de Prácticas. La mayor parte de los encuestados ejercían de trabajadores sociales (81,6%), seguidos de los que desempeñaban un puesto directivo en la organización (14,9%).

TABLA 12. Profesión actual.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabajador/a social	71	81,6	81,6	81,6
	Educador/a	1	1,1	1,1	82,8
	Mando medio o puesto directivo	13	14,9	14,9	97,7
	Técnico de Orientación Laboral	1	1,1	1,1	98,9
	Animador/a Juvenil	1	1,1	1,1	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Tipo de actividad principal:* Los supervisores en su mayoría dedicaban su jornada a la intervención directa con personas, como actividad principal (67,4%); el resto lo hacía en actividades de intervención indirecta como la dirección, la gestión y la coordinación de personas, programas y/o servicios (32,6%).

TABLA 13. Actividad principal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intervención directa	58	66,7	67,4	67,4
	Intervención indirecta	28	32,2	32,6	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Tiempo de experiencia laboral en la profesión ejercida:* La experiencia media en el ejercicio de la profesión actual fue de 9,23 años (SD=6,23; rango: 0-30). Por intervalos de tiempo, los resultados obtenidos fueron como siguen:

TABLA 14. Tiempo de experiencia laboral en la profesión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 5 años	25	28,7	29,8	29,8
	De 5 a 9 años	18	20,7	21,4	51,2
	De 10 a 14 años	24	27,6	28,6	79,8
	De 15 a 19 años	11	12,6	13,1	92,9
	Más de 19 años	6	6,9	7,1	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

b.3. Datos formativos.

- *Otros títulos universitarios:* El 5,7% de los supervisores contaba con una titulación universitaria distinta a la que le vinculaba al Centro de Prácticas, frente a un 94,3% que no poseía ningún título adicional. Los otros tipos de titulaciones fueron:

TABLA 15. Otros títulos universitarios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sociología	1	1,1	20,0	20,0
	Antropología	1	1,1	20,0	40,0
	Magisterio	1	1,1	20,0	60,0
	Criminología	2	2,3	40,0	100,0
	Total	5	5,7	100,0	
Perdidos	NC	82	94,3		
Total		87	100,0		

- *Formación continua de larga duración:* Los supervisores encuestados habían realizado formación continua de más de 100 horas de duración en un 47,7%, mientras que el 52,3% no lo había hecho.

TABLA 16. Formación continua de larga duración.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	41	47,1	47,7	47,7
	No	45	51,7	52,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Referencias teóricas de la formación continua:* El modelo teórico de la formación continua realizada por los supervisores es en su mayoría de origen sistémico (58,8%).

TABLA 17. Tipo de formación continua de larga duración.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Psicoanalítica	1	1,1	2,9	2,9
	Conductista	1	1,1	2,9	5,9
	Intervención en crisis	1	1,1	2,9	8,8
	Análisis transaccional	1	1,1	2,9	11,8
	Gestalt	1	1,1	2,9	14,7
	Sistémica	20	23,0	58,8	73,5
	Redes sociales	3	3,4	8,8	82,4
	Organización y/o desarrollo comunitario	4	4,6	11,8	94,1
	Gerencia en Servicios Sociales	1	1,1	2,9	97,1
	Ecológica	1	1,1	2,9	100,0
	Total	34	39,1	100,0	
Perdidos	NS	2	2,3		
	NC	50	57,5		
	Sistema	1	1,1		
	Total	53	60,9		
Total		87	100,0		

- *Formación específica de larga duración para la supervisión:* Respecto a la formación continua de larga duración realizada para supervisar, la mayoría de los encuestados no contaban con una formación específica para supervisar (81,6%).

TABLA 17. Formación específica en supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	16	18,4	18,4	18,4
	No	71	81,6	81,6	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Referencias teóricas de la formación específica para la supervisión:* La referencia teórica de la formación para supervisar que el 18,4% de supervisores había realizado era mayoritariamente de tipo sistémico (62,5%).

TABLA 18. Tipo de formación específica en supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Psicoanalítica	1	1,1	6,3	6,3
	Intervención centrada en la tarea	1	1,1	6,3	12,5
	Sistémica	10	11,5	62,5	75,0
	Constructivista	1	1,1	6,3	81,3
	Redes sociales	1	1,1	6,3	87,5
	Organización y/o desarrollo comunitario	2	2,3	12,5	100,0
	Total	16	18,4	100,0	
Perdidos	NC	71	81,6		
Total		87	100,0		

b.4. Experiencia previa en supervisión.

- *Tiempo de experiencia en supervisión de alumnos de Trabajo Social:* La experiencia media en supervisión de alumnos de Trabajo Social era de 5,30 años (SD=4,02; rango: 1-22). Por intervalos de tiempo, los resultados obtenidos fueron:

TABLA 19. Tiempo de experiencia en supervisión de alumnos de Trabajo Social.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 4 años	44	50,6	53,0	53,0
	De 5 a 9 años	26	29,9	31,3	84,3
	De 10 a 14 años	11	12,6	13,3	97,6
	De 15 a 19 años	1	1,1	1,2	98,8
	Más de 19 años	1	1,1	1,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	NC	4	4,6		
Total		87	100,0		

- *Supervisión de alumnos de otras disciplinas:* La mayoría de los encuestados no habían supervisado alumnos procedentes de otros estudios (67,8%).

TABLA 20. Supervisión de alumnos de otras disciplinas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	28	32,2	32,2	32,2
	No	59	67,8	67,8	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Tiempo de experiencia en supervisión de otros alumnos:* La experiencia media en supervisión de alumnos no procedentes de los estudios de Trabajo Social fue de 1,68 años (SD=0,47; rango: 0-7). Por intervalos de tiempo, los resultados obtenidos fueron:

TABLA 21. Tiempo de experiencia en la supervisión de otros alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 3 años	27	31,0	81,8	81,8
	De 3 años en adelante	6	6,9	18,2	100,0
	Total	33	37,9	100,0	
Perdidos	NC	54	62,1		
Total		87	100,0		

- *Estudios de origen de los otros alumnos supervisados:* Los estudios de los procedían los alumnos supervisados distintos a los de Trabajo Social fueron:

TABLA 22. Estudios de los otros alumnos supervisados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Medicina	3	8,33	8,33
	Sociología	5	13,89	22,22
	Psicología	2	5,56	27,78
	Téc. Sup. en Activ. Sociocult.(TASOC) o Animador sociocultural	9	25,0	52,78
	Téc. Sup. en Integración Social (TSIS)	8	22,22	75,00
	Administración	2	5,56	80,56
	Auxiliar gerontología	2	5,56	86,12
	Magisterio	1	2,78	88,90
	Educación Social	1	2,78	91,68
	Enfermería	1	2,78	94,46
	Pedagogía	1	2,78	97,24
	Fisioterapia	1	2,78	100,00
	Total	36	100,00	

b.5. Percepción de las características necesarias para supervisar.

La percepción de las características necesarias para la supervisión de alumnos se ha obtenido a partir de la propuesta de una serie de afirmaciones sobre cualidades, aptitudes y actitudes de un supervisor en las que el encuestado expresaba su grado de conformidad con la utilidad de éstas mediante una escala de Likert, con valores entre 1 (nada de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo).

- *Cualidades:* La mayoría de los encuestados se muestran muy o bastante de acuerdo con las proposiciones propuestas. Destaca la presencia de un porcentaje significativo de personas que están "poco de acuerdo" con la utilidad de los conocimientos teóricos profundos (20,7%) y sobre supervisión docente (16,1%) y de la experiencia previa en la práctica de la misma (13,8) para la tarea de supervisar.

TABLA 23. Cualidades más útiles para supervisar.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Conocimientos teóricos profundos	2,3	20,7	52,9	18,4	5,7	100,0
Conocimientos teóricos actualizados	,0	1,1	34,5	62,1	2,3	100,0
Experiencia suficiente en la práctica profesional	,0	5,7	18,4	72,4	3,4	100,0
Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas	,0	2,3	35,6	59,8	2,3	100,0
Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional	,0	3,4	26,4	65,5	4,6	100,0
Conocimientos teóricos sobre supervisión docente	,0	16,1	54,0	27,6	2,3	100,0
Experiencia suficiente en la práctica de la supervisión docente	1,1	13,8	57,5	25,3	2,3	100,0

N=87

- *Aptitudes*: De nuevo, la mayoría de los encuestados se muestran muy o bastante de acuerdo con las proposiciones propuestas.

TABLA 24. Aptitudes más útiles para supervisar.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Capacidad analítica y de síntesis	1,1	,0	54,0	40,2	4,6	100,0
Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas	,0	2,3	33,3	60,9	3,4	100,0
Capacidad para reconocer los propios límites	,0	3,4	36,8	56,3	3,4	100,0
Capacidad para identificar las potencialidades del otro	,0	1,1	35,6	57,5	5,7	100,0
Capacidad de trabajo en equipo	,0	1,1	27,6	65,5	5,7	100,0
Capacidad para establecer relaciones interpersonales para que el estudiante comprenda e intervenga en la realidad	,0	4,6	33,3	58,6	3,4	100,0
Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios	,0	,0	50,6	46,0	3,4	100,0
Capacidad de transmitir sus conocimientos a otros	,0	3,4	36,8	56,3	3,4	100,0
Capacidad de pedir ayuda	,0	9,2	39,1	48,3	3,4	100,0
Capacidad de motivar al otro para producir cambios	,0	3,4	25,3	64,4	6,9	100,0
Capacidad para conocer al estudiante	,0	5,7	56,3	34,5	3,4	100,0
Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios	,0	3,4	46,0	46,0	4,6	100,0
Capacidad para transmitir seguridad al otro	,0	1,1	40,2	55,2	3,4	100,0

N=87

- **Actitudes:** También respecto a las actitudes necesarias para supervisar, la mayoría de los encuestados se muestran muy o bastante de acuerdo con las proposiciones propuestas. Destaca la presencia de un porcentaje significativo de personas que se manifiesta "poco de acuerdo" con la utilidad del interés por la docencia (14,9%) y con la autoexigencia del supervisor (10,3%) para el ejercicio de la tarea de supervisar.

TABLA 25. Actitudes más útiles para supervisar.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Responsabilidad	,0	1,1	26,4	69,0	3,4	100,0
Respeto a los valores del otro	,0	,0	14,9	80,5	4,6	100,0
Iniciativa	,0	3,4	32,2	60,9	3,4	100,0
Interés profesional	,0	,0	24,1	71,3	4,6	100,0
Objetividad	,0	,0	27,6	69,0	3,4	100,0
Ética profesional	,0	,0	17,2	79,3	3,4	100,0
Autoexigencia	,0	10,3	36,8	49,4	3,4	100,0
Interés por la docencia	1,1	14,9	44,8	34,5	4,6	100,0
Comprensión	,0	2,3	39,1	54,0	4,6	100,0
Neutralidad	,0	6,9	41,4	46,0	5,7	100,0
Flexibilidad	,0	1,1	39,1	55,2	4,6	100,0
Creatividad e innovación	,0	6,9	34,5	52,9	5,7	100,0

N=87

c) Características de los alumnos supervisados:

- **Cualidades:** Respecto a las cualidades de los alumnos supervisados, es bastante o muy habitual que éstos cuenten con conocimientos teóricos suficientes (67,8%) y actualizados (65,5%), aunque en más de una cuarta parte de los casos estos conocimientos son poco habituales. En lo que se refiere al conocimiento del ámbito de prácticas, es poco o nada habitual que conozcan el Centro de Prácticas (65,5%) o el objeto/sujeto de la intervención (56,3%), frente a más de una cuarta parte de los encuestados que considera que este conocimiento es bastante habitual.

TABLA 26. Cualidades del alumno.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Conocimientos teóricos suficientes	,0	28,7	56,3	11,5	3,4	100,0
Conocimientos teóricos actualizados	1,1	31,0	55,2	10,3	2,3	100,0
Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas	14,9	50,6	26,4	6,9	1,1	100,0
Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional	5,7	50,6	33,3	9,2	1,1	100,0

N=87

- **Aptitudes:** La mayoría de los supervisores ha encontrado de una forma bastante o muy habitual una buena parte de las aptitudes propuestas en los alumnos que han supervisado. Sin embargo, frente a esta tendencia general es conveniente realizar algunas precisiones:
 - Escapa a esta tónica general la capacidad del alumno para motivar al otro para producir cambios, que es considerada poco habitual por el 48,3% de los encuestados. Sin embargo, los que la han encontrado bastante o muy habitualmente suponen el 44,8%.
 - Por otro lado, es preciso resaltar que en los casos que se refieren a la capacidad analítica y de síntesis y de crítica o autocrítica constructivas, los supervisores que han encontrado con poca frecuencia estas aptitudes en sus alumnos suponen más del 40% del total.
 - Si consideramos un umbral inferior como significativo (la tercera parte de los encuestados o más), a las aptitudes poco habituales anteriores se unen la capacidad para identificar las potencialidades del otro, la capacidad para crear un ambiente adecuado para lograr cambios y la capacidad de transmitir confianza al otro.

TABLA 27. Aptitudes del alumno.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Capacidad analítica y de síntesis	1,1	40,2	46,0	6,9	5,7	100,0
Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas	1,1	44,8	43,7	5,7	4,6	100,0
Capacidad para reconocer los propios límites	2,3	17,2	67,8	9,2	3,4	100,0
Capacidad para identificar las potencialidades del otro	,0	34,5	54,0	6,9	4,6	100,0
Capacidad de trabajo en equipo	,0	11,5	58,6	24,1	5,7	100,0
Capacidad para establecer relaciones interpersonales para comprender e intervenir en la realidad	,0	23,0	54,0	18,4	4,6	100,0
Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios	,0	17,2	59,8	18,4	4,6	100,0
Capacidad de pedir ayuda	1,1	14,9	47,1	32,2	4,6	100,0
Capacidad de motivar al otro para producir cambios	,0	48,3	36,8	8,0	6,9	100,0
Capacidad para conocer al otro	,0	28,7	56,3	9,2	5,7	100,0
Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios	1,1	36,8	43,7	12,6	5,7	100,0
Capacidad para transmitir confianza al otro	1,1	36,8	47,1	8,0	6,9	100,0

N=87

- *Actitudes:* De nuevo, la mayoría de los supervisores encuestados encontró las actitudes propuestas bastante o muy habitualmente. Pero es necesario destacar algunos aspectos:
 - Esta tendencia se invierte en el caso de la creatividad y la innovación, que es poco o nada habitual en el 51,7% de las respuestas, con apenas 7 puntos de diferencia respecto a los que la consideran bastante o muy habitual.
 - Para un 40,2% de los encuestados ha sido poco habitual encontrar iniciativa en sus alumnos.
 - Una cuarta parte de los encuestados ha encontrado poco o nada habitualmente la objetividad, la autoexigencia y la neutralidad en los alumnos supervisados.

TABLA 28. Actitudes del alumno.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Responsabilidad	,0	6,9	51,7	37,9	3,4	100,0
Respeto de los valores del otro	,0	5,7	52,9	36,8	4,6	100,0
Iniciativa	,0	40,2	42,5	13,8	3,4	100,0
Interés profesional	,0	9,2	49,4	37,9	3,4	100,0
Objetividad	,0	26,4	57,5	11,5	4,6	100,0
Ética profesional	,0	8,0	62,1	26,4	3,4	100,0
Autoexigencia	2,3	29,9	50,6	13,8	3,4	100,0
Interés por el aprendizaje	,0	13,8	49,4	33,3	3,4	100,0
Comprensión	,0	9,2	59,8	27,6	3,4	100,0
Neutralidad	2,3	24,1	54,0	16,1	3,4	100,0
Flexibilidad	,0	16,1	58,6	21,8	3,4	100,0
Creatividad e innovación	5,7	46,0	36,8	8,0	3,4	100,0

N=87

- *Expectativas:* En las expectativas de los alumnos supervisados vistas desde la perspectiva de los supervisores encontramos dos situaciones diferentes:
 - La mayoría de los supervisores no se ha encontrado con que el alumno esperara resolver problemas personales o familiares durante las prácticas, encontrar un trabajo en el Centro de Prácticas o juzgar si había elegido una alternativa laboral adecuada, frente a una quinta parte de ellos en que estas expectativas de los alumnos han sido habituales. Destaca esta última situación en el caso de que el alumno esperara valorar si el Trabajo Social era una buena alternativa laboral, donde la frecuencia de esta expectativa se eleva al 36,7% de los encuestados.
 - Han sido bastante o muy habituales, por orden de representatividad, las expectativas siguientes:
 1. Aprobar la asignatura (95,4%).
 2. Entrar en contacto con los usuarios (94,2%).
 3. Conocer la realidad social (90,8%).
 4. Contar con un buen supervisor (89,7%).
 5. Aprender el contenido de la práctica profesional (88,5%).
 6. Aprender a ejercer como profesional (87,3%).
 7. Identificar su rol profesional por analogía con el de los trabajadores sociales del Centro de Prácticas (73,5%).

8. Integrarse en un equipo de trabajo (63,2%).
- A pesar de los resultados, es digno de destacar también que para una parte de los encuestados hayan sido poco o nada habituales en el alumnado algunas expectativas como la identificación del rol profesional (19,5%) y la integración en un equipo de trabajo (33,3%).

TABLA 29. Expectativas del alumno.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
El/la alumno/a esperaba aprobar la asignatura	1,1	1,1	48,3	47,1	2,3	100,0
El/la alumno/a esperaba identificar su rol profesional por analogía con el de los trabajadores sociales del Centro de prácticas	,0	19,5	49,4	24,1	6,9	100,0
El/la alumno/a esperaba aprender a ejercer como profesional	,0	9,2	49,4	37,9	3,4	100,0
El/la alumno/a esperaba resolver problemas personales o familiares	29,9	43,7	14,9	9,2	2,3	100,0
El/la alumno/a esperaba conocer la realidad social	,0	6,9	63,2	27,6	2,3	100,0
El/la alumno/a esperaba contar con un buen supervisor	1,1	3,4	52,9	36,8	5,7	100,0
El/la alumno/a esperaba encontrar un trabajo después en el Centro de prácticas	20,7	49,4	19,5	8,0	2,3	100,0
El/la alumno/a esperaba aprender el contenido de la práctica profesional	,0	8,0	57,5	31,0	3,4	100,0
El/la alumno/a esperaba integrarse en un equipo de trabajo	3,4	29,9	42,5	20,7	3,4	100,0
El/la alumno/a esperaba entrar en contacto con los usuarios	1,1	2,3	44,8	49,4	2,3	100,0
El/la alumno/a esperaba juzgar si había seleccionado una buena alternativa laboral	11,5	48,3	19,5	17,2	3,4	100,0

N=87

d) Características de la supervisión realizada:

d.1. Aspectos estructurales de la supervisión.

Con las preguntas relacionadas con este apartado, se pretendía conocer las condiciones en que los supervisores llevan a cabo la supervisión de alumnos, a través del volumen de supervisados y de supervisores, del sistema por el que alumno es asignado al profesional, el grado de voluntariedad de éste en la decisión de supervisar y el reconocimiento que esta tarea tiene en el Centro de Prácticas, y mediante el conocimiento de las condiciones espaciales en que la supervisión se realiza en la institución.

- *Número medio de alumnos supervisados:* Se preguntó a los profesionales el número medio de alumnos supervisados durante toda su experiencia como supervisores, con los resultados que se recogen en la tabla. La mayoría ha contado con uno (52,9%) o dos alumnos (40,2%) de media.

TABLA 30. Número medio de alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1 alumno	46	52,9	52,9	52,9
2 alumnos	35	40,2	40,2	93,1
3 alumnos	3	3,4	3,4	96,6
4 alumnos	3	3,4	3,4	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Número de supervisores en el Centro de Prácticas:* Respecto al volumen de supervisores, la mayoría de los Centros de Prácticas cuentan con uno (48,8%) o dos supervisores (22,1%), seguidos de los que tienen más de 4 supervisores (12,8%).

TABLA 31. Número de supervisores actuales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1 supervisor	42	48,3	48,8	48,8
2 supervisores	19	21,8	22,1	70,9
3 supervisores	8	9,2	9,3	80,2
4 supervisores	6	6,9	7,0	87,2
Más de 4 supervisores	11	12,6	12,8	100,0
Total	86	98,9	100,0	
Perdidos NS	1	1,1		
Total	87	100,0		

- *Sistema de asignación del alumno:* Con este indicador, se pretendía conocer el grado de participación del supervisor en la elección del alumno a supervisar. Entre la población encuestada, la mayoría recibe a los alumnos remitidos directamente por la Escuela Universitaria de Trabajo Social (74,4%), frente a una minoría que utiliza algún sistema de selección previa (19,5%).

TABLA 32. Sistema de asignación del alumno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Por la Escuela de Trabajo Social	61	70,1	74,4	74,4
Por el Centro de Prácticas sin selección previa	5	5,7	6,1	80,5
Por el Centro de Prácticas con selección previa	11	12,6	13,4	93,9
Por el supervisor con selección previa	5	5,7	6,1	100,0
Total	82	94,3	100,0	
Perdidos NS	1	1,1		
NC	4	4,6		
Total	5	5,7		
Total	87	100,0		

- *Voluntariedad para la supervisión:* Respecto al grado de voluntariedad del supervisor en la decisión de supervisar alumnos en el Centro de Prácticas, para la mayoría es una decisión tomada conjuntamente entre el profesional y la institución (58,3%). Destaca también una parte de encuestados de los que depende únicamente esta decisión (33,3%).

TABLA 33. Voluntariedad de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Depende de mi entidad	7	8,0	8,3	8,3
	Depende de mí	28	32,2	33,3	41,7
	Depende de mí y de mi entidad	49	56,3	58,3	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

- *Reconocimiento de la supervisión en la institución:* Con relación al reconocimiento que la tarea de supervisión tiene en el Centro de Prácticas, en la mayoría de éstos no existe una autorización expresa para dedicar una parte de la jornada laboral a supervisar alumnos de prácticas (83,9%).

TABALA 34. Reconocimiento de la supervisión en la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Existe una autorización institucional expresa para supervisa	14	16,1	16,1	16,1
	No existe una autorización institucional expresa para superv	73	83,9	83,9	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Condiciones espaciales para la supervisión:* El lugar habitual en el que se realiza la supervisión de alumnos es un despacho, exclusivo del supervisor (66,3%) o compartido con otros profesionales (25,6%). Para las sesiones de supervisión se hace uso mayoritario de una mesa de despacho (77,0%). Además, el lugar cuenta con iluminación suficiente (86,2%) y teléfono (89,7%) pero no con pizarra o papelógrafo (83,9%).

TABLA 35. Lugar habitual de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Despacho del supervisor/a	57	65,5	66,3	66,3
	Despacho del supervisor/a compartido con otros profesionales	22	25,3	25,6	91,9
	Sala de reuniones	6	6,9	7,0	98,8
	Lugar Variable	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

TABLA 36. Mobiliario utilizado en el lugar de supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesa de reuniones redonda	12	13,8	13,8	13,8
	Mesa de despacho	67	77,0	77,0	90,8
	Mesa de reuniones rectangular	8	9,2	9,2	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

TABLA 37. Otras características del lugar de supervisión.

	PIZARRA O PAPELÓGRAFO		ILUMINACIÓN SUFICIENTE		TELÉFONO	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sí	14	16,1	75	86,2	78	89,7
No	73	83,9	12	13,8	9	10,3
Total	87	100,0	87	100,0	87	100,0

d.2. Representación mental de la supervisión.

Se quería conocer con este punto cuál era la construcción mental de los supervisores acerca de la supervisión, en términos de concepto, funciones y objetivos de la misma. Para ello, se ofreció al encuestado una serie de afirmaciones acerca de estos extremos, ante las que debía de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala de Likert de 5 valores, en la que 1 significaba "nada de acuerdo" y 5 "muy de acuerdo".

- *Concepto de supervisión:* La mayoría de los encuestados se mostró bastante o muy de acuerdo con definiciones de la supervisión como:
 1. La supervisión es un proceso educativo de capacitación y formación profesional (95,4%).

2. La supervisión es un proceso de ayuda y de apoyo del supervisor hacia el supervisado (83,9%).

Aunque también la mayoría de supervisores estaba bastante o muy de acuerdo con la idea de que "la supervisión es un mecanismo tendente a asegurar el cumplimiento de los objetivos académicos", obtuvo comparativamente una menor representatividad que las anteriores (54,0%), máxime si se considera que un 24,1% se situó en una posición intermedia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y un 13,8% se manifestó poco de acuerdo con esa afirmación.

Por último, la mayor parte de los encuestados se mostró nada o poco de acuerdo con la proposición "la supervisión es una relación de consulta del tipo superior-subordinado" (77,0%).

TABLA 38. Concepto de supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
La supervisión es un proceso de ayuda y apoyo del supervisor hacia el supervisado	1,1	5,7	5,7	43,7	40,2	3,4	100,0
La supervisión es un proceso educativo de capacitación y formación profesional	,0	,0	2,3	31,0	64,4	2,3	100,0
La supervisión es un mecanismo tendente a asegurar el cumplimiento de los objetivos académicos	4,6	13,8	24,1	33,3	20,7	3,4	100,0
La supervisión es una relación de consulta del tipo superior-subordinado	52,9	24,1	5,7	9,2	4,6	3,4	100,0

N=87

- *Funciones de la supervisión:* Respecto a las funciones que los encuestados consideraron que cumplía la supervisión docente, encontramos tres situaciones:
 - Las funciones significativamente mayoritarias entre los encuestados, ante las que se mostraron bastante o muy de acuerdo, fueron, por este orden:
 1. Facilitar el aprendizaje (94,3%).
 2. Entrenar en el uso de técnicas profesionales (91,9%).
 3. Compartir experiencias y conocimientos (88,5%).
 4. Clarificar (88,3%).
 5. Informar (86,2%).
 6. Contribuir a la mejora profesional (81,6%).
 - Las funciones con las que los supervisores también se manifestaron mayoritariamente bastante o muy de acuerdo, pero con casi una quinta parte o más de los encuestados situados bien en una posición intermedia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) o bien entre ésta y la opinión "poco de acuerdo":
 1. Guiar y conducir al estudiante (71,3%).
 2. Enseñar (70,1%).
 3. Sugerir (70,1%).
 4. Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones (65,5%).
 5. Ayudar a los estudiantes a resolver problemas (57,4%).
 - La función "aconsejar" fue la que obtuvo una mayoría de acuerdos más débil (bastante o muy de acuerdo: 47,1%), con la presencia de un 23,0% de sujetos ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 26,4% poco o nada de acuerdo.

TABLA 39. Funciones de la supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Enseñar	1,1	1,1	23,0	40,2	29,9	4,6	100,0
Facilitar el aprendizaje	,0	1,1	2,3	34,5	59,8	2,3	100,0
Entrenar en el uso de técnicas profesionales	1,1	2,3	3,4	37,9	54,0	1,1	100,0
Compartir experiencias y conocimientos	,0	1,1	6,9	36,8	51,7	3,4	100,0
Informar	,0	3,4	4,6	37,9	48,3	5,7	100,0
Clarificar	,0	1,2	4,7	39,5	48,8	5,8	100,0
Guiar y conducir al estudiante	,0	6,9	19,5	27,6	43,7	2,3	100,0
Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones	,0	9,2	20,7	40,2	25,3	4,6	100,0
Contribuir a la mejora profesional	1,1	1,1	10,3	44,8	36,8	5,7	100,0
Aconsejar	2,3	24,1	23,0	32,2	14,9	3,4	100,0
Sugerir	1,1	12,6	12,6	50,6	19,5	3,4	100,0
Ayudar a los estudiantes a resolver problemas	2,3	14,9	23,0	37,9	19,5	2,3	100,0

N=87

- *Objetivos de la supervisión:* La mayoría de supervisores se mostró bastante o muy de acuerdo con los objetivos propuestos en la encuesta, aunque de una quinta a una cuarta parte del total se mantuvo en la posición media en la mayoría de los objetivos con la excepción del relativo al desarrollo de las habilidades profesionales del supervisado. De este modo, los porcentajes de acuerdo (bastante o muy de acuerdo) respecto a los objetivos fueron los que siguen:
 - Desarrollar las habilidades profesionales del supervisado (90,8%).
 - Socializar al supervisado en los conocimientos y actitudes propios de la profesión (82,8%).
 - La enseñanza y la formación permanentes (75,8%).
 - Elevar el nivel de conocimiento teórico y práctico (75,8%).
 - Sensibilizar al supervisado respecto a las necesidades humanas (59,7%).

TABLA 40. Objetivos de la supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
La enseñanza y la formación permanentes	1,1	2,3	18,4	51,7	24,1	2,3	100,0
Socializar al supervisado en los conocimientos y aptitudes propios de la profesión	,0	1,1	14,9	50,6	32,2	1,1	100,0
Elevar el nivel de conocimiento teórico y práctico	,0	1,1	20,7	49,4	26,4	2,3	100,0
Desarrollar las habilidades profesionales del supervisado	,0	,0	6,9	43,7	47,1	2,3	100,0
Sensibilizar al supervisado respecto a las necesidades humanas	1,1	11,5	25,3	26,4	33,3	2,3	100,0

N=87

d.3. Práctica de la supervisión.

El primer grupo de indicadores utilizados para conocer la práctica actual de la supervisión de alumnos fue denominado "**método y estilo de supervisión**". Se pretendía con ellos recoger la imagen actual del tipo de supervisión realizada a partir, en primer lugar, de los motivos que mueven a los supervisores a supervisar alumnos y, a continuación de los aspectos metodológicos relativos a esta tarea (tipo, frecuencia, duración, contenidos, evaluación, etc.).

- *Motivación para la supervisión:* Se interrogó a los encuestados sobre los motivos que les movían a ejercer como supervisores manifestando su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de motivaciones para la supervisión propuestas en el cuestionario, mediante una escala tipo Likert con valores entre 0 (nada de acuerdo) y 9 (muy de acuerdo). El análisis de las medias de las puntuaciones obtenidas por cada ítem apunta a que el mayor grado de acuerdo sobre el motivo para actuar como supervisores se encuentra en el hecho de colaborar en el desarrollo de la profesión, seguido del que implica que la supervisión sea una fuente de actualización profesional a través de los alumnos.

TABLA 41. Motivación para la supervisión.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
Por colaborar en el desarrollo de la profesión	84	0	9	7,54	2,09
Por contar con una fuente de actualización profesional a través de los/as alumnos/as	83	0	9	5,43	2,94
Por obtener gratificación personal	82	0	9	3,63	2,95
Por ampliar mi horizonte profesional	83	,0	9,0	3,361	2,869
Por un interés específico por ejercer como supervisor/a	82	0	9	3,18	2,91
Por salir de lo cotidiano del trabajo y desarrollar una actividad diferente a la laboral	84	0	9	2,46	2,48
Por mejorar mi estatus profesional	84	0	9	2,17	2,49
Por obtener el reconocimiento de mis compañeros/as	84	0	6	1,27	1,77
Por obtener el reconocimiento de mis superiores	83	0	6	1,27	1,77
Por obtener el reconocimiento de los/as profesores/as	81	0	6	1,22	1,72
N válido (según lista)	76				

- *Tipo de supervisión realizada:* De los 41 profesionales que habían tenido más de 1 alumno de media durante toda su experiencia como supervisores, la mayoría realizó un tipo de supervisión individual y grupal combinada (65,9%), seguidos de los supervisores que realizaban sólo supervisión individual (26,8%) o sólo supervisión grupal (7,3%).

TABLA 42. Tipo de supervisión realizada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo supervisión individual	11	12,6	26,8	26,8
	Sólo supervisión grupal	3	3,4	7,3	34,1
	Supervisión individual y grupal	27	31,0	65,9	100,0
	Total	41	47,1	100,0	
Perdidos	NC	46	52,9		
Total		87	100,0		

- *Demanda de supervisión:* Mayoritariamente, la demanda de las sesiones de supervisión parte por igual del alumno y del supervisor (77,4%), seguida a distancia por la iniciativa del alumno (8,3%) o del supervisor (6%). Son mínimos los profesionales que manifiestan seguir una planificación previa de las sesiones de supervisión (4,8%).

TABLA 43. Demanda de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A demanda del alumno/a	7	8,0	8,3	8,3
	A demanda del supervisor/a	5	5,7	6,0	14,3
	A demanda del alumno/a y del supervisor/a	65	74,7	77,4	91,7
	A demanda del profesor de la EUTS	3	3,4	3,6	95,2
	Siguiendo una planificación previa	4	4,6	4,8	100,0
Total		84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

- *Sistema de supervisión entre supervisores:* La mayoría de los supervisores en cuyos Centros de Prácticas existía más de un supervisor (n=44) realizaban la supervisión siguiendo su criterio individual (54,5%), seguidos de los Centros en los que los diferentes supervisores acordaban unos mínimos comunes a supervisar (31,8%).

TABLA 44. Sistema de supervisión entre supervisores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Criterio de cada supervisor	24	27,6	54,5	54,5
	Acuerdo sobre los aspectos comunes mínimos a supervisar	14	16,1	31,8	86,4
	Acuerdo sobre todos los aspectos a supervisar	4	4,6	9,1	95,5
	Instrucción sobre los aspectos comunes mínimos a supervisar	2	2,3	4,5	100,0
	Total	44	50,6	100,0	
Perdidos	NC	43	49,4		
Total		87	100,0		

- *Frecuencia de la supervisión:* La periodicidad con que se realiza la supervisión de alumnos es fundamentalmente semanal (45,2%) o quincenal (26,2%), aunque también cabe mencionar que en los extremos, un 14,3% de supervisores manifiesta realizar supervisiones mensuales y un porcentaje similar, supervisiones diarias.

TABLA 45. Frecuencia de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Al menos, una vez al mes	12	13,8	14,3	14,3
	Al menos, una vez cada dos semanas	22	25,3	26,2	40,5
	Al menos, una vez a la semana	38	43,7	45,2	85,7
	Al menos, una vez al día	12	13,8	14,3	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

- *Duración de la supervisión:* Mayoritariamente, las sesiones de supervisión tienen una duración de menos de 1 hora (51,8%) o de 1 a 2 horas (42,4%).

TABLA 46. Duración de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 h	44	50,6	51,8	51,8
	De 1 a 2 h	36	41,4	42,4	94,1
	De 2 a 3 h	2	2,3	2,4	96,5
	De 3 a 4 h	2	2,3	2,4	98,8
	Más de 4 h	1	1,1	1,2	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

- *Origen de los contenidos de la sesión de supervisión:* Los contenidos que se abordan en las sesiones de supervisión son definidos tanto por los alumnos como por los supervisores (90,7%); a distancia, éstos son concretados a iniciativa del alumno (8,1%).

TABLA 47. Origen de los contenidos de la sesión de supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A demanda del alumno/a	7	8,0	8,1	8,1
	A demanda del supervisor/a	1	1,1	1,2	9,3
	A demanda del alumno/a y del supervisor/a	78	89,7	90,7	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Contenidos de la supervisión:* En relación con los aspectos de contenido abordados en las sesiones de supervisión, los resultados de la encuesta indican que:
 - Son contenidos en su mayoría bastante o muy habituales los que siguen:
 1. Aspectos metodológicos y sobre el uso de recursos sociales (87,3%).
 2. Estudio de casos concretos (80,4%).
 3. Uso de técnicas de intervención (78,1%).
 - Son contenidos también mayoritariamente bastante o muy habituales, pero con una parte considerable de encuestados para los que son poco habituales (de una quinta a una tercera parte de ellos):
 1. Uso de técnicas de registro y sistematización de la información (72,4%).
 2. Sobre los sentimientos experimentados por el alumno en la intervención o en el Centro de Prácticas (71,2%).
 3. Cuestiones de ética profesional (57,5%).
 4. Marco legal y organizativo del campo de prácticas (51,7%).

- Son contenidos en la mayoría poco o nada habituales, pero con más de una tercera parte de respuestas que los consideran bastante habituales:
 1. Conceptos y teorías concretas (55,2%).
 2. Aspectos personales del alumno (51,6%).

TABLA 48. Contenidos más habituales de la supervisión.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Al uso de técnicas de intervención	2,3	18,4	58,6	19,5	1,1	100,0
Al uso de técnicas de registro y sistematización de la información	1,1	24,1	52,9	19,5	2,3	100,0
Sobre el marco legal y organizativo del campo de prácticas	5,7	39,1	31,0	20,7	3,4	100,0
Sobre conceptos y teorías concretas	6,9	48,3	39,1	2,3	3,4	100,0
Sobre cuestiones de ética profesional	5,7	34,5	48,3	9,2	2,3	100,0
Sobre los sentimientos experimentados por el/la alumno/a en la intervención o en el centro de prácticas	3,4	21,8	42,5	28,7	3,4	100,0
Sobre aspectos metodológicos	,0	8,0	63,2	24,1	4,6	100,0
Sobre el uso de recursos sociales (requisitos, procedimientos, etc.)	1,1	10,3	40,2	47,1	1,1	100,0
Estudio de casos concretos	3,4	12,6	35,6	44,8	3,4	100,0
Sobre aspectos personales del alumno/a	16,1	35,6	37,9	6,9	3,4	100,0

N=87

- *Instrumentos utilizados por el alumno:* Por lo que se refiere al grado en que el alumno hace uso de instrumentos profesionales, los resultados obtenidos señalan que para la mayoría de los encuestados los alumnos utilizan bastante o muy habitualmente los instrumentos propuestos. Sin embargo, cabe destacar que en la mayoría de ellos, existe una considerable presencia de supervisores para los que el uso de estos instrumentos por parte del alumno es poco habitual, en proporciones que oscilan entre un 20 y un 30%. Es preciso resaltar también que:
 1. La observación es, con diferencia, la técnica utilizada por los alumnos con mayor frecuencia (96,5%).
 2. Las visitas domiciliarias, las historias sociales, las fichas sociales y las reuniones de coordinación son nada o poco habituales en torno al 40% de los casos.

TABLA 49. Instrumentos profesionales utilizados por el alumno.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Visitas domiciliarias	20,7	21,8	33,3	23,0	1,1	100,0
Informes sociales, o de otro tipo	4,6	25,3	46,0	23,0	1,1	100,0
Historias sociales	13,8	31,0	37,9	16,1	1,1	100,0
Fichas sociales	13,8	21,8	43,7	18,4	2,3	100,0
Registros de entrevistas	3,4	19,5	35,6	36,8	4,6	100,0
Proyectos de intervención social	4,6	19,5	47,1	25,3	3,4	100,0
Reuniones de coordinación	10,3	31,0	32,2	25,3	1,1	100,0
Planes de trabajo	2,3	26,4	37,9	31,0	2,3	100,0
Observación	,0	2,3	24,1	72,4	1,1	100,0

N=87

- *Planificación de la supervisión:* La supervisión se realiza mayoritariamente de forma no planificada en el tiempo (65,1%), frente a los profesionales que establecen un calendario de sesiones (34,9%). Sin embargo, cuando los mismos profesionales son preguntados sobre quién toma la iniciativa en la realización de las sesiones de supervisión ("demanda de la supervisión"), contradictoriamente sólo una minoría señala que existe una planificación previa de las mismas (4,8%).

TABLA 50. Planificación de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Calendario fijado de antemano	30	34,5	34,9	34,9
	Sin calendario fijado de antemano, en función de necesidades	56	64,4	65,1	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Períodos de evaluación del alumno:* Respecto a los períodos en que son evaluados los alumnos, aunque la mayoría de encuestados señala realizar únicamente una evaluación final del período de prácticas (40,2%), a corta distancia se encuentran los profesionales que realizan evaluaciones intermedias y una evaluación final (34,5%). Los supervisores que llevan a cabo no sólo evaluaciones intermedias y final, sino que también realizan una evaluación inicial del alumno suponen una parte asimismo significativa de los encuestados (25,3%).

TABLA 51. Períodos de evaluación del alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Evaluación final	35	40,2	40,2	40,2
	Evaluaciones intermedias y final	30	34,5	34,5	74,7
	Evaluación inicial, intermedias y final	22	25,3	25,3	100,0
Total		87	100,0	100,0	

- *Instrumento de evaluación utilizado:* Para llevar a cabo estas evaluaciones, la mayor parte de los supervisores encuestados hace uso del protocolo de evaluación remitido desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social (81,6%). También existe un grupo que utiliza una evaluación adaptada a partir de dicho protocolo (14,9%). Son una minoría de supervisores los que refieren contar con un protocolo propio de evaluación (3,4%).

TABLA 52. Instrumento de evaluación utilizado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Protocolo de evaluación de la EUTS	71	81,6	81,6	81,6
Protocolo de evaluación adaptado de la EUTS	13	14,9	14,9	96,6
Protocolo de evaluación propio	3	3,4	3,4	100,0
Total	87	100,0	100,0	

El segundo grupo de indicadores relativos a la práctica actual de la supervisión pretendía conocer el **tipo de relación que se establecía entre el supervisado y el Centro de Prácticas** a través de la participación de éste en diferentes actividades de la institución:

- *Reuniones internas del equipo:* Es poco o nada habitual que el alumno participe en reuniones internas del equipo de trabajo (62,0%). En casi una cuarta parte de los casos esta participación es bastante habitual (24,1%).
- *Reuniones externas:* También es mayoritariamente poco o nada habitual que el alumno participe en las reuniones externas que mantienen los profesionales (73,5%), aunque una quinta parte de los encuestados manifiesta que esta participación es bastante habitual (20,7%).
- *Actividades de formación interna:* En la misma línea, el alumno participa en actividades de formación interna de la institución poco o nada habitualmente (72,4%), aunque también casi una quinta parte de los supervisores encuestados señala que esta participación es bastante habitual (18,4%).
- *Presentación a los profesionales:* En sentido contrario, es bastante o muy habitual que el alumno sea presentado al resto de profesionales del Centro (92,0%).
- *Rituales informales del equipo:* En este apartado se incluía la participación del alumno en actividades informales de los miembros del Centro de Prácticas tales como desayunos, celebraciones, apuestas comunes, etc. Esta participación es bastante o muy habitual en el 63,2% de los casos, y poco habitual en una cuarta parte de ellos (25,3%).
- *Visita de la institución:* Los alumnos visitan la institución de prácticas en el 92,0% de los casos.
- *Visita de la zona o la población de intervención:* Asimismo, el 86,2% de ellos visita la zona de influencia del Centro de Prácticas o su población de referencia.

TABLA 53. Participación del alumno en el Centro de Prácticas.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Reuniones internas del equipo	28,7	33,3	24,1	12,6	1,1	100,0
Reuniones externas	28,7	44,8	20,7	4,6	1,1	100,0
Actividades de formación interna	31,0	41,4	18,4	6,9	2,3	100,0
Presentación a los profesionales del equipo	2,3	3,4	29,9	62,1	2,3	100,0
Rituales informales del equipo (desayunos, celebraciones, apuestas comunes, etc.)	8,0	25,3	27,6	35,6	3,4	100,0
Visita de la institución	2,3	3,4	39,1	52,9	2,3	100,0
Visita de la zona/población de intervención	3,4	6,9	39,1	47,1	3,4	100,0

N=87

El tercer grupo de indicadores hacía referencia **al tipo de relación entre supervisor y supervisado**. Aunque hasta existen otros indicadores entre los ya mencionados que dan cuenta de aspectos significativos de esta relación (especialmente algunos de los que se incluyen en el grupo "método y estilo" de supervisión), se exploraron además los que siguen:

- *Existencia de un proyecto específico de supervisión:* En la mayoría de los casos (51,2%) existía un plan de trabajo previo que definía tiempos y actividades de aprendizaje. En casi una cuarta parte de los casos (22,6%), también existía un plan de trabajo previo pero en el que no se establecían ni tiempos ni actividades. Por último, el 26,2% de los supervisores encuestados manifestó no contar con un diseño previo del trabajo a realizar por los alumnos.

TABLA 54. Proyecto específico de supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plan de trabajo con tiempos y actividades	43	49,4	51,2	51,2
	Plan de trabajo sin tiempos ni actividades	19	21,8	22,6	73,8
	No existe plan de trabajo previo	22	25,3	26,2	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

- *Participación del alumno en el diseño del plan de prácticas:* El procedimiento más utilizado para el diseño del plan de prácticas de los alumnos era la negociación entre éstos y el supervisor, bien estableciéndolo conjuntamente (66,7%) o bien haciendo una propuesta el supervisor y negociándola con el alumno (26,2%).

TABLA 55. Participación del alumno en el diseño del Plan de prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Las actividades son establecidas por el supervisor	6	6,9	7,1	7,1
	Propuesta del supervisor y negociación con el alumno	22	25,3	26,2	33,3
	Establecidas conjuntamente entre supervisor y alumno	56	64,4	66,7	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

Por último, el último grupo de indicadores relacionados con la práctica de la supervisión pretendía conocer el **tipo de relación establecida entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social**, a través del tipo de información previa de que disponía el supervisor, el tipo y frecuencia de contactos de éste con los profesores o de quiénes eran los que tomaban la iniciativa de estos contactos.

- *Información previa disponible:* La información previa de que disponen los supervisores es poca o nula en lo que se refiere al alumno a supervisar (87,4%) y a los contenidos de los talleres de prácticas (81,6%). También es mayoritariamente escasa o nula la información respecto a los contenidos teóricos de las asignaturas más relacionadas con las prácticas (65,5%), aunque casi un tercio de los encuestados refiere contar con bastante información sobre éstos (31,0%). El 52,8% conoce poco o nada el actual plan de estudios, frente al 47,1% que lo conoce bastante o mucho. Por último, el 55,1% tiene poco o ningún conocimiento del contenido del convenio de prácticas y el 44,8% lo conoce bastante o mucho.

TABLA 56. Información previa disponible.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Conocimiento del plan de estudios	8,0	44,8	36,8	10,3	,0	100,0
Conocimiento del convenio de colaboración de prácticas suscrito por su organización	21,8	33,3	27,6	17,2	,0	100,0
Información previa disponible acerca del alumno (expediente académico, expectativas, experiencia, etc.)	52,9	34,5	8,0	,0	4,6	100,0
Conocimiento de los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas	23,0	42,5	31,0	3,4	,0	100,0
Conocimiento de los contenidos de los talleres de prácticas que se realizan en las prácticas	29,9	51,7	14,9	3,4	,0	100,0

N=87

- *Frecuencia de los contactos y reuniones:* A juicio de los encuestados, todos los tipos de contactos y reuniones entre supervisores de campo y profesores de la Escuela universitaria son pocos o nulos, con porcentajes que van del 89,6% al 93,1% de los casos según el tipo de contacto.

TABLA 57. Frecuencia de los contactos y reuniones con los profesores.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Contactos telefónicos	42,5	47,1	8,0	,0	2,3	100,0
Contactos escritos	44,8	48,3	4,6	,0	2,3	100,0
Reuniones en la Escuela de Trabajo Social	44,8	47,1	4,6	3,4	,0	100,0
Reuniones en el Centro de Prácticas	78,2	14,9	3,4	,0	3,4	100,0

N=87

- *Origen de los contactos:* La iniciativa de estos contactos, cuando se producen, parte bien del profesor (39,1%) o bien de supervisor y profesor (40,6%). El elevado índice de no respuesta en esta pregunta (más de una cuarta parte de los encuestados) da cuenta de que muchos supervisores consideran que dichos contactos son nulos, como se vio en apartado anterior.

TABLA 58. Origen de los contactos con los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Supervisor/a	8	9,2	12,5	12,5
	Profesor/a	25	28,7	39,1	51,6
	Supervisor/a y profesor/a	26	29,9	40,6	92,2
	Alumno/a	5	5,7	7,8	100,0
	Total	64	73,6	100,0	
Perdidos	NC	23	26,4		
Total		87	100,0		

d.4. Dificultades encontradas en el proceso de supervisión.

Entre las características de la supervisión realizada se exploraron también las dificultades más habituales que los supervisores se habían encontrado en el proceso de supervisión. Para ello, se ofreció a los encuestados una serie de proposiciones para que valoraran la intensidad con que estas dificultades habían estado presentes en el proceso, haciendo uso de una escala de Likert donde 1 significaba "nada" y 4 "mucho".

De los resultados obtenidos cabe destacar que:

- Las principales dificultades encontradas con bastante o mucha frecuencia en el proceso de supervisión han sido, por este orden:
 1. La elevada carga de trabajo (87,3%).
 2. La escasa duración de las prácticas (72,4%).

3. El sistema de coordinación entre Centro de Prácticas y Escuela de Trabajo Social (64,4%).
 - El resto de las dificultades propuestas son mayoritariamente poco o nada habituales, pero entre ellas destacamos las que así lo son y superan dos tercios o más de los respuestas de los encuestados:
 1. La elevada implicación personal con el alumno (83,9%).
 2. El número de alumnos (75,8%).
 3. Las características del alumno (73,6%).
 4. La inexperiencia en la tarea de supervisar (69,0%).
 - Es preciso resaltar también que en uno y otro grupo de los dos señalados, aparecen conjuntos de encuestados situados en sentido opuesto a la respuesta mayoritaria, bien dificultades poco o nada habituales, bien bastante o muy habituales, en proporciones que van desde una cuarta parte a un tercio del total de respuestas.

TABLA 59. Principales dificultades encontradas en la supervisión.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Mi elevada carga de trabajo	3,4	8,0	31,0	56,3	1,1	100,0
Las características del/la alumno/a	25,3	48,3	16,1	8,0	2,3	100,0
El tipo de intervención a realizar desde el Centro de prácticas	18,4	42,5	25,3	11,5	2,3	100,0
La carencia de formación específica para supervisar	9,2	44,8	29,9	13,8	2,3	100,0
El sistema de coordinación entre Centro de prácticas y Escuela de Trabajo Social	3,4	29,9	41,4	23,0	2,3	100,0
Una elevada implicación personal con el/la alumno/a	32,2	51,7	6,9	5,7	3,4	100,0
La inexperiencia en la tarea de supervisar	23,0	46,0	19,5	5,7	5,7	100,0
El número de alumnos/as	40,2	35,6	14,9	5,7	3,4	100,0
La inexistencia de un protocolo general de supervisión	14,9	39,1	26,4	17,2	2,3	100,0
La diferencia de objetivos exigidos por el/la supervisor/a y por la Escuela	18,4	33,3	33,3	10,3	4,6	100,0
La escasa duración de las prácticas	8,0	17,2	32,2	40,2	2,3	100,0
La falta de reconocimiento de la tarea de supervisión en el Centro de trabajo	24,1	34,5	17,2	21,8	2,3	100,0

N=87

e) Valoración de la experiencia de supervisión:

Respecto a la valoración general que los supervisores hacen de su experiencia en la supervisión de alumnos, los resultados obtenidos indican que:

- Con los alumnos: La experiencia es valorada bastante (55,2%) o muy satisfactoriamente (28,7%) por los encuestados.
- Con los profesores: La valoración mayoritaria aquí se sitúa en una posición intermedia, ni satisfactoria ni insatisfactoria (51,7%), seguida de un 24,1% que la valora de forma bastante satisfactoria.

- En el Centro de Prácticas: La experiencia en el Centro de Prácticas, en tanto que supervisores, es valorada bastante o muy satisfactoriamente por la mayor parte de los encuestados (67,8%). Un 21,8% de ellos considera esta experiencia ni satisfactoria ni insatisfactoria.
- Como supervisor: La experiencia general como supervisores es considerada bastante o muy satisfactoria (79,3%).

TABLA 60. Valoración de la experiencia de supervisión de alumnos.

	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Ni satisfactoria ni insatisfactoria	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Mi experiencia con los/as alumnos/as ha sido...	,0	6,9	6,9	55,2	28,7	2,3	100,0
Mi experiencia con los/as profesores/as ha sido...	6,9	8,0	51,7	24,1	5,7	3,4	100,0
Mi experiencia en el Centro de prácticas ha sido...	,0	2,3	21,8	49,4	18,4	8,0	100,0
Mi experiencia general como supervisor/a ha sido....	,0	8,0	10,3	57,5	21,8	2,3	100,0

N=87

f) Propuestas de mejora de la supervisión:

Al igual que ocurrió con las dificultades encontradas en el proceso de supervisión, se interrogó a los encuestados por las propuestas necesarias para la mejora de la supervisión de alumnos en prácticas de los estudios de Trabajo Social. Para ello, se realizaron dos preguntas: una cerrada, con 10 alternativas de respuesta, y una abierta, para que los supervisores incluyeran las propuestas no recogidas en la pregunta anterior.

Los resultados obtenidos a la pregunta cerrada indicaron que:

- La mayoría de los encuestados se mostró bastante o muy de acuerdo con las proposiciones recogidas. Destacamos a continuación las propuestas que superaron el 75% de las respuestas (bastante o muy de acuerdo):
 1. La realización de reuniones de seguimiento y/o evaluación de los alumnos en los Centros de Prácticas (90,8%).
 2. La organización de jornadas de trabajo y reflexión entre supervisores de campo y docentes (86,2%) y el reconocimiento de la supervisión como una actividad laboral más en el Centro de Prácticas (86,2%).
 3. El reconocimiento de la supervisión de campo como actividad docente (85,1%).
 4. La realización de actividades conjuntas con alumnos entre profesores y supervisores de campo (83,9%).
 5. La exigencia de una experiencia laboral mínima para ejercer como supervisor de campo (82,8%).
- A pesar del acuerdo mayoritario con las propuestas, casi una cuarta parte o más de los encuestados se mostró poco o nada de acuerdo con las siguientes:
 1. La remuneración de la actividad como supervisores de campo (35,6%).
 2. La supervisión individual de los supervisores de campo (29,8%).
 3. La formación de larga duración en supervisión docente (25,2%).
 4. La supervisión en grupo de los supervisores de campo (24,1%).

TABLA 61. Propuestas de mejora de la supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Organización de jornadas de trabajo y reflexión entre supervisores de campo y docentes	,0	11,5	33,3	52,9	2,3	100,0
Realización de actividades conjuntas con alumnos/as entre profesores y supervisores de campo	,0	13,8	44,8	39,1	2,3	100,0
La supervisión en grupo de los supervisores de campo	1,1	23,0	40,2	33,3	2,3	100,0
La supervisión individual de los supervisores de campo	3,4	26,4	46,0	18,4	5,7	100,0
La formación de larga duración en supervisión educativa	1,1	24,1	42,5	26,4	5,7	100,0
La remuneración de la actividad como supervisores de campo	8,0	27,6	26,4	33,3	4,6	100,0
El reconocimiento de la supervisión de campo como actividad docente	2,3	10,3	29,9	55,2	2,3	100,0
La exigencia de una experiencia laboral mínima para ejercer como supervisor/a de campo	5,7	8,0	41,4	41,4	3,4	100,0
El reconocimiento de la supervisión como una actividad laboral más en el Centro de prácticas	1,1	9,2	29,9	56,3	3,4	100,0
La realización de reuniones de seguimiento y/o evaluación de los/as alumnos/as en los Centros de prácticas	,0	5,7	46,0	44,8	3,4	100,0

N=87

Los encuestados respondieron en un 27,6% del total a la pregunta abierta. Los resultados obtenidos fueron 22 propuestas, entre las que cabe destacar:

1. Que se realizaran contactos más frecuentes entre supervisores y profesores (29,2%).
2. La necesidad de formación gratuita para ejercer como supervisores y también la necesidad de establecer un protocolo de supervisión de prácticas consensuado entre supervisores de campo y la Escuela de Trabajo Social (25,05%).
3. La realización de reuniones o sesiones de supervisión conjuntas entre supervisores, profesores y alumnos supervisados (16,7%).
4. Por último, la elección del campo de prácticas por parte del alumno (12,5%).

2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL.

a) Fiabilidad.

Las pruebas de fiabilidad se aplicaron a algunas de las escalas de las variables del cuestionario al objeto de conocer su grado de homogeneidad, esto es, si éstas medían la misma característica, como punto de partida del análisis factorial posterior. Las variables seleccionadas fueron:

- Características autopercebidas por los supervisores para supervisar.
- Características de los alumnos supervisados.
- Representación mental de la supervisión.
- Práctica de la supervisión.
- Propuestas de mejora.

Para el análisis de la fiabilidad de las escalas se utilizaron las pruebas de consistencia interna alfa de Cronbach (α). Éstas arrojaron los siguientes resultados para las variables mencionadas en la población encuestada:

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>α</i>
<i>Características de los supervisores</i>	Cualidades	.55
	Aptitudes	.85
	Actitudes	.80
<i>Características de los alumnos</i>	Cualidades	.86
	Aptitudes	.89
	Actitudes	.92
	Expectativas	.79
<i>Representación mental de la supervisión</i>	Concepto	.45
	Funciones	.86
	Objetivos	.68
<i>Práctica de la supervisión</i>	Motivación del supervisor	.85
	Contenidos de la supervisión	.69
	Instrumentos utilizados por el alumno	.52
	Tipo de relación alumno/Centro de prácticas	.62
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Información previa disponible para el supervisor)	.67
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Contactos y reuniones)	.64
	Dificultades encontradas	.68
<i>Propuestas de mejora</i>		.81

De este modo, de acuerdo con estos resultados y con los criterios de valoración del análisis de fiabilidad²⁵, las escalas que precisan mayores mejoras para medir la característica propuesta son las referidas a las cualidades autopercebidas de los supervisores (.55), al concepto de supervisión (.45) y a los instrumentos utilizados por el alumno (.52). El resto de escalas obtuvo puntuaciones de aceptables a excelentes, como se recoge en la tabla.

²⁵ Los valores obtenidos en la prueba fueron estimados en función de los siguientes criterios (Fortune y Reid, 1999: 245): No aceptable < .60; Aceptable de .60 a .80; Bueno de .81 a .90; Excelente: > .90.

b) Estructura factorial.

El objetivo del análisis factorial fue el de conocer las dimensiones subyacentes a los datos para las variables y las dimensiones señaladas en el análisis de fiabilidad. Para ello, se realizaron pruebas de validez factorial mediante el método de componentes principales y rotación varimax, con diferentes criterios de saturación²⁶, con el fin de comprobar la existencia o no de grupos de indicadores que se comportaran de un modo similar en las escalas de cada variable. Asimismo, se rechazaron las soluciones factoriales que explicaran menos de un 60% de la varianza total, que contuvieran un umbral de residuales no explicados superior al 50% y que no se ajustaran al principio de parsimonia, indicando una escasa bondad de ajuste del modelo factorial.

El análisis factorial se limitó a las dimensiones de las variables, y a combinaciones de éstas dentro de la misma variable, exploradas mediante las pruebas de consistencia interna y que obtuvieron puntuaciones α de Cronbach superiores a .60:

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	α
<i>Características de los supervisores</i>	Aptitudes	.85
	Actitudes	.80
<i>Características de los alumnos</i>	Cualidades	.86
	Aptitudes	.89
	Actitudes	.92
	Expectativas	.79
<i>Representación mental de la supervisión</i>	Funciones	.86
	Objetivos	.68
<i>Práctica de la supervisión</i>	Motivación del supervisor	.85
	Contenidos de la supervisión	.69
	Tipo de relación alumno/Centro de prácticas	.62
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Información previa disponible para el supervisor)	.67
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Contactos y reuniones)	.64
	Dificultades encontradas	.68
<i>Propuestas de mejora</i>		.81

En relación con las **características autopercibidas para supervisar**, con el análisis factorial se pretendía explorar en los datos si existían diferentes perfiles de supervisores en función de las características que éstos percibían en sí mismos para ejercer la supervisión. Los resultados indicaron que:

- Tratadas individualmente, las dimensiones de la variable cumplieron las pruebas de adecuación muestral pero no superaron los criterios de aceptación fijados para el análisis factorial por presentar varianzas no explicadas superiores al 50%.
- De forma combinada, la solución factorial obtenida no superó la pruebas de adecuación muestral.

En el análisis factorial de las **características de los alumnos**, al igual que ocurría con las de los supervisores, el objetivo era averiguar si se identificaban diferentes perfiles-tipo de alumno. El resultado obtenido apuntó a que:

²⁶ Previamente, los datos debían cumplir las condiciones o pruebas de adecuación muestral que hicieran pertinente el análisis factorial: Determinante de la matriz de correlaciones bajo o cercano a 0; índice K.M.O > 0,5; significación de la prueba de esfericidad de Bartlett < 0,05 y valores de X² altos; comunalidades > 0,5 y coeficientes MSA > 0,5).

- Individualmente, sólo la dimensión "actitudes" superó los criterios de bondad fijados. Se aplicó una rotación Varimax con un criterio de saturación de 0,50, resultando 3 factores que explicaron un 72,02% de la varianza total, con un porcentaje de residuales del 40,0%:

FACTOR	Nº ÍTEMS	ÍTEMS	VARIANZA EXPLICADA (%)
1. ACTITUDES DE POSICIONAMIENTO ANTE LAS RELACIONES PROFESIONALES	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neutralidad ▪ Flexibilidad ▪ Comprensión ▪ Objetividad ▪ Ética profesional 	28,79
2. ACTITUDES EMPRENDEDORAS	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad e innovación ▪ Iniciativa ▪ Interés profesional ▪ Autoexigencia ▪ Interés por el aprendizaje 	25,93
3. ACTITUDES RESPONSABLES	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad ▪ Respeto de los valores del otro 	17,30

Por lo que se refiere a la **representación mental de la supervisión**, la pretensión del análisis factorial era identificar la existencia de diferentes concepciones homogéneas de la supervisión entre los encuestados. El análisis factorial indicó que:

- De forma individual, únicamente la dimensión "funciones" superó los criterios de bondad fijados. Se utilizó una rotación Varimax con un criterio de saturación de 0,50, obteniéndose 3 factores que explicaron un 68,86% de la varianza total, con un porcentaje de residuales del 37,0%:

FACTOR	Nº ÍTEMS	ÍTEMS	VARIANZA EXPLICADA (%)
1. FUNCIÓN DE APOYO	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudar a los estudiantes a resolver problemas ▪ Aconsejar ▪ Sugerir ▪ Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones ▪ Guiar y conducir al estudiante ▪ Enseñar 	26,53
2. FUNCIÓN CLARIFICADORA	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clarificar ▪ Informar ▪ Compartir experiencias y conocimientos 	21,71
3. FUNCIÓN CAPACITADORA	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrenar en el uso de técnicas profesionales ▪ Contribuir a la mejora profesional ▪ Facilitar el aprendizaje 	20,63

El análisis factorial de algunas de las dimensiones de la **práctica de la supervisión** quería explorar la posibilidad de identificar diferentes modelos de práctica supervisora, sin embargo no se obtuvieron soluciones factoriales satisfactorias, bien porque no se encontró más que un factor (en algunas de las dimensiones consideradas individualmente) o bien porque no se superaron los criterios de bondad de ajuste ya señalados.

Por último, con el análisis factorial se pretendió identificar grupos de **propuestas de mejora de la supervisión** en las respuestas de los encuestados. El análisis factorial no superó los criterios de bondad de ajuste establecidos.

3. ASOCIACIONES ENTRE VARIABLES.

La búsqueda de asociaciones y relaciones significativas entre las variables estudiadas estuvo guiada por las hipótesis formuladas al inicio de la investigación, y en este sentido se siguió una lógica confirmatoria o refutadora de las mismas.

a) Asociaciones entre variables.

El análisis de la varianza (ANOVA) no señaló asociaciones entre variables dependientes e independientes de las hipótesis formuladas.

Por su lado, las pruebas de correlación r de Pearson²⁷ señalaron las siguientes correlaciones significativas:

- Entre la información previa disponible con que el supervisor cuenta para llevar a cabo la supervisión y algunas de las motivaciones de éste para supervisar:

INFORMACIÓN PREVIA DISPONIBLE	MOTIVACIÓN	r	p
Conocimiento del plan de estudios	Por un interés específico por ejercer como supervisor	0,252	0,023
	Por obtener el reconocimiento de los profesores	0,226	0,043
Conocimiento del convenio de colaboración de prácticas	Por colaborar en el desarrollo de la profesión	0,301	0,005
Información previa disponible acerca del alumno	Por mejorar mi estatus profesional	0,234	0,036
Conocimiento de los contenidos de los talleres de prácticas	Por obtener el reconocimiento de mis compañeros	0,260	0,017
	Por obtener el reconocimiento de los profesores	0,355	0,001
	Por mejorar mi estatus profesional	0,216	0,048
Conocimiento de los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas	Por ampliar mi horizonte profesional	0,231	0,036
	Por obtener gratificación personal	0,243	0,028
	Por un interés específico por ejercer como supervisor	0,314	0,004

²⁷ Los criterios de interpretación de la asociación fueron los propuestos por Sierra Bravo (1998: 506): despreciable (de .01 a .09), baja (de .10 a .29), moderada (.30 a .49), sustancial (de .50 a .69) y muy fuerte (\geq .70).

	Por obtener el reconocimiento de mis superiores	0,263	0,016
	Por obtener el reconocimiento de mis compañeros	0,306	0,005
	Por obtener el reconocimiento de los profesores	0,379	0,000
	Por mejorar mi estatus profesional	0,338	0,002

- Entre la falta de reconocimiento de la tarea de supervisión en el Centro de Prácticas y las siguientes motivaciones:

MOTIVACIÓN	r	P
Por obtener el reconocimiento de mis superiores	0,351	0,001
Por obtener el reconocimiento de mis compañeros	0,364	0,001
Por obtener el reconocimiento de los profesores	0,310	0,005

b) Diferencias entre grupos de encuestados.

Las pruebas *t de Student* señalaron diferencias significativas entre los siguientes grupos de encuestados y algunas de las variables dependientes señaladas en las hipótesis:

- Lugar habitual de supervisión y tipo y grado de motivación para supervisar: Los encuestados que realizaban la supervisión en un despacho propio no compartido y los que la realizaban en otros lugares y el grado de motivación para supervisar basado en contar con una fuente de actualización profesional a través del alumno ($t=2,18$; $p=0,035$). El grupo de supervisores que realizaba la supervisión en un despacho propio no compartido puntuó ligeramente por encima de la media en el grado de motivación basado en contar con una fuente de actualización profesional a través del alumno (5,93), a diferencia del grupo de supervisores que supervisaba en otros lugares, que puntuó por debajo de la media para esta motivación (4,37).
- Formación específica para supervisar y tipo y grado de motivación para supervisar: Los supervisores que contaban o no con una formación específica para supervisar y el grado de motivación del supervisor basado en un interés específico para supervisar ($t=2,02$; $p=0,046$). El grupo de supervisores que contaba con una formación específica para supervisar obtuvo puntuaciones significativamente superiores a la media en el grado de motivación para supervisar basado en un interés específico por ejercer como supervisor (4,53), mientras que el grupo de personas sin formación específica para supervisar se situó por debajo de la media en esta motivación (2,88).

4. CONTRASTE DE HIPÓTESIS.

Por un lado, el análisis descriptivo de los datos obtenidos confirmó dos de las hipótesis formuladas en la investigación:

- *Existencia de déficit en la información disponible por parte de los supervisores de campo, en relación con:*

- ✓ Los contenidos teóricos, los objetivos académicos, las técnicas y la metodología para llevarlos a cabo. Estos aspectos se concretaron en falta de información sobre:
 - a. El plan de estudios vigente.
 - b. Los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas.
 - c. Los contenidos de los talleres de prácticas que se realizan de forma complementaria a las prácticas de campo.
 - ✓ Las calificaciones obtenidas en los créditos teóricos por los estudiantes a supervisar.
 - ✓ Los términos concretos de colaboración recogidos en los convenios de prácticas suscritos por los Centros de Prácticas y la Universidad.
- *Existencia de dificultades para el desarrollo de la supervisión, relacionadas con:*
 - ✓ El sistema de coordinación entre Centro de Prácticas y Escuela de Trabajo Social. Dificultad habitual para el 64,4% de los encuestados.
 - ✓ La concentración en el tiempo de los créditos prácticos a realizar, traducida en una escasa duración de las prácticas. Ésta fue una dificultad habitual para el 72,4% de los supervisores.
 - A las dificultades formuladas en las hipótesis se unió otra, también explorada en la investigación, relativa a la elevada carga de trabajo en el Centro de Prácticas. Ésta fue la principal dificultad para la realización de la supervisión, afectando al 87,3% de los supervisores de manera habitual.

No se verificaron por tanto dificultades que afectaran habitualmente y de forma mayoritaria a los supervisores relacionadas bien con la inexistencia de un protocolo general de supervisión o bien con la diferencia de objetivos exigidos por el supervisor y por la Escuela. Sin embargo, esta conclusión ha de ser tomada con precaución puesto que en ambos casos, el número de supervisores para los que estas dificultades sí eran habituales supuso el 43,6% del total.

Por su parte, el análisis confirmatorio sólo verificó parcialmente la relación significativa entre algunas de las variables en el sentido señalado por algunas de las hipótesis:

- Entre algunas motivaciones de los supervisores de campo y la información previa disponible relativa a aspectos como:

INFORMACIÓN PREVIA DISPONIBLE	MOTIVACIÓN
Conocimiento del plan de estudios	Por un interés específico por ejercer como supervisor Por obtener el reconocimiento de los profesores
Conocimiento del convenio de colaboración de prácticas	Por colaborar en el desarrollo de la profesión
Información previa disponible acerca del alumno	Por mejorar mi estatus profesional

Conocimiento de los contenidos de los talleres de prácticas	Por obtener el reconocimiento de mis compañeros
	Por obtener el reconocimiento de los profesores
	Por mejorar mi estatus profesional
Conocimiento de los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas	Por ampliar mi horizonte profesional
	Por obtener gratificación personal
	Por un interés específico por ejercer como supervisor
	Por obtener el reconocimiento de mis superiores
	Por obtener el reconocimiento de mis compañeros
	Por obtener el reconocimiento de los profesores
	Por mejorar mi estatus profesional

Sin embargo, el coeficiente de correlación r de Pearson señaló niveles bajos o moderados de asociación positiva entre ellas.

- Entre algunas motivaciones y la falta de reconocimiento de la tarea de supervisión:

MOTIVACIÓN
Por obtener el reconocimiento de mis superiores
Por obtener el reconocimiento de mis compañeros
Por obtener el reconocimiento de los profesores

Aquí también el coeficiente de correlación r de Pearson señaló niveles moderados de asociación positiva entre ellas.

- Entre la motivación basada en contar con una fuente de actualización profesional a través del alumno y el lugar donde se realizaba la supervisión. Las pruebas T indicaron que los supervisores con un despacho propio no compartido estaban más motivados en este sentido.
- Entre la motivación basada en un interés específico por ejercer como supervisor y la formación específica para supervisar. De nuevo, las pruebas T señalaron que los supervisores que contaban con formación específica en supervisión estaban más motivados para ejercer como supervisores que los que no la tenían.

APÉNDICE 2. Resultados del cuestionario dirigido a estudiantes en prácticas

Nota: Como se observará, en las tablas de resultados de las variables que utilizan escalas de Likert para su medición, se ha optado por conservar los porcentajes de “no respuesta” por su utilidad y significación para este trabajo.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN MUESTRAL.

a) Características de los Centros de Prácticas:

- *Localización provincial:* La totalidad de los alumnos encuestados realizaron sus prácticas en Centros de Prácticas ubicados en la provincia de Alicante.

TABLA 1. Provincia del Centro de Prácticas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alicante	87	100,0	100,0	100,0

- *Localización comarcal:* La distribución comarcal de los estudiantes y Centros de Prácticas fue como sigue, destacando los situados en la comarca de L'Alacantí.

TABLA 2. Comarca del Centro de Prácticas (Provincia de Alicante).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Marina Alta	3	3,4	3,7	3,7
Marina Baixa	3	3,4	3,7	7,4
L'Alcoià	6	6,9	7,4	14,8
L'Alacantí	38	43,7	46,9	61,7
Alt Vinalopó	3	3,4	3,7	65,4
Vinalopó Mitjà	9	10,3	11,1	76,5
Baix Vinalopó	13	14,9	16,0	92,6
Baix Segura	4	4,6	4,9	97,5
NS	2	2,3	2,5	100,0
Total	81	93,1	100,0	
Perdidos NC	6	6,9		
Total	87	100,0		

- *Tipo de entidad o Centro de Prácticas:* Eran entidades públicas un 57,5% de los Centros y entidades privadas sin ánimo de lucro en un 39,1%.

TABLA 3. Tipo de Centro de Prácticas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Servicio público	50	57,5	57,5	57,5
Asociación, Fundación o ONG sin ánimo de lucro	34	39,1	39,1	96,6
Empresa con ánimo de lucro	1	1,1	1,1	97,7
NS	2	2,3	2,3	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Sistema de protección social en que se sitúa el Centro de prácticas:* La mayoría de los Centros de Prácticas se situaban en el sistema de Servicios Sociales, considerado en sentido estricto (44,6%), seguido del sistema de Salud (19,3%) y del sistema educativo (10,8%). Cabe resaltar que un 13,3% desconoce el sistema de protección social donde se ubicaba el Centro de Prácticas.

TABLA 4. Sistema de protección social donde se sitúa el Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Salud	16	18,4	19,3	19,3
	Servicios Sociales, en sentido estricto	37	42,5	44,6	63,9
	Empleo	2	2,3	2,4	66,3
	Educación	9	10,3	10,8	77,1
	Cultura y/o deportes	4	4,6	4,8	81,9
	Vivienda	4	4,6	4,8	86,7
	NS	11	12,6	13,3	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	NC	4	4,6		
Total		87	100,0		

- *Tamaño del Centro de Prácticas:* El tamaño de la organización fue considerado a partir del número de empleados de todas las categorías profesionales con que ésta contaba. Destacan las organizaciones más pequeñas (31,4%) y las organizaciones de tamaño medio de entre 11 y 20 trabajadores (36%). Es necesario destacar que el 10,5% de los estudiantes desconocía el número de trabajadores del Centro de Prácticas.

TABLA 5. Tamaño del Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 5 trabajadores/as	27	31,0	31,4	31,4
	De 6 a 10 trabajadores	9	10,3	10,5	41,9
	De 11 a 15 trabajadores	16	18,4	18,6	60,5
	De 16 a 20 trabajadores	15	17,2	17,4	77,9
	Más de 20 trabajadores	10	11,5	11,6	89,5
	NS	9	10,3	10,5	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

b) Características de los/as estudiantes:

b.1. Datos demográficos.

- *Sexo:* Más de tres cuartas partes de los estudiantes encuestados eran mujeres (87,4%), frente a una minoría de hombres (12,6%).

TABLA 6. Sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	11	12,6	12,6	12,6
	Mujer	76	87,4	87,4	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

- *Edad*: La edad media de los estudiantes era de 24 años, con un rango entre 21 y 47 años (SD=4,24). Por intervalos de edad, las frecuencias obtenidas fueron las siguientes:

TABLA 7. Edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 25 años	64	73,6	74,4	74,4
	De 25 a 29 años	15	17,2	17,4	91,9
	De 30 a 34 años	4	4,6	4,7	96,5
	Más de 34 años	3	3,4	3,5	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

b.2. Datos académicos.

- *Opción de selección de los estudios de Trabajo Social*: La mayoría de los encuestados seleccionó los estudios de Trabajo Social en primera opción (61,6%), seguidos de los que lo hicieron en segunda opción (19,8%).

TABLA 8. Opción de selección de los estudios de Trabajo Social.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primera opción	53	60,9	61,6	61,6
	Segunda opción	17	19,5	19,8	81,4
	Tercera opción	9	10,3	10,5	91,9
	Quinta opción o más	5	5,7	5,8	97,7
	NS	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Opción de selección del campo de prácticas*: Respecto a la selección del campo de prácticas donde finalmente las realizaron, son mayoría los estudiantes que lo habían elegido como primera (51,8%) o segunda opción (21,2%).

TABLA 9. Opción de selección del campo de prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primera opción	44	50,6	51,8	51,8
	Segunda opción	18	20,7	21,2	72,9
	Tercera opción	12	13,8	14,1	87,1
	NS	11	12,6	12,9	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

b.3. Datos formativos.

- *Otros títulos universitarios:* Ninguno de los estudiantes encuestados manifestó que contara con otra titulación universitaria previa a los estudios de Trabajo Social.

TABLA 10. Otros títulos universitarios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	85	97,7	100,0	100,0
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

b.4. Experiencia de prácticas.

- *Realización de prácticas durante el curso 2000-2001:* La mayoría de los estudiantes (90,7%) realizó su período de prácticas en el curso inmediatamente anterior a la aplicación del cuestionario, frente a una minoría que las realizó en un período diferente (9,3%).

TABLA 11. Realización de prácticas en el curso anterior (2000-2001).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	78	89,7	90,7	90,7
	No	8	9,2	9,3	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Realización de prácticas durante el curso 2001-2002:* La totalidad de los encuestados que respondieron a la pregunta realizaba un nuevo período de prácticas durante el curso 2001-2002..

TABLA 12. Realización de prácticas en el curso actual (2001-2002).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	86	98,9	100,0	100,0
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

b.5. Características percibidas de los alumnos para la realización de prácticas preprofesionales.

La percepción de las características necesarias para la realización de prácticas preprofesionales por los estudiantes se ha obtenido a partir de la propuesta de una serie de afirmaciones sobre cualidades, aptitudes y actitudes de un estudiante en las que el encuestado expresaba su grado de conformidad con la utilidad de éstas para las prácticas mediante una escala de Likert, con valores entre 1 (nada de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Asimismo, se exploraron las expectativas de los estudiantes para la realización de estas prácticas haciendo uso de la misma escala. Los resultados obtenidos son los que siguen:

- *Cualidades:* Respecto a las cualidades de los alumnos más útiles para la realización de prácticas, éstos se mostraron bastante o muy de acuerdo con la utilidad de los conocimientos teóricos suficientes (83,9%) y actualizados (91,9%), y de contar con un conocimiento suficiente del Centro de Prácticas (85,1%) y del sujeto/objeto de la intervención (94,2%). Sin embargo, es destacable que casi un 15% de los estudiantes encuestados se muestre poco de acuerdo con la utilidad de los conocimientos teóricos (14,9%) y del conocimiento del Centro de Prácticas (13,8%). Esta tendencia resalta todavía más si tenemos en cuenta que en la primera de las cualidades mencionadas casi dos tercios de las respuestas se concentran en la posición "bastante de acuerdo" (62,1%).

TABLA 13. Cualidades más útiles del alumno.

	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%
Conocimientos teóricos suficientes	14,9	62,1	21,8	1,1	100,0
Conocimientos teóricos actualizados	6,9	42,5	49,4	1,1	100,0
Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas	13,8	41,4	43,7	1,1	100,0
Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional	4,6	28,7	65,5	1,1	100,0

n=87

- **Aptitudes:** La mayoría de los estudiantes están bastante o muy de acuerdo con la utilidad de las aptitudes propuestas, en porcentajes en torno al 90% de los casos. Destacan por superar los tres quintos de las respuestas, el que los alumnos se manifiesten muy de acuerdo con la utilidad de:
 - La capacidad para establecer relaciones interpersonales para comprender e intervenir en la realidad (71,3%).
 - La capacidad para transmitir seguridad al otro (65,5%)
 - La capacidad de trabajo en equipo (64,4%).
 - La capacidad de motivar al otro para producir cambios (63,2%).
- Por último, resaltar también que casi un 10% de los encuestados se mostró poco de acuerdo con la utilidad de la capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas (9,2%).

TABLA 14. Aptitudes más útiles del alumno.

	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%
Capacidad analítica y de síntesis	4,6	56,3	36,8	2,3	100,0
Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas	9,2	60,9	28,7	1,1	100,0
Capacidad para reconocer los propios límites	2,3	58,1	38,4	1,2	100,0
Capacidad para identificar las potencialidades del otro	4,6	39,1	55,2	1,1	100,0
Capacidad de trabajo en equipo	,0	34,5	64,4	1,1	100,0
Capacidad para establecer relaciones interpersonales para comprender e intervenir en la realidad	2,3	24,1	71,3	2,3	100,0
Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios	3,4	47,1	48,3	1,1	100,0
Capacidad de pedir ayuda	1,1	55,2	42,5	1,1	100,0
Capacidad de motivar al otro para producir cambios	4,6	31,0	63,2	1,1	100,0
Capacidad para conocer al otro	2,3	41,4	54,0	2,3	100,0
Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios	2,3	41,4	55,2	1,1	100,0
Capacidad para transmitir seguridad al otro	1,1	32,2	65,5	1,1	100,0

n=87

- *Actitudes:* De nuevo, la mayoría de los estudiantes encuestados se mostró bastante o muy de acuerdo con las actitudes propuestas en porcentajes superiores al 90% de las respuestas. Aproximadamente el 8% de éstos consideró poco o nada útiles las actitudes relativas a la objetividad, la neutralidad y la autoexigencia.

TABLA 15. Actitudes más útiles del alumno.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Responsabilidad	,0	,0	39,1	60,9	,0	100,0
Respeto a los valores del otro	,0	,0	28,7	71,3	,0	100,0
Iniciativa	,0	5,7	59,8	33,3	1,1	100,0
Interés profesional	1,1	4,6	43,7	49,4	1,1	100,0
Objetividad	,0	8,1	53,5	37,2	1,2	100,0
Ética profesional	,0	3,4	35,6	60,9	,0	100,0
Autoexigencia	,0	8,0	62,1	29,9	,0	100,0
Interés por el aprendizaje	,0	1,1	55,2	43,7	,0	100,0
Comprensión	,0	1,1	43,7	55,2	,0	100,0
Neutralidad	2,3	5,7	48,3	43,7	,0	100,0
Flexibilidad	,0	1,1	51,7	47,1	,0	100,0
Creatividad e innovación	,0	4,6	41,4	54,0	,0	100,0

n=87

- *Expectativas:* En las expectativas de los alumnos en relación con la realización de las prácticas de campo, encontramos que:
 - La mayoría de los estudiantes no realizó las prácticas porque esperara encontrar un trabajo en el Centro de Prácticas (66,6%).
 - Por el contrario, se mostraron bastante o muy de acuerdo, por orden de representatividad, con las expectativas siguientes:
 9. Aprobar la asignatura (92%).
 10. Conocer la realidad social (91,9%).
 11. Entrar en contacto con los usuarios (91,9%).
 12. Contar con un buen supervisor (88,5%).
 13. Aprender el contenido de la práctica profesional (87,4%).
 14. Aprender a ejercer como profesional (83,9%).
 15. Integrarse en un equipo de trabajo (69%).
 - A pesar de los resultados anteriores, es digno de destacar que una parte significativa de los encuestados estuviera poco a nada de acuerdo con expectativas como:
 1. Juzgar si se había seleccionado una buena alternativa laboral (41,3%).
 2. La identificación del rol profesional (39,1%).
 3. La integración en un equipo de trabajo (31%).
 4. Aprender a ejercer como profesional (16%).
 - Por último, respecto a la expectativa de resolver problemas personales o familiares durante el periodo de prácticas, se distribuyen en igual porcentaje los estudiantes poco o nada de acuerdo con ella y los que están bastante o muy de acuerdo con esta expectativa (49,4%). La explicación más razonable a este fenómeno residiría en un error de

comprensión de la pregunta, por el que una parte de los encuestados pensara que ésta hacía referencia a problemas de los usuarios y otra parte, a problemas del propio estudiante.

TABLA 16. Expectativas del alumno.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Esperaba aprobar la asignatura	,0	8,0	46,0	46,0	,0	100,0
Esperaba identificar mi rol profesional por analogía con el de los trabajadores sociales del Centro de prácticas	4,6	34,5	46,0	12,6	2,3	100,0
Esperaba aprender a ejercer como profesional	3,4	12,6	35,6	48,3	,0	100,0
Esperaba resolver problemas personales o familiares	14,9	34,5	32,2	17,2	1,1	100,0
Esperaba conocer la realidad social	1,1	5,7	33,3	58,6	1,1	100,0
Esperaba contar con un buen supervisor	3,4	6,9	41,4	47,1	1,1	100,0
Esperaba encontrar un trabajo después en el Centro de prácticas	19,5	47,1	21,8	11,5	,0	100,0
Esperaba aprender el contenido de la práctica profesional	2,3	9,2	46,0	41,4	1,1	100,0
Esperaba integrarme en un equipo de trabajo	3,4	27,6	46,0	23,0	,0	100,0
Esperaba entrar en contacto con los usuarios	1,1	6,9	35,6	56,3	,0	100,0
Esperaba juzgar si había seleccionado una buena alternativa laboral	10,3	31,0	37,9	19,5	1,1	100,0

n=87

c) Características de los/as supervisores/as:

Este epígrafe se inició con una pregunta filtro acerca de si el estudiante contó o no con supervisor/a durante su período de prácticas de campo. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

TABLA 17. Supervisor/a de prácticas durante las prácticas de campo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	84	96,6	96,6	96,6
	No	3	3,4	3,4	100,0
	Total	87	100,0	100,0	

c.1. Datos laborales.

- *Titulación utilizada en el Centro de Prácticas:* Se quería conocer aquí la titulación con la que contaba el supervisor/a. Según los estudiantes, la mayoría de supervisores eran Diplomados en Trabajo Social (95,2%); el resto poseía otras titulaciones universitarias.

TABLA 18. Titulación universitaria del supervisor/a.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diplomado en Trabajo Social	79	90,8	95,2	95,2
	Diplomado en Educación social	1	1,1	1,2	96,4
	Licenciado en Psicología	2	2,3	2,4	98,8
	Licenciado en Empresariales	1	1,1	1,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	NC	4	4,6		
Total		87	100,0		

- *Profesión actual:* Dado que en la práctica las diferentes titulaciones universitarias dan opción al desempeño de diversos perfiles profesionales afines a la disciplina de origen, se quería conocer qué profesión ejercían los supervisores en el Centro de Prácticas, desde la perspectiva de los estudiantes. Según ellos, la mayor parte de los supervisores ejercían como trabajadores sociales (83,1%), seguidos de los que desempeñaban un puesto directivo en la organización (13,3%).

TABLA 19. Profesión actual del supervisor/a.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabajador/a social	69	79,3	83,1	83,1
	Educador/a	2	2,3	2,4	85,5
	Mando medio o puesto directivo	11	12,6	13,3	98,8
	Administrativo	1	1,1	1,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	NC	4	4,6		
Total		87	100,0		

c.2. Experiencia en supervisión.

En este apartado, nos interesaba conocer, desde la perspectiva del estudiante, si el supervisor distribuía el tiempo de dedicación a la supervisión con estudiantes de otras disciplinas.

- *Supervisión de alumnos de otras disciplinas:* La mayoría de los supervisores, según los estudiantes de Trabajo Social, no habían supervisado alumnos procedentes de otros estudios (83,1%). Destaca que una parte de los estudiantes, aunque mínima, desconozca si su supervisor/a tenía otros alumnos en prácticas.

TABLA 20. Supervisión de alumnos de otras disciplinas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	12,6	13,3	13,3
	No	69	79,3	83,1	96,4
	NS	3	3,4	3,6	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	NC	4	4,6		
Total		87	100,0		

- *Estudios de origen de los otros alumnos supervisados:* Los estudios de los procedían los alumnos supervisados distintos a los de Trabajo Social fueron:

TABLA 21. Estudios de los otros alumnos supervisados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Téc. Sup. en Integración Social (TSIS)	4	36,4	36,4
	Sociología	3	27,3	63,7
	Magisterio	1	9,1	72,8
	Administración	1	9,1	81,9
	NS	2	18,2	100,0
Total		11	100,0	

c.3. Percepción de las características del supervisor más útiles para supervisar.

La percepción de las características del supervisor más útiles para la supervisión de alumnos, desde la perspectiva de los estudiantes, se ha obtenido a partir de la propuesta de una serie de afirmaciones sobre cualidades, aptitudes y actitudes de un supervisor en las que el encuestado expresaba su grado de conformidad con la utilidad de éstas mediante una escala de Likert, con valores entre 1 (nada de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Los resultados obtenidos son los que siguen:

- **Cualidades:** La mayoría de los encuestados se muestran muy o bastante de acuerdo con la utilidad de las proposiciones propuestas, en porcentajes superiores al 80%. De éstas resaltamos las que superan el 90% de las respuestas:
 1. Conocimiento suficiente del objetos/sujeto de la intervención profesional (98,8%).
 2. Conocimiento suficiente de las características del Centro de Prácticas (97,7%).
 3. Experiencia suficiente en la práctica profesional (95,4%).
 4. Conocimientos teóricos actualizados (94,3%).

Asimismo, destaca la presencia de un porcentaje significativo de estudiantes que están "poco o nada de acuerdo" con la utilidad de la experiencia previa en la práctica de la supervisión (23%) y de los conocimientos teóricos profundos (17,2%) y sobre supervisión docente (14,9%).

TABLA 22. Cualidades más útiles para supervisar.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Conocimientos teóricos profundos	,0	17,2	66,7	16,1	,0	100,0
Conocimientos teóricos actualizados	,0	4,6	48,3	46,0	1,1	100,0
Experiencia suficiente en la práctica profesional	,0	4,6	28,7	66,7	,0	100,0
Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de prácticas	,0	,0	40,2	57,5	2,3	100,0
Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional	,0	1,1	24,1	74,7	,0	100,0
Conocimientos teóricos sobre supervisión docente	2,3	12,6	59,8	25,3	,0	100,0
Experiencia suficiente en la práctica de la supervisión docente	4,6	18,4	43,7	33,3	,0	100,0

n=87

- **Aptitudes:** De nuevo, la mayoría de los encuestados se muestran muy o bastante de acuerdo con las proposiciones propuestas, con porcentajes de respuesta alrededor del 90% o superiores. Entre ellas, destacaremos las que representan un porcentaje superior al 95%:
 1. Capacidad de transmitir sus conocimientos a otros (97,7%).
 2. Capacidad de ser flexible y adaptarse a los cambios (97,7%).
 3. Capacidad para identificar las potencialidades del otro (96,6%).
 4. Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios (95,4%).
 5. Capacidad para transmitir seguridad al otro (95,4%).

TABLA 23. Aptitudes más útiles para supervisar.

	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%
Capacidad analítica y de síntesis	8,0	58,6	32,2	1,1	100,0
Capacidad para realizar críticas y autocríticas constructivas	4,6	50,6	43,7	1,1	100,0
Capacidad para reconocer los propios límites	4,6	43,7	50,6	1,1	100,0
Capacidad para identificar las potencialidades del otro	2,3	34,5	62,1	1,1	100,0
Capacidad de trabajo en equipo	2,3	32,2	62,1	3,4	100,0
Capacidad para establecer relaciones interpersonales para que el estudiante comprenda e intervenga en la realidad	4,6	31,0	63,2	1,1	100,0
Capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios	1,1	49,4	48,3	1,1	100,0
Capacidad de transmitir sus conocimientos a otros	1,1	36,8	60,9	1,1	100,0
Capacidad de pedir ayuda	5,7	60,9	32,2	1,1	100,0
Capacidad de motivar al otro para producir cambios	5,7	26,4	63,2	4,6	100,0
Capacidad para conocer al estudiante	6,9	40,2	51,7	1,1	100,0
Capacidad para crear un ambiente adecuado para el logro de cambios	3,4	36,8	58,6	1,1	100,0
Capacidad para transmitir seguridad al otro	3,4	39,1	56,3	1,1	100,0

n=87

- *Actitudes*: También respecto a las actitudes necesarias para supervisar, la mayoría de los encuestados se muestra muy o bastante de acuerdo con las proposiciones propuestas, con porcentajes de respuesta alrededor del 90% o superiores. De nuevo, extraemos las que suponen un porcentaje superior al 95%:
 1. Objetividad (96,5%).
 2. Responsabilidad (95,4%).

3. Respeto a los valores del otro (95,4%).
4. Ética profesional (95,4%).
5. Comprensión (95,4%).

Destaca la presencia de alrededor de un 10% de estudiantes que se manifiesta "poco o nada de acuerdo" con la utilidad del interés por la docencia y con la autoexigencia del supervisor para el ejercicio de la tarea de supervisar.

TABLA 24. Actitudes más útiles para supervisar.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Responsabilidad	,0	2,3	28,7	66,7	2,3	100,0
Respeto a los valores del otro	,0	1,1	31,0	64,4	3,4	100,0
Iniciativa	,0	4,6	43,7	49,4	2,3	100,0
Interés profesional	,0	3,4	31,0	63,2	2,3	100,0
Objetividad	,0	1,1	42,5	54,0	2,3	100,0
Ética profesional	,0	2,3	33,3	62,1	2,3	100,0
Autoexigencia	,0	9,2	56,3	32,2	2,3	100,0
Interés por la docencia	1,1	9,2	51,7	35,6	2,3	100,0
Comprensión	,0	2,3	33,3	62,1	2,3	100,0
Neutralidad	,0	4,6	43,7	48,3	3,4	100,0
Flexibilidad	,0	3,4	35,6	58,6	2,3	100,0
Creatividad e innovación	1,1	5,7	31,0	59,8	2,3	100,0

n=87

d) Características de la supervisión realizada:

d.1. Aspectos estructurales de la supervisión.

Con las preguntas relacionadas con este apartado, se pretendía conocer las condiciones en que los estudiantes eran supervisados por los supervisores de campo, a través del volumen de supervisados y de supervisores, del sistema por el que alumno es asignado al profesional y mediante el conocimiento de las condiciones espaciales en que la supervisión se realiza en la institución.

- *Número medio de alumnos supervisados:* Se preguntó a los estudiantes por el número de alumnos de Trabajo Social que fueron supervisados por el supervisor durante su período de prácticas, con los resultados que se recogen en la tabla. La mayoría eran el único alumno (44,2%) o coincidía con otro estudiante (31,4%). Es resaltable que una parte de los estudiantes, aunque mínima, desconocía cuántos alumnos supervisaba su supervisor.

TABLA 25. Número de alumnos supervisados durante el período de prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 alumno	38	43,7	44,2	44,2
	2 alumnos	27	31,0	31,4	75,6
	3 alumnos	8	9,2	9,3	84,9
	4 alumnos	3	3,4	3,5	88,4
	5 alumnos	5	5,7	5,8	94,2
	NS	5	5,7	5,8	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

- *Número de supervisores en el Centro de Prácticas:* Respecto al volumen de supervisores, según los estudiantes, la mayoría de los Centros de Prácticas contaban con uno (66,7%) o dos supervisores (19,5%). Y de nuevo, un porcentaje mínimo de los alumnos desconocía cuántos supervisores había en el Centro.

TABLA 26. Número de supervisores en el Centro de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 supervisor	58	66,7	66,7	66,7
	2 supervisores	17	19,5	19,5	86,2
	3 supervisores	5	5,7	5,7	92,0
	4 supervisores	4	4,6	4,6	96,6
	Más de 4 supervisores	1	1,1	1,1	97,7
	NS	2	2,3	2,3	100,0
Total		87	100,0	100,0	

- *Sistema de asignación del alumno:* Con este indicador, se pretendía conocer el grado de participación del supervisor o del Centro de Prácticas en la elección del alumno y del estudiante en la elección del Centro de Prácticas. Entre la población encuestada, la mayoría fue remitida directamente por la Escuela Universitaria de Trabajo Social (70,1%), frente a una minoría en que el supervisor o el Centro de Prácticas utilizaban algún sistema de selección previa (17,2%). Las iniciativas tomadas por el estudiante no significaron más del 3,4% del total. Destaca también que casi un 6% de los alumnos desconocía el sistema por el que fue asignado al Centro de Prácticas.

TABLA 27. Sistema de asignación del alumno al Centro de Prácticas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Por la Escuela de Trabajo Social	61	70,1	70,1	70,1
Por el Centro de Prácticas sin selección previa	3	3,4	3,4	73,6
Por el Centro de Prácticas con selección previa	9	10,3	10,3	83,9
Por el supervisor con selección previa	6	6,9	6,9	90,8
Centro de Prácticas propuesto por el alumno	2	2,3	2,3	93,1
Acuerdo entre alumno, supervisor y Escuela de Trabajo Social	1	1,1	1,1	94,3
NS	5	5,7	5,7	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Condiciones espaciales para la supervisión:* El lugar habitual en el que se realizó la supervisión de alumnos fue un despacho, exclusivo del supervisor (60,5%) o compartido con otros profesionales (24,4%). Para las sesiones de supervisión se hizo uso mayoritario de una mesa de despacho (72,1%). Además, el lugar contaba con iluminación suficiente (85,1%) y teléfono (93,1%) pero no con pizarra o papelógrafo (85,1%).

TABLA 28. Lugar habitual de supervisión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Despacho del supervisor/a	52	59,8	60,5	60,5
Despacho del supervisor/a compartido con otros profesionales	21	24,1	24,4	84,9
Despacho de otro profesional	1	1,1	1,2	86,0
Despacho exclusivo para la supervisión	1	1,1	1,2	87,2
Sala de reuniones	7	8,0	8,1	95,3
Otra sala del centro	3	3,4	3,5	98,8
En la cafetería	1	1,1	1,2	100,0
Total	86	98,9	100,0	
Perdidos NC	1	1,1		
Total	87	100,0		

TABLA 29. Mobiliario utilizado en el lugar de supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesa de reuniones redonda	12	13,8	14,0	14,0
	Mesa de despacho	62	71,3	72,1	86,0
	Mesa de reuniones rectangular	11	12,6	12,8	98,8
	No cuenta con mesa	1	1,1	1,2	100,0
	Total	86	98,9	100,0	
Perdidos	NC	1	1,1		
Total		87	100,0		

TABLA 30. Otras características del lugar de supervisión.

	PIZARRA O PAPELÓGRAFO		ILUMINACIÓN SUFICIENTE		TELÉFONO	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Sí	12	13,8	74	85,1	81	93,1
No	74	85,1	12	13,8	5	5,7
NC	1	1,1	1	1,1	1	1,1
Total	87	100,0	87	100,0	87	100,0

d.2. Representación mental de la supervisión.

Al igual que se hizo con los supervisores, ahora se quería conocer con este punto cuál era la construcción mental de los estudiantes acerca de la supervisión, en términos de concepto, funciones y objetivos de la misma. Para ello, se ofreció al encuestado una serie de afirmaciones acerca de estos extremos, ante las que debía de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo mediante una escala de Likert de 5 valores, en la que 1 significaba "nada de acuerdo" y 5 "muy de acuerdo".

- *Concepto de supervisión:* La mayoría de los encuestados se mostró bastante o muy de acuerdo con definiciones de la supervisión como:
 1. La supervisión es un proceso de ayuda y de apoyo del supervisor hacia el supervisado (84,1%).
 2. La supervisión es un proceso educativo de capacitación y formación profesional (74,7%).

Aunque también la mayoría de estudiantes estaba bastante o muy de acuerdo con la idea de que "la supervisión es un mecanismo tendente a asegurar el cumplimiento de los objetivos académicos", obtuvo comparativamente una menor representatividad que las anteriores (49,4%), máxime si se considera que un 35,6% se situó en una posición intermedia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y un 12,6% se manifestó poco o nada de acuerdo con esa afirmación.

Por último, los alumnos encuestados se mostraron poco o nada de acuerdo con la proposición "la supervisión es una relación de consulta del tipo superior-subordinado" (43,6%), pero con un 28,7% del total de estudiantes que no adoptó una posición clara frente a esta afirmación (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y un 26,4 % que se manifestó bastante o muy de acuerdo.

TABLA 31. Concepto de supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
La supervisión es un proceso de ayuda y apoyo del supervisor hacia el supervisado	1,1	4,6	9,2	41,4	43,7	,0	100,0
La supervisión es un proceso educativo de capacitación y formación profesional	2,3	4,6	18,4	40,2	34,5	,0	100,0
La supervisión es un mecanismo tendente a asegurar el cumplimiento de los objetivos académicos	1,1	11,5	35,6	40,2	9,2	2,3	100,0
La supervisión es una relación de consulta del tipo superior-subordinado	17,2	26,4	28,7	18,4	8,0	1,1	100,0

n=87

- *Funciones de la supervisión:* Respecto a las funciones que los encuestados consideraron que cumplía la supervisión docente, encontramos que la mayoría se mostró bastante o muy de acuerdo con las propuestas, en porcentajes de casi el 80% o superiores:
 - Las funciones que agruparon el 85% o más de las respuestas fueron, por este orden:
 1. Informar (90,8%).
 2. Compartir experiencias y conocimientos (90,8%).
 3. Entrenar en el uso de técnicas profesionales (89,6%).
 4. Clarificar (88,5%).
 5. Sugerir (85,1%).
 - Hubo un porcentaje de indecisos de entre el 11 y el 16% en las siguientes funciones: ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones, contribuir a la mejora profesional, ayudar a los estudiantes a resolver problemas, aconsejar, facilitar el aprendizaje, guiar y conducir al estudiantes, enseñar.

TABLA 32. Funciones de la supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Enseñar	,0	3,4	16,1	42,5	37,9	,0	100,0
Facilitar el aprendizaje	,0	3,4	13,8	36,8	46,0	,0	100,0
Entrenar en el uso de técnicas profesionales	2,3	3,4	4,6	42,5	47,1	,0	100,0
Compartir experiencias y conocimientos	2,3	1,1	5,7	54,0	36,8	,0	100,0
Informar	,0	1,1	8,0	51,7	39,1	,0	100,0
Clarificar	,0	1,1	9,2	43,7	44,8	1,1	100,0
Guiar y conducir al estudiante	,0	3,4	13,8	41,4	40,2	1,1	100,0
Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones	,0	6,9	11,5	51,7	28,7	1,1	100,0
Contribuir a la mejora profesional	2,3	3,4	11,5	50,6	32,2	,0	100,0
Aconsejar	,0	4,6	13,8	55,2	26,4	,0	100,0
Sugerir	,0	5,7	6,9	57,5	27,6	2,3	100,0
Ayudar a los estudiantes a resolver problemas	1,1	6,9	12,6	48,3	31,0	,0	100,0

n=87

- *Objetivos de la supervisión:* La mayoría de supervisores se mostró bastante o muy de acuerdo con los objetivos propuestos en la encuesta. Estos resultados pueden ser matizados como sigue:
 - Los objetivos acerca de los que manifestó mayor grado de acuerdo fueron: desarrollar las habilidades profesionales del supervisado (86,2%) y socializar al alumno supervisado en los conocimientos y aptitudes propios de la profesión (83,9%).
 - Hubo dos objetivos frente a los que alrededor de un 15% de los encuestados se mostró indeciso: elevar el nivel de conocimiento teórico y práctico (79,6%) y la enseñanza y la formación permanentes (76%).
 - Por último, más de una cuarta parte de los estudiantes se situó en una posición intermedia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) ante el objetivo de sensibilizar al alumno supervisado respecto a las necesidades humanas, que fue el objetivo con menor número de acuerdos (65,5%).

TABLA 33. Objetivos de la supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
La enseñanza y la formación permanentes	1,1	4,6	14,9	48,3	28,7	2,3	100,0
Socializar al alumno supervisado en los conocimientos y aptitudes propios de la profesión	1,1	1,1	10,3	55,2	28,7	3,4	100,0
Elevar el nivel de conocimiento teórico y práctico	,0	3,4	16,1	48,3	31,0	1,1	100,0
Desarrollar las habilidades profesionales del supervisado	2,3	1,1	9,2	42,5	43,7	1,1	100,0
Sensibilizar al alumno supervisado respecto a las necesidades humanas	3,4	3,4	26,4	42,5	23,0	1,1	100,0

n=87

d.3. Práctica de la supervisión.

El primer grupo de indicadores utilizados para conocer la práctica actual de la supervisión de alumnos fue denominado "**método y estilo de supervisión**". Se pretendía con ellos recoger la imagen actual del tipo de supervisión realizada desde la experiencia vivida por los estudiantes.

- *Motivación para la supervisión:* Se interrogó a los encuestados sobre los motivos que creían que movían a sus supervisores a ejercer como tales, manifestando su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de motivaciones para la supervisión propuestas en el cuestionario, mediante una escala tipo Likert con valores entre 0 (nada de acuerdo) y 9 (muy de acuerdo). El análisis de las medias de las puntuaciones obtenidas en cada ítem apunta que el mayor grado de acuerdo sobre el motivo para actuar como supervisores, en opinión de los estudiantes, se encuentra en el hecho de colaborar en el desarrollo de la profesión, seguido del que implica que la supervisión sea una fuente de actualización profesional a través de los alumnos.

TABLA 34. Motivación para la supervisión.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Por colaborar en el desarrollo de la profesión	82	0	9	5,52	2,86
Por contar con una fuente de actualización profesional a través de los/as alumnos/as	81	0	9	4,52	2,56
Por ampliar su horizonte profesional	83	0	9	3,89	2,66
Por mejorar su estatus profesional	82	0	9	3,71	2,81
Por obtener gratificación personal	82	0	8	3,66	2,49
Por un interés específico por ejercer como supervisor/a	81	0	8	3,48	2,43
Por salir de lo cotidiano del trabajo y desarrollar una actividad diferente a la laboral	82	0	9	3,34	2,31
Por obtener el reconocimiento de sus superiores	82	0	9	3,17	2,75
Por obtener el reconocimiento de los/as profesores/as	81	0	9	3,10	2,81
Por obtener el reconocimiento de sus compañeros/as	82	0	8	2,91	2,66
N válido (según lista)	79				

- *Tipo de supervisión realizada:* De los 44 estudiantes que manifestaron que su supervisor contaba con más de 1 alumno de Trabajo Social en prácticas, la mayoría realizó sólo supervisión individual (47,7%), seguidos de los que fueron supervisados mediante una supervisión combinada de tipo individual y grupal (36,4%) y, por último, de los que fueron supervisados sólo grupalmente (15,9%).

TABLA 35. Tipo de supervisión realizada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo supervisión individual	21	24,1	47,7	47,7
	Sólo supervisión grupal	7	8,0	15,9	63,6
	Supervisión individual y grupal	16	18,4	36,4	100,0
	Total	44	50,6	100,0	
Perdidos	NC	43	49,4		
Total		87	100,0		

- *Demanda de supervisión:* Mayoritariamente, la demanda de las sesiones de supervisión parte por igual del alumno y del supervisor (51,9%), seguida a distancia por la iniciativa del alumno (19%), del profesor (16,5%) o del supervisor (11,4%).

TABLA 36. Demanda de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A demanda del alumno/a	15	17,2	19,0	19,0
	A demanda del supervisor/a	9	10,3	11,4	30,4
	A demanda del alumno/a y del supervisor/a	41	47,1	51,9	82,3
	A demanda del profesor de la EUTS	13	14,9	16,5	98,7
	A demanda del alumno y del profesor	1	1,1	1,3	100,0
	Total	79	90,8	100,0	
Perdidos	NC	8	9,2		
Total		87	100,0		

- *Sistema de supervisión entre supervisores:* La mayoría de los estudiantes en cuyos Centros de Prácticas existía más de un supervisor (n=28) manifestaron que éstos realizaban la supervisión siguiendo su criterio individual (35,7%), seguidos de los Centros en los que los diferentes supervisores acordaban unos mínimos comunes a supervisar (25%). Es destacable que casi un tercio de los alumnos desconoce el sistema de supervisión acordado entre los diferentes supervisores.

TABLA 37. Sistema de supervisión entre supervisores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Criterio de cada supervisor	10	11,5	35,7	35,7
	Acuerdo sobre los aspectos comunes mínimos a supervisar	7	8,0	25,0	60,7
	Acuerdo sobre todos los aspectos a supervisar	2	2,3	7,1	67,9
	NS	9	10,3	32,1	100,0
	Total	28	32,2	100,0	
Perdidos	NC	59	67,8		
Total		87	100,0		

- *Frecuencia de la supervisión:* La periodicidad con que se realiza la supervisión de alumnos es fundamentalmente semanal (36,5%) o mensual (29,4%), aunque también cabe mencionar que en casi una cuarta parte la periodicidad es quincenal (23,5%). Son escasos los estudiantes que fueron supervisados diariamente (10,6%).

TABLA 38. Frecuencia de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Al menos, una vez al mes	25	28,7	29,4	29,4
	Al menos, una vez cada dos semanas	20	23,0	23,5	52,9
	Al menos, una vez a la semana	31	35,6	36,5	89,4
	Al menos, una vez al día	9	10,3	10,6	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

- *Duración de la supervisión:* Mayoritariamente, las sesiones de supervisión tienen una duración inferior a una hora (71,4%). A distancia le siguen las supervisiones que duran de 1 a 2 horas (25%).

TABLA 39. Duración de la supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 h	60	69,0	71,4	71,4
	De 1 a 2 h	21	24,1	25,0	96,4
	De 2 a 3 h	2	2,3	2,4	98,8
	Más de 4 h	1	1,1	1,2	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Perdidos	NC	3	3,4		
Total		87	100,0		

- *Origen de los contenidos de la sesión de supervisión:* Los contenidos que se abordan en las sesiones de supervisión son definidos tanto por los alumnos como por los supervisores (57,8%); a relativa distancia, éstos son concretados a iniciativa del alumno (28,9%).

TABLA 40. Origen de los contenidos de la sesión de supervisión.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A demanda del alumno/a	24	27,6	28,9	28,9
	A demanda del supervisor/a	6	6,9	7,2	36,1
	A demanda del alumno/a y del supervisor/a	48	55,2	57,8	94,0
	A demanda del profesor de la EUTS	2	2,3	2,4	96,4
	A demanda del alumno, supervisor y profesor	2	2,3	2,4	98,8
	A demanda del alumno y del profesor	1	1,1	1,2	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Perdidos	NC	4	4,6		
Total		87	100,0		

- **Contenidos de la supervisión:** En relación con los aspectos de contenido abordados en las sesiones de supervisión, los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos arrojaron mayorías inferiores al 70% de los casos, como siguen:
 - Son contenidos bastante o muy habituales, pero con una parte considerable de encuestados para los que son poco o nada habituales (de una cuarta a una tercera parte de ellos):
 1. Aspectos metodológicos (70,1%)
 2. Uso de recursos sociales (67,8%).
 3. Estudio de casos concretos (66,6%).
 4. Sobre los sentimientos experimentados por el alumno en la intervención o en el Centro de Prácticas (62%).
 - También fueron contenidos habituales, pero con mayorías más débiles (para más del 40% de los encuestados no eran contenidos habituales en la supervisión):
 1. Uso de técnicas de registro y sistematización de la información (56,3%).
 2. Uso de técnicas de intervención (56,3%).
 3. Marco legal y organizativo del campo de prácticas (51,7%).
 - El tratamiento de aspectos personales del alumno fue poco o nada habitual (63,2%), pero con más de una tercera parte de los estudiantes para que los que sí fue habitual.
 - Por último, también fueron contenidos poco o nada habituales en las sesiones de supervisión, pero de mayorías más débiles (los encuestados para los que sí fueron habituales representaban alrededor del 40% del total):
 3. Conceptos y teorías concretas (57,4%).
 4. Cuestiones de ética profesional (52,9%).

TABLA 41. Contenidos más habituales de la supervisión.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Al uso de técnicas de intervención	12,6	28,7	50,6	5,7	2,3	100,0
Al uso de técnicas de registro y sistematización de la información	11,5	28,7	42,5	13,8	3,4	100,0
Sobre el marco legal y organizativo del campo de prácticas	14,9	31,0	36,8	14,9	2,3	100,0
Sobre conceptos y teorías concretas	14,9	42,5	28,7	11,5	2,3	100,0
Sobre cuestiones de ética profesional	18,4	34,5	34,5	10,3	2,3	100,0
Sobre los sentimientos experimentados por el/la alumno/a en la intervención o en el centro de prácticas	13,8	18,4	40,2	21,8	5,7	100,0
Sobre aspectos metodológicos	5,7	21,8	57,5	12,6	2,3	100,0
Sobre el uso de recursos sociales (requisitos, procedimientos, etc.)	8,0	20,7	41,4	26,4	3,4	100,0
Estudio de casos concretos	10,3	20,7	33,3	33,3	2,3	100,0
Sobre aspectos personales del alumno/a	24,1	39,1	21,8	11,5	3,4	100,0

n=87

- *Instrumentos utilizados por el alumno:* Por lo que se refiere al grado en que el alumno hace uso de instrumentos profesionales, los resultados apuntan a que éstos pueden ser agrupados en tres categorías:
 - Instrumentos de uso habitual: Por este orden, la observación (86,2%), los informes (60,9%), los registros de entrevistas (56,3%) y los planes de trabajo (54%). Sin embargo, hay que considerar que, con excepción de la observación, el resto de instrumentos no fueron habituales para una parte significativa de los estudiantes (alrededor de un 40% o más de éstos).
 - Instrumentos de uso no habitual: En este orden, las reuniones de coordinación (75,8%), los proyectos de intervención social (70,1%), las historias sociales (63,2%) y las visitas domiciliarias (59,7%). Aquí también es conveniente resaltar que los porcentajes de alumnos para los que estos instrumentos fueron habituales oscilaron entre el 25 y el 40%.
 - Instrumentos de uso y no uso similares: Las fichas sociales fueron habituales y no habituales en porcentajes similares (49,4%).

TABLA 42. Instrumentos profesionales utilizados por el alumno.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Visitas domiciliarias	44,8	14,9	18,4	20,7	1,1	100,0
Informes sociales, o de otro tipo	17,2	21,8	37,9	23,0	,0	100,0
Historias sociales	25,3	37,9	24,1	12,6	,0	100,0
Fichas sociales	27,6	21,8	28,7	20,7	1,1	100,0
Registros de entrevistas	21,8	20,7	24,1	32,2	1,1	100,0
Proyectos de intervención social	29,9	40,2	16,1	11,5	2,3	100,0
Reuniones de coordinación	37,9	37,9	13,8	10,3	,0	100,0
Planes de trabajo	17,2	28,7	37,9	16,1	,0	100,0
Observación	5,7	8,0	26,4	59,8	,0	100,0

n=87

- *Sector de población con el que trabajó el estudiante:* Se pretendía conocer cuáles fueron los sectores de población con los que el estudiante entró en contacto con mayor frecuencia durante su período de prácticas. Estos fueron familias y menores (21,8%), tercera edad (16,1%), minusválidos (13,8%), enfermos mentales (11,5%), y emigrantes (11,5%). Destaca que ninguno de los estudiantes mencione haber trabajado con población en general sino con un colectivo específico.

TABLA 43. Sector de población con el que más se ha trabajado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menores y familia	19	21,8	21,8	21,8
Tercera Edad	14	16,1	16,1	37,9
Minusválidos	12	13,8	13,8	51,7
Enfermedades mentales	10	11,5	11,5	63,2
Extranjeros, emigrantes, exiliados, asilados, refugiados, ..	10	11,5	11,5	74,7
Drogodependencias y otras adicciones	6	6,9	6,9	81,6
Población general	5	5,7	5,7	87,4
Mujer	4	4,6	4,6	92,0
Minorías étnicas	3	3,4	3,4	95,4
Voluntariado	2	2,3	2,3	97,7
Jóvenes	1	1,1	1,1	98,9
Transeúntes	1	1,1	1,1	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Planificación de la supervisión:* Según los estudiantes, la supervisión se realizaba mayoritariamente de forma no planificada en el tiempo (80%), frente a los profesionales que establecían un calendario de sesiones (20%).

TABLA 44. Planificación de la sesión de supervisión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Calendario fijado de antemano	17	19,5	20,0	20,0
Sin calendario fijado de antemano, en función de necesidades	68	78,2	80,0	100,0
Total	85	97,7	100,0	
Perdidos NC	2	2,3		
Total	87	100,0		

- *Periodos de evaluación del alumno:* Respecto a los períodos en que fueron evaluados los alumnos, la mayoría de ellos señaló que se realizó únicamente una evaluación final del período de prácticas (58,6%). Las otras modalidades de evaluación no fueron escasamente utilizadas (alrededor de una décima parte de los casos). Por otro lado, resulta bien significativo que un 18,4% de los estudiantes manifestara desconocer cuáles han fueron los períodos de evaluación.

TABLA 45. Periodos de evaluación del alumno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Evaluación final	51	58,6	58,6	58,6
Evaluaciones intermedias y final	11	12,6	12,6	71,3
Evaluación inicial, intermedias y final	9	10,3	10,3	81,6
NS	16	18,4	18,4	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Uso de autoevaluación por el alumno:* Se preguntó a los estudiantes si el supervisor de campo les solicitó un autoevaluación del período de prácticas. Los resultados indican que en casi dos tercios de los casos no fue así (65,9%).

TABLA 46. Uso de autoevaluación por el alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	29	33,3	34,1	34,1
	No	56	64,4	65,9	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

- *Consideración de la autoevaluación del alumno por el supervisor:* También se quería conocer si el estudiante sabía si dicha autoevaluación fue tenida en cuenta por el supervisor para calificar su período de prácticas. De los alumnos que contestaron a esta pregunta (n=27), el 48,1% manifestó desconocerlo, frente a más de un tercio que señaló que sí fue tomada en consideración (37%).

TABLA 47. Consideración por el supervisor de la autoevaluación del alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	11,5	37,0	37,0
	No	4	4,6	14,8	51,9
	NS	13	14,9	48,1	100,0
	Total	27	31,0	100,0	
Perdidos	NC	60	69,0		
Total		87	100,0		

El segundo grupo de indicadores relativos a la práctica actual de la supervisión pretendía conocer el **tipo de relación que se establecía entre el supervisado y el Centro de Prácticas** a través de la participación de éste en diferentes actividades de la institución:

- *Reuniones internas del equipo:* Es poco o nada habitual que el alumno participe en reuniones internas del equipo de trabajo (80,5%).
- *Reuniones externas:* También es mayoritariamente poco o nada habitual que el alumno participe en las reuniones externas que mantienen los profesionales (83,9%).
- *Actividades de formación interna:* En la misma línea, el alumno participa en actividades de formación interna de la institución poco o nada habitualmente (72,4%), aunque también casi una cuarta parte de los alumnos encuestados señaló que esta participación es bastante habitual (23%).
- *Presentación a los profesionales:* En sentido contrario, es bastante o muy habitual que el alumno sea presentado al resto de profesionales del Centro (62%), pero más de un tercio de los encuestados no fue así (36,8%).
- *Rituales informales del equipo:* En este apartado se incluía la participación del alumno en actividades informales de los miembros del Centro de Prácticas tales como desayunos, celebraciones, apuestas comunes, etc. Esta participación fue bastante o

muy habitual en el 51,7% de los casos, y significativamente poco o nada habitual en un 47,1% de ellos.

- *Visita de la institución:* Los alumnos visitó la institución de prácticas en el 71,2% de los casos, y para más de la cuarta parte del total esta actividad no fue habitual (28,7%).
- *Visita de la zona o la población de intervención:* Asimismo, el 64,3% de ellos visitó la zona de influencia del Centro de Prácticas o su población diana, frente a un 35,5% para los que no fue habitual.

TABLA 48. Participación del alumno en el Centro de Prácticas.

	Nada habitual	Poco habitual	Bastante habitual	Muy habitual	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Reuniones internas del equipo	55,2	25,3	14,9	4,6	,0	100,0
Reuniones externas	51,7	32,2	12,6	3,4	,0	100,0
Actividades de formación interna	43,7	28,7	23,0	3,4	1,1	100,0
Presentación a los profesionales del equipo	20,7	16,1	31,0	31,0	1,1	100,0
Rituales informales del equipo (desayunos, celebraciones, apuestas comunes, etc.)	32,2	14,9	29,9	21,8	1,1	100,0
Visita de la institución	16,1	12,6	33,3	37,9	,0	100,0
Visita de la zona/población de intervención	20,7	13,8	31,0	33,3	1,1	100,0

n=87

El tercer grupo de indicadores hacía referencia **al tipo de relación entre supervisor y supervisado**. Aunque hasta existen otros indicadores entre los ya mencionados que dan cuenta de aspectos significativos de esta relación (especialmente algunos de los que se incluyen en el grupo "método y estilo" de supervisión), se exploraron además los que siguen:

- *Existencia de un proyecto específico de supervisión:* En la mayoría de los casos (44,8%) no existía un plan de trabajo. Frente a ello, en el resto de los casos sí existía un plan de trabajo previo, bien con especificación de tiempos y actividades (24,1%) o bien sin esta especificación (19,5%). Destaca nuevamente que el 11,5% de los encuestados manifestara desconocer si existía un proyecto específico de supervisión.

TABLA 49. Proyecto específico de supervisión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Plan de trabajo con tiempos y actividades	21	24,1	24,1	24,1
Plan de trabajo sin tiempos ni actividades	17	19,5	19,5	43,7
No existe plan de trabajo previo	39	44,8	44,8	88,5
NS	10	11,5	11,5	100,0
Total	87	100,0	100,0	

- *Participación del alumno en el diseño del plan de prácticas:* El procedimiento más utilizado para el diseño del plan de prácticas de los alumnos fue la negociación entre éstos y el supervisor, bien estableciéndolo conjuntamente (57,6%) o bien haciendo una propuesta el supervisor y negociándola con el alumno (17,6%). También fue significativo el diseño unidireccional del plan de prácticas por el supervisor en el 24,7% de los casos.

TABLA 50. Participación del alumno en el diseño del Plan de Prácticas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Las actividades son establecidas por el supervisor	21	24,1	24,7	24,7
	Propuesta del supervisor y negociación con el alumno	15	17,2	17,6	42,4
	Establecidas conjuntamente entre supervisor y alumno	49	56,3	57,6	100,0
	Total	85	97,7	100,0	
Perdidos	NC	2	2,3		
Total		87	100,0		

Por último, el último grupo de indicadores relacionados con la práctica de la supervisión pretendía conocer el **tipo de relación establecida entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social** desde la perspectiva del estudiante, a través del tipo de información previa de que disponía, del tipo y frecuencia de los contactos entre supervisores y profesores o de quiénes eran los que tomaban la iniciativa de estos contactos.

- *Información previa disponible:* Respecto a la información previa se pueden diferenciar dos grupos de respuestas:
 - Información no disponible: La información previa de que disponen los estudiantes es poca o nula en lo que se refiere al futuro supervisor (85%) y al Centro de Prácticas (83,9%). También es mayoritariamente escasa o nula la información respecto a los contenidos de los talleres de prácticas (60,9%), aunque un tercio de los encuestados refiere contar con bastante información sobre éstos (33,3%). Por último, el 78,3% tiene poco o ningún conocimiento del contenido del convenio de prácticas, frente a un 20,6% que lo conoce bastante o mucho.

- Información disponible: Los alumnos manifestaron conocer bastante o mucho el contenidos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas en un 54%. Sin embargo, cabe resaltar que el 45,9% señaló conocer poco o nada esta información.

TABLA 51. Información previa disponible.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Conocimiento del Centro de Prácticas	36,8	47,1	10,3	5,7	,0	100,0
Conocimiento del convenio de colaboración de prácticas suscrito entre el Centro de prácticas y la Escuela de Trabajo Social	26,4	52,9	19,5	1,1	,0	100,0
Información previa disponible acerca del supervisor de campo (formación, expectativas, experiencia, etc.)	51,7	33,3	9,2	4,6	1,1	100,0
Conocimiento de los contenidos teóricos de las asignaturas más directamente relacionadas con las prácticas	3,4	42,5	51,7	2,3	,0	100,0
Conocimiento de los contenidos de los talleres de prácticas que se realizan en la Escuela	12,6	48,3	33,3	5,7	,0	100,0

n=87

- *Frecuencia de los contactos y reuniones:* A juicio de los encuestados, todos los tipos de contactos y reuniones entre supervisores de campo y profesores de la Escuela universitaria son pocos o nulos, con porcentajes que van del 82,7% al 74,7% de los casos, según el tipo de contacto. Destaca especialmente la ausencia de reuniones en el Centro de Prácticas.

TABLA 52. Frecuencia de los contactos y reuniones entre supervisores y profesores.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Contactos telefónicos	35,6	39,1	16,1	1,1	8,0	100,0
Contactos escritos	31,0	48,3	11,5	,0	9,2	100,0
Reuniones en la Escuela de Trabajo Social	37,9	44,8	5,7	,0	11,5	100,0
Reuniones en el Centro de Prácticas	70,1	11,5	3,4	2,3	12,6	100,0

n=87

- *Origen de los contactos:* La iniciativa de estos contactos parte fundamentalmente del profesorado (21,3%), de éste y los supervisores al mismo tiempo (15%). Es muy de desatacar que casi la mitad de los encuestados (48,8%) manifieste desconocer quién toma la iniciativa en dichos contactos.

TABLA 53. Origen de los contactos con los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Supervisor/a	7	8,0	8,8	8,8
	Profesor/a	17	19,5	21,3	30,0
	Supervisor/a y profesor/a	12	13,8	15,0	45,0
	Alumno/a	5	5,7	6,3	51,3
	NS	39	44,8	48,8	100,0
	Total	80	92,0	100,0	
Perdidos	NC	7	8,0		
	Total	87	100,0		

d.4. Dificultades encontradas en el proceso de supervisión.

Entre las características de la supervisión realizada se exploraron también las dificultades más habituales que los alumnos habían encontrado en el proceso de supervisión. Para ello, se ofreció a los encuestados una serie de proposiciones para que valoraran la intensidad con que estas dificultades habían estado presentes en el proceso, haciendo uso de una escala de Likert donde 1 significaba "nada" y 4 "mucho".

De los resultados obtenidos cabe destacar que:

- La única dificultad encontrada con bastante o mucha frecuencia en el proceso de supervisión ha sido la elevada carga de trabajo del supervisor (57,5%).
- El resto de las dificultades propuestas son mayoritariamente poco o nada habituales, pero entre ellas destacamos las que suponen casi dos tercios o más de las respuestas de los encuestados:
 5. El número de alumnos supervisados al mismo tiempo (88,5%).
 6. La elevada implicación personal con el alumno (68%).
 7. La inexistencia de un plan de prácticas individualizado (65,5%).
 8. La inexperiencia en la tarea de ser supervisado (69,0%).
- Es preciso resaltar también que en uno y otro grupo de los dos señalados, aparecen conjuntos significativos de respuestas situadas en sentido opuesto a la respuesta mayoritaria, en proporciones que van desde un tercio a un 45% del total de respuestas.

TABLA 54. Dificultades encontradas en el proceso de supervisión.

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
La elevada carga de trabajo del supervisor	8,0	32,2	27,6	29,9	2,3	100,0
Las características del/la supervisor	19,5	39,1	17,2	20,7	3,4	100,0
El tipo de intervención a realizar desde el Centro de prácticas	13,8	35,6	25,3	21,8	3,4	100,0
El sistema de coordinación entre Centro de prácticas y Escuela de Trabajo Social	14,9	36,8	29,9	16,1	2,3	100,0
Una elevada implicación personal con la población	20,7	48,3	24,1	4,6	2,3	100,0
La inexperiencia en la tarea de ser supervisado	23,0	41,4	20,7	10,3	4,6	100,0
El número de alumnos/as supervisados al mismo tiempo	69,0	19,5	5,7	3,4	2,3	100,0
La inexistencia de un plan de prácticas individualizado	27,6	37,9	19,5	11,5	3,4	100,0
La diferencia de objetivos exigidos por el/la supervisor/a y por la Escuela	20,7	39,1	24,1	13,8	2,3	100,0
La escasa duración de las prácticas	20,7	31,0	23,0	20,7	4,6	100,0
El momento de inicio de las prácticas	26,4	31,0	23,0	16,1	3,4	100,0

n=87

e) Valoración de la experiencia de supervisión:

Respecto a la valoración general que los estudiantes hacen de su experiencia en prácticas, los resultados obtenidos indican que:

- Con los supervisores: La experiencia es valorada bastante o muy satisfactoriamente por los encuestados (57,4%).
- Con los profesores de Talleres: La valoración mayoritaria aquí es considerada bastante o muy satisfactoria (67,8%).
- En el Centro de Prácticas: La experiencia en el Centro es valorada bastante o muy satisfactoriamente por la mayor parte de los encuestados (60,9%).
- Como alumnos: La experiencia general como alumnos es considerada bastante o muy satisfactoria (57,5%).

Es preciso resaltar en este punto que una parte significativa de las respuestas se ha situado entre una posición intermedia (ni satisfactoria ni insatisfactoria) y una valoración "poco satisfactoria", con porcentajes superiores al 25% del total.

TABLA 55. Valoración de la experiencia de prácticas.

	Nada satisfactoria	Poco satisfactoria	Ni satisfactoria ni insatisfactoria	Bastante satisfactoria	Muy satisfactoria	NC	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Mi experiencia con los/as supervisores/as ha sido...	8,0	14,9	16,1	37,9	19,5	3,4	100,0
Mi experiencia con los/as profesores/as de Talleres ha sido...	,0	1,1	28,7	51,7	16,1	2,3	100,0
Mi experiencia en el Centro de prácticas ha sido...	4,6	13,8	17,2	39,1	21,8	3,4	100,0
Mi experiencia general como alumno/a en prácticas ha sido....	3,4	12,6	23,0	39,1	18,4	3,4	100,0

n=87

f) Propuestas de mejora de la supervisión:

Al igual que ocurrió con las dificultades encontradas en el proceso de supervisión, se interrogó a los encuestados por las propuestas necesarias para la mejora de la supervisión de alumnos en prácticas de los estudios de Trabajo Social. Para ello, se realizaron dos preguntas: una cerrada, con 3 alternativas de respuesta, y una abierta, para que los estudiantes incluyeran las propuestas no recogidas en la pregunta anterior.

Los resultados obtenidos a la pregunta cerrada indicaron que la mayoría de los encuestados se mostró bastante o muy de acuerdo con las proposiciones recogidas, por este orden:

6. La realización de reuniones de seguimiento y/o evaluación de los alumnos en los Centros de Prácticas (90,8%).
7. La realización de actividades conjuntas con alumnos entre profesores y supervisores de campo (89,7%).
8. La exigencia de una experiencia laboral mínima para ejercer como supervisor de campo (80,5%).

TABLA 56. Propuestas de mejora de la supervisión.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC	Total
	%	%	%	%	%	%
Realización de actividades conjuntas con alumnos/as entre profesores y supervisores de campo	2,3	5,7	43,7	46,0	2,3	100,0
La exigencia de una experiencia laboral mínima para ejercer como supervisor/a de campo	3,4	13,8	39,1	41,4	2,3	100,0
La realización de reuniones de seguimiento y/o evaluación de los/as alumnos/as en los Centros de prácticas	,0	6,9	41,4	49,4	2,3	100,0

n=87

Los encuestados respondieron en un 37,9% del total a la pregunta abierta. Los resultados obtenidos fueron 29 propuestas, entre las que cabe destacar:

5. Que se contara con supervisores con interés y disponibilidad para la supervisión (18,2%).
6. La necesidad de coordinación entre los Centros de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social (15,2%).
7. Que el alumno contara con mayor autonomía y participación en el plan de prácticas (12,1%).

2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL.

a) Fiabilidad.

Las pruebas de fiabilidad se aplicaron a algunas de las escalas de las variables del cuestionario al objeto de conocer su grado de homogeneidad, esto es, si éstas medían la misma característica, como punto de partida del análisis factorial posterior. Las variables seleccionadas fueron:

- Características autopercebidas por los supervisores para supervisar.
- Características de los alumnos supervisados.
- Representación mental de la supervisión.
- Práctica de la supervisión.

En esta fase de la investigación, se excluyó del análisis factorial la variable "propuestas de mejora de la supervisión", dado que en el cuestionario aplicado a los estudiantes, ésta sólo incluía 3 ítems.

Para el análisis de la fiabilidad de las escalas se utilizaron las pruebas de consistencia interna alfa de Cronbach (α). Éstas arrojaron los siguientes resultados para las variables mencionadas en la población encuestada:

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>α</i>
<i>Características de los alumnos</i>	Cualidades	.60
	Aptitudes	.80
	Actitudes	.76
	Expectativas	.77
<i>Características de los supervisores</i>	Cualidades	.67
	Aptitudes	.87
	Actitudes	.86
<i>Representación mental de la supervisión</i>	Concepto	.48
	Funciones	.93
	Objetivos	.83
<i>Práctica de la supervisión</i>	Motivación del supervisor	.86
	Contenidos de la supervisión	.80
	Instrumentos utilizados por el alumno	.67
	Tipo de relación alumno/Centro de prácticas	.81
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Información previa disponible para el supervisor)	.71
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Contactos y reuniones)	.53
	Dificultades encontradas	.67

De este modo, de acuerdo con estos resultados y con los criterios de valoración del análisis de fiabilidad²⁸, las escalas que precisan mayores mejoras para medir la característica propuesta son las referidas al concepto de supervisión (.48) y al tipo de relación entre el Centro de Prácticas y la Escuela de Trabajo Social (mediada a través del tipo de contactos y reuniones) (.53). El resto de escalas obtuvo puntuaciones de aceptables a excelentes, como se recoge en la tabla.

b) Estructura factorial.

El objetivo del análisis factorial fue el de conocer las dimensiones subyacentes a los datos para las variables y las dimensiones señaladas en el análisis de fiabilidad. Para ello, se realizaron pruebas de validez factorial mediante el método de componentes principales y rotación varimax, con diferentes criterios de saturación²⁹, con el fin de comprobar la existencia o no de grupos de indicadores que se comportaran de un modo similar en las escalas de cada variable. Asimismo, se rechazaron las soluciones factoriales que explicaran menos de un 60% de la varianza total, que contuvieran un umbral de residuales no explicados superior al 50% y que no se ajustaran al principio de parsimonia, indicando una escasa bondad de ajuste del modelo factorial.

El análisis factorial se limitó a las dimensiones de las variables, y a combinaciones de éstas dentro de la misma variable, exploradas mediante las pruebas de consistencia interna y que obtuvieron puntuaciones α de Cronbach iguales o superiores a .60:

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>α</i>
<i>Características de los alumnos</i>	Cualidades	.60
	Aptitudes	.80
	Actitudes	.76
	Expectativas	.77
<i>Características de los supervisores</i>	Cualidades	.67
	Aptitudes	.87
	Actitudes	.86
<i>Representación mental de la supervisión</i>	Funciones	.93
	Objetivos	.83
<i>Práctica de la supervisión</i>	Motivación del supervisor	.86
	Contenidos de la supervisión	.80
	Instrumentos utilizados por el alumno	.67
	Tipo de relación alumno/Centro de prácticas	.81
	Tipo de relación Centro de Prácticas/Escuela de Trabajo Social (Información previa disponible para el supervisor)	.71
	Dificultades encontradas	.67

En relación con las **características de los supervisores**, con el análisis factorial se pretendía explorar en los datos si, desde la perspectiva de los estudiantes, existían diferentes perfiles de supervisores en función de las características que aquellos percibían en ellos al ejercer la supervisión. Los resultados indicaron que las tres dimensiones consideradas de la variable (cualidades aptitudes y actitudes) cumplieron las pruebas de adecuación muestral pero no

²⁸ Los valores obtenidos en la prueba fueron estimados en función de los siguientes criterios (Fortune y Reid, 1999: 245): No aceptable < .60; Aceptable de .60 a .80; Bueno de .81 a .90; Excelente: > .90.

²⁹ Previamente, los datos debían cumplir las condiciones o pruebas de adecuación muestral que hicieran pertinente el análisis factorial: Determinante de la matriz de correlaciones bajo o cercano a 0; índice K.M.O > 0,5; significación de la prueba de esfericidad de Bartlett < 0,05 y valores de χ^2 altos; comunalidades > 0,5 y coeficientes MSA > 0,5).

superaron los criterios de aceptación fijados para el análisis factorial por presentar varianzas no explicadas superiores al 50%.

En el análisis factorial de las **características de los alumnos**, al igual que ocurría con las de los supervisores, el objetivo era averiguar si se identificaban diferentes perfiles-tipo de alumno. El resultado obtenido apuntó a que dos de las dimensiones de la variable superaron los criterios de bondad fijados:

- "Cualidades". Se aplicó una rotación Varimax con Kaiser con un criterio de saturación de 0,60, resultando 2 factores que explicaron un 73,80% de la varianza total, con un porcentaje de residuales del 50%:

FACTOR	Nº ÍTEMS	ÍTEMS	VARIANZA EXPLICADA (%)
1. CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento suficiente sobre las características del Centro de Prácticas ▪ Conocimiento suficiente del objeto/sujeto de la intervención profesional 	37,56
2. CONOCIMIENTOS TEÓRICOS	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos teóricos suficientes ▪ Conocimientos teóricos actualizados 	36,24

- "Expectativas". En este caso se aplicó una rotación Varimax con Kaiser con un criterio de saturación del 0,50, obteniéndose 4 factores que explicaban el 67,93% de la varianza, con un porcentaje de residuales del 45%:

FACTOR	Nº ÍTEMS	ÍTEMS	VARIANZA EXPLICADA (%)
1 EXPECTATIVAS FORMATIVAS Y DE APRENDIZAJE	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esperaba aprender el contenido de la práctica profesional ▪ Esperaba conocer la realidad social ▪ Esperaba aprender a ejercer como profesional ▪ Esperaba entrar en contacto con los usuarios ▪ Esperaba contar con un buen supervisor 	30,35
2 EXPECTATIVAS PERSONALES	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esperaba encontrar un trabajo después en el Centro de prácticas ▪ Esperaba resolver problemas personales o familiares ▪ Esperaba integrarme en un equipo de trabajo 	13,13
3 EXPECTATIVAS PROFESIONALES	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esperaba juzgar si había seleccionado una buena alternativa laboral ▪ Esperaba identificar mi rol profesional por analogía con el de los trabajadores sociales del Centro de prácticas 	12,92
4 EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esperaba aprobar la asignatura 	11,53

Por lo que se refiere a la **representación mental de la supervisión**, la pretensión del análisis factorial era identificar la existencia de diferentes concepciones homogéneas de la supervisión entre los encuestados. El análisis factorial indicó que únicamente la dimensión "funciones" superó los criterios de bondad fijados. Se utilizó una rotación Varimax con Kaiser con un criterio de saturación de 0,60, obteniéndose 3 factores que explicaron un 75,62% de la varianza total, con un porcentaje de residuales del 43%:

FACTOR	Nº ÍTEMS	ÍTEMS	VARIANZA EXPLICADA (%)
1. FUNCIÓN CAPACITADORA	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar el aprendizaje ▪ Entrenar en el uso de técnicas profesionales ▪ Enseñar ▪ Compartir experiencias y conocimientos ▪ Contribuir a la mejora profesional 	27,23
2. FUNCIÓN DE APOYO	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aconsejar ▪ Ayudar a los estudiantes a resolver problemas ▪ Sugerir ▪ Ayudar a los estudiantes a encontrar soluciones 	24,41
3. FUNCIÓN CLARIFICADORA	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar ▪ Clarificar ▪ Guiar y conducir al estudiante 	23,98

El análisis factorial de algunas de las dimensiones de la **práctica de la supervisión** quería explorar la existencia de diferentes modelos de práctica supervisora a partir de la experiencia de los estudiantes. Sólo la "motivación de los supervisores para supervisar estudiantes" cumplió los criterios de bondad fijados. A partir de ellos, se obtuvo una solución factorial de 3 factores aplicando una rotación Varimax con Kaiser con un criterio de saturación de 0,60. Estos factores explicaron el 78,19% del total de la varianza, con un porcentaje de residuos del 44%:

FACTOR	Nº ÍTEMS	ÍTEMS	VARIANZA EXPLICADA (%)
1. MOTIVACIONES DE RECONOCIMIENTO	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por obtener el reconocimiento de sus compañeros ▪ Por obtener el reconocimiento de los profesores ▪ Por obtener el reconocimiento de sus superiores ▪ Por mejorar su estatus profesional 	33,55
2. MOTIVACIONES DE PROTECCIÓN FRENTE A LA RUTINA	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ampliar su horizonte profesional ▪ Por salir de lo cotidiano del trabajo y desarrollar una actividad diferente a la laboral ▪ Por obtener gratificación personal 	24,39
3. MOTIVACIONES PROFESIONALES	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por contar con una fuente de actualización profesional a través de los alumnos ▪ Por colaborar en el desarrollo de la profesión ▪ Por un interés específico por ejercer como supervisor 	20,25

3. ASOCIACIONES ENTRE VARIABLES.

La búsqueda de asociaciones y relaciones significativas entre las variables estudiadas estuvo guiada por una lógica exploratoria al objeto de que nos permitieran ampliar la información obtenida en esta fase de la investigación y matizar los resultados de los otros objetos de estudio.

Así, se buscaron relaciones entre algunas de las características de los estudiantes (edad, opción de selección de los estudios de Trabajo Social y del campo de prácticas, número de alumnos supervisados al mismo tiempo por el supervisor y lugar donde se realizó la supervisión) y sus relaciones con variables como la información previa disponible, las expectativas, los contenidos de la supervisión, los instrumentos profesionales utilizados, las actividades de participación en el Centro de Prácticas, las dificultades encontradas y la valoración de la experiencia de prácticas.

a) Asociaciones entre variables.

En esta fase de la investigación nuestro interés era más exploratorio que confirmatorio, por lo que se buscaron asociaciones significativas entre variables que ampliaran la explicación de los resultados obtenidos de los estudiantes y que pudieran servir también a la interpretación de los datos obtenidos de los demás elementos estudiados del proceso de supervisión de campo (supervisores y profesores).

Nos interesó conocer la relación entre sí de las diferentes dificultades encontradas por los estudiantes en el período de prácticas y también de la valoración que hacían del mismo, así como de las relaciones entre ésta y aquéllas. Para ello, se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson³⁰, en función del nivel de medición de dichas variables, para conocer si existía o no asociación, su sentido y su fuerza.

Por un lado, las pruebas de correlación r de Pearson señalaron correlaciones significativas, de bajas a sustanciales, entre las siguientes dificultades (sombreadas en la tabla):

Correlaciones

		La elevada carga de trabajo del supervisor	Las características de la supervisor	El tipo de intervención a realizar desde el Centro de prácticas	El sistema de coordinación entre Centro de prácticas y Escuela de Trabajo Social	Una elevada implicación personal con la población	La inexperiencia en la tarea de ser supervisado	El número de alumnos/as supervisados al mismo tiempo	La inexistencia de un plan de prácticas individualizado	La diferencia de objetivos exigidos por el/la supervisor/a y por la Escuela	La escasa duración de las prácticas
La elevada carga de trabajo del supervisor	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1,000 , 85	,108 ,329 84	,101 ,361 84	,256* ,018 85	,001 ,992 85	,081 ,465 83	,093 ,397 85	,174 ,113 84	,255* ,018 85	,027 ,807 83
Las características de la supervisor	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		1,000 , 84	,527** ,000 83	,131 ,233 84	,202 ,065 84	,139 ,212 82	,073 ,509 84	,200 ,069 83	,268* ,014 84	-,245* ,027 82
El tipo de intervención a realizar desde el Centro de prácticas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		**	1,000 , 84	,300* ,006 84	,236* ,030 84	-,013 ,910 82	-,025 ,823 84	,174 ,116 83	,467** ,000 84	-,120 ,282 82
El sistema de coordinación entre Centro de prácticas y Escuela de Trabajo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	*		**	1,000 , 85	,137 ,211 85	,257* ,019 83	-,039 ,723 85	,349** ,001 84	,429** ,000 85	,197 ,075 83
Una elevada implicación personal con la población	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			*		1,000 , 85	,436** ,000 83	,300** ,005 85	,236* ,031 84	,178 ,104 85	-,137 ,217 83
La inexperiencia en la tarea de ser supervisado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N				*	**	1,000 , 83	,269* ,014 83	,498** ,000 82	,180 ,103 83	-,126 ,258 82
El número de alumnos/as supervisados al mismo tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					**	*	1,000 , 85	,330** ,002 84	,106 ,334 85	,045 ,689 83
La inexistencia de un plan de prácticas individualizado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N				**	*	**	**	1,000 , 84	,394** ,000 84	-,041 ,713 82
La diferencia de objetivos exigidos por el/la supervisor/a y por la Escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	*	*	**	**				**	1,000 , 85	,120 ,280 83
La escasa duración de las prácticas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N		*								1,000 , 83

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

También entre la valoración general de la experiencia de supervisión y las valoraciones específicas de esta experiencia (con profesores, supervisores y Centro de prácticas) se encontraron asociaciones significativas positivas, de fuertes a muy fuertes (sombreadas en la tabla):

Correlaciones

		Mi experiencia general como alumno/a en prácticas ha sido....
Mi experiencia con los/as supervisores/as ha sido...	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,643** ,000 87
Mi experiencia con los/as profesores/as de Talleres ha sido...	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,811** ,000 87
Mi experiencia en el Centro de prácticas ha sido...	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,644** ,000 87
Mi experiencia general como alumno/a en prácticas ha sido....	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1,000 , 87

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado, el mismo coeficiente señaló una asociación positiva, de baja a moderada, entre algunas dificultades encontradas en las prácticas y la valoración que se hacía de esta experiencia:

DIFICULTADES	VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA	r	p
La escasa duración de las prácticas	Con los supervisores	0,330	0,002
Una elevada implicación personal con la población	Como alumno/a	0,225	0,038
El número de alumnos/as supervisados al mismo tiempo	Como alumno/a	0,364	0,001

b) Diferencias entre grupos de encuestados.

Las pruebas *T* sólo señalaron diferencias significativas entre los encuestados de mayores y menores de 25 años y las siguientes variables:

³⁰ Los criterios de interpretación de la asociación fueron los propuestos por Sierra Bravo (1998: 506): despreciable (de .01 a .09), baja (de .10 a .29), moderada (.30 a .49), sustancial (de .50 a .69) y muy fuerte (\geq .70).

- a. Visita a la institución de prácticas ($t=-2,39$; $p=0,032$). El grupo de alumnos menor de 25 años puntuó significativamente por encima de la media en el grado en que visitaron la institución durante las prácticas (3,05), a diferencia del grupo de 25 ó más años, que puntuó por debajo de la media para esta actividad (2,27).
- b. Contenidos de la supervisión basados en el uso de técnicas de registro y sistematización de la información ($t=-2,806$; $p=0,40$). El grupo de estudiantes menor de 25 años puntuó significativamente por encima de la media en el grado en que los contenidos de la supervisión versaron sobre el uso de técnicas de registro y sistematización de los datos (2,09), frente al grupo de 25 ó más años, que lo hizo por debajo de la media (2,67).
- c. Dificultades en la supervisión por la ausencia de un plan de prácticas individualizado ($t=2,031$; $p=0,46$). Ahora los estudiantes de 25 años o más puntuaron significativamente por encima de la media (2,70) al considerar el grado en que la inexistencia de un plan de prácticas individualizado constituyó una dificultad en su período de prácticas, frente a los menores de 25 que lo hicieron por debajo (2,05).

No se encontraron diferencias significativas entre las variables y los grupos de encuestados detallados a continuación:

- Los mayores y menores de 25 años y la información previa disponible, las expectativas depositadas en el período de prácticas, la mayor parte de los contenidos abordados en la supervisión, los instrumentos profesionales utilizados, la mayoría de las dificultades encontradas, la valoración de la experiencia y la mayoría de las actividades de participación en el Centro de Prácticas.
- Los alumnos que seleccionaron los estudios de Trabajo Social en primera opción o en otras opciones y las expectativas depositadas en el período de prácticas, las dificultades encontradas y la valoración de la experiencia.
- Los alumnos que seleccionaron el campo donde hicieron las prácticas en primera opción o en otras opciones y las expectativas depositadas en el período de prácticas, las dificultades encontradas y la valoración de la experiencia.
- La existencia de uno o más alumnos supervisados por el supervisor y las dificultades encontradas durante las prácticas y la valoración de la experiencia.
- Los alumnos que fueron supervisados en el despacho individual del supervisor o en otro lugar y la valoración de la experiencia de prácticas.