

De la supervisión educativa a la profesional

From the educational to professional supervision

Ainhoa BERASALUZE CORREA

Universidad del País Vasco
ainhoa.berasaluze@ehu.es

Miren ARIÑO ALTUNA

Universidad del País Vasco
miredurne.arino@ehu.es

Recibido: 07/06/2013

Revisado: 21/06/2013

Aceptado: 16/07/13

Disponible on line: 27/06/2014

Resumen

En este artículo pretendemos reflexionar sobre la supervisión educativa y profesional como una metodología de enseñanza-aprendizaje, donde la educativa se trabaja durante la etapa formativa y la profesional una vez finalizada la formación e iniciada la actividad profesional. Desde este punto de vista, se trata de dos modalidades de supervisión que, compartiendo gran parte de los elementos constitutivos, se caracterizan fundamentalmente por la finalidad y las funciones específicas de cada una de ellas. De cara a contrastar dicha aseveración, y tomando la supervisión educativa como el eje vertebrador sobre el que gira la reflexión, trataremos de identificar e incorporaremos elementos que habitualmente se utilizan en la supervisión profesional, pero que, sin duda, pueden ser empleados en el desarrollo del proceso de supervisión educativa. Nuestro propósito, por lo tanto, es aproximarnos a la supervisión educativa como un tipo de intervención inicial propio de las profesiones de ayuda durante la etapa de formación y que, una vez finalizados los estudios e iniciada la actividad profesional, se le da continuidad con la supervisión profesional.

Palabras clave: Trabajo Social, formación universitaria, intervención social, profesiones de ayuda, supervisión.

Abstract

This article aims to reflect on the educational and professional supervision as a teaching-learning methodology where education was employed during the formative stage and once this one is completed, the professional supervision is developed with the professional activity. From this point of view, there are two forms of supervision, that sharing much of the constituent elements, they are mainly characterized by the purpose and the specific functions of each of them. In order to contrast this claim, and taking the educational supervision as the axis around which the reflection spins, we will try to identify and incorporate elements that are commonly used in professional supervision, but it certainly can be used in the development of the process of educational supervision. Our purpose, therefore, is to approach the educational supervision during the learning period as a type of initial supervision, principal element of the help professions. After completion of the studies and started working life, continuity is given with the professional supervision

Keywords: Social Work, university learning, social intervention, help professions, supervision.

Referencia normalizada: Berasaluze Correa, A. y Ariño Altuna, M. (2014): «De la supervisión educativa a la profesional». *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1): 103-113.

Sumario: Introducción: de la supervisión educativa a la profesional. 1. ¿Qué es la supervisión educativa? Definición. 2. ¿Por qué la supervisión educativa en la formación? Justificación. 3. ¿Para qué la supervisión durante la formación? Finalidad. 4. ¿Desde dónde aproximarnos a la supervisión? Marco teórico. 5. ¿Cómo ejercer la práctica de la supervisión? Metodología. 6. ¿Con qué instrumentos? Técnicas y herramientas. 7. Conclusiones: la supervisión educativa y la profesional como un continuo. 8. Referencias bibliográficas.

Introducción: de la supervisión educativa a la profesional

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la teoría y la práctica de la supervisión, a partir de nuestra formación y experiencia como supervisoras, tanto en el ámbito educativo como profesional. En muchas ocasiones nos hemos preguntado sobre los puntos en común y las divergencias entre la supervisión educativa y la profesional. La respuesta que hemos ido construyendo sostiene que ambas forman parte de una misma metodología de enseñanza-aprendizaje, según la cual en la supervisión educativa se trabaja durante la etapa formativa y en la supervisión profesional una vez finalizada ésta e iniciada la actividad profesional. Se trataría de dos modalidades de supervisión que, aún compartiendo gran parte de los elementos constitutivos, vienen caracterizadas por la finalidad y las funciones específicas de cada una de ellas.

Con el fin de estructurar la reflexión que pretendemos desarrollar, nos apoyaremos en un conjunto de *preguntas*, inspiradas en aspectos que habitualmente utilizamos para la presentación de cualquier proyecto, que dan cuerpo a las ideas que tenemos y a partir de las cuales actuamos.

1. ¿Qué es la supervisión educativa? Definición

Supervisar, tal y como apunta Ricardo J. Sánchez (2010), es un verbo polisémico que da lugar a muchas ambigüedades. Etimológicamente procede de las palabras latinas *super* (sobre) y *videre* (ver). Se refiere, por lo tanto, a una visión desde arriba. A partir de aquí, se pueden identificar dos significados: por un lado, el concepto de supervisión ha sido empleado y se usa para referirse al control e inspección de los trabajos realizados por otras personas, habitualmente subordinadas. Estaríamos refiriéndonos en este caso a la supervisión de tipo *administrativa* (Campos, 2012). Por otro lado, como segunda acepción alude a una visión de distanciamiento que permite mirar lo que ocurre desde fuera y desarrollar la reflexividad. Se

trata de adoptar la perspectiva de la vista de pájaro, tal y como lo explica Heinz Jürgen Kersting (1999), que posibilita analizar y orientar ante situaciones de dificultad que se producen en el ejercicio profesional. Se trataría de lo que se conoce por supervisión de *apoyo*. En nuestro caso, y en relación a este trabajo, nos interesa este segundo significado; es decir, la supervisión como *proceso de reflexión sobre la praxis profesional*, una metaposición ante el ejercicio profesional que nos permite contemplar las situaciones con una mayor perspectiva y claridad, volviendo sobre lo ya dicho y construyendo nuevas visiones.

Siguiendo a Kadushin (1975) la *supervisión educativa*¹ es aquella que se dedica a la enseñanza de conocimientos, técnicas y actividades necesarias para realizar tareas de atención directa de los y las profesionales mediante el análisis detallado de la interacción entre la persona atendida y la profesional. A lo que podríamos añadir otros análisis referidos a otras tareas y funciones profesionales como la investigación, planificación, prevención, promoción, etc.

Por lo tanto, la supervisión educativa es un método de enseñanza-aprendizaje cuya peculiaridad reside en que se adquiere la formación a partir de la práctica. Su objetivo es enseñar, ayudar y confrontar con los y las estudiantes, mediante un proceso de reflexión sistemático de las prácticas externas. Así, se articula un proceso de *acción-reflexión-acción*, tanto durante las prácticas como en las supervisiones.

2. ¿Por qué la supervisión educativa en la formación? Justificación

Las profesiones de ayuda, también denominadas psico-socio-sanitarias², que están orientadas hacia el cuidado, la atención y promoción de las personas y que cuentan como recurso principal de su tarea con el o la propia profesional, requieren una formación que va más allá de las competencias puramente técnicas. Se trata de profesionales que, además de precisar de conocimientos técnicos, necesariamente deben desarrollar competencias personales y

¹ También denominada supervisión de formación (Kersting, 1989), supervisión psicopedagógica (Herrera, 2009) o pedagógica.

² Se incluyen entre las profesiones psico-socio-sanitarias las correspondientes al ámbito sanitario, social y también educativo.

relacionales si quieren orientar su intervención a las personas que viven situaciones de dificultad, a través de la relación de ayuda que se establece entre ambas³. Tal y como apuntaría a principios del siglo XX el médico y psicoanalista, Michael Ballint, el éxito de los procesos de intervención en cualquier profesión de ayuda radica básicamente en la relación que se establezca entre el o la profesional y su cliente, y no tanto en la situación-problema a que se aluda, sea de carácter social, sanitario o educativo. Desde esta perspectiva, la supervisión es un elemento de formación continua que se convierte en un sistema de apoyo y autocuidado profesional, para reflexionar sobre la praxis y trabajar las dificultades laborales.

El modelo formativo que subyace en los planes de estudio de las titulaciones que capacitan para el ejercicio de las profesiones de ayuda en general⁴ y para el Trabajo Social en particular, está fuertemente vinculado a las competencias propias de la profesión, también denominadas competencias específicas. Este modelo incluye periodos de prácticas externas, como una oportunidad para que el alumnado continúe su equipamiento competencial especializado, y al final de las mismas se espera que haya incorporado el conjunto de habilidades y competencias profesionales previstas en el plan de formación. La calidad de este «ejercicio profesional anticipado», que es el *practicum*, depende en buena medida del tipo de actuaciones y apoyos que se preste a quien lo realiza, y también del nivel de autoconocimiento y conciencia social del propio alumnado. Aunque cierto es que unas prácticas excesivamente guiadas pueden anular los procesos de adquisición de la autonomía personal, tal y como apunta Miguel Zabalza (2004), «las prácticas desasistidas, desacompañadas, apenas si poseen virtualidades formativas. Una de las exigencias básicas de un buen *practicum* es el contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo» (p. 9).

En este contexto, la supervisión forma parte de la *formación inicial*, constituyéndose en un recurso básico a la hora de diseñar un *practicum* de calidad. Aporta al conjunto de la expe-

riencia vivida la posibilidad de hablarla, de mirarla desde fuera, de reestructurar los conocimientos, las actividades, las emociones, etc. Por lo tanto, la supervisión es el método pedagógico privilegiado para asegurar un adecuado aprendizaje de las prácticas, en el sentido de que fomenta la autorreflexión; es decir, posibilita repensar lo vivido, evitando caminos trillados, lugares comunes o estereotipados.

El espacio de supervisión permite «integrar los diferentes conocimientos teóricos a las tareas prácticas» (Fernández y Alonso, 1993, p. 206); o dicho de otra forma, posibilita el «contraste entre el marco teórico-conceptual y la práctica cotidiana» (Aragónés, 2009, p. 3). Todo ello es posible gracias a un trabajo constante de reflexión, que se ha denominado una práctica reflexiva. El objetivo de la práctica reflexiva es tomar conciencia de los factores que están presentes en los distintos episodios de la actividad profesional e identificar los conceptos y las explicaciones teóricas que implican. Se trata de superar el conocimiento tácito («saber» sin ser consciente) para alcanzar el conocimiento explícito que permite identificar no sólo los elementos conocidos sino también los elementos por conocer, las carencias y las necesidades. Se trata de un proceso cíclico que se alimenta a sí mismo continuamente (Lázaro Fernández, Rubio Guzmán, Juárez Rodríguez, Martín Olea y Paniagua Fernández, 2007) y que requiere de dos ingredientes básicos: el *practicum* y la supervisión educativa. Todas estas cuestiones explican la presencia histórica y la relevancia didáctica de la supervisión educativa en las formaciones de ayuda.

3. ¿Para qué la supervisión durante la formación? Finalidad

Jesús Hernández (2008) plantea tres grandes objetivos vinculados a la supervisión: «mejorar la relación con los clientes, descubrir los obstáculos en el ejercicio de la profesión y colocar a la persona en el centro del ejercicio profesional» (p. 61) y todo ello mediante la orientación, la formación y el apoyo. Sin embargo, cuando queremos referirnos al para qué o a la

³ La relación de ayuda la define Jesús Madrid (2005) como: «un encuentro personal entre una persona que pide ayuda para modificar algunos aspectos de su modo de pensar, sentir y actuar, y otra persona que quiere ayudarle, dentro de un marco interpersonal adecuado» (p. 82).

⁴ Psicología, pedagogía, educación social, magisterio, medicina, enfermería, etc.

finalidad, distintos autores refieren la satisfacción profesional, la supervisión como fuente de satisfacción y bienestar profesional-personal. Desde nuestro punto de vista, cabría señalar dos objetivos más. Uno vinculado a la superación de versiones cristalizadas o cosificadas (prejuicios, estereotipos, metáforas dominantes) que impiden ver más allá o que apuntalan el mantenimiento de un «status quo». Y un segundo objetivo orientado a la sistematización de experiencias de cara a la construcción de conocimiento. Todo ello da lugar a una continua y permanente *reconstrucción de la identidad profesional*. Este objetivo lo señala también como prioritario Josefina Fernández (2006), cuando afirma que «la supervisión se realiza con la finalidad de crear un espacio que posibilite la construcción del conocimiento (...) y la adquisición de una identidad profesional» (pp. 4-5).

Centrándonos en la formación y entendida como un proceso planificado que tiene como objetivo contribuir a formar personas más competentes para el ejercicio profesional, supone la adquisición y el desarrollo de conocimientos (saber), de habilidades y destrezas (saber hacer) y de actitudes positivas para el ejercicio profesional (saber ser). En este marco, la supervisión educativa contribuye a la adquisición de dichas competencias, articulando para ello la cabeza (saber pensar), el corazón (saber ser) y el cuerpo (saber hacer); es decir, facilita las oportunidades para construir conocimientos, madurar actitudes y adquirir destrezas.

A partir del *Libro Blanco de Trabajo Social* (Vázquez, 2004) y del documento de *Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social* (Miranda, 2007), las distintas universidades establecieron seis competencias específicas para adquirir en el título de Grado en Trabajo Social, a través de la asignatura de supervisión, a saber:

- a) Relacionar los conocimientos teóricos y prácticos para construir y revisar permanentemente el marco conceptual.
- b) Aplicar las metodologías, las técnicas y los instrumentos propios del Trabajo Social.
- c) Reflexionar en torno a las funciones y al rol profesional, identificando los elementos comunes y diferenciadores respecto a otros perfiles profesionales.

d) Identificar los dilemas éticos de la intervención social y aplicar los principios deontológicos.

e) Adquirir las aptitudes relacionales básicas de escucha activa, empatía y asertividad.

f) Revisar los propios valores y actitudes de acuerdo con las normas éticas y los códigos deontológicos de la profesión.

La *construcción de la identidad profesional* es, sin duda, una de las finalidades a destacar en la fase de formación inicial (De Vicente y Matulic, 2011). La identidad profesional se refiere al conjunto de rasgos que caracterizan y dan singularidad a una profesión (ideas, actitudes, valores, comportamientos, creencias, habilidades, etc.) y que hace que todos estos trabajadores y trabajadoras de una determinada profesión tengan conciencia de formar parte de la misma. De alguna manera, la identidad profesional, además de estar relacionada con la identificación de aquello que cada cual hace en su cotidianidad profesional, remite a una conciencia de *ser*.

En el caso del alumnado en formación se trataría, como apunta Jesús Hernández (1996), de ir construyendo el significado que cada estudiante da a la «relación entre trabajo, profesión y vida» (p. 72). Recordemos que el alumnado se encuentra ante el reto de construir un nuevo rol social, el rol profesional —plural, en constante actualización y reconstrucción— que es clave en el desarrollo de su identidad personal. El trabajador o la trabajadora social han de ser pioneros en el proceso de reconstrucción histórica, comenzando por «hacerse» a sí mismos, y aceptando sus diferencias y límites. Tal construcción y reconstrucción ha de comenzar por un proceso de humanización capaz de lograr una identidad crítica y con autonomía relativa, capaz de elegir y discernir entre los hechos; capaz de pensar por sí misma, tomando la «historia» y el «conocimiento» como partes integrantes y vivas de tal identidad. Integrar lo vivido y lo profesionalizado supone trabajar con uno mismo, intentar suplir esta tarea mediante el trabajo «para otros» es cuanto menos un error o un signo de ignorancia y cuanto más una falta de corresponsabilidad social.

En la supervisión educativa se reflexiona, debate y piensa sobre el *yo* profesional, relacionado con el objeto disciplinar, en el marco

de una determinada profesión y en un contexto socio-político concreto.

4. ¿Desde dónde aproximarnos a la supervisión? Marco teórico

Los enfoques teóricos que se recogen a continuación constituyen el marco teórico-científico que delimita la teoría y práctica profesional propias de la supervisión y la diferencia de otras. Así subrayamos cuatro teorías o enfoques sobre los que se sustenta la supervisión, tanto educativa como profesional:

Enfoque humanista

El humanismo subraya la importancia de la persona como protagonista de su propio devenir existencial, frente a otras concepciones de corte pasivo que consideran a la persona una mera receptora de su vida. Así, trata de superar el teocentrismo e impulsar el antropocentrismo; es decir, de entender a la persona como centro del universo, cuestión que se manifiesta en el conjunto de principios básicos sobre los que se fundamenta el humanismo: respeto a la persona, individualización, aceptación, autodeterminación y ausencia de juicio.

Los autores y las autoras del Trabajo Social coinciden en señalar el humanismo como el enfoque teórico básico de la disciplina, ya que responde a los principios axiológicos de la misma (Zamanillo y Gaitán, 1997; Payne, 2002; Viscarret, 2009). Del mismo modo, se encuentra también entre los pilares teórico-ideológicos de la supervisión, como punto de partida para aproximarnos a la realidad y vivencia de las personas, considerando la relación de ayuda como el factor básico de la eficacia en la intervención.

Teoría de los sistemas

La teoría de los sistemas parte de la idea de que el todo es más que la suma de sus partes. La totalidad no responde a la simple suma de los elementos integrantes del sistema, sino que la totalidad emerge como algo distinto de dichos elementos, generando sus propias propiedades a través de la interacción de sus componentes.

Así, se pone especial énfasis en las interacciones, en las transacciones, en las interrelaciones como elementos fundamentales para comprender las dinámicas complejas que se

producen en la realidad (Schlippe y Schweitzer, 2003). Es especialmente importante para la supervisión, ya que el comportamiento y los procesos sociales no pueden entenderse de forma aislada, sino que ha de hacerse desde el punto de vista de la interacción, a partir de los «circuitos recíprocamente causales que se produzcan» (Lillo, 2007, p. 124).

Teoría de la comunicación

La teoría de la comunicación entiende a la persona y su entorno como un todo, e intenta descubrir qué posición ocupa cada persona dentro de un sistema complejo de relaciones y de interacciones. La comunicación se entiende como un sistema o proceso de interacción entre la persona emisora y la receptora en constante retroalimentación. Desde este planteamiento, los sistemas interpersonales pueden entenderse como circuitos de retroalimentación, ya que el comportamiento de cada cual afecta a cada una de las otras personas, y, a su vez, se ve afectada por ellas.

Las interacciones y retroalimentaciones son las que interesan a la supervisión, cómo se relaciona la persona supervisada consigo misma y con su entorno; todo ello a través del análisis de los procesos de comunicación (Colomer y Doménech, 1987).

Teoría construccionista

Desde esta perspectiva, y en oposición a la concepción objetivista tradicional, la realidad no existe. Cada persona construye su propia realidad, a partir de la interacción que se produce con el medio social y físico. Cuando emergen dificultades, en muchas ocasiones, se debe a que esa interpretación de la realidad se ha vuelto rígida y se ha convertido en una fuente de problemas. Se trata de reconstruir la historia que el sistema ha creado en torno a una determinada situación, generando una nueva narración.

Mediante la supervisión se ponen en cuestión construcciones que generan problemas, posibilitando reinterpretaciones de la realidad favorables al cambio. Se parte de la actitud proactiva de la persona supervisada, que elaborará un nuevo relato más útil (Porcel y Vázquez, 1995). Siguiendo a Jesús Hernández (1991), el construccionismo aporta dos visiones de interés para la supervisión. Por un lado,

que todo lo que se enseña es construcción, y, por lo tanto, sometido a crítica y nueva creación. Por otro lado, que nos interesa tanto la reconstrucción de los hechos (formas de hacer, interpretar, reaccionar, etc.), como el redescubrir las causas o los motivos de la propia construcción.

5. ¿Cómo ejercer la práctica de la supervisión? Metodología

En la enseñanza, como en otros ámbitos de la vida, los fines son importantes (los qué), pero también lo son los medios que se emplean para alcanzarlos (los cómo). La naturaleza de las finalidades debe impregnar los medios, el camino y los métodos que se han de utilizar. Si se quiere conseguir que los alumnos y las alumnas sean futuros profesionales con una mentalidad indagatoria, respetuosa con las personas, abierta, crítica y autocrítica, creativa y —por qué no— hasta socialmente utópica, es preciso compartir métodos y técnicas en su formación que favorezcan esos conocimientos, capacidades y actitudes.

La supervisión pertenece al grupo de métodos denominados integrativos. Los *métodos integrativos* tienen de particular su orientación a la integración de los diversos componentes de la formación de profesionales de ayuda: los elementos cognitivos, experienciales, relacionales y personales que confluyen en la caracterización e identificación de un determinado perfil profesional.

Hay dos grandes modalidades o tipos de supervisión para utilizar en el contexto formativo⁵:

— *Supervisión individual*. Se trata de un encuentro en el que interactúan el/la supervisor/a y el/la supervisado/a. La duración media es de una hora, con una periodicidad semanal o quincenal. Fundamentalmente se utiliza para trabajar la vivencia individual del quehacer profesional, para reflexionar sobre intervenciones profesionales ya realizadas o futuras, para valorar cómo está aprovechando el/la supervisado/a sus conocimientos y capacidades profesionales, y para detectar las necesidades de aprendizaje que surjan.

La *entrevista motivacional* (Rollnick y Miller, 1996) es una técnica de comunicación muy adecuada para el desarrollo de este tipo de supervisión, ya que favorece la toma de conciencia y el cambio en el comportamiento del/la supervisado/a a través de la exploración y resolución de ambivalencias.

— *Supervisión grupal*. Se refiere a un encuentro grupal en el que interactúan el/la supervisor/a y los/las supervisados/as (entre ocho y quince personas). La duración media es de dos horas. Se comparten experiencias y se afrontan dificultades. Se caracteriza por la dinámica grupal que se establece, a partir de la cual se exponen, debaten y esclarecen las distintas situaciones profesionales.

La *interacción centrada en el tema* de Ruth Cohn (Hernández y Teichert, 2000) es un método ampliamente utilizado en la supervisión de grupos, donde la interacción grupal gira entorno a la siguiente trilogía: yo (persona), nosotros y nosotras (grupo) y ello (tema).

El proceso metodológico de una supervisión de alumnado en prácticas, comprendería tres grandes etapas:

a) Primera etapa: preparación-inicio. Se trata de preparar al alumnado para el inicio y la incorporación al campo de prácticas. Se desarrolla, por lo tanto, antes de iniciarlas y tiene un triple objetivo:

— Exponer qué es y en qué consiste la supervisión educativa.

— Crear un clima de confianza y seguridad entre las personas que conforman el grupo, incluido/a el/la supervisor/a.

— Trabajar incertidumbres, ambivalencias, miedos, fantasías y expectativas con respecto al campo de prácticas.

b) Segunda etapa: acompañamiento-interacción. Consiste en apoyar y acompañar al alumnado durante el desarrollo de sus prácticas, prestando atención tanto al contenido co-

⁵ La supervisión de equipo no es propia de la etapa formativa, sin embargo, se utiliza frecuentemente en la supervisión profesional, para afrontar problemas que surgen de forma reiterada en una institución (Schlippe y Schweitzer, 2003). Para una introducción a la supervisión de equipo puede consultarse el artículo publicado por Adrian Gaertner en la revista *Supervisión*, 2 de octubre de 1982.

mo al proceso que está viviendo. A partir de los relatos vivenciales del propio alumnado, se abordan y elaboran cuestiones vinculadas al ejercicio profesional. Estas cuestiones, Jesús Hernández (1996) las estructura en cinco grandes sistemas de análisis:

— Sistema institucional-organizacional: estructura organizativa de la entidad; distribución de tareas, funciones y roles; estilos y modelos de trabajo, organización jerárquica, etc.

— Sistema dinámico social: procesos de interacción de las personas, los equipos y las diversas estructuras de la organización; clima de trabajo, etc.

— Sistema de competencias instrumentales: análisis de las competencias instrumentales del/la profesional, técnicas que exige la actividad profesional y la competencia del/la profesional respecto a las mismas, etc.

— Sistema intrapersonal: personalidad del/la estudiante; estilos y forma de actuar; reacciones, etc. En este nivel ubicamos, fundamentalmente, la construcción de la identidad profesional.

— Sistema de valores: escala de valores, normas, intereses explícitos e implícitos. Este sistema está presente en todos los niveles de análisis descritos con anterioridad.

De modo transversal, cabría considerar otros dos ejes de análisis fundamentales, a saber:

— El eje epistemológico, de construcción y reconstrucción de conocimientos en cada uno de los sistemas de análisis.

— El eje ideológico, de análisis y posicionamiento ante la cuestión social, que atraviesa todos y cada uno de los sistemas.

c) Tercera etapa: cierre. Se desarrolla en coincidencia con la finalización de las prácticas y tiene como objetivo su cierre, integrando y asentando los aprendizajes adquiridos e impulsando la reflexión global sobre el proceso. En esta última etapa hay que prestar una atención especial no sólo a la consolidación y mantenimiento futuro de los aprendizajes, sino también a la separación y clausura de los procesos de encuentro personal que se han establecido.

6. ¿Con qué instrumentos? Técnicas y herramientas

Para el desarrollo de los procesos de supervisión se pueden emplear variadas técnicas y herramientas de enseñanza-aprendizaje, que suelen estar determinadas fundamentalmente por el tipo de supervisión (individual, grupal o de equipo); por el tipo de demanda planteada; por el contexto institucional; por las características del supervisando y la supervisada; y por el modelo o estilo del supervisor y la supervisora. En las siguientes líneas se recoge un conjunto de técnicas y herramientas, como ejemplo y sin pretensión de exhaustividad, que hemos utilizado en el desarrollo de las prácticas de supervisión individual y grupal, y que mejor se acomodan a nuestro estilo de supervisoras. La exposición se estructura siguiendo las tres etapas recogidas en el apartado metodológico:

a) Inicio:

— *Contrato*: herramienta que explicita las condiciones espaciales y temporales, el compromiso de confidencialidad y los acuerdos básicos en todo proceso de supervisión, que garantiza un mismo marco de trabajo para todas las partes implicadas.

— *Triple silencio*: se trata de un ejercicio para llegar y tomar contacto con uno/a mismo/a y con la supervisión. Para ello se invita a cerrar los ojos y realizar un recorrido mental por la semana/día/vida, etc., que incorpora el yo, el nosotros y el tema, hasta llegar al «aquí y ahora».

— *Rueda de toma de contacto*: la persona supervisada expresa cómo está, qué le ha sucedido desde la última sesión, y si hay algún «fleco» o tema que ha quedado pendiente desde la sesión anterior.

b) Interacción:

— *Escucha*: siguiendo a Jesús Madrid (2005), la escucha es una técnica de comunicación y una destreza interpersonal que expresa conductualmente el interés y la aceptación de la otra persona, e intenta comprender su mundo íntimo, observando sus conductas y comprendiendo correctamente sus mensajes verbales y no verbales.

— *Clarificación*: la supervisión es un espacio y lugar que posibilita aclarar cuestiones relativas a una situación, una acción o a la propia persona en relación con su contexto laboral-educativo.

— *Validación*: es la técnica de validación, reconocimiento o connotación valorativa como la denominan Schlippe y Schweitzer (2003), y se trata básicamente de considerar positivamente a la persona. Dicho reconocimiento expreso no consiste necesariamente en valorar positivamente todas las conductas o acciones, sino más bien de la aceptación incondicional de la persona (Rogers, 2000), radica en tener una visión positiva de sus capacidades y en comprender el trasfondo subjetivo de cada conducta o acción.

— *Feedback*: la retroalimentación como instrumento de la supervisión es un tipo de comunicación que aporta datos a otra persona sobre el impacto o impresión que causa en los/as demás. De acuerdo con Luis López-Yarto (2007), para que un *feedback* sea eficaz debe ser: descriptivo, concreto, relativo a algo que pueda ser cambiado, cercano en el tiempo a la conducta que lo ocasiona y susceptible de que lo puedan validar otras personas.

— *Confrontación*: implica poner frente a frente o anteponer algo nuevo. En la supervisión, la confrontación provoca, desafía, descubre y favorece el cambio. Heinz Jürgen Kersting y Angelica Lehmenkuhler-Leuschner (1988) identifican dos tipos de confrontación: la que denominan «pura y dura» y la «suave y cuidadosa»; y además subrayan la importancia y eficacia del humor en la confrontación.

— *Crítica y autocrítica*. Reflexión y análisis de los estereotipos o esquemas preconstruidos y clichés que es necesario revisar a la luz de los referentes teórico-prácticos (teorías, modelos, objetos, objetivos, métodos y competencias profesionales).

c) Cierre:

— *Rueda de cierre*: Para finalizar una sesión se puede plantear una metacomunicación; es decir, reflexionar sobre el proceso de comunicación que se ha generado en la sesión; o sea, que las personas participantes expongan cómo

se ha sentido durante la sesión y qué se llevan de la misma.

7. Conclusiones: la supervisión educativa y la profesional como un continuo

Si se considera, por lo tanto, la supervisión educativa como un tipo de supervisión, pasamos a exponer a continuación cómo se aborda dicha materia en el marco del Plan de estudios de Grado, con el conjunto de elementos que hemos abordado en el artículo y que la caracterizan, desde nuestro punto de vista.

La supervisión educativa se desarrolla en el *contexto universitario*. Si tomamos como referencia la titulación de Trabajo Social, concretamente el Plan de estudios del Grado en Trabajo Social por la UPV/EHU⁶, encontramos que se trata de una asignatura anual de carácter obligatorio, que se imparte en el cuarto curso y que se debe cursar paralelamente al *practicum* denominada *Supervisión educativa y Ética profesional*. Dicha asignatura cuenta con 6 créditos ECTS, que se traducen en dos horas semanales, desde el mes de septiembre al de mayo, en grupos de 20-25 estudiantes.

En relación al *supervisor* o la *supervisora*, se trata de un profesor o profesora de la titulación, distinto de quien se ocupa de *practicum* o de las prácticas externas, con el fin de que la supervisión educativa se aproxime lo máximo posible a una supervisión de tipo externo, donde el/la profesional del campo y el profesorado de la Universidad que realiza el seguimiento de las prácticas no participan ni cuentan con información respecto a lo que comparte el alumnado en el espacio de supervisión, garantizando así la necesaria confidencialidad. Así mismo, se aconseja que el profesorado que imparte esta asignatura esté formado en supervisión, bien a través de una formación específica, bien como resultado de un proceso de autoformación, y que además participe en procesos de metasupervisión o intervisión.

Respecto al *supervisado* o *supervisada*, se puede subrayar una particularidad: el carácter condicionado de su voluntariedad. Es decir, la libertad para participar en el espacio de supervisión es relativa, porque ha elegido los estudios,

⁶ Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, por la que se procede a la publicación del plan de estudios del Grado en Trabajo Social de la UPV/EHU. *Boletín Oficial del País Vasco*, nº 47, del 4 de marzo de 2011.

no las asignaturas obligatorias que configuran el plan de estudios, entre las que se encuentra la de supervisión; cuestión ésta que se pretende paliar mediante un sistema participativo de evaluación o autoevaluación continua.

En definitiva, una asignatura como la de supervisión, independiente pero vinculada fundamentalmente al módulo del *practicum*, permite al alumnado integrar lo vivido y lo profesionalizado, potenciando su colaboración con otros en la reconstrucción de su historia. Supone, a su vez, superar la dicotomía o escisión entre los referentes teóricos y epistemológicos y las aplicaciones prácticas. Ambos aspectos son, en definitiva, partes entrelazadas de una misma cuestión: el proceso de formación profesional debe ir parejo al autoconocimiento; y a la reestructuración de los procesos vitales del alumnado en los órdenes del conocimiento y saber, y de la comunicación.

A modo de reflexión final, nos gustaría destacar, según nuestro posicionamiento teórico-práctico y de acuerdo al desarrollo formulado en estas páginas, que la supervisión puede ser definida como un *método de enseñanza-apren-*

dizaje, y en función de a quienes vaya destinada se pueden distinguir dos tipos: *supervisión educativa* (destinada a personas en formación) y *supervisión profesional* (destinada a personas en ejercicio profesional). Así, cabe afirmar que si bien ambas modalidades o tipos de supervisión comparten elementos esenciales que las aúnan, también cuentan con características específicas que las diferencian (Cuadro 1).

La finalidad de cada una de ellas es, sin duda, el elemento caracterizador principal. La supervisión educativa está orientada al aprendizaje y adquisición de un nuevo rol social que se refiere a la *construcción de la identidad profesional* y la supervisión profesional se encamina hacia la *reconstrucción permanente de la identidad profesional* en aras a lograr la satisfacción y el bienestar personal-profesional, a partir de un trabajo social reflexivo, crítico, dinámico y abierto. Esta diferenciación está dentro de un continuo entre la etapa formativa, donde se da a conocer y experimenta por primera vez la supervisión, y la etapa profesional como elemento de formación continua⁷. Se trataría, por lo tanto, de superar la distancia toda-

	SPV	SPV educativa	SPV profesional
Definición	Proceso de reflexión sobre la <i>praxis profesional</i>	Proceso de reflexión sobre las <i>prácticas formativas</i>	Proceso de reflexión sobre el <i>ejercicio profesional</i>
Justificación	Eje formativo-profesional	Formación inicial	Formación continua
Finalidad	Reflexión profesional	<i>Construcción</i> de la identidad profesional	<i>Reconstrucción</i> de la identidad profesional
Marco teórico	Enfoque humanitario; Teoría de los sistemas; Teoría de la comunicación; Teoría constructivista		
Metodología	Método integrativo	— Spv. individual — Spv. grupal	— Spv. individual — Spv. grupal — Spv. de equipos
Técnicas	Escucha, Clarificación, Validación, <i>Feedback</i> , Confrontación, etc.		

Cuadro 1. Característica de la supervisión educativa y profesional.

Fuente: Elaboración propia.

⁷ De acuerdo con los autores y las autoras que han estudiado la supervisión educativa aplicada al Trabajo Social (Hernández, 1991; Fernández, 1997; Giménez, 2003), ésta es el tipo de supervisión que se identifica mejor con la supervisión en dicha disciplina, al menos en el Estado español. En las Escuelas de Trabajo Social se inicia con el comienzo de la formación reglada y se ha incorporado recientemente en los planes de estudio del título de Grado en Trabajo Social. De hecho, tal y como señala la profesora Concepción Corera (1997): «la utilización de la supervisión en la formación del alumnado ha contribuido a que se introduzca también en el cuerpo profesional» (p. 202).

vía hoy existente entre el mundo académico y la retroalimentación e integración de ambos tipos de supervisión. el profesional (Ituarte, 2012), para posibilitar

8. Referencias bibliográficas

- Aragónés, T. (2009). La supervisión y la intervisión como apoyos estratégicos para la práctica del trabajo social. *Actas del XI Congreso Estatal de Trabajo Social: Trabajo Social, sentido y sentidos*. Zaragoza.
- Campos, B. (2012). La supervisión, un modelo de aprendizaje para la innovación social. *Biribilka*, 9, 1-5.
- Colomer, M. y Doménech, R. (1987). *La supervisión en trabajo social*. Barcelona: Intress.
- Corera, C. (1997). *Proyecto Docente: Trabajo Social Aplicado*. [Inédito]
- De Vicente, I. (2009). *El lugar de la supervisión educativa en la formación de grado en trabajo social*. (Tesis inédita), Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.
- De Vicente, I. y Matulic, M. V. (2011). La contribución de la supervisión educativa a la construcción de la identidad profesional en trabajo social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 96, 53-66.
- Fernández, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, J. (2006). Características del supervisor de prácticas de trabajo social en el espacio europeo de educación superior. *Acciones e investigaciones sociales*, 22, 400-416.
- Fernández, N. y Alonso, M.P. (1993). La supervisión en la educación para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 195-206.
- Giménez Bertomeu, V. M., Lillo Beneyto, A. y Lorenzo García, J. (2003). *El proceso de supervisión de campo en el punto de mira: una investigación a tres en Trabajo Social*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hernández, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social*. Madrid: Popular.
- Hernández, J. (1996). La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio. En C. Lobato (ed.), *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la universidad* (pp.71-86). Bilbao: Servicio Editorial UPV/EHU.
- Hernández, J. y Teichert, M. (2000). La interacción centrada en el tema (ICT). Metodología aplicada a la supervisión de grupos. En J. Hernández (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 141-162). Valencia: Nau llibres.
- Hernández, J. (2008). La supervisión en España: desarrollo y perspectivas de futuro. *Políticas Sociales en Europa*, 28, 55-73.
- Herrera, A. (2009). La supervisión psicopedagógica, reseña histórica. *Supervisión*, 12, 6-9.
- Ituarte, A. (2012). Una reflexión sobre los modelos de intervención de los trabajadores sociales desde la experiencia de la supervisión. En E. Sobremonte (ed.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en Trabajo Social* (pp. 191-204). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kadushin, A. (1975). *Supervision in social work*. Nueva York: Columbia University Press.
- Kersting, H. J. y Lehmenkuhler-Leuschner, A. (1988). La confrontación en la supervisión. En H. J. Kersting, L. Krapohl y G. Leuschner (eds.), *Diagnose und intervention in supervisionsprozessen* (pp. 78-88). Aquisgran.
- Kersting, H. J. (1991). La supervisión como instrumento del reciclaje profesional. En VVAA., *Bienestar y derechos sociales de la infancia* (pp. 255-267). II Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- Kersting, H. J. (1999). La supervisión como sistema de reflexión de la praxis profesional: paradojas y oportunidades. En J. Hernández (comp.), *La supervisión: Calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda* (pp. 47-70). Pamplona: Eunate.
- Lázaro Fernández, S., Rubio Guzmán, E., Juárez Rodríguez, A., Martín Olea, J. y Paniagua Fernández, R. (2007). *Aprendiendo la práctica del trabajo social*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Lillo, A. (2007). Un modelo teórico práctico para el proceso de supervisión en trabajo social. *Portularia*, 7(1-2), 123-138.

- López-Yarto, L. (2007). *Dinámica de grupos cincuenta años después*. (7ª ed.). Bilbao: Desclèe De Brouwer.
- Madrid, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. (3ª ed.). Bilbao: Desclèe De Brouwer.
- Miranda, M. (coord.) (2007). *Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social.
- Payne, M. (2002). *Teorías contemporáneas del trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Porcel, A. y Vázquez, C. (1995). *La supervisión, espacio de aprendizaje significativo, instrumento para la gestión*. Zaragoza: Certeza e Intress.
- Puig, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 123-133.
- Rogers, C. (2009). *El proceso de convertirse en persona*. (17ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Rollnick, S. y Miller, W. (1996). ¿Qué es la entrevista motivacional? *Revista de Toxicomanías*, 6, 3-7.
- Sánchez, R. J. (2010). Supervisión en tiempos de crisis, una oportunidad para los profesionales de la relación de ayuda. *Zerbitzuan*, 47, 135-145.
- Schlippe, A. y Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémica*. Barcelona: Herder.
- Vázquez, O. (coord.) (2004). *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA.
- Viscarret, J. J. (2009). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zamanillo, T. y Gaitán, L. (1997). *Para comprender el Trabajo Social*. Estella: Verbo Divino.