

El lugar de la supervisión educativa en la formación de grado en Trabajo Social

IRENE DE VICENTE ZUERAS

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**Programa de Doctorado Educación y Democracia
Bienio 2002-2004**

***EL LUGAR DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN LA
FORMACIÓN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL***

TOMO I

**Tesis doctoral presentada por: IRENE DE VICENTE ZUERAS para la
obtención del grado de Doctora por la Universidad de Barcelona.**

Barcelona, 2009

Directora: Dra. Violeta Núñez Pérez

CAPÍTULO 2

Aspectos conceptuales relativos a la Supervisión Educativa

2.1.- Características generales

- 2.1.1.- Orígenes del término supervisión
- 2.1.2.- Definición de supervisión
- 2.1.3.- Introducción a la Supervisión Educativa
- 2.1.4.- Aproximación histórica
 - 2.1.4.1.- La supervisión en Trabajo Social: orígenes
 - 2.1.4.2.- Breve recorrido histórico de la Supervisión Educativa en los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona
- 2.1.5.- Objetivos de la Supervisión Educativa
- 2.1.6.- La supervisión como espacio de integración de práctica y teoría
- 2.1.7.- Principios básicos para la práctica de la supervisión
- 2.1.8.- La supervisión grupal y la tutoría individual
 - 2.1.8.1 La supervisión grupal
 - 2.1.8.2.- La tutoría individual

2.2 Elementos en juego en la Supervisión Educativa

- 2.2.1.- Cuatro elementos
 - 2.2.1.1.- El estudiante
 - 2.2.1.2.- El profesor supervisor
 - 2.2.1.3.- El profesional tutor
 - 2.2.1.4.- El material de trabajo o contenidos de la cultura
- 2.2.2.- Distintos saberes y distintas oportunidades para los actores
- 2.2.3.- El coordinador de las prácticas

Aspectos conceptuales relativos a la Supervisión Educativa

2.1.- Características generales

2.1.1.- Orígenes del término supervisión

El término supervisión tiene su procedencia del latín *super* y *videre* que quiere decir “mirar desde arriba” “mirar desde lo alto”. Es una palabra que según el diccionario de uso del español remite a inspección o vigilancia superior (Moliner, 1992:1236). Es una inspección o vigilancia que alude históricamente a diferentes contextos. A. Brockbank y I. McGill (2002: 256-259) hacen referencia a tres fuentes: universidades y supervisión²⁴, industria y supervisión²⁵, orientación y supervisión²⁶.

La supervisión recibió la influencia de las Teorías de la Organización Científica (Taylor como gran referente), de la Escuela de las Relaciones Humanas (Elton Mayo) y de la Psicología Dinámica. Tanto los aportes del psicoanálisis como también los del ámbito de la educación²⁷ han sido de gran utilidad para la supervisión en trabajo social. Me remito a Helen E. Cassidy, experta de las Naciones Unidas, quien considera que la supervisión se fundamenta en principios procedentes de los campos de la educación y del psicoanálisis (1962: 10).

²⁴ Con raíces en la academia griega en la que los estudiantes de filósofos adquirían sus conocimientos prestando atención a los profesores. Los aprendices de oficios y gremios medievales aprendían observando al maestro mientras trabajaba. Más tarde, los fabricantes europeos de violines cobraban un dinero a los aprendices para trabajar con el maestro. La universidad medieval recogía ambos sistemas de manera que los estudiantes tenían la oportunidad de participar en los debates con los grandes académicos y así aprender de ellos.

²⁵ Empezó a utilizarse para hacer referencia al control o revisión de la tarea que realizaban los obreros en las fábricas. El propietario y los directivos tenían la necesidad de controlar lo que hacían, darles las tareas, medir los resultados y comprobar los tiempos.

²⁶ Las raíces históricas de la supervisión en los contextos terapéuticos se asientan en el análisis freudiano y en la formación de analistas. Para su preparación tienen que realizar su propio análisis, formarse y someterse a supervisión.

²⁷ El filósofo y pedagogo John Dewey ejerció una gran influencia de manera que sus ideas sobre el aprendizaje fueron incorporadas a las primeras Escuelas de Trabajo Social.

John Dewey, respecto a la educación, dice que el protagonista y objetivo es el hombre. Busca la automodelación de las experiencias humanas, donde se dan siempre situaciones totales. En un mundo aceleradamente cambiante, Dewey no ve otra salida que trabajar sobre las energías experienciales del hombre, ampliándolas en sus resonancias individuales y sociales (Moreno, 1986: 423-424)

En el vocabulario cotidiano se utiliza la palabra supervisión en ámbitos muy diversos de la esfera pública. Por otro lado, aún hablando del mismo ámbito, también es importante matizar el significado del término. En esta línea, estamos de acuerdo con M^a J. Aguilar cuando afirma que el proceso de supervisión deberíamos distinguirlo de otras prácticas que se dicen supervisión y no lo son en sentido estricto del término (aunque sí pueden ser consideradas – parcialmente – actividades e instrumentos que pueden utilizarse en el proceso de supervisión). Estas son: las reuniones de equipo; las entrevistas o reuniones con la dirección del departamento o servicio; las actividades de vigilancia y control administrativo; la presentación y rendimiento de informes de actividad (1994:20-22).

Ciertamente la supervisión en trabajo social tal y como en nuestro caso la entendemos debe de diferenciarse de otras prácticas ya que tiene claramente un carácter distintivo.

Independientemente del lugar en el que se utiliza, el término supervisión siempre implica hacer una mirada desde otro lugar, desde otro saber distinto. La palabra supervisión hemos visto que tiene diversas fuentes e influencias que pueden conducir a un tipo de supervisión u otro. Cuando hablamos de la supervisión en trabajo social, como se verá más adelante, vemos que es difícil de separar la confluencia de aspectos administrativos, de los de soporte y de los de formación ya que todos ellos están íntimamente relacionados.

2.1.2.- Definición de supervisión

Nos aproximaremos al concepto de supervisión por un lado mediante un conjunto de definiciones de algunos autores, para después pasar a hacer mención de aspectos que a nuestro entender interesa ser remarcados y, acabaremos este apartado, señalando una serie de características, que en su conjunto, configuran una definición de la supervisión educativa.

Paré entiende que la supervisión es una asistencia específica e individual dada a un responsable de grupo con motivo de su trabajo. Esa asistencia tiene un aspecto administrativo y otro educativo. Este último incluye, entre otros, una independencia progresiva del supervisado porque la supervisión tiene por finalidad hacer al

responsable de grupo cada vez más capaz de proceder con menor vigilancia (1966: 131).

R. Roca considera la supervisión en Trabajo Social bajo dos aspectos:

- Como parte de la enseñanza al estudiante, al trabajador social en sus inicios como profesional y, en general, a todos los profesionales en ejercicio, sea cual sea el grado de su experiencia.
- Bien como asesor en programas o servicios de trabajo social (u otros) con responsabilidades como administrador. El supervisor – en este aspecto – es la persona clave dentro del amplio sistema de comunicaciones de la agencia o servicio (1972:45).

El enfoque administrativo en la supervisión ha estado presente desde sus orígenes. Adelantándonos al breve recorrido histórico que más adelante haremos, diremos que originariamente se consideró que la función del supervisor era especialmente con dicho carácter administrativo. En las organizaciones caritativas había una persona, que en base a sus mayores conocimientos, se hacía cargo de este papel. Era quien se preocupaba de asignar los casos, organizar y distribuir el trabajo, tomar las decisiones oportunas y ocuparse de que hubiera una buena praxis. El supervisor tenía esa función claramente administrativa, que en ningún momento estaba reñida con la de apoyo y con la formativa. De esta manera se podía lograr una mejora del rendimiento e incrementar la competencia asegurando así la calidad del servicio.

Los aspectos formativo y administrativo de la supervisión también los consideran otros autores como Sheriff y Sánchez. Sin embargo veremos en su definición algunas connotaciones distintas que indicaremos. Estas autoras entienden la supervisión como un proceso educativo y administrativo pero también de aprendizaje mutuo entre el supervisor y el supervisado, en el que ambos son sujetos del proceso, tratando de que los dos sean portadores de una educación liberadora (1973:26). Son interesantes algunos matices que esta definición incorpora y que deseamos señalar. Por un lado se habla de la supervisión como proceso. Un proceso que realiza no sólo el supervisado sino que incorpora aquí al supervisor. También hay que destacar que cuando se habla del aprendizaje no se considera como algo unidireccional (sólo aprende el supervisado)

sino que contempla un aprendizaje para todos, un aprendizaje mutuo. Finalmente se habla de una educación liberadora, una formación que debe de ir en la línea de no pasar el supervisado a ser un domesticado.

J. Hernández presenta la supervisión *“como un método o instrumento de intervención social y además con carácter modélico. La SPV incluye los mismos elementos que la propia intervención social: la interacción, la mediación y como instrumento el lenguaje, amén de unos métodos y técnicas que posibilitan la reflexión. En la SPV hay unos clientes, los supervisados, y uno o varios mediadores, el supervisor y los miembros del grupo. Existe además un objetivo fundamental, que es la re-definición de la propia identidad profesional-personal del supervisado, que le permita en su vida profesional actuar, con más profesionalidad, con más eficacia y también con más satisfacción personal. Instrumento de trabajo es el lenguaje, en todo su significado amplio. En este sentido el mismo silencio es portador de mensajes”* (1990 a: 90). El autor un año más tarde en otro de sus aportes lo expresa en términos de adquisición de (nueva) identidad profesional, de aprendizaje de una nueva forma de ser y actuar, es decir, de aprendizaje de un nuevo rol profesional en el caso de los estudiantes y de renovación del existente en el caso de los profesionales en ejercicio (1991:33).

De esta definición que nos aporta J. Hernández deseamos destacar la mención que se hace en torno a la reflexión (muy especialmente no podemos olvidar que supervisión va unida a análisis y a reflexión), la introducción del término mediación (ciertamente el supervisor va a hacer de mediador entre los estudiantes y la oferta cultural que pone a su alcance) y la referencia a la adquisición de la identidad profesional por parte de los estudiantes.

Hay quienes entienden la supervisión como una colaboración entre las partes. Este es el caso de M. Moix quien parte de la idea de que la esencia de una profesión está en que sus miembros no sólo aprendan un adecuado cuerpo de conocimientos, sino que contribuyan también a esos conocimientos. De ahí que considere que, desde los orígenes, la supervisión en el trabajo social fuera considerada como una mutua colaboración del supervisor y del supervisado (1991: 423-424).

Hemos hablado anteriormente de algunos elementos clave de la supervisión, de aprendizaje mutuo, de proceso conjunto y ahora incorporamos la idea de colaboración. Vemos que la supervisión va más allá de la propia individualidad destacándose puntos de unión entre supervisor y supervisados.

De la mano de la profesora J. Fernández, experta tanto de la supervisión educativa como de la supervisión profesional, nos acercamos a su pensamiento precisamente por la importancia que le otorga a la reflexión y a la curiosidad intelectual. Ella entiende que la supervisión “... ofrece un setting donde facilitar una reflexión sobre las actuaciones profesionales y donde favorecer el mantenimiento de una curiosidad intelectual para ir estimulando el afán de aprender y de mejorar las propias actuaciones” (1997: 17). La supervisión permite una práctica reflexiva y efectiva. En esta línea y como señala Pamela Trevithick este tipo de práctica, reflexiva y efectiva, proporciona una oportunidad de revisar nuestras decisiones, los procesos para tomarlas y aprender del pasado. También permite una conjunción entre la teoría y la práctica del trabajo social (2006: 250).

Nos parece especialmente interesante rescatar estas ideas porque todos sabemos la relevancia que tiene para el sujeto de la educación que éste pueda pensar, leer, preguntarse. Que la persona pueda tener curiosidad intelectual es muy importante pero a su vez es algo que la formación apaga demasiado a menudo.

Otro gran referente para nosotros es N. Kisnerman. Él define la supervisión como “... un proceso de reflexión crítica sobre la práctica profesional y una práctica en sí, en tanto que utiliza un conjunto de estrategias y tácticas de intervención para lograr determinados objetivos en una situación de aprendizaje. No es un método, como algunos autores afirman, ni un ejercicio unidireccional de transmisión de conocimientos (...) La supervisión debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisados en la práctica...” (1999:25).

Hemos visto cómo para autores como Kisnerman la supervisión no es un método, en cambio otros, como J. Hernández ²⁸(1990 a: 90) sí que la conciben como tal. A nuestro entender, en la supervisión hay un encuadre interno, un esquema mental por parte del supervisor, hay una manera de hacer determinada, un camino a seguir pero éste a la vez es flexible y abierto. Como las variables son tantas y diversas como los miembros y sus necesidades, el espacio se va construyendo en el momento, entre todos y en base a las demandas y/o necesidades planteadas.

Este espacio no puede concebirse como un mero acto de control, sino que incorpora diferentes aspectos, entre los que se destacan los elementos pedagógicos, formativos y relacionales, incluyendo tanto la interacción supervisor-supervisado como la interacción supervisado-persona atendida, que cobran una gran importancia (Lázaro y Paniagua, 2003:441). La interacción es un elemento básico, totalmente presente y unido al espacio educativo. Sin su presencia no podríamos estar hablando de supervisión.

La supervisión es un procedimiento que está íntimamente unido a la calidad bien sea desde el punto de vista académico o profesional. En la medida en que hay un asesoramiento, una orientación y un perfeccionamiento se pueden mejorar los conocimientos y las capacidades profesionales y en consecuencia dar una mejor atención. Respecto a la supervisión profesional afirmamos que cada vez está más presente entre los trabajadores sociales de forma que va afianzándose poco a poco. Ésta sigue aumentando de manera progresiva gracias a la sensibilidad de los trabajadores sociales al respecto y a la existencia de un mayor número de organizaciones interesadas por la calidad del servicio que ponen un énfasis especial en la satisfacción y cuidado de los profesionales²⁹.

Las organizaciones tanto públicas como privadas cada vez están apostando más por sistemas³⁰ de calidad a partir de distintos intereses que van desde: ofrecer una mejor atención a sus usuarios, certificarse con el objetivo de presentarse a concursos para asumir la gestión de servicios públicos, “sobrevivir” por la competencia privada

²⁸ La entiende como método o instrumento.

²⁹ Tomamos como ejemplo el que nos aporta J. Hernández respecto al Programa de Mejora Continua de la Calidad Total del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (1997) programa que proyecta como primer objetivo la satisfacción de los empleados (1999:29).

³⁰ Modelo EFQM y modelo CAF ambos como autoevaluación (éste último aplicado en las organizaciones públicas). Normas ISO, círculo de calidad, etc.

mercantil, etc. Hay que introducir estrategias de calidad en los servicios sociales pasando de una cultura asistencial a una cultura de calidad. En este marco de interés por la mejora situamos la supervisión y, entre otros³¹ sistemas, la autoría ética (como sistema para la mejora de la propia supervisión) porque hoy en día ya no es suficiente con la gestión de la calidad. Ésta tiene que ensanchar sus fronteras, complementar sus acciones, se necesita un valor añadido por lo que se ha de apostar claramente por una actitud ética³² de las organizaciones que van más allá de conseguir una rentabilidad si estamos hablando de organizaciones privadas mercantiles. Esto nos sitúa en la autoría ética en trabajo social como un instrumento para mejorar la calidad de las instituciones sociales. M^a Jesús Úriz habla de ella y señala que la autoría ética examinará si los supervisores:

- Suministran la información apropiada a los supervisados para lograr un consentimiento informado.
- Supervisan los esfuerzos de los supervisados para desarrollar tratamientos.
- Identifican y responden a los errores de los supervisados en todas las fases del contacto con los usuarios (como en inapropiadas revelaciones de información).
- Saben cuándo los usuarios supervisados necesitan ser reasignados, trasladados o han finalizado un tratamiento o necesitan otra consulta.
- Son conscientes de los límites entre los supervisados y los usuarios.
- Protegen a terceras personas.
- Detectan o paran tratamientos negligentes.
- Determinan cuándo se necesita un especialista para un determinado tratamiento.
- Contactan regularmente con el supervisado.
- Revisan y aprueban las decisiones y acciones de los supervisados.
- Mantienen límites apropiados en las relaciones con los supervisados.
- Mantienen un *feedback* con los supervisados.
- Escuchan atentamente las preocupaciones éticas de los supervisados, etc.

(2006:23)

³¹ La mediación, los grupos de discusión con los usuarios de servicios sociales, etc.

³² El trabajador social dispone de un código deontológico pero sin duda su existencia no garantiza la eticidad profesional.

Introducir la supervisión en las organizaciones es una oportunidad de mejora y de calidad al promover el desarrollo profesional. A su vez, que este espacio pueda ser valorado por un sistema de auditoría ética, ambas son iniciativas conducentes a una mejora de instituciones y servicios y, en definitiva, de cara a perfeccionar la atención al sujeto de servicios sociales.

Nos hemos acercado al concepto de supervisión a través de diversos autores entre los que hay puntos de encuentro, también de desencuentros y matices distintivos que se han señalado, pero directa o indirectamente queda patente la riqueza del espacio.

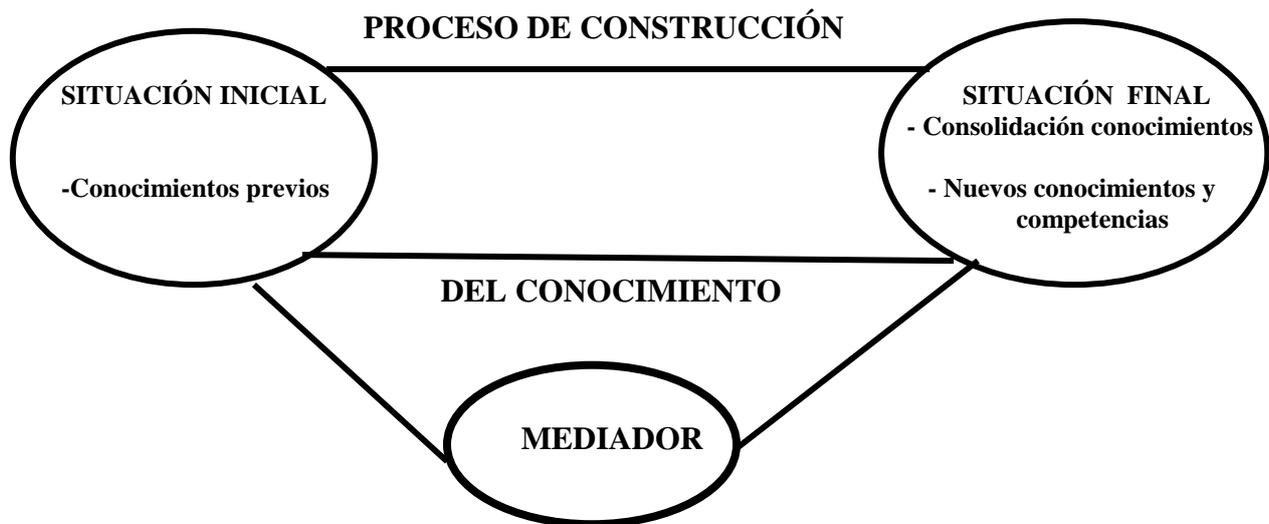
Pasamos a continuación a señalar algunos elementos que nos ayudan a la conceptualización de la supervisión educativa. Éste es un espacio de aprendizaje, dirigido a los estudiantes en prácticas de intervención, que ayuda a la adquisición de la identidad profesional. Es un lugar de trabajo que permite a los supervisados pensar las intervenciones profesionales y la realidad social que viven interrelacionándolo con la teoría. Gracias a la confluencia de aspectos educativos, administrativos y de soporte facilita un fortalecimiento y un grado de autonomía del actor principal, el estudiante. Ésta es una definición que, en tanto genérica, se olvida de elementos importantes que hemos de señalar. Por ello, hemos optado por apuntar diferentes elementos que, en su conjunto, nos darán paso a una mayor concreción de la misma. Estos son los siguientes:

- Cuenta con una especificidad propia que le identifica y que le confiere un carácter privilegiado.
- Está compuesta por profesor y estudiantes, un docente supervisor y discentes o supervisados quienes, en su conjunto crean y configuran sesión a sesión el espacio siendo éste abierto y en construcción permanente.
- Es una oportunidad que se pone al alcance de los estudiantes en prácticas. Facilita un crecimiento profesional y personal. La entendemos como tal oportunidad tanto en cuanto facilita ir pasando del impacto, la confusión o la confrontación a la madurez.

- Permite un aprendizaje personal en compañía de otros. El estudiante como miembro de un grupo que es, aprende tanto del profesor supervisor como de sus iguales.
- Es un espacio rico en valores y principios propios de la profesión.
- Se sustenta en base a los materiales y documentos que se aportan para poder ser supervisados lo que conlleva que sus miembros han de adoptar un papel activo.
- El *setting* que se crea en el aula ayuda a poder hablar libremente, sin temor a exponerse.
- El supervisor, como educador que es, pone a los estudiantes en contacto con la cultura (como oferta formativa). Les tiende puentes para el aprendizaje.
- Es un espacio comunicativo y de diversidad en el que se garantiza la palabra y la escucha.
- Es una ayuda para sobrellevar situaciones difíciles en la medida en que hay contención de ansiedades derivadas de su experiencia práctica.
- La supervisión educativa es revisión de la tarea y es aprendizaje.
- Es un lugar donde compartir, donde pensar y donde mantener vivas las preguntas. La posición del supervisor con la peculiaridad de externalidad, facilita una visión y un pensar desde otro lugar invitando al grupo a reflexionar sobre la experiencia práctica.
- Es un espacio donde se borran las diferencias de lo teórico y de lo práctico, de lo distante, permitiendo una integración entre ambas.
- Es un proceso (ver gráfico que a continuación presentamos) de revisión permanente orientado hacia la mejora profesional ya que comporta elementos administrativos, educativos y de soporte.

GRAFICO NR. 1

LA SUPERVISIÓN COMO PROCESO



Fuente: Modificado de Vázquez (1992)

2.1.3.- Introducción a la Supervisión Educativa

La supervisión de estudiantes ha sido especialmente considerada en la formación de los trabajadores sociales.

Tomo como referente a Pettes quien compara la supervisión educativa con la profesional. Afirma que hasta época reciente, la atención que se ha prestado (en Gran Bretaña) a las técnicas de supervisión de personal, ha sido muy inferior a la de estudiantes (...) entretanto los supervisores de estudiantes tenían la oportunidad de reunirse en grupos para discutir los problemas comunes y desarrollar nuevas reflexiones sobre la supervisión, a los supervisores de personal no se les ofrecía nada parecido. El

número de artículos en revistas británicas que comentaban la supervisión de estudiantes excedía de manera notable a los de la supervisión de personal (1974:205).

La supervisión educativa ha tenido y sigue teniendo un importante significado para el estudiante en cuanto ayuda a su formación ocupando un lugar reconocido en los estudios de Trabajo Social. Cuenta con unos contenidos y objetivos específicos y, mediante la reflexión crítica de su actuación y de la realidad que vive, se pretende que mejore su nivel formativo.

Dado que estamos frente a la supervisión educativa podemos preguntarnos: ¿Qué pasa con los aspectos administrativos y de apoyo? ¿Acaso no se dan? A estas preguntas respondemos de la siguiente manera: si bien priman los aspectos educativos, éstos no excluyen para nada los dos restantes, más bien, hemos de decir que interaccionan todos ellos, por tanto, los tres elementos están presentes en la supervisión de estudiantes.

Para Sheriff y Sánchez confluyen los aspectos administrativos y los educativos. Los autores indican que *“dentro de una organización de formación, como es la facultad, donde la supervisión es un medio de enseñanza, el supervisado tiene que comprender que sus relaciones no son sólo educativas, sino también “administrativas”, lo que implica inmediatamente el elemento de autoridad dentro del marco de la agencia donde se desarrolla la práctica”* (1973: 87). Ciertamente priman los aspectos educativos, los administrativos también están presentes pero insistimos en la existencia de elementos de apoyo y de soporte³³ que sin duda son importantes para el aprendizaje. Se trata de ofrecer formación, revisión y apoyo para que el sujeto vaya construyendo las respuestas profesionales y para ir “disciplinando” los sentimientos ya que éstos todavía adquieren más relevancia cuando hablamos de situaciones sociales muchas de ellas duras y de estudiantes en prácticas que mayoritariamente son jóvenes. Si en la supervisión educativa no se tuviera en consideración los sentimientos de sus miembros o si el supervisor no se preocupara de contener la ansiedad, generara inseguridad o se basara en críticas destructivas, provocaría malestar en el estudiante así como un riesgo de huída de éste respecto al espacio de supervisión.

³³ Suscribimos la idea de I. Salzberger-Wittemberg cuando afirma que hay educadores que creen que los problemas emocionales son de exclusiva competencia de los especialistas, tales como los consejeros o clínicos (...) Afortunadamente la mayor parte de los maestros se sienten responsables de tratar a la persona como un todo, y no sencillamente su intelecto ... (1998:9-10)

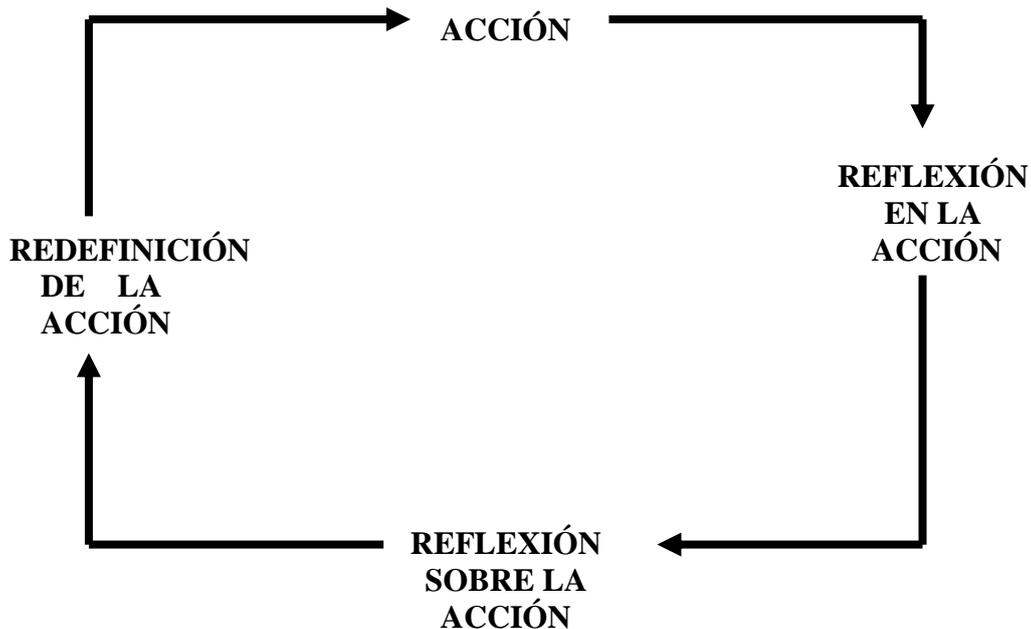
Tanto si hablamos de la supervisión de los profesionales como de la supervisión de los estudiantes, siempre el elemento educativo está presente. Según cita J. Fernández, podemos ver en Kadushin en la primera enciclopedia de trabajo social norteamericana del año 1965, cómo en su definición predomina el elemento educativo de la supervisión ya que lo considera como un método tradicional para transmitir conocimientos de las técnicas del trabajo social a la práctica, por parte de los profesionales entrenados hacia los poco entrenados y de los trabajadores con experiencia hacia los estudiantes y trabajadores inexpertos (1997:18).

Aunque este tipo de supervisión tiene puntos en común con la supervisión de profesionales hay también aspectos que la diferencia. Para J. Hernández *“se diferencian en que en el caso de los estudiantes de la Diplomatura de Trabajo Social, en prácticas hay que tener en cuenta aspectos docentes – explicación de teorías, introducción metodológica, conexión de la teoría y la práctica, entrenamiento de técnicas de intervención, etc. – que no son necesarios ni habituales en la práctica de la supervisión con profesionales de los servicios sociales, de los servicios educativos o sanitarios o en las empresas”* (2002: 223).

La supervisión facilita que el estudiante pueda incidir sobre aquellos conocimientos que son necesarios aprender, recordar o consolidar. Permite que puedan unirse los distintos saberes y así reflexionar de una manera crítica en torno a la experiencia que viven y en torno a su acción. Ofrece una visión extensiva y plural donde el sujeto encuentra verdadero sentido a sus prácticas a partir del proceso de acción-reflexión-acción orientado a la continua reconstrucción de la experiencia personal y colectiva. La reflexión *en* la acción, la reflexión *sobre* la acción y la redefinición de la acción, son procesos básicos en la supervisión y en las prácticas. Por lo tanto, la supervisión es en sí misma evaluación. Veamos esta idea en el siguiente gráfico.

GRAFICO NR. 2

**CICLO DE RETROALIMENTACIÓN
DE LA ACCIÓN**



A Sánchez le parece conveniente resaltar algunos aspectos característicos o definatorios de la supervisión de los estudiantes – varios de ellos comunes a la supervisión de los profesionales – que nos ayudarán a entender mejor este proceso:

- Proceso sustentado en el esquema acción-reflexión-acción.
- Procedimiento mediante el cual el estudiante desarrolla unas potencialidades de comprensión y sensibilidad social, a través de la adaptación de la teoría y la práctica.
- Basado en la relación personal y profesional establecida entre el profesional de campo, el supervisor y los supervisados.
- Elemento imprescindible para llevar a cabo la profundización e investigación de las diferentes formas de intervención social (1988:24).

La supervisión conduce al aprendizaje y al crecimiento del estudiante ya que conlleva: la posibilidad de revisar las actividades realizadas ayudando a que los puntos de vista del supervisado se fundamenten debidamente; la transmisión de seguridad para las intervenciones facilitando así el crecimiento profesional pero también personal y la oportunidad de adquirir una visión más global de las situaciones aportando elementos de análisis. Como puede observarse estamos ante una supervisión centrada en la tarea.

Aunque más adelante se verán con particularidad los beneficios que aporta la supervisión educativa, nos adelantamos afirmando que ésta permite al estudiante ir “más allá”, no quedarse con la casuística de sus vivencias, con lo parcelado, con lo fragmentado. En su defecto ofrece un espacio en el que se da la confluencia de distintos saberes, los teje, los contenidos teóricos previos, los nuevos y la experiencia práctica. Promueve la adquisición de un pensamiento o visión más abierto y, por tanto, no reduccionista ni compartimentado.

Hablar de supervisión educativa también es hablar de: diálogo, pensamiento crítico, intercambio, afianzamiento, participación, colaboración, encuentro, experiencia emocional, relaciones personales y teórico-prácticas, dinamismo, orientación, desarrollo de una conciencia profesional y de la adquisición de la identidad profesional.

La supervisión educativa se fundamenta en la relación estudiante-aprendizaje tratando de promover y ayudar a su capacitación y mejora en el desempeño de las funciones y desarrollo del “yo profesional”.

Es un medio de ayuda y de cambio para el estudiante en la medida en que hay análisis y evaluación de la praxis al poder revisar su tarea. Por tanto, facilita el desarrollo y la madurez profesional. El estudiante con el acompañamiento del supervisor y del tutor aprende a desarrollar el rol del trabajador social. No sólo contribuye a la adquisición del rol profesional, al crecimiento intelectual y profesional sino que ayuda también a su desarrollo personal.

La supervisión es además un espacio de cuidado, atención, prevención laboral, apoyo y seguridad. Es un lugar donde se pueden depositar y analizar los miedos, las ansiedades y recibir contención y ayuda para afrontar aquellos aspectos que preocupan. Permite a

sus integrantes aprender que existen formas de autocuidado ante la sobrecarga personal o ante situaciones que les angustian y que necesitan compartir ya que, en este espacio, también pueden depositar la queja³⁴.

En esta asignatura concurren y se centralizan distintos aprendizajes como: ser resolutivo (dado que la supervisión no es un lugar de resolución de problemas sino de análisis y desarrollo profesional) ya que cada uno ha de ser capaz de encontrar sus propias soluciones; a hacer su propio autodescubrimiento; a ser más flexible (si se tiene un comportamiento rígido o demasiado severo así es también como posiblemente se actúe en el futuro con los sujetos que acuden a los servicios sociales); a aceptar que no siempre se sabe todo (es importante ser capaz de tolerar que no se sabe para adoptar una actitud de aprender) y que lo importante es saber acceder a la información; saber ir a la búsqueda de saberes, etc. Es un aprender que procede también de las equivocaciones y como tal el supervisor es quien ayuda al estudiante para su mejora.

Por otro lado y como afirma Moix dada la importancia de que la persona asuma su propio aprendizaje, el supervisor se limitará a alentar, animar, proporcionar información, ofrecer incluso algún consejo. Y, dado que debe asumir su responsabilidad ante la tarea que realiza, si comete errores éstos se considerarán como oportunidades para aprender y como ocasión para el supervisor de llamar la atención sobre modos mejores de hacer las cosas (1991:429).

El supervisor como educador está atento a otros aspectos que están presentes en toda interacción. Hace notar al estudiante aspectos personales externos que pueden influir especialmente en sus relaciones con los sujetos a los que atiende ya que no hay que olvidar que cada lugar y cada rol requieren de una atención determinada.

El supervisor es un transmisor del rol profesional, un profesor sobre el que los estudiantes querrán saber cosas de su experiencia profesional. Como indica Goffman *“cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepto de sí mismo, la actitud que tiene hacia*

³⁴ La supervisión no debe centrarse en la queja pero sí, en un momento dado puede ser positivo presentarla, hacer una catarsis y repensar sobre ella.

ellos, su competencia, su integridad, etc.” (2001b: 13). Pero no solamente importará en cuanto a lo que supone como búsqueda de información del otro, sino que la imagen que se proyecta es especialmente relevante por la influencia que puede ejercer sobre los supervisados.

Este espacio permite que el estudiante poco a poco vaya adquiriendo mayor seguridad en sí mismo. Cuando éste se incorpora en el grupo de supervisión y cuando se inicia en sus prácticas, son muchos y diversos los sentimientos que presenta, como por ejemplo el sentirse inseguro o con vergüenza ante las nuevas situaciones. Ante esta realidad, tanto por parte del profesional tutor como por parte del profesor supervisor, interesa que de una manera paulatina se le vaya dotando al estudiante del denominado *empowerment*.

Afirma Deslauriers que *“para pasar de un sentimiento de vergüenza a otro de confianza y acción, una persona necesita cambiar y adquirir el sentimiento de su importancia, de su poder. Esto se llama el proceso de empoderamiento (empowerment). Hay dos definiciones de este concepto. Por una parte, significa que una persona se vuelve capaz de afrontar su situación a partir de una nueva interpretación de sí misma. Es un proceso de cambio individual donde la persona aumenta su capacidad personal de actuar. De otra parte, el concepto de empoderamiento ha evolucionado hacia un sentido más social donde una persona o una comunidad adquiere progresivamente el poder de provocar el cambio, no solamente en su vida sino también en su ámbito. Desde este punto de vista, este proceso de empoderamiento es un elemento determinante de desarrollo social”* (2004:16-17). Para contribuir a transmitir esa necesaria seguridad en el estudiante es preciso en primer lugar que éste incorpore previamente unos contenidos sólidos, un saber. Así posteriormente será posible ofrecer un *feedback* positivo transmitiendo nuestra confianza en él. Es un *feedback* que tiene que ser real, debidamente argumentado de manera que el estudiante pueda constatar que es así, que no es simplemente un conjunto de palabras agradables. Se trata más bien de confiar en el sujeto ofreciéndole las bases para que aprenda y así poder sentirse mucho más seguro. *El feedback* entre el supervisor y el supervisado es imprescindible en todo el proceso.

Es posible detectar la existencia de posibles prejuicios en los estudiantes en relación al sexo, raza, idioma, cuestión económica, etc. de las personas de servicios sociales. Éstos

proceden muchas veces del desconocimiento o desinformación, aspectos por tanto que deberán ser abordados tanto en la supervisión grupal como a nivel individual si el caso lo requiere. Son ideas, pensamientos, actitudes algunas veces rígidas o prejuicios que el estudiante debe deconstruir y cambiar como sería el aceptar, sin reflexión previa por su parte, ciertos planteamientos o ideas que se le presenten. Al respecto señala Towle que *“si no queremos crear en el trabajador un sentimiento de insuficiencia, es importante que manejemos sus actitudes no profesionales, sus prejuicios y sus ideas erróneas de tal manera que no se sienta ridiculizado, condenado o rechazado como persona. Podemos demostrar interés y comprensión hacia lo que piensa y siente, y, después, tratar que revise su punto de vista en relación a las necesidades, pensamientos y sentimientos del solicitante. En la medida en que el trabajador se sienta comprendido por el supervisor, a pesar de sus diferencias de opiniones, estará más dispuesto a entender a otras personas que ven y sienten de una manera diferente a él”* (1973: 125).

Con las aportaciones presentadas en este punto se ha podido realizar una panorámica general de la supervisión educativa en la que hemos visto que confluyen diferentes elementos que están interrelacionados entre sí y que, todos ellos en su conjunto, son un pilar importante para el estudiante en prácticas.

2.1.4.- Aproximación histórica

2.1.4.1.- La supervisión en Trabajo Social: orígenes

Hacer una mirada histórica a la supervisión nos remite ineludiblemente a los comienzos del Trabajo Social. Por ello, vamos a llevar a cabo un recorrido en el que se van a ir vinculando los inicios de la supervisión con los inicios del trabajo social. Un viaje, que aunque breve, nos permite ver especialmente cómo fueron los primeros conatos de la supervisión.

Para Estruch y Güell los inicios del trabajo social han tenido como base los valores humanitarios y religiosos. Su concreción, como organización de un personal especializado en favor de los indigentes sociales, se sitúa en la época de la industrialización de la sociedad occidental (finales del XIX y principios del XX). Desempeñaron a este respecto un papel relevante las *Charity Organization Societies*

(COS) agrupaciones procedentes de Inglaterra que buscaban la solución de los problemas existentes en la legislación más que en la filantropía desinteresada (1976:41).

Esta organización, la C.O.S., tuvo un papel importante con respecto a los inicios de la supervisión como primer antecedente y pioneros de las tareas o funciones que más tarde se encuadrarían como propias de la supervisión. Esta institución para la organización de la caridad, fundada en Londres en 1869, disponía de personal voluntario (visitadores) para ofrecer apoyo a las familias. Al no ser profesionales quienes realizaban las visitas se vio la necesidad de hacer un asesoramiento práctico³⁵ o supervisión cuyas acciones iban a cargo de personal remunerado de la organización. Podríamos decir que éstos fueron los pioneros de la supervisión profesional posterior.

Fernández y Alonso afirman que los primeros trabajadores sociales vieron la necesidad de distinguir sus tareas de las de los visitadores voluntarios y los reformadores sociales, coincidiendo también con el nacimiento de las primeras escuelas de Trabajo Social (1993:196).

Encontramos que confluyen tres elementos: por un lado la necesidad de clarificar, delimitar y especificar los lugares de los diferentes agentes; por otro lado la necesidad y aparición de lugares de formación³⁶ en Trabajo Social y, finalmente, la necesidad de supervisar la práctica.

La C.O.S., cuyos orígenes se remontan en Londres, años más tarde se estableció en los Estados Unidos. Es en el año 1870 cuando se creó en Búfalo la primera delegación de esta organización. Entre sus figuras más destacables hemos de mencionar a una gran referente de trabajo social como es Mary Ellen Richmond persona que desarrolló funciones de supervisora.

Tenemos dos grandes figuras Mary Ellen Richmond y Octavia Hill, precursoras del trabajo social profesionalizado, que además fueron pioneras en integrar funciones y roles de supervisoras en su tarea. A O. Hill se deben las primeras acciones dirigidas a

³⁵ La supervisión aparece vinculada a la práctica.

³⁶ El rol del supervisor fue tomando mayor relevancia con la aparición de las primeras escuelas. La supervisión surge antes que los centros de formación.

capacitar al personal. Por otro lado, respecto a M. Richmond, se le conoce también el interés para que se trabajara de manera supervisada corriendo, dicha supervisión, a cargo de personas expertas. La autora en su obra “Caso social individual”³⁷ ya resaltaba la importancia de la ayuda de profesionales experimentados para la solución de situaciones complejas. Ante esa preocupación Mary Richmond elaboró un interesante cuestionario para supervisar el trabajo de casos. En cuestionarios, libros u otros documentos, empieza a aparecer el uso del término supervisión vinculado al trabajo social³⁸.

Hemos visto que inicialmente apareció la idea de supervisión ante una necesidad de orientar y capacitar a las personas que estaban en una organización de caridad. Aunque el origen se sitúa en la C.O.S. en los barrios de Londres y en varias ciudades de los Estados Unidos, para algunos autores no se puede hablar de supervisión hasta pasado un tiempo. Este es el caso de Teresa Rossell para quien no se puede hablar de Supervisión hasta más adelante, a partir de 1900 cuando se empieza a concretar el Trabajo Social como una profesión y aparecen las primeras escuelas (1981:1). Aunque los primeros conatos se remontan a Londres, el mayor despliegue o progreso de la supervisión se lleva a cabo en Norteamérica vinculada al *casework* y con funciones claramente administrativas.

Si bien en un primer momento se contemplaba la supervisión desde una perspectiva más administrativa y formativa, más tarde, se empezó a comprender la importancia de considerar los sentimientos y las emociones producidas en toda relación asistencial. Influyó de manera notable la práctica psicoanalítica que siempre ha tenido en consideración la supervisión. Fue una gran referente para establecer la figura del supervisor de manera que éste pudiera ser de ayuda a los profesionales. Una ayuda que fuera de gran utilidad para reflexionar en torno al sujeto de servicios sociales, a las actitudes del supervisado y para comprender los fenómenos relacionales que se producían en la relación asistencial. Así pues, los trabajadores sociales encontraron en

³⁷ La supervisión nace ligada al *casework*.

³⁸ J. Fernández nos acerca al primer texto de trabajo social que utilizó la palabra supervisión. Según la autora fue el libro de Jeffrey R. Brackett (1905) que bajo el título *Supervisión and Education in Charity* trataba de la supervisión que realizaban los consejos y comisiones públicas de las agencias e instituciones de bienestar social (1997:21).

este modelo, aspectos útiles para pensar de forma más atenta sobre aspectos relacionados con su praxis.

Para Fernández y Alonso *“a partir de la década de los veinte, las teorías de Freud y las subsiguientes teorías psicoanalíticas iban a tener una gran influencia. La supervisión se polarizó hacia la resolución de problemas emocionales de los supervisados, y los supervisores se convirtieron en terapeutas, dejando de lado las funciones administrativas y de enseñanza. La crisis del año 29 y las consecuencias de la II Guerra Mundial exigieron un mayor esfuerzo a los trabajadores sociales y las preocupaciones terapéuticas cedieron a las exigencias formativas y administrativas. A partir de este período y después de continuas autocríticas la Supervisión fue definiendo mucho más claramente el rol del supervisor, quedó claro que no debía ser un terapeuta y asumió de nuevo las responsabilidades administrativas y docentes”* (1993:203). Ese rol de terapeuta asumido inicialmente hemos visto cómo se recondujo. De esta manera la preocupación terapéutica ³⁹ dio paso a otras necesidades como la administrativa y la formativa.

Es a partir de una concatenación de hechos que el trabajador social fue resituándose respecto a la supervisión. El *casework*, con entidad propia, también estuvo influenciado por la psicoterapia si bien en un momento dado los papeles estaban muy entremezclados generando desconcierto. Hubo que reconducir el tema marcando roles y límites para así poder clarificar el papel que debía tener el supervisor quedando claro que sus funciones eran administrativas, educativas y de apoyo pero no asumiendo en ningún momento el rol de terapeuta.

En la época en que predominaban los aspectos tecnológicos y funcionalistas supervisar se concebía como “mirar desde arriba”, conllevando una mirada desde la autoridad que, a su vez, generalmente implicaba dependencia y conformidad del supervisado. En la época de reconceptualización del Trabajo Social se dice que la relación entre supervisor

³⁹ Ante la preocupación terapéutica que se señala deseamos hacer una puntualización. Para ello, nos apropiamos de la idea de Howe quien afirma que es verdad que el pensamiento psicoanalítico ha ejercido una fascinación sobre los trabajadores sociales a lo largo de medio siglo. No obstante, se puede observar que los trabajadores sociales nunca han pretendido ser analistas (...) sino que más bien han encontrado algunos elementos útiles. El concepto de mecanismos de defensa, la forma en que las experiencias del pasado influyen en el presente y los efectos debilitadores de la ansiedad han animado a los trabajadores sociales a reflexionar sobre sus clientes y su práctica de forma más atenta. En conjunto, los trabajadores sociales han tomado lo que es útil del psicoanálisis y sus derivaciones y lo han adaptado a su propia situación (1997:130).

y supervisado será una relación horizontal. Ésta, aunque próxima, diferencia a las partes porque evidentemente partimos de saberes, roles y responsabilidades distintas.

Poco a poco la supervisión fue tomando mayor consistencia y consideración. Me remito a F. Narbona quien explica que desde los años treinta los trabajadores sociales en la *Family Welfare Association* (Inglaterra) tienen una supervisión institucional creciendo de manera continuada. También en el departamento de servicios sociales de Israel ⁴⁰ tienen una larga trayectoria de supervisión en la institución basando esta supervisión en el aprendizaje y todo lo que ello implica (1992:43).

Ese crecimiento continuado vino acompañado de necesarios encuentros formativos materializándose en cursos ⁴¹y seminarios de formación específicos. Había un deseo de aprender, de compartir, de intercambiar experiencias y saberes entre profesionales tomando en todo momento como referentes a los profesionales americanos.

En cuanto a su evolución en Europa, en los años 50 la supervisión alcanzó un gran interés en Gran Bretaña, donde se había impartido un curso en 1929, por la Fundación para el Bienestar Social de EE.UU., a trabajadores sociales psiquiátricos, basado en dos principios fundamentales: 1º que la teoría y la práctica son dos caras de la misma moneda; 2º que la enseñanza individual, la supervisión y la discusión en clase son una parte necesaria del trabajo social práctico. En 1950, en el primer seminario europeo de *Casework*, celebrado en Viena por la *Common Wealth Fund of América*, se trata por primera vez su estudio. A éste seguirán los seminarios de Holanda y Finlandia. En 1951 se organizan en Ámsterdam unos cursos para Formación de Supervisores (Fernández y Alonso, 1993:197). El hecho de que se fueran incrementando los conocimientos respecto a la supervisión mediante la oferta formativa, conllevó una mayor preparación al respecto hecho que ayudó al desarrollo de la supervisión de estudiantes.

⁴⁰ En Israel la supervisión es un elemento constante en la estructura de las organizaciones de manera que contribuye eficazmente a conseguir la eficiencia de los servicios (Colomer y Doménech, 1987:1).

⁴¹ Veamos algunos ejemplos presentados por L. Sánchez que ilustran el surgimiento del interés de la supervisión en Europa: en 1951 se organizaron cursos para profesionales en Ámsterdam; en los Seminarios de Wondschoten (Holanda) y de Keuruu (Finlandia) se organizó un grupo de trabajo sobre supervisión de los estudiantes y, un último ejemplo a destacar es que en Gran Bretaña en 1953, hubo un aumento de formación de trabajadores sociales como supervisores de estudiantes (1988:12).

Respecto a nuestro entorno podríamos preguntarnos ¿Qué se sabe de la supervisión en el Estado Español? A esta pregunta intentaremos responder modestamente también debido a la escasa información que nos consta al respecto. Pues bien, en nuestro contexto también aparece el trabajo social (como en los países anglosajones) vinculado a acciones voluntarias. De la misma manera hemos de señalar que antes de que naciera la primera escuela de trabajo social, la función básica de la supervisión radicaba en aspectos administrativos. Se basaba en el control, en la revisión, en la asignación de casos y en la búsqueda de una mejor atención desde los servicios. Verdaderamente la poca información existente sobre el inicio de la profesión hace que se dé por sentado que la supervisión en España también sigue el mismo proceso evolutivo que en otros países.

“Respecto a su evolución en España no se dispone de datos fiables hasta 1962, en que se da un curso en Sevilla por Hellen Cassidy. Hay antecedentes de que en las Escuelas desde sus comienzos en 1932, se practicaba la Supervisión con alumnos y que en los años 50 se impartieron dos cursos, uno de ellos a cargo de Nadir Gouvea Kifouri. En el año 1972, en el segundo Congreso Nacional, se expone una comunicación sobre el tema. En 1976 se imparten cuatro cursos, dos en Madrid y dos en Barcelona, por el profesor de la Universidad de Portland J.F. Longres. En 1987 se organiza por el Intress, en Sevilla, un curso especializado en Supervisión. En 1992, en el VII Congreso Nacional de Trabajo Social celebrado en Barcelona, se le dedica una de las ponencias marco, así como tres mesas redondas” (Fernández y Alonso, 1993:197-198). La necesidad de formación específica para supervisar a los estudiantes se concretó en una gran demanda de cursos y seminarios que aportaban orientaciones útiles de actuación a los profesores supervisores y al resto de los profesionales. En esta línea según indican Lázaro y Paniagua, el Grup d’Investigació i de Treball Social (GITS) y el Instituto de Trabajo Social y Servicios Sociales (INTRESS) realizaron una importante labor en el campo de la supervisión (2003:443).

Gracias a las aportaciones de expertos⁴² en la materia así como al interés y preocupación de diversas organizaciones y grupos, se fueron abriendo caminos y ampliando su desarrollo.

⁴² Como señala C. Rubí hubo un conjunto de expertos que trajeron un nuevo aspecto en la formación de los asistentes sociales: la supervisión (1989:59).

Para Lorenzo Sánchez el primer antecedente de centro docente, lo constituye la creación de la Escuela de Asistencia Social para la Mujer en Barcelona (...) El proceso evolutivo de las profesiones se cumple también en el Trabajo Social, al delimitarse en primer lugar las tareas del voluntariado y aficionado y las del profesional (...) Se incorporan experiencias de otros países europeos dada la necesidad de formar a las personas que iban a trabajar con los usuarios (...) Ante estos sistemas de instrucción estarían en España los primeros antecedentes de la supervisión. Teniendo en cuenta la cercanía de España a países francófonos, así como los viajes de formación a los mismos realizados por los fundadores de la primera Escuela de Trabajo Social, se entiende el porqué durante años en nuestro país se utilizó el término monitor como equivalente de la supervisión (...) Con la aparición de las escuelas se va incorporando la necesidad de que los estudiantes hagan prácticas durante los estudios en organizaciones sociales, encargándose el entonces denominado monitor e iniciándose, en su amplio sentido, la función docente de la supervisión de los estudiantes de las Escuelas de Trabajo Social (1988:13)⁴³.

Los centros docentes otorgaban importancia a las prácticas externas de trabajo social. Ésta formación práctica venía acompañada de la correspondiente supervisión.

Según J. Fernández *“a partir de la incorporación de los estudios de Trabajo Social en la Universidad en abril de 1983 en las directrices para la elaboración de los planes de estudios de las futuras Escuelas Universitarias de Trabajo Social, se continuaba planteando la importancia de realizar un trabajo práctico en las diversas instituciones donde ejercieran trabajadores sociales. Es en la Orden del 12 de abril (BOE del 19 de abril de 1983 n° 93) donde se establecían dichas directrices, donde se decía explícitamente que las prácticas se realizarían bajo la supervisión de las Escuelas. En el anexo 3, dedicado específicamente a las enseñanzas de prácticas, se determinaba que la supervisión de las prácticas se encomendaría a los profesionales de Trabajo Social*

⁴³ Si bien el autor señala como el primer antecedente de centro docente la Escuela de Asistencia Social para la Mujer en octubre de 1926, hemos de aclarar que la puesta en marcha del primer centro de preparación para los asistentes sociales fue en el año 1932. La formación en Trabajo Social en España encuentra su primera expresión en Barcelona en ese año.

de los centros docentes y de las instituciones. De esta forma, en la nueva etapa de la formación en Trabajo Social, iniciada con su entrada en la Universidad, se continuaba dando un buen reconocimiento a la necesidad de la supervisión del trabajo que los alumnos realizaban en las instituciones. Posteriormente, cuando se aprueba la L.R.U. en las directrices generales para la elaboración de los planes de estudios, no aparecía ya como en la Orden anterior explicitado el contenido de la supervisión docente pero sí que se reconocía que existían créditos prácticos y la realización de prácticas que consiguientemente se podría considerar que requerían una organización de espacios de supervisión. Esta omisión podría entenderse como una forma de reconocimiento del grado de autonomía que dicha ley reconocía a las diversas universidades...” (2004 a: 47-48). Vemos cómo también desde el punto de vista normativo ya se destacaba la importancia de que los estudiantes pudieran tener un espacio práctico bajo el acompañamiento de la supervisión.

2.1.4.2.- Breve recorrido histórico de la Supervisión Educativa en los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona.

Dado que el presente estudio es sobre la supervisión educativa cuyo marco son los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, no podemos evitar hacer una mención especial a los orígenes de este espacio en esta misma institución. En la antigua “Escola Superior d’ Assistents Socials de Barcelona y actual Ensenyament de Treball Social de la UB” la supervisión existía ya desde sus inicios ligada a la formación práctica de los estudiantes.

Nos remitimos a T. Rossell quien apunta que en una primera etapa y durante bastantes años la Supervisión era individual, se supervisaban situaciones personales o familiares y se ponía énfasis en las actitudes y relaciones de los estudiantes. Más tarde en los años 1967-1968, la Supervisión se realizó siguiendo “*los métodos tradicionales*” del Trabajo Social: caso, grupo y comunidad (...) Se constituyen grupos con un supervisor especializado en uno de los métodos citados. Cuando se incorpora a la Escuela el “*método básico*” de Trabajo Social, desaparecen estas supervisiones especializadas en los métodos tradicionales, y durante dos años (1975-1977) se hace un intento de supervisar desde los centros de prácticas (...) En el año 1978, después de muchas consideraciones, se llega en la Escuela, a la conclusión de que el supervisor ha de tener

una formación teórica, una formación para la docencia y una experiencia práctica sólida en Trabajo Social. Desde aquel momento el criterio que se utiliza es la Supervisión de pequeños grupos desde la Escuela y el trabajo se centra en la relación entre los elementos teóricos y prácticos del Trabajo Social que se dan en un determinado campo de aplicación de esta disciplina. Se trabaja sobre las actitudes, capacidades y dificultades del estudiante en referencia a la profesión” (1981:3).

Hemos visto cómo la supervisión ha estado siempre presente en la formación de futuros trabajadores sociales y que ésta ha estado vinculada en todo momento a la práctica. La supervisión era inicialmente individual y después pasó a realizarse en grupos como sigue en el momento actual.

El modelo de supervisión fue evolucionando y adaptándose a las nuevas situaciones como el creciente número de estudiantes. Se pasó de un modelo anual a otro de semestralidad como es el que está en vigor hoy en día. Un ejemplo de su evolución y progreso lo vemos en el momento actual en el que la supervisión está considerada como una asignatura más en el plan de estudios. A su vez afirmamos que la supervisión está consolidada y reconocida tanto por los propios estudiantes como por parte del profesorado. Sigue teniendo un espacio diferenciador y reconocido en nuestros estudios.

Esta pequeña aproximación histórica que se ha realizado, nos ha permitido introducirnos en los orígenes de la supervisión. Hemos visto que el embrión surge con los visitantes voluntarios (adoptando funciones administrativas) y que con el nacimiento de las escuelas de trabajo social, se puede hablar ya de una verdadera supervisión. Queda constatada la importante influencia recibida del psicoanálisis y cómo, en función de diferentes épocas, se sitúa a la supervisión bajo una mirada u otra. Nos hemos acercado también a la supervisión en diferentes contextos de manera que nos ha permitido constatar la existencia de un denominador común como es la presencia y aumento de la supervisión.

2.1.5.- Objetivos de la Supervisión Educativa.

Para hablar de los objetivos de la supervisión educativa vamos a basarnos en las aportaciones de varios autores.

Tomamos a A. Porcel y C. Vázquez quienes plantean los siguientes objetivos a conseguir en la supervisión de estudiantes. Estos son:

- Que el estudiante llegue a construir y revisar permanentemente un marco conceptual suficiente que le permita descifrar la realidad de los diferentes sistemas (población, profesional, intervención, marco) y subsistemas con los que se encuentra y anticipar su acción sobre ellos.
- Que llegue a construir un marco metodológico, técnico e instrumental a través del cual se operativice su marco teórico y se organicen sus acciones.
- Que pueda revisar los valores y actitudes propias, aceptar y respetar los de la población a la que atiende y desarrollar actitudes coherentes con la finalidad de la intervención que desarrolla, así como impulsar la explicitación y revisión de sus propias actitudes en la población objeto de su intervención.
- Que llegue a interiorizar los repertorios de acción necesarios para intervenir en cada subsistema. Este objetivo implica la consolidación y desarrollo de capacidades básicas para la realización de su acción profesional (1995: 59).

Por otro lado Lorenzo Sánchez et.al., consideran que la supervisión educativa tiene los siguientes objetivos:

- Constituye un ámbito adecuado para que la práctica profesional sea analizada a la luz de los postulados teóricos del Trabajo Social.
- Facilita que el alumno integre progresivamente los contenidos teóricos que recibe en las diferentes asignaturas del Plan de Estudios, con las prácticas que desarrolla en una institución concreta.
- Permite el aprendizaje y experimentación de ciertos procesos técnicos (trabajo grupal, entrevistas, etc.) y determinadas habilidades profesionales.
- Contribuye a que el estudiante vaya adoptando determinadas actitudes profesionales, como la solidaridad, la cooperación, el respeto mutuo, etc. En definitiva cumple un papel socializador del estudiante.
- Permite el cumplimiento de los objetivos que los diferentes Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social asignan a las Prácticas de Trabajo Social. La supervisión constituye un medio inigualable para ayudar a conseguir

objetivos tales como la clarificación del rol del trabajador social en un equipo interdisciplinar, el contenido y desarrollo de la metodología profesional, etc. (1988:29).

Estos objetivos que apuntan los autores citados pretenden orientar y sostener al estudiante durante todo el proceso para conseguir una madurez profesional. Se trata de que el estudiante a través de sus múltiples “idas y venidas” “caídas y remontes”, pueda producir diversas sinergias e ir construyendo, reconstruyendo y deconstruyendo aprendizajes.

Grimberg apunta que uno de los propósitos principales que encierra el proceso de supervisión es lograr que el estudiante adquiera los conocimientos y las destrezas necesarias para que se desempeñe lo más adecuadamente posible en su tarea (1986:23). O bien como dice F. De Paula el proceso de supervisión aspira a orientarlos: a) En la aplicación práctica de conocimientos adquiridos en las salas de clase, al trabajo que les es confiado en la institución de asistencia social b) En el conocimiento de sus potencialidades para el servicio social c) En la integración a la profesión del servicio social (1962:41).

Vemos cómo los objetivos que nos presentan los distintos autores pretenden elevar el nivel técnico de manera que se pueda actuar con el máximo de profesionalidad, es decir, con conocimientos (y competencias) aptos para ejercer de trabajador social.

Este pretender elevar el nivel técnico podríamos desglosarlo en los siguientes objetivos como son: permitir al discente que una los conocimientos teóricos de las diferentes materias recibidas con la experiencia práctica y viceversa; facilitar un pensar y un reflexionar sobre la praxis a la luz de los principios teóricos del Trabajo Social; potenciar (por igual) los diferentes niveles metodológicos de intervención y de determinadas habilidades profesionales; ayudar al aprendizaje de técnicas profesionales; favorecer los valores y principios de la profesión; potenciar la posibilidad de compartir experiencias y saberes y, entre otros, ayudar a construir la propia identidad profesional.

La consecución de los objetivos planteados permite al estudiante ir “cargando su mochila pedagógica” de toda una serie de saberes y a su vez de competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.

2.1.6.- La supervisión como espacio de integración de práctica y teoría

Quizá el enunciado sorprenda. El objetivo del mismo es romper con el hábito de anteponer la teoría a la práctica. En nuestro caso opinamos que hay que superar la antinomia existente y lograr que de verdad haya una complementariedad (y no supeditación) e integración entre ellas.

A juicio de Antonia Sánchez y M^a Paz García, la formación universitaria en nuestro país ha vivido de espaldas a la realidad social, salvo algunas excepciones, existiendo un divorcio entre las enseñanzas en el aula y la práctica de la profesión en los diversos campos de trabajo. Por ejemplo, mientras que en otros países de nuestro entorno europeo han mantenido un mayor acercamiento e integración de ambos elementos, en nuestro país sólo con la aprobación del Real Decreto 1497 de 27 de noviembre de 1987, donde se recogen las directrices generales de los planes de estudio de los títulos universitarios, se reconoce la importancia que tiene la preparación teórico-práctica, con el fin de contar con unos conocimientos más precisos del contexto social donde la práctica profesional se desenvuelve (1998:153).

De común acuerdo con las autoras ratificamos la importancia de la preparación del estudiante tanto teórica como práctica. En la formación que se ofrece a los estudiantes, la práctica tiene un papel relevante en los estudios de trabajo social. Sin embargo no puede olvidarse que es un complemento del cuerpo de conocimientos, a la vez que aporta nuevos elementos de reflexión para la posterior teorización y aplicación.

Las prácticas, como espacio de ensayo que son, han de permitir que los contenidos trabajados en la formación estrictamente académica puedan ser contrastados (a partir de dicha experiencia práctica) por el estudiante y así por medio de un proceso de confrontación y redefinición posibilite que los diferentes conocimientos conceptuales y técnicos puedan ser elaborados, cuestionados y ratificados de manera que se integren de tal forma que acaben siendo aprendizajes significativos (Toledano, 2004:44).

Precisamente estas experiencias son las que deben ser retomadas en la supervisión para poder ser relacionadas con la teoría.

Uno de los riesgos de estas experiencias es que el estudiante se quede “ensimismado” con la práctica - debido al impacto que ésta suele producirle- y en consecuencia vaya en detrimento de la teoría y en poder reflexionar desde un punto de vista más integrador. Los discentes de trabajo social suelen valorar de una manera considerable la formación práctica confiriéndole incluso un mayor reconocimiento que a otros espacios de aprendizaje. Hay quienes la idealizan a la vez que consideran excesiva e inoperante la teoría. Otros, los menos, manifiestan una actitud defensiva apoyándose en la teoría de manera que inclinan la balanza en el otro extremo dándole un peso relevante a ésta en detrimento de la práctica. En cambio, hay quienes saben encontrar un equilibrio entre ambas entendiendo que tienen igual valor, que se complementan, se retroalimentan y se necesitan mutuamente. Hay una interdependencia mutua para la búsqueda del conocimiento y para conseguir, en definitiva, una transformación social. La práctica necesita de un conocimiento teórico que la sustente y la teoría se nutre de la práctica en la medida en que se investiga y se genera conocimiento. La sistematización de la praxis puede aportar producción de conocimiento pero por sí misma no constituye teoría, sin embargo la práctica del trabajo social acompañada de la investigación es fuente de conocimiento, se necesita por tanto, investigar para producir conocimiento.

Para el prestigioso profesor Wilfred Carr una “práctica” *“no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la “teoría” (...) Las creencias simétricas de que todo “lo teórico” es no práctico y todo “lo práctico” es no teórico son, por tanto, completamente erróneas”* (1988:126).

En ocasiones se han visto como dos mundos separados e irreconciliables, como dos universos que se ignoran. Sin embargo deben avanzar de la mano, el mundo académico y el mundo profesional, e intentar encontrar más espacios de confluencia y así poder construir escenarios comunes. A nuestro entender, la dicotomía a la que se ha hecho referencia anteriormente y, que acostumbra a plantearse entre la teoría y la práctica, suele salvarse en el espacio de supervisión ya que éste es por excelencia un lugar de engranaje entre ambas. *“Esa dicotomía entre pensar y hacer ha atravesado históricamente la profesión relegando a un segundo lugar el papel de la teoría,*

privilegiando el activismo y el asistencialismo y convirtiéndose en un obstáculo epistemológico para la producción de conocimiento” (Velez, 2003:25). El estudiante con la ayuda del supervisor aprende a interconectar e integrar ambas.

Para Malcolm Payne la teoría facilita:

- *“Modelos que describen en general lo que sucede durante la actividad práctica y que, al ser aplicables de forma estructurada a un amplio muestrario de situaciones, extraen una serie de principios y pautas de actividad que le dan coherencia y uniformidad a la práctica.*
- *Enfoques o perspectivas sobre una compleja actividad humana que permiten a los participantes ordenar sus pensamientos hasta el punto de poderse valer por sí mismos durante la participación.*
- *Explicaciones que nos dan razón de por qué una acción da lugar a determinadas consecuencias y de las circunstancias en que dicha acción se ha desarrollado.*
- *Instrucciones para la toma de acción de forma que los asistentes sociales sepan lo que tienen que hacer ante determinadas situaciones.*
- *Depuración de responsabilidades para directivos, políticos, clientes y público en general al describir suficientemente las prácticas sociales que se consideran aceptables, haciendo de este modo factible que se pueda comprobar si las actividades son o no apropiadas.*
- *Justificación para el uso de los modelos e interpretaciones de la práctica social” (1995:80).*

Son muchos e importantes los elementos que facilitan la teoría tal y como hemos podido comprobar con la aportación del autor.

Por otro lado y como indica Payne *“el papel de la teoría es importante. La praxis nos dice que la teoría debe llevarse a la práctica y que ésta modifica a la teoría y tiene un reflejo en ella. La teoría debe en parte formarse con ideas que emanen de fuera de la práctica diaria, ya que de otro modo sería un simple reflejo de dicha práctica” (1995: 264).*

Nadie duda del importante papel de ambas pero la cuestión es la necesaria interrelación y retroalimentación entre ellas.

“La retroalimentación teoría-práctica, básica en nuestra profesión y en el ejercicio docente, está inmersa en un mar de contradicciones por el desajuste existente entre lo que pensamos, queremos y creemos que debe y puede ser el Trabajo Social y la práctica profesional que se está llevando a cabo en la mayoría de las instituciones, con las que entramos en contacto a través de los estudiantes condicionada, al parecer, por la política social, la situación socioeconómica, excesiva demanda y falta de personal, entre otras razones” (Poyatos y Escribá, 1992:125). Una retroalimentación necesaria que ayude a salvar el antagonismo existente entre el descrédito o la sobrevaloración ya que de lo que se trata es de comprender la necesidad de ambas.

En el trabajo social históricamente ha tenido (y tiene) un gran peso la experiencia práctica. Resano y Pérez afirman que *“históricamente en la formación de Trabajo Social ha existido una clara interrelación entre la Teoría y la Praxis. El hecho de ser una carrera eminentemente práctica está vinculado al propio objeto del Trabajo Social, encaminado a la intervención en situaciones problemáticas que impiden el bienestar y el desarrollo de las personas, grupos y comunidades”* (1988:335).

La supervisión es un lugar privilegiado para acotar distancias entre la práctica y la teoría. Para J. Fernández la supervisión continua siendo un método importante de aprendizaje dinámico e interrelacionado con la realidad de la profesión permitiendo un continuo ir y venir entre la teoría y la práctica (2006). Un proceso, como apunta Domínguez (2006), en espiral teórico-práctico, en el que las enseñanzas teóricas son progresivamente retomadas.

Para entender los estudiantes la práctica que viven y experimentan éstos se preocupan de “recuperar” las fuentes teóricas que son el respaldo de conocimientos con los que cuentan y que les permitirá la integración entre ambas. Esta integración puede realizarse animando al estudiante a que revise los contenidos recibidos hasta el momento y, en las situaciones que se requieran, mediante la indicación de lecturas complementarias. No se trata de privilegiar dicha teoría pero sí de retomarla para comprender las situaciones. El estudiante se encarga de integrar y aplicar los conocimientos adquiridos a las realidades

de la cotidianidad que se le presenta. Así, establece relaciones entre lo que sabe y lo que hace y va viendo la necesaria unión entre los conocimientos y las experiencias.

Graciela Tonon et.al., consideran que suele darse una confusión, sobre todo en el ámbito académico, cuando hacemos referencia a la integración teoría-práctica. Explica que existe la tendencia a citar ejemplos prácticos para explicar conceptos teóricos, y a ese mecanismo se le denomina “integración” lo que es un error. Para la autora *“integrar, en cambio, es un proceso complejo, multidimensional, que requiere en primera instancia haber experimentado lo que se explica. Lejos de poder compararlo con una foto, que es una imagen estática, podemos compararlo con una película, que es una construcción en movimiento y en permanente cambio. Lo interesante de la integración es la construcción que de ella deviene y que cada sujeto protagoniza, cuestión imposible de lograr citando un ejemplo”* (2004:21-22). Integración que es posible realizar porque el estudiante ha podido experimentar o vivenciar la situación.

En la supervisión se utilizan unos conocimientos teóricos que son el marco de referencia a partir del cual éstos se van integrando, modificando y contrastando con la práctica. Se facilita que los estudiantes hagan una lectura del fenómeno o situación social presentada interpretando y haciendo un nexo con la teoría. Es éste el lugar desde el que el supervisor potencia el encuentro entre ambas, donde se facilita la reflexión teórica *sobre* la acción que han realizado. Los estudiantes necesitan adquirir una opinión personal mediante el trabajo intelectual de manera que observen la realidad, la describan, busquen los referentes teóricos y reflexionen sobre dicha realidad haciendo un análisis crítico de la misma.

En ocasiones hay dificultades de los estudiantes para lograr ese encuentro teórico-práctico. Al respecto, el equipo de prácticas de campo de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, destaca *“la dificultad en relacionar los conocimientos teóricos en la práctica profesional por parte de los alumnos/as, debido al carácter y a la orientación que los servicios sociales, en general, están tomando, que van desde un exceso de burocratización, al voluntarismo, pasando por una ausencia generalizada de verdadera intervención social, situación que confunde al estudiante a la hora de aplicar los postulados del Trabajo Social”* (2000:117). En la supervisión deben de abordarse las diferencias que en muchas ocasiones encuentran los estudiantes. No sólo las diferencias

sino también los puntos de unión, de la dialéctica entre la teoría y la práctica (o realidad que están viviendo) y que afecta al estudiante de manera directa y, a veces, impactante. Impacto que conlleva el riesgo de quedarse “ensimismados” por la riqueza y la variedad de la práctica.

A veces se percibe en los estudiantes como si éstos tuvieran que posicionarse a favor de una y en contra de otra. Precisamente el espacio de supervisión es el idóneo para plantear esa posible distancia que se observa y romper con la disyuntiva. Toda práctica necesita de un planteamiento teórico de fondo y toda teoría no sólo debe interpretar el mundo, sino contribuir ante todo a transformarlo.

“La distancia entre la teoría y la práctica es sujeto de discusión perpetua en la ciencia, pero también en trabajo social. Es una observación muy frecuente en trabajo social, tanto cuando los estudiantes realizan su practicum, como cuando las diplomadas empiezan a practicar” (Deslauriers, 2004:9). Esta distancia suele verbalizarse, suele emerger en las sesiones de supervisión pero también éste es el espacio para facilitar el acercamiento necesario.

2.1.7.- Principios básicos para la práctica de la supervisión

A nuestro entender la supervisión debe conllevar unos principios a modo de normas que han de regir el pensamiento y la conducta del docente. Respecto a éstos señalamos a continuación algunos de dichos principios:

- Debe facilitar un *setting* que permita desarrollar el propio trabajo en un clima cooperativo y de confianza mutua.
- Debe proporcionar la consolidación e incorporación de nuevos conocimientos.
- Debe tener en consideración la especificidad de cada miembro.
- Debe ambientarse en un estilo flexible pero sin renunciar a la imprescindible responsabilidad de las partes.
- Debe combinar la práctica con los conocimientos nuevos y previos de los supervisados.

- Debe de hacer devoluciones de la tarea lo más rápidamente posible y desde una visión motivadora pero no por ello acrítica.
- Debe ser cercana a los supervisados de manera que transmita seguridad.
- Debe aportar información a modo de documentación o a nivel verbal.
- Debe proveer la sistematización de la recogida de información.
- Debe de ser objetiva, justa y democrática.
- Debe de compaginar la atención grupal con la individual de manera continua y permanente durante el proceso.
- Debe de ofrecer un espacio de reflexión y análisis elevando en todo momento las bases teórico-prácticas.
- Debe de garantizar en todo momento la confidencialidad de la información que se maneja en el espacio.
- Debe poner al alcance de los supervisados los contenidos de la cultura.

Cristine Cave y Jeremy Nichols plantean los siguientes principios:

- Crear un ambiente adecuado en la supervisión.
- Mantener la flexibilidad de la aproximación.
- Empezar donde está el trabajador (y saber dónde está una misma).
- Tener en cuenta los aspectos especiales del aprendizaje adulto (relacionado con la naturaleza y la dinámica de la relación de la supervisión pudiendo producir tensión y estrés).
- Ofrecer una crítica constructiva y un claro positivo “*feedback*” durante el progreso.
- *Empowerment* al supervisado.
- Conocer al supervisado.
- Cumplir las cinco funciones de supervisión (directiva/administrativa, capacitación, educativa, apoyo y evaluadora).
- Registro de la información y, finalmente, confianza y confidencialidad (1992:9-10).

Tampoco podemos dejar de citar a un referente en supervisión como es Alfred Kadushin quien nos habla de seis principios: aprendemos más si se estamos muy motivados para aprender; aprendemos mejor cuando podemos canalizar nuestras energías de lo aprendido para aprender; aprendemos mejor cuando el aprendizaje está envuelto por

satisfacciones positivas, cuando es satisfactorio y recompensante; aprendemos mejor cuando estamos activamente involucrados en el proceso de aprendizaje; aprendemos mejor cuando el contenido está presentado claramente; aprendemos mejor si el supervisor toma en consideración las individualidades del estudiante supervisado (1992: 183-200).

Hemos visto todo un conjunto de principios que deben acompañar a la supervisión y al profesor supervisor a los que debe atender el docente en cada sesión y, por tanto, a lo largo de todo el proceso.

2.1.8.- La supervisión grupal y la tutoría individual

La supervisión educativa se materializa en un espacio grupal pero tiene como complemento las tutorías individuales.

La atención individual y grupal son lugares de aprendizaje que se retroalimentan mutuamente y que son necesarios para la consecución de los objetivos. Se basan en la relación interpersonal y sirven de referente al estudiante para sus relaciones con el mundo profesional. En cuanto a la tutoría individual, Miguel Meza la entiende como un proceso en que la distancia de la relación docente-alumno/a es más corta (2004:87). Ciertamente permite un *face to face* gracias a la cercanía entre ambos. Se trata de un encuentro en el que la atención es personalizada. Algunos la conciben como un método tutorial. Es el caso de Williamson quien indica que *“en términos pedagógicos, se trata de un método tutorial que, según las circunstancias, ha de establecerse un contacto estrecho y cara a cara entre dos personas. Cada una de ellas sabrá y se sentirá más acerca de la otra de lo que sería posible en una situación grupal, más difusa; y el impacto de su interacción será considerablemente más fuerte en cada una de ellas”* (1984: 61). No cabe duda de que este tipo de atención individual facilita un tratamiento al estudiante más personal y cercano de la misma manera que es un excelente complemento a la supervisión grupal.

Pasamos a continuación a presentar algunos aspectos de interés tanto de la supervisión grupal como de la tutoría individual.

2.1.8.1.- La supervisión grupal

Antes de adentrarnos en la supervisión grupal haremos un previo en relación al grupo ya que sin duda gran parte de nuestra vida gira en torno a los grupos de todo tipo. Éstos son por un lado el marco de nuestras vidas pero también de nuestros intereses ya que aspiramos a mejorar en la familia, el trabajo, en el grupo-clase, etc. Como señala Leon Mann la mayor parte de la vida de la gente se desenvuelve en pequeños grupos primarios tales como la familia, grupos de juego, de intereses y asociaciones, en los que la interacción tiene lugar cara a cara, en forma íntima y personal. El grupo primario en contraste con los grupos secundarios, tales como la comunidad, una organización mercantil o una gran universidad, representa una situación social concreta que influye directamente la conducta. A causa de los fuertes lazos sentimentales y afectivos que se desarrollan en los grupos primarios como la familia, los hábitos y valores individuales se forman en estos cuadros sociales (1976:43). Es necesario pertenecer a un grupo primario y adaptarse satisfactoriamente al mismo para ser capaz, posteriormente, de integrarse en otros grupos ya que es en el grupo primario en donde el hombre se socializa.

La supervisión se enmarca en un grupo primario ya que, entre otros aspectos, destacamos el hecho de que sus miembros tienen entre sí una relación directa, afectiva y cara a cara, *face to face*.

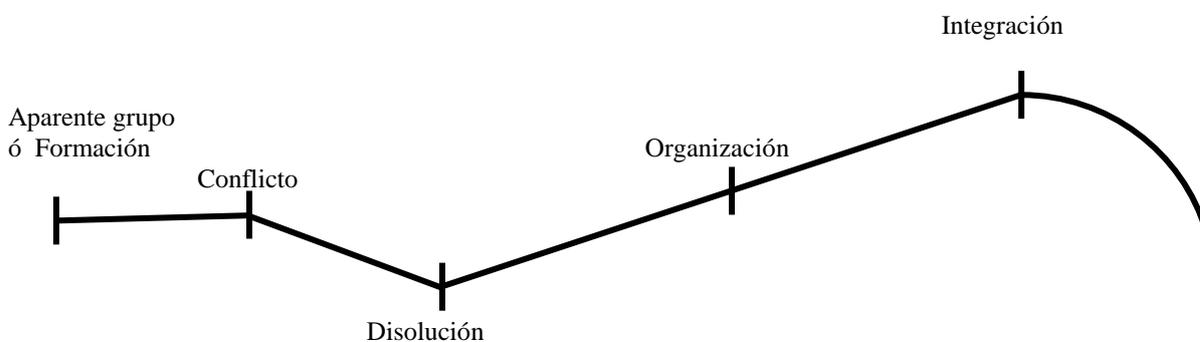
Como indica su nombre hablar de supervisión grupal nos conduce a la supervisión que se realiza con un conjunto de personas. En la supervisión educativa los supervisados aprenden en grupo y los supervisores aprenden del grupo ya que el profesor no puede considerarse al margen de los procesos que tienen lugar en este espacio.

Conducir un grupo requiere conocer los fenómenos y dinámicas de los mismos (liderazgo, roles, fases o etapas del grupo, supuestos básicos⁴⁴, conflicto, cohesión, etc.)

⁴⁴ Según W. Bion, citado en Klaus Antons, el desarrollo de un grupo tiene semejanzas con el desarrollo psicoanalítico-psicosocial del individuo particular. Especialmente en la fase inicial de un grupo sobre el comportamiento de trabajo - comportamiento que se basa en la interdependencia funcional de los miembros- prevalecen los llamados supuestos básicos (*basic assumptions*). Como contenidos emocionales con causas psicológicas del desarrollo no logran penetrar en la conciencia de los participantes del grupo, sino que se convierten en modos de comportamiento inconscientes (Antons, 1990:260).

más allá de lo obvio, para la consecución de los objetivos. Hacer este estudio-diagnóstico puede hacerlo el profesor supervisor en solitario pero también será oportuno que lo comparta con el grupo, que lo verbalice de manera que les suponga un aprendizaje práctico para los estudiantes. Por ejemplo, la supervisión educativa, como grupo centrado en la tarea, es posible que se encuentre en algún supuesto básico que el profesor supervisor utilizará para señalarlo y así aprovechar para que lo visualicen y relacionen teóricamente. Ribeiro considera que es una oportunidad de examinar “en vivo” los fenómenos de la dinámica grupal, contribuyendo a aumentar la capacidad de observación, de estudio y de análisis de los grupos (1969: 63). También, por poner otro ejemplo, podría ser que el grupo se encuentre en una situación/etapa de conflicto por lo que, el hecho de abordarlo con ellos, puede conllevar todo un aprendizaje. El análisis sobre el propio grupo y la forma de abordaje de los conflictos y/o dificultades sin duda tienen un valor formativo. En el siguiente gráfico presentamos las etapas de los grupos entre las que figura la del conflicto anteriormente comentada.

GRAFICO NR. 3 ETAPAS DEL PROCESO DE GRUPO



Fuente: N. Kisnerman (1973:120)

El grupo necesita de un conductor que tenga conocimientos y habilidades para manejar las dinámicas grupales⁴⁵. En la supervisión como grupo que es, existe un nivel

⁴⁵ A juicio de Joseph Luft la dinámica de grupo no puede ni debe tener más objetivo que el de facilitar al individuo el aprendizaje de la autonomía y de la libertad respecto a los demás, con un profundo respeto a los valores y singularidades propias de cada sujeto. En particular, su concepción del derecho a la libre expresión de la afectividad (...), la expresión de las emociones y de los sentimientos vividos en presencia de los demás (1982:11-12).

relacional o socio-afectivo en el que se dan los fenómenos propios del proceso grupal: cohesión, dependencia, escisión, rivalidades, etc. La existencia de dichos fenómenos requiere que el profesor supervisor conozca y conduzca este nivel porque hasta que el grupo no consiga una cierta estabilidad y cohesión, los aspectos afectivos pueden interferir el nivel de trabajo impidiendo un progreso en la tarea. El supervisor deberá trabajar para la cohesión entre sus miembros de manera que puedan sentirse miembros partícipes de dicho grupo. También debe ayudar a que fluya una buena relación y comunicación entre ellos, que se logre un verdadero espíritu grupal y, en definitiva, que llegue a conseguirse un grupo de trabajo.

A través del análisis que el supervisor realiza puede hacerse una composición de lugar en relación al nivel en que está el grupo y al progreso de cada estudiante y así poder ayudarle (tanto a nivel individual como grupal) a que trabaje aquellas dificultades que puedan detectarse y a desarrollar todavía más sus capacidades.

Los estudiantes pudiendo intercambiar sus ideas en el grupo, recibiendo un *feedback* sobre su proceso de aprendizaje y sintiéndose activamente escuchados, irán forjándose su propio camino. Esta autodeterminación de los estudiantes, capaz de controlar su propia formación, se podrá proyectar posteriormente en su práctica profesional.

Tomamos a Fabra y Doménech para quienes “... tanto si somos conscientes de ello como si no, estamos inmersos en la dinámica de un grupo, el grupo-clase, al tiempo que estamos expuestos, como figuras de autoridad, a ser objeto de transferencias por parte de la clase y resultamos, por tanto, susceptibles de caer en el juego de la contra-transferencia. Y, por si todo ello no resultase suficientemente complicado, debemos hacer frente también a la situación de estrés en que nuestros estudiantes – y frecuentemente nosotros y nosotras también - se hayan cuando han de enfrentarse al reto de realizar nuevos aprendizajes en presencia de otros con los que inevitablemente se comparan” (2001:15). Ciertamente se identifican y se contrastan entre ellos siendo dicha comparación, muchas veces, un estímulo para la superación.

Para Goffman “los actuantes suelen sentirse incómodos en presencia del instructor cuyas lecciones aprendieron y dieron por sentadas desde hace mucho tiempo. Los instructores tienden a evocar en el actuante una imagen vívida de sí mismo que él ha

reprimido, la autoimagen de una persona empeñada en el difícil y embarazoso proceso de aprendizaje y desarrollo” (2001: 170).

Los actuantes y también pensantes supervisados poco a poco aprenden a utilizar este espacio grupal en beneficio propio. La complementación de la supervisión de grupo con las tutorías individuales supone una modalidad óptima para el estudiante por lo que una no debe de substituir a la otra sino que han de complementarse.

Rosa Romeu justifica la supervisión en grupos porque:

1. El intercambio de informaciones entre alumnos y profesor es más rico.
2. La dinámica que se establece es importante de cara a la propia seguridad y aprendizaje de los estudiantes, tanto en el momento de exposición, como en el de saber transmitir con precisión su praxis, así como la de saber encajar cualquier valoración.
3. Este aprendizaje propio le facilita conocimientos en el campo de prácticas.
4. Implica a los estudiantes con un inicio de trabajo en equipo (1981:13).

Ciertamente son éstas un conjunto de ventajas que nos origina esta modalidad de supervisión pero, a nuestro entender, son muchas más las que aporta y a las que a continuación vamos a dar paso.

Ventajas

- Supone una experiencia compartida entre un grupo de iguales. Es un estar en compañía de compañeros, aprender *de* y al lado *de* otros, aprender juntos, aprender del otro a través de la experiencia que cada uno aporta o de las observaciones que se hacen en el aula. Ofrece nuevas perspectivas y genera nuevas ideas y planteamientos. Los estudiantes aprenden del supervisor pero también de los otros miembros, de la interacción tanto en espacios formales (como es el de supervisión) como en los espacios informales. Ayuda a ver que no se está en posesión de la verdad absoluta. Se aprende de comentarios y/o puntos de vista con los que se está de acuerdo o en desacuerdo. Como dice P. Freire siempre es bueno leer los textos que defienden posiciones políticas diametralmente opuestas a las nuestras. En primer lugar porque al hacerlo aprendemos a ser menos sectarios, más abiertos.

También porque se acaba por descubrir que no sólo aprendemos con lo que es diferente de nosotros sino hasta con lo que es nuestro contrario (2002:1-2).

- Ofrece la posibilidad de confrontar con los otros la cotidianidad que viven.
- Rompe con actitudes feudalistas o etnocentristas. Aunque el punto de partida inicial es “su” centro de prácticas o “su” experiencia, se rompe con estas actitudes de “propiedad” personal al compartir la información con el grupo.
- El clima abierto y dinámico del espacio permite la explicitación de los diversos estados de ánimo, facilitando la ayuda mutua y el soporte del supervisor.
- Desarrolla la escucha. Permite un aprender a escuchar al otro con atención, con respeto, facilitando que construyan sus ideas y refuercen sus opiniones.
- Cada estudiante ofrece su saber y sus experiencias prácticas que los otros pueden hacer suyas. De lo que reciben en el grupo tendrán la oportunidad de hacer suyos esos conocimientos y posteriormente de aplicarlos. Conlleva aprender a compartir, a dar y a recibir.
- El grupo de supervisión, como grupo primario que es, facilita la relación entre todos los componentes. Es un lugar de relaciones personales donde el estudiante se hace en relación con otros compañeros. Como señala J. Fortuny la supervisión es un espacio de relación donde el profesional deposita sus tensiones y dudas. Las relaciones personales que se dan durante la supervisión se ven sumergidas, como cualquier relación personal, en los actos transferenciales cargados de ambivalencias y resistencias por razón de los conflictos y las situaciones de las que se habla (2004:55).
- El estudiante tiene la oportunidad de aprender a trabajar en grupo algo que le será de suma utilidad. Dicha experiencia le va a permitir intercambiar y poder abrirse a otras perspectivas dado que en su futuro no cabe duda de que deberá compartir su actividad con profesionales de su misma disciplina o de otras. Edgar Morín dice que *“existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios”*(2004: 13). La separación de las disciplinas hace difícil captar la complejidad de las situaciones que se presentan. Situaciones que, precisamente en el ámbito de lo social, requiere muy

especialmente de un trabajo conjunto al que está muy acostumbrado el trabajador social.

- Permite preguntar y preguntarse. Según Van den Dooren en el grupo se preguntan, se interrogan, aportan sus opiniones más allá de la opinión de un supervisor, es la opinión de otros “practicantes” que se confrontan (1985: 23).
- Fomenta el desarrollo de habilidades, técnicas y dinámicas que no serían posibles en la tutoría individual.
- Permite vivenciar que hay personas con otros valores, con otros planteamientos ante la vida y que éstos son tan respetables como el suyo propio.
- Ayuda a comprender mejor las situaciones y los comportamientos. Para Du Ranquet *“sería necesario que los trabajadores sociales, sobre todo los inexpertos, pudiesen beneficiarse de una supervisión de grupo en donde no se trataría de interpretar y juzgar las reacciones del vecino, sino en donde cada cual se esforzaría por comprender mejor el significado de los comportamientos del cliente y la respuesta que más le ayudaría”* (1996: 388).
- Al ser grupos pequeños, permite la interacción cara a cara, la participación de los miembros, el diálogo, la discusión y el pensamiento conjunto.
- Permite una comunicación abierta entre sus miembros.
- Les unen intereses comunes. Los estudiantes comentan sentirse bien al poder compartir, discutir y/o trabajar conjuntamente, al observar situaciones comunes. El poder sentir que uno no está solo ni en los éxitos ni en los “fracasos” y que ciertas cosas no le pasan sólo a él, es de una gran ayuda para el estudiante. Les da seguridad identificándose entre sí.
- Favorece la socialización personal y de información.
- Ayuda a la reciprocidad, al intercambio.
- Enriquece los contenidos y el análisis de lo que se presenta.
- Permite al supervisor observar los comportamientos individuales y grupales y así poder hacer devoluciones al respecto.
- Es mucho más rentable ya que en el mismo espacio de tiempo se atiende a un mayor número de personas. Supone pues una economía de tiempo y de esfuerzo.
- Al ser un grupo pequeño la responsabilidad personal no queda diluida ya que aviva el compromiso personal al no pasar desapercibido el estudiante.

- Permite ser miembro participe de una gran riqueza de observaciones, de puntos de vista y reflexiones personales así como de los argumentos que los sustentan. Escuchar distintos argumentos pueden ayudar al pensamiento reflexivo.
- Ayuda a la unidad de los miembros.
- El estudiante actúa delante de sus compañeros y del supervisor aprendiendo de su propia actuación⁴⁶ y de la de los otros. Se familiarizan con el trabajo y utilizan la experiencia de los otros ya que suelen encontrarse en muchas ocasiones con situaciones parecidas.
- Favorece el pensamiento crítico y global, planetario y no parcializado. Precisamente gracias a la diversidad del grupo se puede construir entre todos un espacio donde desarrollar la adquisición de un saber y de un pensamiento abierto ya que no podemos olvidar que las necesidades sociales son cada vez más globales. Para E. Morín la parcelación y la compartimentación de los saberes nos hacen incapaces de captar “lo que está tejido conjuntamente” (2001: 56). Es bueno que, especialmente como futuros trabajadores sociales, puedan llegar a adquirir visiones globales ya que como dice Bauman “... *no hay soluciones locales a problemas globales; sin embargo, lo que buscan, ávidamente y en vano, las instituciones políticas existentes – las únicas instituciones políticas que hemos inventado colectivamente hasta aquí, y las únicas que tenemos – son soluciones locales*” (2005 a: 141). Permite, por tanto, adquirir una visión social amplia de su intervención y del trabajo que se realiza en ámbitos e instituciones diversas de servicios sociales.
- Potencia la autonomía y facilita el desarrollo. Su objetivo es incitar a las personas a desarrollarse por sí mismas. Mediante la participación en el proceso de supervisión tienen mayor oportunidad de lograrlo.
- Favorece la participación en su justa medida (animando a aquellos miembros que tienen una mayor dificultad y reconduciendo a los que tienen una tendencia al protagonismo y al activismo) ayudando a la autorregulación. Puede ocurrir que el estudiante a sabiendas de que se le evaluará la participación, ésta sea desmedida. El estudiante en sus prácticas puede tener una tendencia a “hacer”, en consecuencia este activismo es un tema que debe de ser abordado. Tomo como referente a Bernart

⁴⁶ “Actuación” entendido como afirma E. Goffman “... para referirme a toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores...” (Goffman, 2001b: 33).

quien señala que *“para escapar al sentimiento de impotencia pueden convertirse en “hipercinéticos” haciendo cualquier cosa a cualquier precio; el activismo permite evitar el dolor de la confusión y del no saber, pero acaba por impedir la escucha verdadera (...) El supervisor puede correr el mismo riesgo de “hipercinesia” (...) pasivizando al alumno, y de hecho, siguiendo más sus propias urgencias (quizá de carácter dadivoso o exhibicionista) que las necesidades evolutivas de éste”* (1998:36).

- Fomenta la integración de sus miembros.
- Ayuda a crear identidad profesional. Hebe Susana De Pascuale y M^a Cristina Fonseca toman el grupo como soporte para la construcción de un modelo que ubica al docente en actitud de investigación-acción y a los alumnos en actitud de búsqueda y compromiso en la permanente construcción de la identidad profesional (1994:1).
- En la medida en que es un espacio que se construye *con* y no *para* los supervisados y al ser tratados como sujetos y no como objetos de la educación, serán capaces de extrapolar esta vivencia y aprendizaje a los ciudadanos. Como dice Freire el trabajador social trabaja *con*, nunca *sobre* personas, a las que considera sujetos de la acción, nunca objetos o incidencias (1990: 62).
- Supone una vivencia grupal cuya experiencia (y conocimientos) podrá aplicar al trabajo social grupal⁴⁷ en su futuro profesional.
- En la medida en que los estudiantes traen material y experiencias para supervisar públicamente conlleva un mayor esfuerzo para su preparación y exposición. Sánchez y García indican que *“posibilitan la exposición al resto del grupo de las experiencias prácticas, obligando a realizar una sistematización de las mismas en la exposición, al tiempo que se recibe la información del trabajo que se realiza en otros centros, se establece un debate participativo, que nos conduce al*

⁴⁷ Gisela Konopka, en relación al trabajo social y los grupos afirma que “a pesar de que el trabajo de grupo se enseñó prematuramente en una escuela de trabajo social, su integración en la profesión no fue fácil. Semejaba un cuerpo extraño en el trabajo social, surgido éste de las Charity Organization Societies, instituidas sobre las relaciones entre ayudador y ayudado que se sentían orgullosas del acercamiento conseguido, de la nueva visión del individuo y de las fuerzas internas que lo influenciaban. El trabajo de grupo, por contraste, surgió de los acercamientos de vecinos y de los movimientos de auto-ayuda” (1968: 24).

El trabajo de grupo no ha estado ni lo está ajeno al trabajo social sino todo lo contrario. Son muchos y diversos los ámbitos de aplicación grupal y sus beneficios. Según Anzieu y Martín, el pedagogo August Aichhorn encontró en el psicoanálisis el hilo conductor de una acción reformadora en los jóvenes delincuentes (1971:45), demostró cómo una buena utilización del grupo podía servir para readaptar a las personas.

conocimiento de los diversos campos profesionales. Al mismo tiempo, sirven para el análisis y la reflexión de situaciones reales o exposiciones teóricas sobre temas demandados” (1998:164).

Hemos visto todo un conjunto de ventajas de la supervisión grupal para el estudiante pero también hay algunas posibles dificultades sobre las que a continuación vamos a hacer referencia.

Dificultades

No podemos dejar de señalar posibles puntos de dificultad de la supervisión grupal como son los siguientes:

- Implica tener menos tiempo y oportunidades para la supervisión de cada persona. Por excelencia los estudiantes tienen grandes deseos de comunicar sus vivencias y, en consecuencia, hacer la supervisión en grupo obviamente supone tener menos tiempo para cada uno de ellos. Por otro lado, cuanto mayor es el tamaño del grupo, menor será la cantidad de tiempo que le corresponderá a cada miembro para comunicar sus experiencias de prácticas. Ésta es una cuestión importante ya que a mayor comunicación, mayor posibilidad de cohesión y de consecución de los objetivos. Si coincide que se da un grupo con grandes deseos de ser supervisado lógicamente habrá que organizar especialmente el espacio para, en la medida de lo posible, poder facilitar que todos tengan el máximo de oportunidades, sin embargo, lógicamente el estudiante tendrá menos posibilidades de las que podría aportar una atención individual.
- Hay posibilidad que se den problemas relacionales. Podría darse una cierta rivalidad entre sus miembros o incluso algún tipo de conflicto latente o abierto. No podemos olvidar que el grupo tiene una vida que evidentemente no es fija y estática sino que es dinámica y cambiante, y en ella es posible que surjan desequilibrios y tensiones. Si bien éstos pueden ser un punto de dificultad en un momento dado también pueden ayudar al desarrollo, cambio y progreso en la vida de los individuos y de los grupos así como experimentar/aprender a reconducir estas situaciones.
- Pueden haber roles negativos. Si bien en el grupo de supervisión hay roles facilitadores también puede haber los que inhiben el desarrollo grupal. La influencia

negativa de ciertos roles⁴⁸ pueden obstaculizar la cohesión y el progreso del grupo. K. Antons establece una serie de categorías especiales de comportamiento de la que tomamos el comportamiento de lucha y que podemos ver a través de actuaciones de ataques, agresiones, burlas, rivalizar, escarnios, ironías y manifestación de sentimientos negativos (1990:75).

- Es posible que no haya una asunción de compromisos grupales. De darse, frena el proceso así como la cohesión y el sentimiento de pertenencia en el grupo.
- Es posible que se dé la existencia de personas que no valoran suficientemente las aportaciones de los otros. Puede haber estudiantes a los que les cueste escuchar la opinión del compañero y entender y valorar que el grupo puede hacer aportaciones de las que ellos pueden aprender. Para M. Lipman *“pocas veces los estudiantes universitarios se escuchan entre sí en una clase. No conciben que sus iguales puedan aportarles experiencias valiosas que complementen las suyas (cuando en cambio ganarían mucho escuchándolos) o que les puedan confirmar o rebatir sus ideas (lo que supondría un esfuerzo o revisión de sus posturas)”* (1997:319). Si bien esta afirmación de Lipman puede darse en el caso que nos ocupa, hemos de decir que es menos frecuente en supervisión, ya que la propia especificidad del espacio hace que sea un marco en el que hay un gran interés por atender a las aportaciones y experiencias de sus compañeros con los que precisamente se sienten estrechamente identificados.
- Existe el riesgo de que no se mantenga la confidencialidad del conjunto de información que allí se maneja. Como apunta Allan Brown estar en un grupo, por definición, supone compartir información sobre uno mismo con los otros de manera que el riesgo que se rompa la confidencialidad es más grande (1988:23). Ésta es una dificultad, un riesgo aunque hemos de decir que el grupo está “obligado” a dicha confidencialidad a partir de los compromisos adquiridos ya desde la primera sesión de supervisión.

Antes de finalizar el conjunto de posibles dificultades vamos a tomar a Alfred Kadushin quien plantea una serie de desventajas de la supervisión de grupo. Este autor parte de que no le servirá lo mismo a todo el mundo ya que cada miembro tiene unas

⁴⁸Klaus Antons distingue entre roles que son predominantemente de tareas y aquellos son esencialmente roles de mantenimiento y construcción. También hay roles perturbadores, dirigidos contra toda participación constructiva en el trabajo colectivo (1990:275).

necesidades individuales y por tanto es probable que este tipo de supervisión se perciba como poco focalizada, poco estructurada y poco relevante si la comparamos con una supervisión individual. También, entre otras, apunta el autor la rivalidad y la competitividad o el compararse entre ellos aspecto este último que puede ser generador de ansiedad (1992:406). Concretamente y respecto a la competitividad vemos que suscriben esta idea Margaret Yelloly y Mary Henkel. Las autoras si bien ven que es mejor la supervisión en grupo que la individual, puesto que los supervisados tienen la oportunidad de escuchar opiniones y experiencias diferentes, también apuntan como desventaja la competitividad entre ellos (1995: 182).

La supervisión grupal está dirigida al interés general, a las necesidades comunes y no a las individuales, por tanto en este último caso el interés puede ser variable. Hemos visto cómo aún a pesar de algunas posibles dificultades son muchas las ventajas que al estudiante le supone la supervisión en grupo aún a pesar que la atención individual permite personalizar el proceso. La combinación de los dos espacios es un buen “cóctel” pues agrupa las ventajas de ambos lugares de aprendizaje.

2.1.8.2.-La tutoría individual

La supervisión educativa comporta estar al lado de personas quienes requieren, además del espacio grupal, de una atención individualizada que se materializa a través de las tutorías de la asignatura. Éstas permiten una forma de atención hacia los sujetos de la educación que es “desigual”, en el sentido de que es personalizada a la vez que privilegiada.

Los espacios de tutoría individual están presentes de manera continuada a lo largo de todo el período de las prácticas y tienen como objetivo abordar aspectos que pueden ser complementarios o bien que no deben o no pueden abordarse de manera genérica en la supervisión de grupo. Hay, por tanto, situaciones personales que requieren una atención “única”, un tiempo reservado en exclusiva.

La tutoría individual es la idónea para que el supervisor ayude al estudiante a tomar conciencia de sus posibilidades y de sus limitaciones tanto personales como institucionales. Ésta da seguridad al discente en tanto atención personal y dialógica que

se pone a su alcance⁴⁹. La atención personalizada es especialmente útil para hacer las devoluciones individuales pero también cuando el estudiante necesita ser sostenido de manera privada ante la situación emocional que presenta. Esto no excluye que muchos aspectos deban abordarse a nivel grupal por los beneficios que sus aportaciones pueden generar en los miembros del grupo y viceversa. Por tanto, si el supervisor cree que hay un aspecto que puede ser beneficioso para todos los miembros, animará al estudiante a que lo plantee al grupo o bien, el propio supervisor, si el caso lo requiere, puede introducir el tema con la atención requerida.

La tutoría individual se configura en una relación bipersonal y con una base comunicativa donde se tratan temas en relación a sus prácticas, en relación a la supervisión o en relación a cuestiones personales que están influyendo en el aprendizaje. Es un espacio abierto e ilimitado en cuanto al número de encuentros. Éstos pueden ser previa solicitud del profesor supervisor o venir directamente demandados por los estudiantes en función de sus necesidades.

Estas tutorías son un espacio que utilizan muy frecuentemente los supervisados. Sin embargo no podemos obviar que pueden darse casos de estudiantes reticentes al percibir esta atención individual como amenazante. Se ha de procurar que esto no ocurra pero si esta situación se diera deberá abordarla debidamente el profesor supervisor.

2.2 Elementos en juego en la Supervisión Educativa

2.2.1.- Cuatro elementos

Los diferentes elementos implicados en la supervisión de las prácticas son el estudiante, el profesor supervisor, el profesional tutor y el “material de trabajo” como elemento constitutivo de la relación. Todos ellos se encuentran en el mismo “barco” y aunque con roles y responsabilidades diferentes, es necesario que lleguen a entenderse. Éste es un “barco” en el que navegan diferentes agentes pero muy especialmente debe hacerlo el

⁴⁹ Como dice D.E. Pettes si algún estudiante reacciona inadecuadamente en relación con su propia energía o necesidad, puede ser preferible discutir el problema en tutoría individual (1974:131)

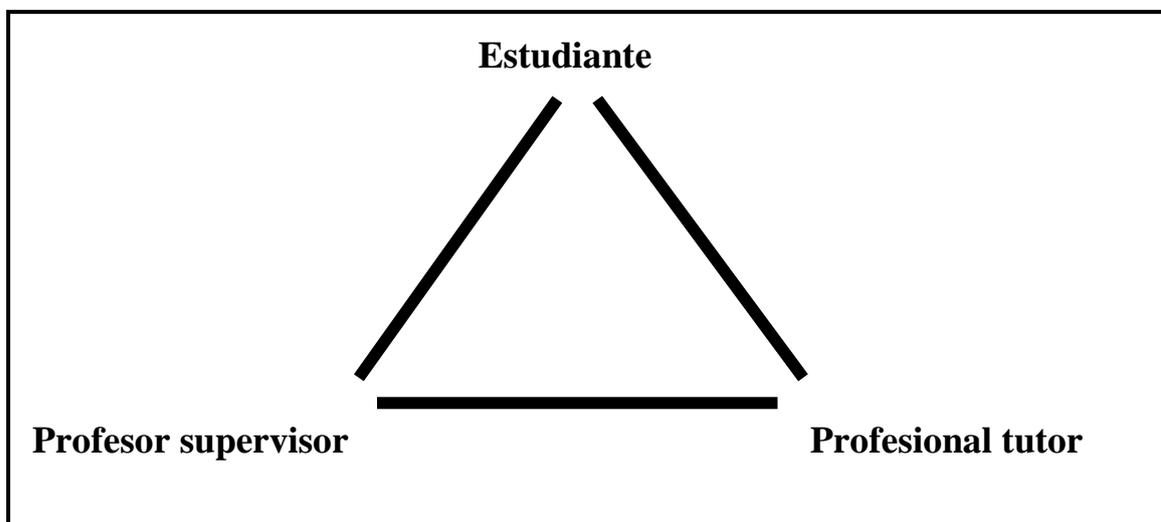
actor principal, el propio estudiante. Por ello y dada la importancia de todos, a cada uno de ellos vamos a dedicarles un apartado especial.

El profesor supervisor y el profesional tutor son agentes formadores. De hecho, el primero es la expresión formal del liderazgo formativo *sobre* la acción que realiza el estudiante y el segundo es la expresión formal del liderazgo formativo *en* la acción. Por otro lado, el estudiante es nuestra razón de ser ya que sin él el resto no tendría sentido.

Una vez que el estudiante ya tiene asignado centro de prácticas y grupo de supervisión se inicia una relación de triangulación entre los actores, según puede verse en el gráfico siguiente. Supervisor y tutor acompañan al estudiante pero en espacios y de manera diferentes: el tutor en el día a día enseñando lo que él hace y cómo lo hace y el docente, una vez a la semana en la supervisión grupal donde contextualiza los aprendizajes de la práctica.

GRAFICO NR 4

Relación de triangulación en un marco de trabajo



Éste es un triángulo abierto, sin cerrar, porque en la educación no todo está previsto. Cabe recordar tal y como se ha apuntado en el capítulo I de la Tesis que siempre hay que dejar espacio para dar lugar a lo nuevo, al acontecer.

2.2.1.1.- El estudiante

Como apuntábamos anteriormente, el estudiante es el actor principal, el sujeto de la educación al que se le ayuda desde supervisión a la consolidación de los conocimientos adquiridos así como a la incorporación de otros nuevos.

A lo largo del proceso de supervisión el discente paulatinamente muestra una actitud de acercamiento a la disciplina⁵⁰ (a la que se ha hecho referencia en el capítulo 3) y a la actividad profesional del trabajo social de manera que ésta le ayuda a identificarse con la profesión. Su aproximación a la práctica facilita que el estudiante asuma responsabilidades y tome conciencia de la complejidad de las mismas.

Durante el mencionado proceso el estudiante precisa ir adquiriendo responsabilidades⁵¹ por lo que interesa que se le invite a emplear todo su potencial. El discente hace prácticas en los centros pero en la supervisión tiene, por excelencia, el espacio para interrogarse sobre lo que hace, sobre cómo lo hace y sobre por qué lo hace. Al respecto Vázquez afirma que *“su postura es la de un científico que se interroga sobre la realidad con la que está en contacto, la explora, reflexiona sobre ella y emite hipótesis de acción y resultados, controla su acción (en el sentido de llevar a cabo un seguimiento riguroso de los acontecimientos) y, a través de una nueva reflexión, construye teorías e interpretaciones en base a los resultados obtenidos”* (1992:140).

El estudiante se pregunta solo y en compañía del grupo y del profesor supervisor, agente que a su vez puede formular cuestiones como: ¿Tú qué opinas? ¿Cómo lo habrías hecho?, etc., de manera que conduce al sujeto de la educación a ir a la búsqueda de respuestas. Son, por tanto, posibles interrogaciones que invitan al estudiante a pensar y que le llevan hacia el camino del conocimiento. Según Louis Van Kessel, *“uno de los principios metodológicos de la supervisión es que lo que el supervisado cuenta debería describir los aspectos siguientes de su comportamiento profesional: la tarea profesional, la situación, el suceso; qué hizo o dejó de hacer, pensó que debía hacer, o*

⁵⁰ El Trabajo Social es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del Trabajador Social. Véase el capítulo 3.

⁵¹ Es importante que se sienta responsable porque será, dicha responsabilidad, el motor de su actividad, de su aprendizaje y de su independencia.

quiso hacer pero no se atrevió; qué experimentó, como se manejó con sus sentimientos y los de la(s) otra(s) persona(s); y cómo lo relaciona todo. También aquello de lo que el supervisando no habla puede ser muy importante para el proceso de aprendizaje” (2000: 108).

La supervisión y las prácticas son espacios para poner en juego conocimientos y habilidades. Espacios en los que se espera que el estudiante pueda hacer un proceso favorable, una buena evolución. Pero podíamos preguntarnos ¿qué es seguir una buena evolución? Para P. Rodríguez como tutora de prácticas considera que el estudiante ha seguido una buena evolución cuando, ha sido capaz de conectar con el sufrimiento y la dificultad, cuando ha podido relacionar teoría y práctica y cuando ha adquirido cierta habilidad (...). Para que el estudiante pueda conseguirlo, aparte de sus capacidades y su dedicación es necesario que el tutor viva como un estímulo el hecho de tener un estudiante a su cargo, que pueda preparar unas condiciones para su acogida, desde la preparación de materiales informativos sobre el servicio en cuestión, hasta la adecuación de un espacio físico en el que desarrolle la actividad para promover su autonomía, a la asignación de un tiempo semanal o quincenal específico para atender sus dudas y preocupaciones (2004:2).

En la búsqueda de ese proceso favorable es básico contar con un papel activo y dinámico por parte del estudiante. Por este motivo y si dicho papel no se da por su parte, el agente de la educación puede formularle demandas concretas ya que, tal y como la psicología social ha demostrado, a partir de una demanda se fragua un vínculo entre las personas y se establece la responsabilidad personal de manera que el sujeto de la educación puede pasar de la no implicación a la acción dado que el cambio de situación comporta un cambio de comportamiento.

M. Moix refiere que la supervisión es esencialmente enseñanza, y de ahí que su teoría derive tanto de la educación como del trabajo social. Señala la importancia de que el supervisado participe activamente en su propio aprendizaje en lugar de ser un mero destinatario de un plan hecho e indica que *“precisamente una de las presunciones en que se basa la supervisión es que el trabajador social aprende mejor, cuando asume la responsabilidad de su propio aprendizaje”* (1991:429). Otro autor que también señala este carácter participativo es Towle quien considera que *“si le hacemos entender que*

tiene la responsabilidad de buscar información y ayuda por sí mismo, aceptamos, por una parte, que necesita dicha ayuda, y a la vez le confiamos la responsabilidad de su propio desarrollo” (1973:119).

Hablar de aprendizaje es hacer referencia al deseo de saber, a la motivación tal y como vemos en Nieto (1997), Fabra y Doménech (2001), Ball (1988), o en Noel Entwistle (1988)⁵². Para que el estudiante aprenda es importante tanto que le encuentre sentido y utilidad a lo que se le ofrece, como que pueda acceder a conocimientos que le interroguen, que vislumbre que el des-conocimiento es un buen motor para aprender y trabajar.

Börjeson considera que en la formación de adultos, la mitad de la faena es, de hecho, motivar a los asistentes para que se atrevan a aprender y a aprender de los conocimientos de los otros (1995:12). Evidentemente son muchos los elementos que interaccionan pero el interés, la motivación, son clave en el aprendizaje. Con los adultos, dicho interés y motivación a veces tienen mucho que ver con el descubrimiento de vacíos, lagunas y desconexiones que con un supuesto proceso gradual de construcción del saber.

Los estudiantes de trabajo social son personas adultas en cuya formación hay una fuerte presencia del género femenino. Ya desde los inicios de la profesión ésta se ha caracterizado especialmente por tener un número importante de mujeres. Joaquín Giró a través de un estudio longitudinal llevado a cabo en los cursos 1997/98 y 1999/2000, en relación a las características y realidad sociocultural de los estudiantes que eligen esta profesión, afirma que es una diplomatura fuertemente feminizada (2002:1390).

Como constatación a la afirmación arriba realizada podemos ver en el siguiente cuadro cómo, respecto a la preinscripción en el curso 2007/2008, hay una notable presencia del sexo femenino en la UB y en concreto en nuestros estudios de trabajo social.

⁵² Conectamos estas aportaciones con las de los autores citados en el capítulo I (cf. Kant, Herbart, Gramsci....).

TABLA NR. 1 ⁵³

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA UB PRE INSCRIPCIÓN EN EL CURSO 2007				
	UB		TREBALL SOCIAL	
	TOTAL	PORCENTAJE	TOTAL	PORCENTAJE
MUJERES	5576	62,6	218	87,2
HOMBRES	3327	37,4	32	12,8
TOTAL	8903	100	250	100
http://s.gac.ges.ub.es/oid/estudis/Consultada el:			01.07.2008	

Nos enfrentamos a dos cuestiones por un lado la feminización de la carrera y, por otro, la extrema juventud de los estudiantes, en referencia a los parámetros actuales. Para J. Fernández *“la mayoría de los estudiantes son muy jóvenes lo que debe tenerse presente en su proceso de aprendizaje debido a que se encuentran en un periodo de plena confrontación personal de lo que representa el paso a la edad adulta (...) En cualquier caso, la supervisión requiere que se tenga una consideración especial al momento vital por el que está pasando el alumno. En el caso de los estudiantes jóvenes éstos han de aprender que existen personas que tienen otras modalidades de vida y otros valores de referencia distintos a los suyos. En el caso de estudiantes mayores, la dificultad puede darse debido a que una persona adulta puede resultarle más difícil situarse en la posición de aprendiz que lleva implícito el papel de alumno”* (2004 a: 43-44). Son, como refiere la autora, estudiantes mayoritariamente jóvenes y, por tanto, con poca experiencia de vida.

⁵³ Nos permite ampliar el “perfil” de los estudiantes la investigación dirigida por M. Barbero que fue realizada en el Practicum de Investigación de los estudios de TS de la UB. Los resultados indican que en la franja de edad comprendida entre los 18 y 25 años, el 95,5% de estudiantes son de mañana y el 76% son del grupo de tarde. También se constata que entre los estudiantes que trabajan, casi la mitad realiza más de media jornada laboral (más de 20 horas semanales). La distribución del trabajo entre los estudiantes de mañana y de tarde sigue, sin embargo, pautas diferentes y previsibles: mayor presencia de trabajo y de jornadas extensas entre los estudiantes del turno de tarde (2003: 299-304).

La edad de los estudiantes en esta profesión tiene su relevancia porque en sus prácticas atienden a personas, muchas veces con graves situaciones sociales, escenarios y experiencias que van a depositar en el espacio de supervisión. Tomo a Pettes quien afirma que *“los estudiantes más jóvenes e inexpertos exigen mucho del supervisor (...) Algunos, no todos por supuesto, pueden no haber tenido jamás la responsabilidad de comprar, guisar o cuidar niños. El supervisor tendrá que ayudarles a comprender las presiones y problemas que afectan a sus clientes. Es muy difícil hacer ver la realidad del cliente, cuando uno mismo no sabe lo que es dicha realidad”* (1974:139-140). El autor también señala que *“el supervisor debe reconocer con el estudiante las dificultades, pero también debe mantener la esperanza, mejor la convicción, de que el estudiante pasará de este período a otro en que los conceptos y técnicas quedarán incorporados a su acervo cultural y su trabajo se centrará de nuevo en el cliente, con nueva confianza”* (op.cit.:144).

Hemos visto al estudiante, ese “elemento” clave en la supervisión, ese sujeto de la educación que debe interpretar y hacer propio el acervo cultural que se pone a su disposición para ayudarle a posicionarse en sus prácticas profesionales.

2.2.1.2.- El profesor supervisor

Otro elemento que entra en juego en la supervisión educativa es el profesor supervisor quien ofrece a los estudiantes un espacio para aprender, para que éstos puedan elegir sus propios caminos a través de este lugar de libertad y de abertura ya que los conocimientos no se presentan como objetos culturales acabados.

La supervisión educativa, a nuestro entender, es importante que la conduzca un profesional de trabajo social y que éste tenga experiencia práctica. Al respecto tomamos la opinión del Comité de Ministros del Consejo de Europa quien en una de las recomendaciones a los países miembros sobre los Trabajadores Sociales, señala que *“quienes enseñen la práctica del trabajo social en los establecimientos de enseñanza superior deberán tener experiencia personal en este campo”* (Apéndice a la Recomendación REC 2001, nr. 9). Que este espacio sea dirigido por TS también es una cuestión importante de cara a la adquisición de la cultura profesional. En este sentido, como dice Hebe De Pascuale y M.Cristina Fonseca, *“la supervisión se propone y*

acentúa su carácter de ayuda para la formación del YO profesional. Los elementos que posibilitan ese proceso de ayuda son: la interacción, la mediación, las técnicas y procedimientos que promueven la reflexión, y como instrumento presente en todo momento el lenguaje y todas las formas de comunicación” (1994:3).

Además de ser trabajador social y tener experiencia práctica es interesante que el docente se haya supervisado. Éste es un señalamiento que realizan autores como J. Fernández (2006) y Gustav A. Brandt indicando, este último, que además de haberse sometido a una supervisión, debería realizarse un análisis de control o análisis didáctico (1983:25).

Ciertamente es idóneo y aconsejable que todo profesor supervisor parta de la experiencia de haberse supervisado en algún momento de su vida profesional. Que el docente sea una persona que haya pasado por esta práctica, le confiere un saber que posiblemente va a poder trasladar a la supervisión educativa.

La conducción de la supervisión requiere de la disposición de unos conocimientos y cualidades para su función. Hacen referencia a las características del supervisor autores como Michael N. Kane y colabs. (2002:64); Serrano (1992:45); Aguilar (1994:116); Porcel y Vázquez (1995: 125-126), Carmen Castillo (1995:10-11) y Alor (1987:1) entre otros. El supervisor precisa para el ejercicio de su profesión de unos conocimientos profundos y actualizados, una experiencia práctica y una adecuación docente para el ejercicio de dicha función, es decir, una capacidad pedagógica.

En el capítulo 1 hemos hecho referencia al lugar del supervisor como agente de la educación, un lugar que tiene una importante especificidad como lo es la ayuda al estudiante para la integración de la teoría con la práctica. Williamson opina que *“como su lugar se encuentra, en un sentido muy especial, donde se tocan la teoría y la práctica, el supervisor – bajo la constante necesidad de estar preparado para compartir conocimientos, enseñar conceptos y habilidades, comunicar los valores y principios subyacentes y ayudar a los trabajadores aprendices a aplicarlos en las situaciones reales – tiene abundantes oportunidades de descubrir significados nuevos y más profundos en esas actividades fundamentales. Integradas para su propio uso, las*

nuevas comprensiones dan nuevos bríos a su esfuerzo por aumentar la capacidad didáctica: el “buen” supervisor es sin duda un permanente aprendedor” (1984:227).

Ser profesor supervisor es un rol con una actividad académica muy enriquecedora y dinámica ya que permite estar en contacto con nuevos estudiantes, nuevos centros y, en definitiva, nuevas situaciones y oportunidades para pensar y aprender.

El profesor para mejorar su calidad en la educación debe estar en formación permanente tal y como señala P. Freire (1994:91). También para J. Fernández la complejidad de las *funciones que le corresponderá realizar implica la necesidad de ampliar su formación y preparación* (2004 a: 45). Conviene que el supervisor sea un permanente “aprendedor”⁵⁴ y así poner los conocimientos al alcance de los supervisados ya que, como indica Natalio Kisnerman, un supervisor no debe enseñar “nada”. Considera el autor que más que conocimientos, un supervisor debe apuntar a crear y preservar en los supervisados ese sentimiento de asombro socrático frente a las cosas. No hay un saber a priori, sino un saber que se va logrando al construir los hechos desde que los abordamos (1999: 7). Claro que siempre se abordan desde un lugar (teórico, ideológico, político) particular, que el propio proceso de supervisión ha de ayudar a desvelar. Es decir, el supervisor es un profesor que no apabulla con sus conocimientos, sino que los pone al servicio del trabajo *de y con* los estudiantes. Esta posición le permite al docente saber el punto de partida del estudiante, ver qué conocimientos tiene o no tiene y observar el proceso que está haciendo el discente a fin de valorar y orientar su acción respecto a los puentes que necesita que se le tiendan.

El docente facilita y crea el espacio de supervisión conjuntamente con los miembros del grupo a la vez que tiene en cuenta algunos elementos importantes para orientar al estudiante. Para Charlotte Towle durante el período de orientación deberemos como supervisores guiarnos por tres principios básicos:

- Empezar al nivel en que se encuentra el discípulo, lo que implica conocerlo.

⁵⁴ Utilizamos este neologismo simpático aunque la palabra castellana es aprendiz.

- Determinar lo que ignora acerca de su labor, y sobre todo sus conocimientos previos para poder usar como base de mayor aprendizaje toda la experiencia que aporte el individuo a la situación.
- En tercer lugar, impartir el nuevo conocimiento a medida que pueda ser asimilado (1973: 122).

Estos principios que apunta la autora nos remiten a la importancia de conocer los conocimientos previos, potencialidades y dificultades que pueda presentar el estudiante, sabiendo que hay que abrir márgenes a lo nuevo y a las sorpresas. A partir de este conocimiento, se podrá planificar la supervisión y las prácticas (de común acuerdo con el tutor) en relación a qué tipo de actividades o de trabajos se pueden realizar y qué espacios conviene dejar abiertos.

El supervisor tiene una serie de funciones como señalan autores como J. Hernández (2002:233) op.cit. (2000:55-56), C. Cave y J. Nichols (1992:4) y T. Rossell. Tomamos como referente a esta última para quien las funciones básicas son las siguientes:

- Estructurante: a través del estudio del material que presenta, se le ayuda a encontrar sus propios caminos y dispositivos para descubrir e interpretar las situaciones.
- Soporte: tanto respecto al proceso de aprendizaje como respecto a los miedos e inseguridades que le produce el contacto con la realidad.
- Integradora: ayuda al estudiante a retomar la teoría que han recibido de manera que identifique los elementos que intervienen en una situación determinada y así ir integrando aspectos parciales (conocimientos de las diferentes asignaturas teóricas) en una visión global y de síntesis.
- De instrumentalización de conocimientos: para no sólo hacer bien determinadas acciones sino también para saber en cada momento porqué se ha utilizado un recurso, un medio, una técnica, un programa, etc.
- Clarificadora: ayudar a discriminar y diferenciar su realidad personal con la realidad externa y sobre el trabajo social (1981: 7-9).

Son unas funciones que están presentes en las sesiones de supervisión. En éstas podríamos sugerir su tránsito en algunos pasos como son: una primera fase introductoria, una de tarea y una final de evaluación de la actividad. Respecto a esas fases y/o etapas pueden consultarse las aportaciones de Carmen Castillo (1995:14-15); N. Fernández y M. Paz Alonso (1993:202-204); Josefa Gómez, et.al., (1999:88) y Jesús Hernández (2000:38-47).

En realidad el supervisor como otros docentes puede interesar a otros (e invitarlos a hacer su experiencia), en la medida en que se siente preocupado por su función, en que no antepone sus ideales a los sujetos con los que trabaja y, por tanto, está dispuesto a la aventura de pensar con otros (tal como R. Barthes definía la función de la universidad).

Este docente durante su acción educativa utiliza distintas técnicas para el desarrollo de la tarea como son la observación, el análisis, la interrogación dialéctica o la confrontación entre otras. Dichas técnicas las desarrollan algunos autores entre los que señalamos a Castro y Esquivel (1984:24); Hayde A. Alor y M^a Rosario Aayllón (1987:6-10); Simone Paré (1966:132-135); J. Hernández (1991:213), John F. Longres (1977:4-10), Kersting (1992:79) y Castillo y Sánchez (1984:88).

La interrogación dialéctica invita a la reflexión siendo ésta una de las piezas clave sobre la que hace énfasis el docente. Cortés y colaboradores consideran que *“aquello que constituye el centro de su responsabilidad es saber preguntar, aprender a plantear las cuestiones básicas para orientar el análisis, los comentarios, las comparaciones, la síntesis final”* (1996:48) y a su vez ayudar al estudiante a aprender a interrogarse sobre la realidad social. Un ejemplo de autores que señala la importancia de formular la pregunta adecuada en el momento adecuado es Nuria Rajadell (2001:482). En las aportaciones de Lourdes Gaitán destacamos el señalamiento que hace la autora a que lo importante es la capacidad de formularse preguntas (2004:9-10) sin olvidar como señala Morín que el pensamiento es más que nunca el capital más precioso para el individuo y la sociedad (2004:20). Otras aportaciones respecto a la reflexión podemos encontrarlas en T. Rossell (1987:94), Hebe Susana De Pascuale y M^a Cristina Fonseca (1994:5), Antoine de la Garanderie (1990:55). Respecto a la interrogación, la reflexión y el pensar críticamente en supervisión también podemos ver las aportaciones de Porcel y Vázquez (1995:46); Pérez y Herrera (1999:118); Montes y Fombuena (1992:51); Gómez, et.al.

(1999:59) y Van Kessel (2000:104). La interrogación es importante como un primer paso para mejorar la práctica. También como refiere Fabra y Doménech no queremos que se acostumbre el estudiante a escuchar acríticamente (2001:19).

Dicha interrogación ayuda a que el propio estudiante vaya por sí mismo a la búsqueda de respuestas. Según refiere Grimberg “... *al ayudar al supervisado a formular de nuevo la pregunta, le enseño a encontrar un principio de respuesta en su propia pregunta. Muchas veces no saben bien cuál es el problema; la reformulación de la pregunta les ayuda a ubicar mejor los distintos elementos que constituyen el problema y entonces logran plantearlo con más claridad*” (1986:57).

Este agente de la educación es quien tiende los puentes al estudiante en su proceso de aprendizaje y durante el cual le invita a la reflexión *sobre* la acción retomando sus experiencias prácticas. El supervisado necesita de una constante reflexión *sobre* la realidad social que se le pone a su alcance así como sobre la evolución de su práctica y proceso siendo todo ello asumido por parte del docente que conduce el espacio sabiendo éste que hay que abrir márgenes a lo nuevo y a las sorpresas.

Como hemos podido ver, el profesor supervisor es otra de las piezas clave del proceso ya que éste se encarga de posibilitar el acceso del sujeto a la educación.

2.2.1.3.- El profesional tutor

Hemos visto hasta ahora al estudiante y al profesor supervisor. A continuación vamos a ver a otro elemento que también entra en juego y que en este caso es considerado como el “ausente interviniente”. Estamos ante el profesional tutor, quien no está “físicamente” en el aula pero sí lo está a través de las aportaciones que realiza al estudiante.

Al hablar del docente hemos señalado la importancia de que éste sea un profesional de trabajo social. De la misma manera y en relación al espacio de prácticas, también somos partidarios de que el discente sea guiado por este profesional (y no por otro) debiendo estar a su vez debidamente preparado para ello. Estas ideas son igualmente sostenidas por autores diversos como Carmen Celedón (2003:257-258), Isabel Nualart quien habla de la conveniencia y recomendación de que los estudiantes en prácticas puedan tener

como tutores a profesionales de la misma disciplina (2004:1), así como V.M. Giménez, A. Lillo y J. Lorenzo quienes a partir de una investigación realizada en la Universidad de Alicante afirman que 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 (2003:101). Éste último aspecto es importante dado que el profesional tutor es otro de los agentes de la formación que interviene en el proceso. Una formación que realizan de forma directa, en un entorno laboral, en el que el estudiante tiene la oportunidad de aprender a partir del conjunto de ofertas formativas que le ofrece el profesional y el centro de prácticas que le acoge.

El trabajador social ejerce su ocupación y encargo institucional, en el que desarrolla su actividad, tejiendo y conjugando ambos con el encargo académico en su función de tutor de prácticas. Una función que globalmente es la de proporcionar al estudiante la oportunidad de hacer una observación (participante) e intervención profesional para la adquisición, por parte del estudiante, de todo un conjunto de saberes necesarios para la profesión. Para ello el trabajador social de manera progresiva facilita al sujeto de la educación que pueda ir asumiendo responsabilidades y que no sólo aplique los contenidos teóricos sino que pueda integrar éstos con la práctica.

El profesional tutor, como agente de la educación, actúa desde otro lugar y espacio pero no por ello desde la distancia con el marco universitario. Autores como R. Marie C. Castellanos consideran de gran importancia que tanto los tutores como los supervisores marchen siempre al unísono en sus acuerdos, toda vez que suelen crearse conflictos en los estudiantes cuando en la teoría se recomienda un sistema y en la práctica se le presenta al mismo poca o ninguna atención. Esta sensación de inseguridad en el estudiante suele reflejarse en su actuación profesional (1986:182). Se trata de ir lo más coordinados y acompasados posibles siempre para y en beneficio último del discente.

El tutor es un facilitador y un regulador del proceso de aprendizaje que crea las condiciones adecuadas para que éste pueda darse. Es quien impulsa al estudiante a la observación y a la acción haciendo un acompañamiento desde el contacto con la realidad, aportando información, permitiendo la asunción de tareas y responsabilidades de acuerdo a los conocimientos, capacidades y actitudes del propio estudiante y, en definitiva, guiando y abriendo puertas para que el aprendizaje sea posible. Pero este

aprendizaje sólo será posible si se tiene presente que estamos ante una relación pedagógica entre las partes, no ante una relación personal ya que, en este caso, el elemento mediador de la cultura no estaría presente. Si se cae en el error de construir una relación simétrica se corre el riesgo de que los contenidos (que son claves en la transmisión educativa) disminuyan o incluso desaparezcan.

En definitiva, estamos ante un agente de la educación que es el encargado de articular las prácticas del estudiante y quien le emplaza a la aventura de acercarse a la profesión, de lanzarse a ella, de caerse, de remontarse y, por tanto, de formarse, proceso por el que necesariamente ha de pasar el sujeto de la educación tal y como apuntábamos en el capítulo anterior.

2.2.1.4.- El material de trabajo o contenidos de la cultura

El cuarto elemento implicado en la supervisión educativa es el material de trabajo entendido éste como un aspecto básico que construye la relación.

Estamos ante unos contenidos de la cultura que operan con el agente (profesor supervisor y profesional tutor) y el sujeto de la educación (estudiante en prácticas) siendo dichos agentes las personas que posibilitan el acceso del sujeto a la cultura, a los bienes culturales ya que son los encargados de transmitir los recursos culturales como propuesta orientada a dar soportes, densidad y texturas a los procesos de apropiación que ha de realizar el estudiante.

Para acercarnos al material de trabajo o contenidos de la cultura cabe citar las aportaciones de Sánchez, quien considera que los contenidos son: la definición de la relación supervisor-supervisado profesional de campo; el contexto de la supervisión, las características de la institución, las funciones asignadas a los diferentes agentes presentes en la supervisión y los objetivos docentes perseguidos por los estudios universitarios; la ideología, valores, actitudes y sentimientos; la relación del estudiante con otros supervisados y con los profesionales de la institución en que desarrolla sus prácticas; el trabajo en equipo; la relación del supervisado con los usuarios de la institución; los elementos teóricos facilitados por el centro docente y por los propios estudiantes y los procesos metodológicos (1988:30).

La acción educativa que se presenta al estudiante debe contar con el elemento mediador de la cultura a fin de evitar una relación personal, entre supervisor y supervisado, que esté vacía de contenido.

La supervisión cuenta con unos contenidos que se desarrollan y sirven a la función administrativa, educativa y de apoyo en los que el análisis está totalmente presente.

Al respecto, en opinión de M^a J. Aguilar, hay que considerar la presencia de distintos niveles de análisis (un nivel instrumental, un nivel institucional, un nivel relacional y un nivel subjetivo) aunque no todos tienen la misma utilidad e importancia. Aclara que *“lamentablemente se está extendiendo el planeamiento de que el proceso de supervisión debe incidir en cuestiones personales e individuales del supervisado. Esta tendencia, por otra parte tan criticada cuando se inició la supervisión ligada al casework, vuelve actualmente a implantarse (...) Ahora esta tendencia a “psicologizar” la relación de la supervisión, o considerar como objetivos centrales de la misma los de carácter “terapéutico”, aparece ligada al hecho de que muchos de los trabajadores sociales que se inician como supervisores, tienen (...) una formación complementaria de tipo psicológico, o, directamente, son psicoterapeutas. Este hecho, que por sí mismo no es negativo, puede conllevar – como ya ha ocurrido en otras ocasiones – a “deformar los objetivos y la naturaleza del proceso de supervisión, convirtiéndolo en un instrumento de soporte o sostén emocional y psicológicos casi exclusivamente”* (1994:144-145). Las tres funciones (administrativa, educativa y de soporte) son importantes, complementarias e interesa que estén presentes de manera equilibrada. Por ello es necesario no caer en el error de que prime una sobre otra, como por ejemplo de que se priorice la de soporte, de pensar y actuar especialmente como si el docente fuera un “terapeuta” ya que su rol no es éste sino que es el del agente de la educación.

El agente de la educación ofrece explicaciones a los supervisados, se interesa por los bienes culturales para el estudiante a fin de que éste pueda interiorizar, pueda aprehender y hacer suyos los contenidos.

Como escribe Paul Natorp *“la explicación del profesor sólo pretende dar una idea general del campo elaborado y de los medios de trabajo existentes y proporcionar*

excitaciones y advertencias para su trabajo particular; el verdadero trabajo queda reservado al estudio personal y libre” (1915:118).

Como vemos, los contenidos del espacio de supervisión operan en el acto educativo como lugares de encuentro en el que el supervisado se apropia de dichos contenidos, los integra, cuestiona o descarta.

Con este último apartado hemos visto el conjunto de elementos en juego que configuran el vínculo en la supervisión educativa: los agentes de la educación (profesor supervisor y profesional tutor), el estudiante en prácticas como sujeto de la educación y los contenidos de la cultura propios de este marco de trabajo, siendo la existencia y relación de todos básica, necesaria e importantes para el aprendizaje.

2.2.2.- Distintos saberes y distintas oportunidades para los actores

Para el conjunto de agentes que entran en relación en los espacios de supervisión y de prácticas, la experiencia aporta todo un conjunto de saberes y oportunidades.

Tomo a Mazzola utilizando la noción de espacios donde se privilegian distintos tipos de saberes: espacios para la movilización de saberes, espacios para la producción de saberes y espacios para la transmisión de saberes, podríamos buscar, no la delimitación o cerramiento de fronteras entre ellos sino los puntos de contacto, en los que el trabajador social produce y procesa lo que sabe, el profesor transmite y recrea mientras lo hace, y el estudiante se aprovecha de ambas aproximaciones aprendiendo por vías confluentes y no divergentes (1998:107) aunque no idénticas.

La participación en estos espacios, de los actores y del sujeto de la educación, les supone aunque a distintos niveles, toda una experiencia valiosa. Veamos a continuación algunas de las muchas ventajas u oportunidades para cada uno de ellos:

1. Para el estudiante. Es una oportunidad de aprendizaje en una situación real gracias a la oferta que recibe del profesional y del centro de prácticas que lo acoge. El hecho de poder practicar y de que las vivencias de las que es partícipe

pueden ser confrontadas, bajo el paraguas teórico y bajo la mirada que habilita el espacio de supervisión, hacen que la experiencia sea realmente significativa.

2. Para el profesor supervisor. A través de la relación con las instituciones de prácticas el docente puede estar más al día al recibir información de los programas, proyectos y acciones que se están llevando a cabo en la actualidad.
3. Para el profesional tutor. Es una buena manera de actualización de contenidos teóricos gracias al *feedback* que recibe a través del estudiante y de la universidad.

El hecho de acoger a un estudiante en prácticas puede ser vivido de maneras muy distintas, como un encargo/obligación institucional pero también como un estímulo, un reto y una oportunidad para la mejora ya que muchas veces permite repensar la práctica así como estar más al día (o a otro nivel) desde el punto de vista de teórico. En ocasiones la presencia del sujeto de la educación puede ser vivida por el tutor como una experiencia basada en una mirada crítica de sus acciones. Al respecto M^a José Capellín y Elena Sopena, consideran que el profesional puede percibir al estudiante como testigo y juez de sus acciones y que es muy incómodo trabajar bajo una evaluación continua, sin contar que en ocasiones pueda suceder que el estudiante llegue a suponer una distorsión real en el trabajo. También puede ocurrir, que la forma de trabajar no coincida con lo estudiado en la universidad y que, por diferentes motivos, la relación profesional-estudiante pueda ser conflictiva, lo que debe ser atentamente valorado por el profesor-supervisor para resolver el problema respetando los derechos de ambos (2000: 201-202). Sin embargo, entendemos que la función del tutor ha de verse desde la positivación. En esta línea están las aportaciones de Lourdes Gaitán quien opina que el Practicum obliga al profesional a conceptualizar, sistematizar y organizar la propia actividad para poder explicarla ofreciendo, al paso, la posibilidad de reformular las propias rutinas. La autora considera que para el supervisor, es una oportunidad de extender su radio de acción más allá de la frontera de las aulas ¿cómo? , a través de la investigación aplicada al conocimiento de la realidad: la que rodea al ejercicio del trabajo social, la de la aplicación del trabajo social a situaciones concretas y la de los resultados de la intervención profesional en términos de mejora de la vida de las personas. Para que este partido funcione, es necesario una alianza firme entre todos los

jugadores, una alianza en la que todos ganen, en la que todos sientan que se benefician de la sociedad que constituyen coyunturalmente (2004a:2).

Se trata en definitiva de ver el conjunto de oportunidades y de hacer una construcción positiva del proceso. E. Allegri destaca la importancia de construir de un modo positivo el contexto y las relaciones de supervisión para alcanzar las metas prefijadas, esto supone unas ventajas para todos incluido para el supervisor (1997:92)

Globalmente participar de esta experiencia es una oportunidad para el conjunto de los agentes implicados en el proceso ya que todos tienen la oportunidad de ganar entendida ésta como una oportunidad de aprender.

2.2.3.- El coordinador de las prácticas

Una vez hemos visto los cuatro agentes directamente implicados en el proceso se considera de interés pararse, aunque sea brevemente, para hacer una alusión al coordinador de las prácticas que, aunque no es un agente directo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sí es una pieza importante en torno a los centros de prácticas.

La existencia de múltiples actores y escenarios, así como la complejidad de la organización de las prácticas, justifica la necesidad de esta figura. Todo lo que rodea a la gestión de las plazas de prácticas es un tema complejo que requiere un gran esfuerzo y dedicación por parte de la persona coordinadora de prácticas.

La gestión de las prácticas es un tema crucial. Además de buscar y promocionar instituciones colaboradoras, entre otras funciones deseamos destacar la de velar para que los lugares de prácticas sean espacios de calidad entendidos éstos como verdaderos lugares de aprendizaje. Éste es sin duda un aspecto complejo que requiere del *feedback* y de la atenta mirada de profesores supervisores, de estudiantes, profesionales tutores, de sus sugerencias y observaciones a fin de introducir aspectos de mejora.

En este capítulo se ha realizado una presentación de la supervisión en general y de la supervisión educativa, en particular, aproximándonos respecto a ésta y finalizando el capítulo con la presentación de los cuatro elementos que entran en juego. Las

aportaciones aquí presentadas están íntimamente relacionadas con el capítulo 1 y el capítulo 3 al que a continuación damos paso.