

De la supervisión académica a la profesional: un estudio exploratorio de la percepción del alumnado de educación social sobre el modelo de supervisión de prácticas como oportunidad de mejora para la praxis socioeducativa

From academic to professional supervision: an exploratory study of social work students. Their perceptions of the internship supervision model as an opportunity for improvement in socio-educational praxis

Da supervisão acadêmica à profissional: um estudo exploratório da percepção de estudantes de educação social sobre o modelo de supervisão de estágio como oportunidade de melhoria para a práxis socioeducativa

Anna MUNDET  <https://orcid.org/0000-0002-1652-0786>

Gemma CROUS  <https://orcid.org/0000-0002-3177-1356>

Ainoa MATEOS  <https://orcid.org/0000-0002-1159-9966>

Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: 03.VII.2024

Fecha de revisión: 08.XI.2024

Fecha de aceptación: 05.IV.2025

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Anna Mundet Bolós: Universitat de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: amundet@ub.edu

PALABRAS CLAVE:

Supervisión;
Educación Social;
alumnado en
prácticas;
seminario;
desarrollo
profesional;
ejercicio profesional.

RESUMEN: Las prácticas externas representan un proceso fundamental en los estudios universitarios, tratando de acercar al alumnado a su futuro entorno profesional. En ese contexto, el estudio indaga la importancia de la supervisión académica en las prácticas curriculares del grado de educación social, buscando su analogía en la supervisión profesional, entendiendo ésta como un método de desarrollo profesional necesario para procurar una praxis de calidad. Se trata de un estudio exploratorio en el que han participado una selección de 57 estudiantes en prácticas (de un total de 156 personas matriculadas) del grado de educación social de la Universitat de Barcelona (2022-23). La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario ad hoc (escala Likert y preguntas abiertas) en el que se exploran los elementos positivos y aquellos a mejorar respecto a la supervisión de prácticas, así como, si existe la necesidad de transitar entre la supervisión educativa en prácticas y la supervisión profesional. Los resultados avalan la utilidad de las sesiones de supervisión de prácticas para intercambiar experiencias, promover la actividad reflexiva y de apoyo emocional.

	<p>Respecto a la supervisión profesional, el alumnado valora la importancia de ésta en el contexto laboral teniendo en consideración los beneficios que les ha supuesto la supervisión educativa en la Universidad como acompañamiento en su proceso de prácticas. Sin embargo, consideran que la supervisión profesional no se da (o no está suficientemente instaurada) en todos los ámbitos de la práctica social, a pesar de los beneficios que puede reportar. En conclusión, los datos ponen de manifiesto la necesidad de vehicular la supervisión académica con la profesional para incentivar, en los y las futuras profesionales de la educación social, una práctica reflexiva y crítica mediante la supervisión.</p>
<p>KEYWORDS: Supervision; Social Work; internships; seminar; professional development; professional practice.</p>	<p>ABSTRACT: Internships represent a fundamental process in university studies, seeking to bring students closer to their future professional environment. In this context, the study investigates the importance of academic supervision in curricular internships for the Social Education degree, seeking its analogy in professional supervision, understanding the latter as a method of professional development necessary to ensure quality praxis. This is an exploratory study involving a selection of 57 interns (out of a total of 156 enrolled students) from the Social Education degree at the University of Barcelona (2022-23). Data collection was conducted using an ad hoc questionnaire (Likert scale and open-ended questions) exploring the positive aspects and those in need of improvement regarding internship supervision, as well as whether there is a need to transition between educational supervision in internships and professional supervision. The results support the usefulness of internship supervision sessions for sharing experiences and promoting reflective activity and emotional support. Regarding professional supervision, students value its importance in the workplace, taking into account the benefits they have received from educational supervision at the university as support for their internships. However, they believe that professional supervision does not exist (or is not sufficiently established) in all areas of social practice, despite the benefits it can bring. In conclusion, the data highlight the need to align academic and professional supervision to encourage future social education professionals to engage in reflective and critical practices through supervision.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Supervisão; Educação Social; estágios; seminário; desenvolvimento profissional; prática profissional.</p>	<p>RESUMO: Os estágios representam um processo fundamental nos estudos universitários, buscando aproximar os estudantes de seu futuro ambiente profissional. Nesse contexto, este estudo investiga a importância da supervisão acadêmica nos estágios curriculares do curso de Educação Social, buscando sua analogia com a supervisão profissional, entendendo esta última como um método de desenvolvimento profissional necessário para garantir uma práxis de qualidade. Trata-se de um estudo exploratório que envolveu a seleção de 57 estagiários (de um total de 156 estudantes matriculados) do curso de Educação Social da Universidade de Barcelona (2022-23). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário ad hoc (escala Likert e perguntas abertas) explorando os aspectos positivos e aqueles que precisam ser aprimorados em relação à supervisão de estágio, bem como se há necessidade de transição entre a supervisão educacional em estágios e a supervisão profissional. Os resultados corroboram a utilidade das sessões de supervisão de estágio para o compartilhamento de experiências e a promoção da atividade reflexiva e do apoio emocional. Em relação à supervisão profissional, os alunos valorizam sua importância no local de trabalho, levando em consideração os benefícios que receberam da supervisão educacional na universidade como suporte para seus estágios. No entanto, eles acreditam que a supervisão profissional não existe (ou não está suficientemente estabelecida) em todas as áreas da prática social, apesar dos benefícios que pode trazer. Em conclusão, os dados destacam a necessidade de alinhar a supervisão acadêmica e profissional para encorajar futuros profissionais da educação social a se engajarem em práticas reflexivas e críticas por meio da supervisão.</p>

Introducción

Este artículo tiene como objetivo identificar la importancia de la supervisión como método fundamental para acompañar el proceso de las prácticas académicas curriculares –en nuestro caso, del Grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona– así como un recurso necesario para acompañar la práctica profesional en el campo educativo y social. Se trata, pues, de reivindicar la supervisión como un método para elevar el nivel de calidad, eficacia y eficiencia de la práctica profesional, así como tomar conciencia

y accionar una propuesta de cuidado a los y las profesionales que ejercen una tarea educativa de acompañamiento en situaciones sociales de complejidad (Pereira y Solé, 2013).

El estudio se enmarca, coincidiendo plenamente con las palabras de Ortega *et al.* (2013, p. 21) tanto en la Pedagogía Social como en la Educación Social, ya que en ambas disciplinas se comparte el deseo de contar con un campo profesional y académico fuerte. Esto implica ejercer la praxis desde el rigor, la exigencia, el discurso, la generosidad y el respeto mutuo entre ambas, empoderando la profesión –por hacerlo de

forma conjunta y compartida- y aumentado, así, su cuerpo teórico su cuerpo teórico. Esta escisión que separa, al menos en algunos contextos y enfoques, la Pedagogía Social de la Educación Social puede deberse a causas motivadas por la evolución histórica de la Pedagogía hacia lo científico (Úcar, 2023) para ser, así, tenida en cuenta en la academia y mantener un “estatus científico” entre las ciencias sociales. En ese sentido, la UNESCO (2024) define la pedagogía social como una ciencia teórico-práctica que estudia la educación social, asumiendo que orienta la acción de los y las educadoras sociales. Quizás por esto, todavía, encontramos discursos en los que diferencian claramente a la Pedagogía “vinculada a la academia y la teoría” y la Educación Social “a la intervención”. Así mismo, debe entenderse la Educación Social como una disciplina que va más allá de la formación técnica, asumiendo una actitud crítica y reflexiva en el análisis de la sociedad actual para actuar con un compromiso de mejora social (Morales, 2014).

En este sentido, se apuesta por un modelo de supervisión que debe iniciarse en el contexto académico mediante las prácticas curriculares y que, se considera, que debería extenderse, posteriormente, al ámbito laboral mediante el método de supervisión profesional como una medida que permite velar por el cuidado de los y las profesionales que, cada vez más, se encuentran expuestos a situaciones sociales complejas y emocionalmente exigentes (Rodríguez-Rodríguez, Ortega-Ortigoza y Mateos, 2021). Además, permite establecer mecanismos de mejora en la práctica socioeducativa del equipo profesional, fomentar la colaboración entre las personas que configuran el equipo, impulsar el desarrollo profesional y promover la identificación y abordaje de las necesidades profesionales que se dan en el servicio en que está ubicado el equipo (Berasaluze *et al.*, 2022; Puig, 2015).

El modelo de prácticas curriculares del grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona –en adelante UB– (Freixa, Mateos y Girbés, 2021) es el escenario en el que se circunscribe el estudio y dónde se constata la necesidad de explorar las sinergias y la transferencia de la enseñanza-aprendizaje del contexto académico al ámbito profesional.

La supervisión en la práctica socioeducativa

El concepto de supervisión aplicado en el campo social aparece, por primera vez, de la mano de la filantropía de las organizaciones sociales americanas. En Europa, emerge más tarde ligado al *casework* y, en España, no es hasta la década de

los 80 que aparece un interés por las prácticas de supervisión, ligadas a la intervención social (Puig, 2011). Por otra parte, la propia etimología de la palabra remite a “mirar desde arriba” y “desde la distancia” aunque, actualmente, se ha incorporado el concepto como formación continua y permanente (Cortés y Lorente, 2011; Puig, 2015; Puig y Torrens, 2021) lo cual dota de sentido hacer alusión a una supervisión educativa. En el campo socioeducativo, esta supervisión se usa en el sentido de dar asesoramiento y apoyo a los equipos profesionales para desarrollar su práctica con más calidad, a la vez que sirve como método para reflexionar sobre la propia labor profesional (Cortés y Lorente, 2011; Puig, 2015). Desde esta perspectiva, la supervisión es un proceso que se puede desarrollar tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica y resulta especialmente relevante en un contexto social actual sujeto a la complejidad y subjetividad (López, 1997; OECD, 2016; Puig, 2015; Zabalza, 2011).

En el ámbito social y, en especial, en los contextos profesionales de intervención socioeducativa que conllevan cuidados, atención y promoción de las personas (Lobato, 2007), la supervisión actúa como un sistema de apoyo profesional para lidiar con las principales dificultades de su actuación, relacionadas con la excesiva burocratización, la poca delimitación del trabajo y la incidencia a nivel personal derivada del propio ejercicio profesional (Berasaluze *et al.*, 2022; Puig y Torrens, 2021). Para todo ello, la supervisión es una oportunidad para reflexionar sobre la praxis, sosteniendo y compartiendo las emociones y pensamientos, a la vez que se contrastan los marco teóricos y conceptuales de referencia (Berasaluze y Ariño, 2014; Puig, 2015; Eslava *et al.*, 2020). En ese sentido, el contraste entre la observación directa y la reflexión cuidada y detenida es lo que marca el atractivo de la supervisión en un contexto social (Morales, 2014).

Se trata de brindar estrategias a los equipos profesionales no solo para mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de sus actuaciones, sino también para procurar que todas las personas profesionales se sientan realizadas con su labor profesional y se promocionen estrategias y recursos para su bienestar emocional. Es importante tener en cuenta que su trabajo suele conllevar una carga emocional importante, ya que trabajan bajo situaciones de estrés y precariedad, además de tomar decisiones que impactan en las vidas de otras personas (Barenblidt, 1997; Barrera, Malagón y Sarasola, 2015; Bravo 2004). Actualmente, este bienestar profesional está más presionado por el reto que supone ofrecer respuestas diversificadas a las actuales

situaciones de vulnerabilidad y precariedad social (Berasaluze *et al.*, 2022).

En ese sentido, la supervisión es necesaria porque son profesiones que tienen la dificultad añadida de necesitar ir más allá de conocimientos técnicos y teóricos, poniendo en práctica un manejo de competencias personales, emocionales y relacionales, asumiendo el *aprender a aprender* e integrando las emociones derivadas de ello (López, 2021; Fernández-Ortega *et al.*, 2022). Ante tales evidencias, la preocupación docente por este tipo de competencias pasa a convertirse en una exigencia de su deontología profesional que sobrentiende a la persona profesional como la herramienta utilizada para la acción e intervención (Lobato, 2007; López, 2021; Pereira y Solé, 2013).

Se describen, entre otras, tres finalidades de la supervisión en la práctica del ámbito social (Barenblit, 1997; Puig, 2015): a) la reflexión y la mejora de la tarea profesional donde se propone generar un espacio de intercambio y conocimiento crítico, aprendiendo desde la propia experiencia; b) la resolución de conflictos para que las partes puedan encontrar soluciones a circunstancias que puedan haber generado una tensión entre ellas, a la vez que plantea interrogantes para generar cambios; y c) la promoción del cuidado profesional para que tengan estrategias de afrontamiento ante malestares derivados de la propia profesión o prevenir ante situaciones en las que no se tiene formación para desempeñar una actuación.

La literatura científica constata la unanimidad en discernir entre dos modalidades de supervisión: la individual y la grupal (Barenblit, 1997; Munson, 2007; Puig, 2011; 2015; Tsui, 2005). En el caso de esta última, la tarea que debe supervisarse se basa en las experiencias vividas por los miembros de este grupo y, en el espacio de supervisión, se garantiza un marco de trabajo que favorece la exploración, el análisis, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica (Berasaluze *et al.*, 2022; Puig, 2015). Por eso, se sobreentiende que el núcleo de la supervisión es la persona, el foco es su praxis profesional, los sentimientos asociados, los valores en la práctica, el modelo de interpretación, los equipos de trabajo, con la finalidad de conseguir ofrecer un entorno seguro que permita reducir malestares y, así, aumentar la satisfacción laboral. Según Munson (2007) y Tsui (2005), la supervisión en grupo tiene ventajas respecto a la individual en términos de tiempo, de soporte entre iguales (se pueden sugerir intervenciones, colaborar, generar ideas, compartir recursos y reforzarse mutuamente la acción) y de generar equipo por el aumento de conocimiento del trabajo de las otras personas y de su manera de abordar la profesión (Puig y Torrens, 2021). Por otro lado, estas autoras

también recalcan algunas dificultades tales como que, si el grupo no funciona, se convierte en una evaluación en la que la persona supervisora deberá incorporarlo a sus análisis y mantenerse vigilante. A veces, la supervisión de un grupo debe complementarse con supervisiones individuales –en el contexto académico serían las tutorías–, que ofrecen más intensidad, para poder atender a situaciones personales-profesionales que no pueden ser abordadas en grupo.

El modelo de prácticas como una experiencia formativa, reflexiva e integrativa

El modelo de prácticas del grado de Educación Social se basa en un enfoque de *partenariado recíproco*, donde el alumnado, la persona supervisora de la Universidad y la persona tutora del centro interactúan de manera simétrica y corresponsable. Este modelo reconoce que cada agente aporta una experiencia única, promoviendo la reflexión y la construcción teórica a partir de la práctica. El objetivo es que el alumnado desarrolle competencias profesionales y construya su identidad profesional, mientras se fomenta una actitud innovadora y abierta. La relación entre los agentes se caracteriza por la corresponsabilidad, la coplanificación del proceso formativo, la autodeterminación del grado de implicación del alumnado y la construcción conjunta del conocimiento (Freixa, Novella y Pérez-Escoda, 2012; Mateos *et al.*, 2020).

Las prácticas del grado de Educación Social se estructuran en dos asignaturas obligatorias cursadas en tercero: Supervisión de Prácticas (150 h) y Prácticas Externas (450 h). Estas prácticas representan la formación más cercana al ámbito laboral dentro del mundo académico, permitiendo que el alumnado aplique los conocimientos adquiridos durante el grado, integrando el saber, saber hacer y saber estar para conectar la teoría con la práctica y validar la acción profesional (Mateos *et al.*, 2020).

En particular, la asignatura de Prácticas Externas se basa en un modelo de mentoría, donde el alumnado realiza 450 horas en el centro, siendo acompañado por una persona que asume el rol de tutora. En este proceso, la persona tutora guía, asesora y apoya al alumnado en su desarrollo personal y profesional, dedicando tiempo, conocimiento y esfuerzo (Soler, 2003).

La asignatura de Supervisión de Prácticas (150 h) en la Universitat de Barcelona tiene como objetivo acompañar, de manera reflexiva y comprensiva la experiencia que el alumnado desarrolla en el centro de prácticas (450 h). A través de seminarios semanales de dos horas,

dirigidos por una persona supervisora de la UB, se fomenta la reflexión sobre la experiencia práctica, promoviendo la conexión entre la teoría y la práctica. En estos seminarios, configurados por un grupo de estudiantes de entre 10 y 20 personas, el alumnado comparte experiencias, analiza documentos y discute aspectos profesionales en un espacio de reflexión colectiva. Además, la asignatura se complementa con tutorías individuales o grupales para consolidar el proceso formativo. El objetivo es construir un marco conceptual y metodológico que permita al alumnado transformar el conocimiento teórico en acción profesional, favoreciendo el trabajo cooperativo y la interrelación entre iguales (Mateos *et al.*, 2020).

En esta supervisión educativa de la experiencia de prácticas, el acompañamiento de la persona supervisora de la universidad promueve no sólo la práctica reflexiva, sino también la construcción de un saber teórico-práctico que permita al alumnado, tras cada seminario de supervisión, volver a la realidad de su centro de prácticas con más seguridad y referentes (Correa, 2009; Fernández-Ortega, 2022; Novella *et al.*, 2012; Zabalza 2011).

Esta experiencia curricular de prácticas universitarias que incluye la supervisión y la tutela profesional (Oveja *et al.*, 2012) se caracteriza por la transversalidad de las áreas de conocimiento con un carácter de partenariato recíproco y corresponsable, donde el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en las competencias y el protagonismo recae en el alumnado (Freixa, Mateos y Girbés, 2021), siendo una de las materias más importantes (Rodríguez, 2014). En ese sentido, tal y como señala Riberas y Vilar (2014), las prácticas son un espacio privilegiado de aprendizaje, dónde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el grado y sirve de trampolín para iniciar el ejercicio profesional en un contexto real pero seguro. En ese sentido, unas buenas prácticas son una experiencia de integración y formación (Ovejas *et al.*, 2012; Zabalza, 2011). Esto es sumamente importante porque se entiende que la experiencia de prácticas no es una experiencia de inserción laboral, sino que es una experiencia formativa de aprendizaje donde el objetivo es alcanzar una identidad profesional a la que pertenece (Zabalza, 2011; Fernández-Ortega *et al.*, 2022).

De la supervisión académica a la supervisión profesional

En el contexto universitario, la supervisión académica debería afianzarse en el ejercicio profesional, transitando de una dinámica

teórico-práctica contrastada a una supervisión profesional (Eslava *et al.*, 2020). Aun así, en un contexto u otro, el espacio de supervisión pretende consolidar, entre las futuras profesionales, un espacio de autocuidados donde hablar de la experiencia desde fuera, de reestructurar los conocimientos, las actividades, las emociones y, en definitiva, revisar lo vivido, evitando caminos estereotipados y buscando el soporte entre iguales. Consiste en aprender a “saber” poniendo el foco en la conciencia de lo vivido (Lázaro *et al.*, 2007; Puig y Torrens, 2021; Zabalza, 2011). Se trata de experimentar una acción reflexiva que permita tomar conciencia de los diferentes factores que influyen e interactúan en el ejercicio profesional e identificar los conceptos, teorías o modelos que subyacen; asumiendo espacios de diálogos inter-pares (Lobato, 2007; Mellado *et al.*, 2017). En esta práctica reflexiva, se supera el conocimiento tácito (saber sin ser consciente) para alcanzar el conocimiento explícito (saber siendo consciente), identificando aquello conocido, pero también aquello que se debería conocer, las carencias y las necesidades presentes para un buen ejercicio profesional (Barrera, Malagón y Sarasola, 2015; Berasaluze y Ariño, 2014; Pereira y Solé, 2013; Puig, 2011) donde se da una revisión de la praxis, al mismo tiempo que se brinda soporte emocional para acompañar los sentimientos ligados a la práctica, y que la contrastan con los marcos teóricos vigentes. En ese sentido, la supervisión se sitúa en una interfaz entre el aprendizaje, el soporte, la formación, el cuidar a la persona cuidadora dentro de una institución u organización social (Gómez-Jarabo *et al.*, 2022; Puig, 2011; Puig y Torrens, 2021). Además, la supervisión académica permite –a través de seminarios formativos– adquirir conocimientos que no se reciben en otras asignaturas, precisamente, por su carácter eminentemente práctico y cercano a la realidad social (Gómez-Jarabo *et al.*, 2022; Pattier *et al.*, 2024). El alumnado debe revertir el trabajo y la experiencia realizada en conocimientos teóricos de su área de conocimiento, desarrollando procesos cognitivos de orden superior. La persona supervisora debe proponer, entre otras actividades, una gama de lecturas que abarquen de lo individual a lo social, pasando por lo relacional, lo grupal, lo organizacional y lo institucional, con vistas a favorecer una supervisión que no sea únicamente teórica y en un solo nivel de análisis, a la vez que favorece un intercambio de experiencias que permitan profundizar en los aspectos que intervienen en la práctica profesional (Mateos *et al.*, 2020; Ribera y Vilar, 2014).

Otra de las características de un espacio de supervisión educativa es la asunción de un proceso grupal –y en pequeños grupos–,

ofreciendo la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades, actitudes, reacciones, planes de acción de situaciones concretas, enriqueciendo al propio sujeto que lo ha vivido y al resto del grupo que alcanza una visión más amplia del trabajo profesional (Lobato, 2007; Pattier *et al.*, 2024). El disponer de un grupo de seminarios de supervisión reducido, como en el caso de Educación Social (máximo 20 personas), supone ventajas metodológicas para poder llevar a cabo una práctica reflexiva que mejore su praxis. Coincidiendo con las aportaciones de Martínez, Rajadell, Aneas y Vilà (2016) el espacio de supervisión (en grupo reducido) permite *“exponer dudas, inquietudes, observaciones por parte de cada sujeto y debatir de manera intensa y significativa las experiencias vividas en las instituciones de prácticas. De este modo, cada persona puede exponer su punto de vista, su propia vivencia y pueda aportar, de manera crítica y reflexiva, un análisis de lo acontecido en su misma organización o en las de los otros compañeros y compañeras, presentar alternativas ante situaciones complejas y entre todos crear una verdadera comunidad de aprendizaje”* (pag.102). Por tanto, el espacio de supervisión –ya sea académico o profesional– supone un espacio de encuentro grupal y una oportunidad de construir una comunidad de aprendizaje, poniéndoles en contacto con otras personas, animándoles a trabajar en equipo, a escucharse, a dialogar, a respetarse, preguntarse, ayudarse, etc (Pattier *et al.*, 2024). Sin duda, el alumnado desarrolla competencias, conocimientos, habilidades y destrezas transversales muy útiles para su futuro ejercicio profesional, a la vez que les da conocimientos y competencias específicas de su área de conocimiento y su entorno profesional.

Justificación y objetivos

El objetivo general del estudio es recoger la percepción del alumnado de Educación Social que está cursando las prácticas externas para poder evidenciar la relevancia de la supervisión como una herramienta esencial de acompañamiento formativo para el desarrollo académico y profesional. Los objetivos específicos son: a) explorar las percepciones del alumnado sobre la efectividad de los seminarios de supervisión educativa en el contexto de las prácticas académicas; b) identificar los aspectos clave que el alumnado propone para la mejora de los seminarios de supervisión educativa; c) analizar el nivel de conocimiento y la valoración del alumnado sobre la supervisión profesional después de su experiencia de supervisión en las prácticas de grado.

Metodología

Participantes

En el estudio han participado 56 estudiantes en prácticas curriculares del grado de Educación Social que, en el momento del estudio, cursaban la asignatura de supervisión de prácticas (curso académico 2022-23) y que quisieron participar de forma voluntaria. El número total de población (n = 156) es mayor que el número de participantes en el estudio (n = 56). Por ello, el tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad del alumnado participante. De estas 56, 53 se identifican con el género femenino y 4 con el masculino, con una media de edad de 23,16 años (DT = 3,08, rango de 20 a 41 años). El instrumento se envió, por diferentes vías (foro campus virtual, email específico a grupos de seminarios, información oral sobre el estudio en el contexto de los semanarios, etc.), a las 156 personas que están matriculadas de la asignatura de Supervisión de prácticas y, de éstas, respondieron 56, siendo un 36.54% de tasa de éxito de respuesta. Es relevante destacar que se considera una tasa de respuesta suficiente, ya que representa más del 25% de la población total en un contexto en el que alcanzar una tasa de respuesta óptima es difícil por diversos motivos, entre ellos, las múltiples solicitudes para participar en investigaciones, la saturación por la alta demanda, la dificultad de contactar con esta población más allá de la Universidad, etc.

Los criterios de inclusión en este estudio fueron: ser estudiante del grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona (UB) y haber cursado las prácticas curriculares (450h) y la asignatura de Supervisión de Prácticas de educación social de la UB. Más allá de los criterios de inclusión, no se definieron criterios de exclusión por experiencia laboral en el sector y tampoco el hecho de tener una perspectiva de contrato laboral, de becario y/o de voluntaria en una entidad del sector social.

La selección de participantes consistió en 56 estudiantes de educación social, de los cuales el 84.2% tenía experiencia laboral previa. En el 35% de los casos, esta experiencia no se relacionaba con el sector social. En relación al ámbito en el que desarrollan sus prácticas, la muestra se distribuye de la siguiente manera: el 54.3% de los participantes realizó sus prácticas en el ámbito de la educación especializada (infancia y adolescencia, drogodependencias, justicia, salud mental, etc.); el 29.8% lo hizo en la educación comunitaria; y el 15.7% en orientación a lo largo de la vida.

Instrumento de recogida de la información

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un cuestionario que consta de 14 preguntas (adaptado del instrumento elaborado por Puig, 2010) donde se indaga sobre la valoración de la supervisión educativa, sus implicaciones para la práctica profesional y el bienestar profesional. Estas 14 preguntas se concretan en cuatro secciones:

- Sección 1: datos sociodemográficos. Se pregunta por género, edad, experiencia laboral, la experiencia en el sector social y ámbito de prácticas.
- Sección 2: la utilidad de la supervisión educativa. Se indaga a partir de 1 pregunta con 7 ítems y con un formato de respuesta de 5 puntos (desde 0 = *para nada de acuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*). Un ejemplo es el ítem *<los seminarios de supervisión de las prácticas me han permitido aumentar la reflexividad entre el grupo y a título individual>*.
- Sección 3: las aportaciones de la supervisión en el contexto universitario. Esta sección consta de 3 preguntas (tipología de aportación -con 12 ítems-, recomendación y grado de utilidad) con un formato de respuesta de 5 puntos (desde 0 = *nada* y 5 = *mucho*). Un ejemplo de esta subescala es el ítem *<de qué manera las sesiones de supervisión te han aportado articular la teoría con la práctica>* o el ítem *<recomendarías este espacio de supervisión a otras alumnas>*.
- Sección 4: la transferencia de la supervisión en el ámbito profesional. Se utilizan 5 preguntas relacionadas con su importancia, su existencia y el contenido de estos espacios. En todas, el formato de respuesta es de 4 puntos (mucho, bastante, poco, nada). Un ejemplo es el ítem *<cómo de importante consideras este espacio de supervisión como futura profesional>*.

Además de estas preguntas cerradas, el cuestionario incluye 8 preguntas de carácter abierto para que las personas participantes pudieran añadir, justificar o aclarar cualquier aspecto relacionado con alguno de los ítems preguntados, exceptuando los de carácter sociodemográfico. Por lo tanto, el cuestionario tiene un total de 22 preguntas.

Procedimiento

Se contactó con las personas participantes a través de distintas vías. Por un lado, se pidió su colaboración de manera directa en 4 de los 12

grupos de supervisión a través de su respectiva persona docente referente. Por otro lado, se animó a compartir el cuestionario a las otras 8 personas supervisoras de la UB y, por último, se invitó al alumnado a través de la plataforma digital docente, el campus virtual del alumnado del Grado de Educación Social. En todos los casos, se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión descritos. Todas las personas que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria.

La administración del cuestionario fue online, a través de la plataforma *UB Forms*. La administración y recopilación de los datos se llevó a cabo entre los meses de mayo y junio de 2023. La media de tiempo para responder el cuestionario es de 8 minutos (datos proporcionados por la plataforma *UB Forms*).

Análisis de datos

El procesamiento de los datos cuantitativos se realizó con el programa de análisis estadístico SPSS v22 y los datos cualitativos, que incluyen preguntas de tipo abierto, se analizaron mediante el análisis de contenido.

Los análisis de datos consistieron en un análisis estadístico descriptivo. Se considera un análisis de tipo exploratorio, ya que no se puede verificar que la muestra sea representativa en términos de nivel de confianza y error muestral, así mismo, no se realizó un muestreo probabilístico bajo criterios de aleatoriedad, al cuestionario han respondido aquellas personas que deseaban hacerlo y que estaban vinculadas a la asignatura de supervisión de prácticas del Grado de Educación Social del curso 2022-23. Sin embargo, se considera que los resultados son de gran valor en su contexto territorial por el tamaño de la muestra obtenida y la representatividad de sus características en cuanto a las funciones laborales desempeñadas. Además, cabe destacar que más de un tercio de la población fue parte de la muestra, por lo tanto, es una tasa de éxito de respuesta aceptable.

El análisis de contenido de las preguntas abiertas se elaboró organizando la información en categorías. Es decir, cada fragmento de texto que pertenecía a la respuesta de una persona participante se categorizó en una o más categorías. Esta tarea la realizó una persona investigadora. Al finalizar, dichas categorías fueron revisadas por una segunda persona investigadora y, en caso de diferencia de opiniones en las categorías o la organización, se revisó conjuntamente.

Consideraciones éticas del estudio

El estudio se realizó con el consentimiento y autorización de la comisión de coordinación de prácticas del grado de Educación Social de la UB. Además, se obtuvo la colaboración y apoyo del equipo docente de la asignatura de supervisión de prácticas (asignatura que cuenta con un total de 9 grupos de mañana y 3 de tarde).

Los datos del estudio se trataron de forma completamente anónima. No se solicitaron datos identificativos ni información personal que pudiera identificar a las personas participantes. Al comienzo del cuestionario en línea, se proporcionaba una explicación sobre el objetivo del estudio, las consideraciones éticas relacionadas con el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como el uso exclusivo de los datos con fines de investigación y mejora de la enseñanza. Además, se solicitó a las personas participantes que confirmaran su participación mediante un consentimiento informado. Se proporcionó un contacto para que pudieran comunicarse con el equipo investigador en caso de ser necesario, o si tuvieran preguntas o sugerencias. El alumnado no recibió compensación alguna, participando en el estudio de manera completamente voluntaria y altruista.

Limitaciones del estudio

El presente estudio enfrentó diversas limitaciones, siendo la principal la dificultad de acceso al

alumnado participante. A pesar de las múltiples estrategias implementadas para involucrar a la población objetivo, como el envío de correos generales a través de la jefatura del grado, la colaboración del equipo docente de supervisión de prácticas y la motivación a través del campus virtual, la tasa de respuesta alcanzada fue del 36,54%. El equipo de investigación reconoce las dificultades que enfrenta el alumnado al participar en encuestas o cuestionarios, incluso cuando estos tratan temas que les afectan directamente. La reticencia del alumnado a participar se atribuye principalmente al exceso de solicitudes recibidas durante el curso y la falta de filtro de estas solicitudes, así como a las responsabilidades laborales y académicas del alumnado de educación social, que dificultan su participación sin compensación material o económica. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los resultados del estudio y sugieren la necesidad de explorar estrategias adicionales para mejorar la participación del alumnado en futuras investigaciones relacionadas con su formación y práctica profesional.

Resultados

La utilidad de los seminarios de supervisión educativa de las prácticas de grado

Los resultados apuntan a 8 elementos principales que han sido de utilidad al realizar los seminarios de supervisión educativa según las opiniones de las personas estudiantes (ver figura 1).

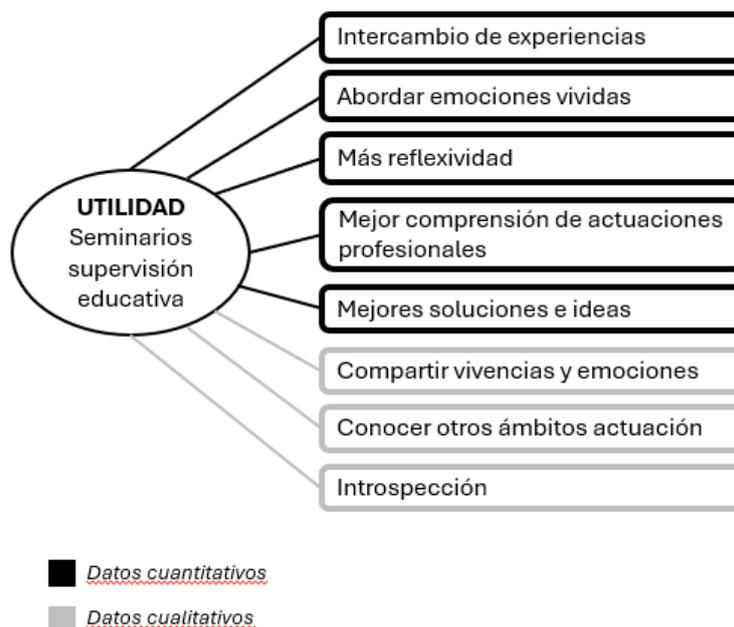


Figura 1. Elementos útiles de los seminarios de supervisión educativa.

Las personas participantes consideran que las sesiones de supervisión de prácticas son bastante útiles considerando la puntuación media de 3.54 (DT = 1.35) en una escala de 0 a 5 donde 0 es nada útil y 5 es muy útil. El alumnado participante considera que la supervisión les ha permitido aumentar la reflexividad a nivel grupal e individual (M = 3.89, DT = 1.4, en una escala de 0 a 5), entender los motivos de las actuaciones profesionales (M = 3.54, DT = 1.36) y generar soluciones e ideas más colegiadas entre las personas profesionales (M = 3.51, DT = 1.36). Existe menos consenso en la utilidad de la supervisión educativa para mejorar en la calidad de la atención socioeducativa, con una puntuación media de 3.18 (DT = 1.28).

En relación con esta utilidad, las personas participantes señalaron que los seminarios de supervisión les han sido especialmente útiles para compartir experiencias, vivencias y emociones con otras personas (9 respuestas abiertas). Por ejemplo:

“Generar un espacio seguro donde comentar qué nos genera extra profesionalmente las intervenciones que estamos desarrollando. Poderlo hablar es bastante liberador emocionalmente hablando” (mujer, 22).

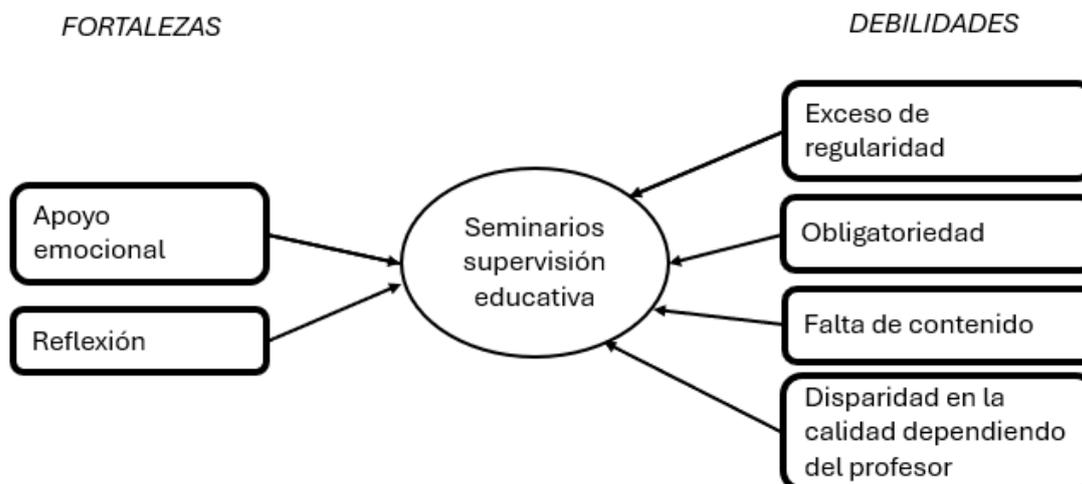


Figura 2. Fortalezas y debilidades de las sesiones de supervisión educativa.

El 64.9% de las personas participantes afirmaron que recomendarían considerablemente o en gran medida la realización de seminarios de supervisión de las prácticas. En cuanto a la justificación cualitativa, todas las respuestas se relacionaron con el apoyo emocional recibido tanto de compañeras como del profesorado, lo que contribuyó a la creación de un espacio seguro para los cuidados. A modo de ejemplo:

“Porque te desahogas con tus compañeros y te sientes escuchada en todo momento. Además, en las tareas (tareas) a entregar, hace que reflexiones

También les ha resultado útil poder conocer otros ámbitos de actuación profesional distintos al que estaban realizando sus prácticas (4 respuestas), y hacer el ejercicio de introspección (3 respuestas). Por ejemplo: “Conocerme más a mí misma y a la profesión, ejercicios también de introspección” (mujer, 21).

En la misma línea, los elementos más valorados como muy útiles en relación con lo que les aportaron las sesiones de supervisión son el intercambio de experiencias con las compañeras (M = 4.36, DT = 1.05), un espacio para poder abordar las emociones vividas (M = 4.11, DT = 1.15), y reflexividad (M = 4.00, DT = 1.21). Por otro lado, los menos valorados han sido los elementos que les ayudan a mejorar los procedimientos (M = 3.32, DT = 1.35) y los conocimientos para poder articular la teoría con la práctica (M = 3.39, DT = 1.37).

Fortalezas y debilidades de las sesiones de supervisión educativa

Los resultados destacan distintas fortalezas y también debilidades de las sesiones de supervisión educativa (ver figura 2).

de una manera mucho más profunda en cuanto a tu identidad personal y profesional” (mujer, 23)

“Es una muy buena oportunidad de vivir las prácticas no solo como una experiencia individual, si no como una experiencia colectiva y compartida. Es un espacio para compartir, para construir conocimiento y para sostener las emociones que surgen en las prácticas” (mujer, 21).

Sin embargo, un 10.6% de las personas participantes indicaron que no recomendarían en absoluto, o casi nada, la realización de la

supervisión educativa de prácticas (asignatura de carácter obligatorio vinculada a las prácticas externas). Las justificaciones se relacionan con diversos factores: el exceso de regularidad (4 respuestas), ya que consideran que los encuentros semanales son excesivos; el carácter obligatorio de estas supervisiones (2 respuestas), sugiriendo que su optatividad podría aumentar la motivación; la preferencia por cambiar las supervisiones grupales por tutorías individualizadas (1 respuesta); la falta de contenido en las sesiones (1 respuesta); y la disparidad en la calidad de las supervisiones dependiendo del profesorado (1 respuesta). “Si se trata de hacerlo con el profesor que yo he tenido de supervisor de prácticas, no lo recomendaría” (mujer, 24).

Un resultado destacable es que el 74% de las personas participantes consideran que

estas sesiones de supervisión son bastante o muy imprescindibles, aunque un 27% opina que son poco o nada necesarias (en una escala de respuesta de 4 intervalos: mucho, bastante, poco y nada). Entre las aportaciones del alumnado, cabe destacar la siguiente cita textual:

“Sin crítica ni reflexión no podemos mejorar nuestra praxis” (mujer, 22 años).

La supervisión profesional

Cuando se pregunta por la supervisión profesional, solo el 25% de las personas participantes consideran que este espacio de supervisión se realiza siempre o a menudo en la vida profesional (ver figura 3). Además, un 12,5% considera que nunca se llevan a cabo estas supervisiones.

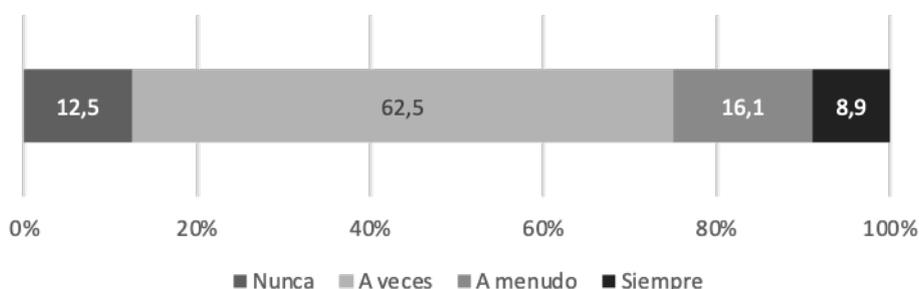


Figura 3. Respuesta a la pregunta ¿en qué medida crees que el espacio de supervisión se realiza en el mundo profesional?

Los comentarios cualitativos destacan la falta de estos espacios para compartir y escuchar activamente, al menos de manera explícita y formal:

“En el ámbito social falta mucha comunicación” (mujer, 23 años)

“En el sector social muchas veces nos olvidamos de la parte comunicativa y del cuidado que nos sirve para avanzar” (mujer, 23 años)

“En las prácticas he observado espacios de rendir cuentas, pero no de cuidado profesional. El cuidado profesional se relega a la informalidad, pero no hay espacios formales donde hacerlo” (mujer, 21 años).

Además, se sugiere que la supervisión podría estar oculta o implícita en otros espacios, como reuniones o sesiones grupales de evaluación.

“Quizá sí que se hacen supervisiones, pero como reuniones de equipo o momentos de evaluación” (mujer, 31 años).

Por el contrario, un 95% de las personas participantes consideran bastante o muy importante que se mantengan estos espacios de supervisión en el mundo laboral. Especialmente, destacan la necesidad de enfocarse en el manejo de emociones relacionadas con la práctica (94.6% lo considera bastante o muy importante) y la prevención del síndrome de burnout (94.7% lo considera bastante o muy importante). La importancia de estas sesiones de supervisión académica y profesional se justifica para alcanzar diversos objetivos: a) compartir experiencias, casos y resolver dudas; b) autoevaluarse y mejorar la práctica profesional; c) cuidado personal y profesional, especialmente para manejar las emociones derivadas de la práctica; y d) actualizar conocimientos, como espacio de aprendizaje colectivo.

Discusión

Los datos del estudio proporcionan una visión clara de cómo el alumnado en prácticas del grado de Educación Social de la UB valora los seminarios de

prácticas (supervisión académica), considerándolos una herramienta fundamental para apoyar tanto el desarrollo de las prácticas académicas como la práctica profesional y, así, mejorar la praxis de la Educación Social (Pattier *et al.*, 2024). Un indicador que subraya el valor y reconocimiento que atribuyen a la supervisión es que más de la mitad del alumnado participante en el estudio recomendarían la realización de los seminarios de supervisión educativa durante sus prácticas curriculares universitarias. Además, coincidiendo con Pattier (2024) y Hernández y González (2024), se destaca especialmente la utilidad de la supervisión para el intercambio de opiniones y experiencias, valorando cómo estos espacios fomentan la reflexión tanto a nivel grupal como individual, con el objetivo final de resolver dudas y promover el autocuidado en el ámbito profesional, a la vez que les permiten desarrollar competencias transversales necesarias para su ejercicio profesional.

En ese sentido, los resultados del presente estudio corroboran las tres finalidades de la supervisión mencionadas por Barenblit (1997) y Puig (2015): reflexión y mejora del ejercicio profesional; resolución de conflictos, y promoción del cuidado profesional. Además, tal y como señalan recientes investigaciones en el ámbito universitario, la utilidad de las sesiones académicas recae sobre el uso de una metodología de enseñanza mixta que combine la explicación directa del profesorado con la actividad del alumnado, mejorando la calidad del aprendizaje, entendido en términos de satisfacción y rendimiento académico (González-Marcos *et al.*, 2021).

Las titulaciones universitarias que capacitan a las futuras y los futuros profesionales del campo educativo en general y socioeducativo en particular, como la Educación Social, deben incluir períodos de prácticas como una oportunidad para realizar un “ejercicio profesional anticipado”. Coincidiendo con Zabalza (2004), la calidad de este ejercicio profesional anticipado depende, en gran medida, de varios factores. Estos incluyen la estructura del período de prácticas, las acciones realizadas por la institución como representante, el enfoque del proceso de aprendizaje, la relación entre la universidad y los centros de prácticas, el componente emocional y el nivel de autoconocimiento y conciencia social del alumnado (Fernández-Ortega *et al.*, 2022; Zabalza, 2011).

En ese sentido, una de las exigencias básicas de las prácticas en la universidad es el hecho de contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo, tanto en el contexto académico como en el propio contexto de la práctica. En el modelo pedagógico de la UB,

se considera que una de las funciones del tutor o tutora del centro de prácticas incluye que éstas ofrezcan a la persona en prácticas espacios de supervisión para que la práctica sea realmente formativa y les permita reflexionar sobre la propia labor profesional que realizan durante su estancia en el centro de prácticas (Cortés y Lorente, 2011; Puig, 2015; Freixa, Mateos y Gurbés, 2021). No se trata sólo de acoger al alumnado en el centro, sino también supone acompañar y suscitar en la persona en prácticas una actitud reflexiva sobre su proceso de prácticas y cómo éste le afecta a su “yo personal”, a su “yo profesional”, así como a las personas a las que acompaña.

Este resultado coincide con uno de los elementos más destacados del alumnado respecto a la supervisión educativa (universidad): el apoyo emocional. Esta necesidad de “apoyo emocional” durante el proceso puede darse, tanto desde la supervisión educativa en los seminarios, como en la supervisión que puede ofrecer el tutor o tutora de centro. Ambas deberían complementarse, tratándose de hacer del proceso de prácticas un espacio “seguro”, palabra que se repite en las aportaciones del alumnado en su valoración de la supervisión. La necesidad de “apoyo emocional” durante el proceso de prácticas puede manifestarse tanto a través de la supervisión educativa en los seminarios como mediante la supervisión proporcionada por el tutor o la tutora del centro. Ambas formas de supervisión deberían complementarse, con el objetivo de crear un entorno de prácticas seguro, término que se repite en las evaluaciones realizadas por el alumnado sobre la supervisión.

En este sentido, la supervisión actúa como un sistema de apoyo profesional para gestionar las dificultades de la intervención socioeducativa y reflexionar sobre la praxis, sosteniendo y compartiendo las emociones y pensamientos (Berasaluze y Ariño, 2014; Pattier *et al.*, 2024; Puig, 2015; Zabalza, 2011).

En contraste a la valoración positiva y utilidad de estos espacios de supervisión, los resultados de este estudio señalan algunos elementos a considerar para la mejora de los seminarios: la obligatoriedad de las sesiones de supervisión, la persona supervisora y la frecuencia de realización (anotando que quizá una vez por semana es excesivo). En consecuencia, los resultados indican que las sesiones de seminarios proporcionan un espacio para la reflexión, la introspección, el intercambio de experiencias y la gestión de emociones, además de los conocimientos prácticos necesarios para el ejercicio profesional (Gómez-Jarabo, 2022; Pattier *et al.*, 2024). Sin embargo, al mismo tiempo, no todas las formas de

supervisión se consideran igualmente efectivas en términos de calidad.

En esta línea, los resultados del estudio confirman los datos de otras investigaciones previas donde se muestra el interés de trabajar desde modelos de supervisión estructurados (Berasaluze *et al.*, 2022; Puig-Cruells y Torrens, 2021; Tsui, 2005). Este dato resulta especialmente relevante en términos de implicaciones para la práctica, planteando la necesidad de continuar el estudio en un segundo nivel, explorando la tipología de supervisión que se ofrece desde la Universidad e identificar las buenas prácticas en supervisión educativa. Para ello, deberemos comenzar por cuestionar no sólo cómo se realiza esta supervisión sino también quien la realiza, qué perfil docente es el más adecuado para realizar este acompañamiento y poner en valor la asignatura de supervisión, retomando el “no todo vale” ni el “cualquiera puede hacer esta asignatura”.

En estos términos, los resultados plantean la necesidad de redefinir la supervisión educativa de las prácticas de los grados universitarios del campo social según las características que tienen las sesiones en cuanto a asistencia obligatoria, a la frecuencia de las sesiones y al perfil de la persona que ejerce el rol de supervisora en la universidad. Siguiendo la idea planteada por Lobato (2007), la función supervisora debe considerarse como un proceso continuo de las profesionales, y no sobre las profesionales, donde se debe permitir comprender sus propias historias personales y colectivas y trabajar en colaboración. Por lo tanto, la persona supervisora se transforma en el enfoque crítico en una profesional más, externa y de apoyo que participa en la indagación crítica de la realidad (Fernández-Ortega *et al.*, 2022).

Como se anticipaba en la introducción, la asignatura de supervisión de prácticas que se realiza en la universidad es un primer paso para experimentar esta metodología grupal, para después poder seguir utilizándola en el mundo laboral, siendo ya una supervisión profesional. Como señalan Berasaluze y Ariño (2014), esta supervisión académica tiene la finalidad de contribuir a construir una identidad profesional de la persona estudiante. En cambio, en el caso de la supervisión profesional, como señalan las autoras citadas, esta supervisión tiene otra finalidad: la identidad profesional ya está construida, y se trata de reconstruirla y repensarla de manera reiterada y bajo un marco institucional que permite ordenar y contener las expresiones de necesidad de la sociedad (Puig y Torrens, 2021). No obstante, aún con finalidades distintas, ambos tipos de supervisión van estrechamente ligadas, ya que

comparten un proceso de enseñanza-aprendizaje en común.

Los resultados del presente estudio también ponen de manifiesto que el alumnado tiene escaso conocimiento sobre la existencia de la supervisión profesional en el mundo laboral, pero, en cambio, casi todas las personas participantes la consideran indispensable para la praxis profesional. A la luz de estos resultados, se plantea una cuestión importante: ¿Por qué el alumnado considera que es importante realizar supervisiones profesionales, pero creen que no existen en el mundo laboral? Las autoras se plantean tres hipótesis: a) durante las prácticas, el alumnado no ha podido participar en las supervisiones profesionales en entidades e instituciones debido a restricciones de acceso impuestas por su condición de estudiantes; b) durante las prácticas, no se ha podido participar de las supervisiones profesionales, ya que éstas no se realizan en las entidades o instituciones que les han acogido; y c) el alumnado en prácticas, sea en un supuesto o en otro, a pesar de la posible limitación de acceso a las supervisiones profesionales, ha tomado conciencia de la importancia de éstas a partir de experimentar la supervisión en el campo académico, valorando la transferencia de los aprendizajes y la utilidad de los seminarios a un contexto profesional. Desde esa lógica, se concluye la importancia de seguir transmitiendo, desde el mundo académico, la relevancia de dichas supervisiones profesionales y preparar al alumnado para ellas.

Por su parte, el presente estudio tiene algunas limitaciones. La primera está relacionada con el interesante aspecto de ahondar las diferencias en las percepciones y opiniones del alumnado en cuanto a la diversidad de género, ya que, desde la experiencia de personas supervisoras de prácticas, se considera que las habría. No ha sido posible ya que la muestra no lo ha permitido, siendo la respuesta de personas identificadas con el género masculino, mucho más baja. En ese sentido, bien es cierto que esta titulación académica está todavía muy feminizada, siendo la muestra del estudio un reflejo de la población total. En segundo lugar, se considera que habría sido muy interesante incorporar y contrastar la opinión de las personas supervisoras en el estudio, especialmente, para entender las metodologías utilizadas en las sesiones de supervisión y cómo cada supervisora interpreta y aplica este proceso. Estas limitaciones, a su vez, nos interpelan a plantear retos de futuro en el estudio de la supervisión académica y la mejora de las prácticas curriculares.

Conclusiones

Para concluir, se destacan las implicaciones prácticas que se desprenden del estudio, tanto para la supervisión académica como para la profesional. A nivel académico, se destacan los siguientes retos:

- Promover espacios de supervisión de calidad con el fin de reflexionar y ofrecer un espacio para compartir y acompañar al alumnado. Este acompañamiento debe ser de calidad, asumiendo una metodología que se ajuste a las necesidades de las participantes de dicha supervisión y ajustando los criterios de eficiencia anteriormente mencionados (Pattier *et al.*, 2024).
- Revisar, pues, a nivel institucional y en el programa curricular, hasta qué punto las sesiones que se ofrecen en las prácticas son de calidad y resuelven cuestiones tales como la obligatoriedad y la frecuencia de las mismas, así como definir bien el perfil de la persona supervisora. Así pues, nos aseguraremos una calidad en estas supervisiones que permitirá ser una oportunidad de mejora para la praxis profesional.
- Instaurar la supervisión educativa como método para generar un cambio real en la institución académica y promover una praxis socioeducativa de calidad en el ámbito social (Esteban, 2019; Pereira y Solé, 2013; Fernández-Ortega, 2022)
- Finalmente, el gran desafío a nivel académico es la integración curricular en el sentido más amplio de la palabra, siendo más que la suma de las partes. Esta integración culmina en las asignaturas de prácticas que asumen un papel fundamental en el grado universitario (Anjum, 2020; Pereira y Solé, 2013; Rodríguez, 2014; Silliman *et al.*, 2020; Zabalza, 2011).

A nivel profesional, también se puede concluir el estudio con la definición de tres implicaciones para la mejora de la práctica:

- Reconocer las supervisiones profesionales para modular la calidad de la intervención de las personas que trabajan diariamente con situaciones adversas y complejas (Fernández-Ortega *et al.*, 2022; Rodríguez-Rodríguez, Ortega-Ortigoza y Mateos, 2021),

asegurando la existencia y el uso de esta metodología en la práctica de la educación social para mejorar su praxis.

- Divulgar y clarificar los objetivos que tienen las supervisiones profesionales para evitar que éstas puedan confundirse con reuniones de equipo o charlas informales sobre los casos
- Facilitar el acceso del alumnado de titulaciones universitarias del campo social a las sesiones de supervisión profesional durante sus prácticas para poder, después, reflexionar sobre esta experiencia en la supervisión educativa, y tomar consciencia de la utilidad de esta.

Finalmente, dado los resultados del estudio, se plantea la necesidad de generar más conocimiento y evidencia sobre el paso y la conexión entre la supervisión académica (seminarios de prácticas) y la profesional, ya que, la literatura científica del ámbito pone de manifiesto una clara diferencia entre las publicaciones que desarrollan y exploran la supervisión de prácticas claramente centradas en lo académico (Aguilar, 1994; Colomer, 1987; Fernández, 1997) de aquellas en las que la supervisión se explora y analiza en su aplicación al campo profesional (Carballeda, 2007; De Espeche, 1980; Grinberg, 1986; Hernández, 2000; Robles, 2011; Tonon, 2003; Williamson, 1967;). Sabiendo que ambas están estrechamente ligadas (Berasaluze y Ariño, 2014), es indispensable pensar en más estudios que ayuden a conocer las metodologías más adecuadas para trabajar esta conexión, para incentivar el uso de supervisiones profesionales des del mundo académico, y para saber qué implicaciones tienen las unas con las otras. En ese sentido, las instituciones -tanto académicas como profesionales- deben ofrecer a través de la supervisión el apoyo necesario, estructurado y adecuado para aumentar el desarrollo personal y profesional de las personas que ejercen su labor en el campo social. De esta manera, se podrá explicar la Educación Social como parte y forma de la Pedagogía Social, ya que ambas disciplinas tienen más puntos en común que invitan al trabajo interdisciplinar en el contexto social que escisiones que alejen a una de la otra (Úcar, 2023).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Búsqueda documental	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Recogida de datos	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1, Autora 2, Autora 3

Financiación

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación “Com preparem a l'alumnat universitari per afrontar situacions complexes en el seu futur professional? El cas de tres graus universitaris relacionats amb la intervenció socioeducativa: educació social, treball social i pedagogia” de la Universidad de Barcelona. Referencia REDICE22-3400.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. J. (1994). *Introducción a la supervisión*. Editorial Lumen
- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a cause study from Pakistan. *Future Business Journal*, (6). <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>
- Barenblit, V. (1997). Supervisión de equipos sanitarios en distintas instituciones, trabajo presentado en las V Jornadas Nacionales de la APAG, San Sebastián.
- Barrera, E., Malagón, J.L. y Sarasola, J.L. (2015). Trabajo Social, su contexto profesional y el Síndrome de Burnout. *Comunitania: Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 9, 51-71.
- Berasaluze, A. y Ariño, M. (2014). De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1): 103-113.
- Berasaluze, A., Epelde-Juaristi, M., Ariño-Altuna, M. y Ovejas-Lara, R. (2022). ¿Cómo abordar dificultades del trabajo social en los servicios sociales? Una investigación-Acción-Participación (IAP) sustentada en la supervisión. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (2), 259-281. [10.14198/ALTERN.20849](https://doi.org/10.14198/ALTERN.20849).
- Bravo, J. (2003). Estrés laboral asistencial: El síndrome del burnout en trabajo social. En Martín, M. (coord.) *Trabajo social en gerontología* (359-380). Madrid: Síntesis.
- Carballeda, J. A. (2007). *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio Editorial.
- Colomer, M. y Doménech, R. (1987). *La supervisión en trabajo social*, Intress.
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 45(2), 237-254.
- Cortés, R. y Lorente, A. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57 (1). [10.35362/rie5711479](https://doi.org/10.35362/rie5711479)
- De Espeche, H. M. (1980). *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*. Editorial Humanitas.
- Eslava, M. D., de León, C. y González, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://raco.cat/index.php/Educacio-Social/article/view/372875/477665>
- Esteban, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 25, 27-58. [10.14201/aula2019252758](https://doi.org/10.14201/aula2019252758)

- Fernández, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Ediciones Paidós.
- Fernández-Ortega, S.J., Rodríguez-Sanz, L.A., Porta-Antón, M.A. y Rodríguez-Blanco, G.M. (2022). Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes. *Revista Practicum*, 7 (2), 127-147. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538>
- Freixa, M., Mateos, A. y Girbés, S. (2021). Evolució del pràcticum d'educació social a la Universitat de Barcelona: de biennal a anual. *Revista Catalana de Pedagogia*, 19, 24-38. 10.2436/20.3007.01.156
- Gómez-Jarabo, Y., Gómez, M., Sobrino, R. y Saban, C. (2022). Evaluación de competencias para la empleabilidad en la formación inicial superior de educadores sociales. En M.P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (1-6). Thomson Reuters.
- González-Marcos, A., Navaridas-Nalda, F., Jiménez-Trens, M.A., Alba-Elías, F. y Ordieres-Meré, J. (2021). Efectos académicos de una enseñanza mixta versus metodología única centrada en el profesor y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación*, 392, 115-144.
- Grinberg, L. (1986). *La supervisión psicoanalítica. Teoría y práctica*. Tecnopublicaciones
- Hernández, J. (2000). *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Nau Llibres.
- Hernández, J. y González, F. P. (2024). La formación superior como capacidad para el desarrollo y el bienestar. Transdisciplinar. *Revista de Ciencias Sociales del CEH*, 3 (6), 169-196. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.6-95>.
- Lázaro, S., Rubio, E., Juárez, A., Martín, J. y Paniagua, R. (2007). *Aprendiendo la práctica del trabajo social*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), 29-50.
- López, F., García, I., Expósito, E. (2018). *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*. Universidad Camilo José Cela.
- López, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 11-36.
- Martínez, S., Rajadell, N., Aneas, M. A. y Vilà, R. (2016). Repensar la profesión desde la formación y la práctica: Las Prácticas Externas de Pedagogía. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, 98-108.
- Mateos, A., Gijón, M., Hernández, H.T., Montero, C., Girbés, S. y Díaz, G. (2020). *Guia del Pràcticum d'Educació Social* (eBook). Universitat de Barcelona Edicions.
- Mellado L., de la Montaña J. L., Luengo M.R., Bermejo M.L. (2017). Cambios en las emociones y en las metáforas sobre rol docente y del alumnado, del futuro profesorado de Ciencias de Secundaria, tras las prácticas de enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 487-504. 10.25267
- Morales, S. (2014). El Practicum como experiencia de aprendizaje en Educación Social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 278-279.
- Munson, C.E. (2007). *Clinical social work supervision* (3aed.). The Haworth Social Work practice Press.
- Novella, A., Forés, A., Rubio, L., Costa, S., Gil, E. y Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 453.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016). *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuro. *Revista de Educación Social*, 17. http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Ovejas, C., Fernández, J., Gimeno, P., Facal, T., Raya, E. y Sobremonte, E. (2012). Encuesta sobre Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. (19), 95-113. 10.14.198.
- Pattier, D., Gómez-Jarabo, I. y Gómez-Gómez, M. (2024). Impacto del Seminario Formativo en el Grado en Educación Social. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-648>.
- Pereira, y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social: el papel del Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 21, 237-258
- Puig, C. (2010). *La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la Calidad de los servicios sociales y el bienestar de los profesionales*. [Tesis inédita]. Universidad Rovira i Virgili.
- Puig, C. (2011). Trabajo social y supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. *Documentos de Trabajo Social*, 49.
- Puig, C. (2015). Diez propuestas para cuidarse y cuidar en las profesiones sociales. Hacia la construcción de una cultura del cuidado en los profesionales. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, (22), 171-183. 10.14198/ALTERN2015.22.10
- Puig, C. y Torrens, R. (2021). La supervisión como dispositivo para el soporte y análisis de la intervención social de los Servicios Sociales Básicos de Cataluña. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 115-140. 10.14198/ALTERN2021.28.1.06

- Riberas, G. y Vilar, J. V. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (45), 129-144.
- Robles, C. (2011). *Supervisar ¿Para qué? Lo oculto tras la resistencia*. Espacio Editorial.
- Rodríguez-Rodríguez, J., Ortega-Ortigoza, D. y Mateos, A. (2021). Bienestar emocional y resiliencia en profesionales de la educación social durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(2), 242-260.
- Rodríguez, J. (2014). El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria* 23, 275-279.
- Silliman, B., Edwards, H. C. y Johnson, J. C. (2020). Long-term effects of youth work internship: The Project Youth Extension Service approach. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105436>
- Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional*. Espacio Editorial.
- Tsui, M-S. (2005). *Social work supervision. Contexts and concepts*. Sage Publications.
- Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la Pedagogía y la Educación Social. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- UNESCO (2024). *Pedagogía social*. Tesauro.
- Williamson, M. (1967). *Supervisión en servicio social de grupo*. Editorial Humanitas.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Mundet, A., Crous, G. y Mateos, A. (2025). De la supervisión académica a la profesional: un estudio exploratorio de la percepción del alumnado de educación social sobre el modelo de supervisión de prácticas como oportunidad de mejora para la praxis socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 203-219. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.12

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Anna Mundet Bolós. Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament MIDE (Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: amundet@ub.edu

Gemma Crous Parcerisas. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, Departament MIDE (Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: gemma.crous@ub.edu

Ainoa Mateos Inchaurredo. Universitat de Barcelona. Facultat de Educació, Departament MIDE (Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: amateos@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

ANNA MUNDET BOLÓS

<https://orcid.org/0000-0002-1652-0786>

Licenciada en Psicología (2009) con Máster en Intervencions Socials i Educatives en la Infància i la Joventut (2011), posgrado *Els llenguatges artístics com a estratègies de promoció de la resiliència* (2013) y doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (2014) con mención europea. Actualmente, es profesora Lectora de la Universitat de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Es miembro de investigación del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas con la Infancia y la Juventud) reconocido por la Generalitat de Catalunya y del grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social). Su actividad docente e investigadora se centra en los ámbitos de la infancia en situación de riesgo y su familia; la protección a la infancia (acogimiento familiar y procesos de reunificación); el desarrollo profesional en el ámbito socioeducativo; la promoción de la resiliencia a partir de los lenguajes artísticos y la actividad física en los contextos socioeducativos; así como la supervisión como espacio de soporte profesional en el ámbito social.

GEMMA CROUS PARCERISAS

<https://orcid.org/0000-0002-3177-1356>

Licenciada en Psicología en la Universitat de Girona (UdG, 2013), con Máster Interuniversitario de Juventud y Sociedad (UdG) y doctora en Psicología, Salud y Calidad de Vida por la UdG (2018) con mención internacional, Cum Laude y Premio Extraordinario del 2019. Actualmente, es profesora Lectora Serra Húnter de la Universitat de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación. Es miembro de investigación del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas con la Infancia y la Juventud) reconocido por la Generalitat de Catalunya y del grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social). Su actividad investigadora se centra en los ámbitos de la infancia y su familia en situación de riesgo; la protección a la infancia; las personas egresadas del sistema de protección; el bienestar subjetivo y psicológico de los niños, niñas y adolescentes; y el bienestar emocional y psicológico de las personas profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo.

AINOA MATEOS INCHAURRONDO

<https://orcid.org/0000-0002-1159-9966>

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Coordina el grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social) y forma parte del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas con la Infancia y la Juventud) reconocido por la Generalitat de Catalunya. Es licenciada en Pedagogía (2006) con premio extraordinario y doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (2011), también con mención europea y premio extraordinario. Cuenta con dos diplomas de Especialización Profesional Universitaria (EPU): uno en violencia de género (2009) y otro en maltrato infantil, otorgado por la Universidad de Valencia.

Su actividad docente e investigadora se centra en los ámbitos de la infancia en situación de riesgo y su familia; la protección a la infancia (acogimiento familiar y procesos de reunificación); la prevención de la violencia de género en la adolescencia; la parentalidad positiva; así como el diseño y evaluación de programas socioeducativos.

