

**Carmina Puig Cruells**

**LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL  
UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS  
Y EL BIENESTAR DE LOS PROFESIONALES**

**TESIS DOCTORAL**

**Dirigida por el Dr. Josep Maria Comelles Esteban  
Codirigida por el Dr. Jesús Hernández Aristu**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

Departament d' Antropologia, Filosofia i Treball Social

**Tarragona  
2009**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS Y EL BIENESTAR  
DE LOS PROFESIONALES.

Carmina Puig Cruells

ISBN:978-84-693-1541-5/DL:T-639-2010

*A totes aquelles persones estimades  
que m'han acompanyat en aquest camí.*

*Supervisats i supervisors que han  
donat i donen sentit a aquest treball.*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS Y EL BIENESTAR DE LOS PROFESIONALES.

Carmina Puig Cruells

ISBN:978-84-693-1541-5/DL:T-639-2010

*“Nos encontramos ante un saber que nace de la experiencia cuando las ideas y las estrategias que lo estructuran constituyen la forma emergente de una práctica de reflexión en torno a lo vivido. Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento.*

*El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.”*

Luigina Mortari, 2004: 153.

Pensar haciendo. *El perfume de la maestra.*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS Y EL BIENESTAR DE LOS PROFESIONALES.

Carmina Puig Cruells

ISBN:978-84-693-1541-5/DL:T-639-2010

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	13
<b>INTRODUCCIÓN</b>	17
<b>CAPÍTULO I: OBJETIVOS Y METODOLOGIA</b>	27
1. Enfoque metodológico	27
2. Objetivos e hipótesis	30
3. Técnicas de investigación	32
3.1. La etnografía y la observación participante	32
3.2. La recogida sistemática en registros	34
3.3. Entrevistas en profundidad	35
4. Interlocutores y criterios de selección	41
5. Escenarios de la investigación	43
6. Análisis de los materiales obtenidos	44
7. Recogida y sistematización de fuentes documentales	46
<b>CAPITULO II: HISTORIA Y CONTEXTOS DE LA SUPERVISIÓN</b>	49
1. Sobre el origen y los inicios de la supervisión	49
2. EL desarrollo de la supervisión	51
3. Contextos culturales e institucionales de la supervisión	53
3.1. Aproximación al concepto de servicios sociales	54
3.2. El contexto de los servicios sociales en Cataluña	58
3.3. Hacia la calidad y el cuidado profesional	67
4. Publicaciones sobre supervisión en lengua española	70
<b>CAPITULO III: DE SUPERVISAR Y DE LA SUPERVISIÓN</b>	75
1. El concepto de supervisión	75
1.1. Significados de la palabra supervisión	76
1.2. De las definiciones clásicas a la diversidad contemporánea	78
Tres funciones clásicas: administrativa, educativa y de apoyo	78
Nuevas orientaciones de la supervisión	80
La diversidad actual de prácticas, funciones y objetivos	83
1.3. Aproximación a los referentes teóricos y prácticos	87
2. Sistemas y contextos presentes en la supervisión	93
2.1. El sistema institucional: conocimiento de los elementos del contexto organizacional y del rol profesional	93
2.2. El sistema de los actores implicados en la supervisión: contratante supervisor y supervisado	98
2.3. El profesional supervisor	99

La conciencia del sujeto - supervisor	99
Miedos y temores del supervisor	102
La transferencia y la contratransferencia: sus implicaciones en la supervisión	104
3. La supervisión: contenidos, procesos y prácticas	105
3.1. Cuándo esta indicada la supervisión	105
3.2. Las expectativas de los demandantes de supervisión	107
3.3. El encargo y la demanda de supervisión: etapas de una decisión	112
3.4. Principios básicos de la práctica de la supervisión	116
3.5. Modalidades y formas de supervisión	121
La vinculación del supervisor: supervisión externa o interna	121
La supervisión en función de los destinatarios	123
El formato temporal de la supervisión	126
La supervisión según los objetivos que se persiguen	126
3.6. Esquema integral del proceso de supervisión	128
Encuadre técnico de la supervisión: condiciones y marcos	128
Factores presentes en las sesiones de supervisión en los ámbitos psicosociales	130
Estructura funcional de la supervisión como relación	132
Estructura funcional de la supervisión como proceso	136
El final del proceso de supervisión	138
3.7. El uso de instrumentos en la supervisión: la información, el lenguaje, las técnicas	141
El tratamiento de la información aplicado a la supervisión de profesionales	141
El lenguaje, elemento clave en la supervisión: el relato, la narrativa y la identidad	142
3.8. Desarrollo de las habilidades a través de la supervisión	149
4. La construcción de la supervisión en la intervención social: cinco dominios de indagación y análisis en la supervisión	154
4.1. Línea 1: La construcción del saber: del saber inicial al contingente	155
4.2. Línea 2: La integración sujeto - profesional	157
4.3. Línea 3: Reflexividad y autonomía	158
4.4. Línea 4: De la acción a la práctica reflexión	163
4.5. Línea 5: Del cuidar al autocuidado para cuidar	165
4.6. La comprensión: el nexo de unión entre los diferentes dominios de indagación y análisis en la supervisión	169
<b>CAPITULO IV: CALIDAD ASISTENCIAL Y BIENESTAR PROFESIONAL</b>	<b>173</b>
1. La calidad asistencial y su relación con la supervisión	173
1.1. La atención a las personas: el servicio	174
1.2. El cliente o usuario	176
2. ¿Por qué la calidad se ha vuelto necesaria?	178
3. Los procesos de supervisión y calidad: transversalidades y complementariedades	182
4. Calidad, responsabilidad y motivación profesional	188
5. La supervisión y el mundo del trabajo	190



5.1. Bienestar y malestar en el trabajo de los profesionales, y su relación con la supervisión	190
5.2. Atendiendo el malestar, autocuidados y supervisión	197
<b>CAPITULO V: LA PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN DESDE LOS ACTORES</b>	<b>203</b>
1. Naturaleza de la supervisión. La supervisión y sus diferentes concepciones prácticas	203
1.1. La supervisión como aprendizaje	207
1.2. La supervisión como ayuda	209
1.3. La supervisión como promoción de la autonomía personal	210
1.4. La supervisión como elemento constructor de la identidad profesional	211
1.5. El acto de supervisar	213
2. Sobre los contenidos de la supervisión	218
2.1. Contenidos según los supervisados	219
2.2. Contenidos según los supervisores	220
2.3. Contenidos según los responsables de las instituciones	222
3. Atribuciones de la supervisión	223
3.1. Comprensión	223
3.2. Aprender	226
3.3. Integración teórico-práctica	232
3.4. Ocuparse de las emociones	233
4. Objetivos o finalidades de la supervisión	235
4.1. La mejora de la calidad de la atención a las personas	235
4.2. La relación establecida con las personas atendidas	239
4.3. La persona del supervisado	241
La identidad de los profesionales	242
El bienestar y el confort de los profesionales	244
El funcionamiento del equipo y la institución como un recurso valioso	246
Accionar de forma diferente	248
4.4. Evaluación y supervisión: un debate abierto	251
5. Los efectos de la supervisión	252
5.1. Efectos según los supervisores	253
5.2. Efectos según los responsables de las instituciones	257
5.3. Efectos según los supervisados	258
5.4. Efectos no deseados de la supervisión	261
5.5. Efectos comparados entre la supervisión individual y de grupo	263
<b>CAPÍTULO VI: LA EXPERIENCIA DE LA SUPERVISIÓN</b>	<b>265</b>
1. Análisis de una experiencia de supervisión	265
1.1. Sobre el encargo y la demanda	266
1.2. Desarrollo del trabajo de supervisión	272
<b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</b>	<b>283</b>
1. Conclusiones	283
2. Expectativas de futuro y propuestas	291

**BIBLIOGRAFIA Y FUENTES DOCUMENTALES** 299**ANEXOS**

1. Listado de informantes 311
2. Guiones de las entrevistas 313

**ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS**

- I. Objetivos de la supervisión 86
- II. La demanda en los procesos de supervisión: etapas de una decisión 116
- III. Esquema integral del proceso de supervisión 140
- IV. Ficha de presentación de situaciones o problemas 147
- V. Áreas, objetivos y habilidades necesarias en supervisión 150
- VI. Línea 1: La construcción del saber, del saber inicial al saber contingente 156
- VII. Línea 2: Integración sujeto-profesional 158
- VIII. Línea 3: Reflexividad y autonomía 162
- IX. Un instrumento de diagnóstico en supervisión 163
- X. Línea 4: De la acción a la práctica reflexión 165
- XI. Línea 5: Del cuidar al autocuidado para cuidar 168
- XII. Dominios de indagación y análisis en supervisión 172

## AGRADECIMIENTOS

El momento de los agradecimientos es un momento de mucha paz. De paz porque requiere estar bien con una misma y repasar lenta y mentalmente nombres, imágenes, momentos satisfactorios que sientes que es tiempo de reconocer. La escritura de los agradecimientos es un viaje imaginario que te traslada a lo sentido, a lo vivido sin temporalidad. Primero aparece la gratitud hacia las personas más cercanas que han participado de tu experiencia pero la memoria y el recuerdo transita hacia aquellos que, quedando más alejados del día de hoy, fueron muy relevantes y núcleo motor de lo que hoy se explicita.

Me voy a permitir este tránsito desde lo más cercano en el tiempo hasta lo más remoto, que no menos importante. Deseo empezar por mis compañeras y amigas, Ramona Torrens y María Victòria Forns, que desde el año 2001 me han apoyado para que el conocimiento y la experiencia sobre supervisión puedan enriquecer a los estudiantes y profesionales de nuestro entorno. Con ellas, con los estudiantes y los profesionales, he compartido el crecimiento de los estudios de la Diplomatura de Trabajo Social hasta el Grado que este curso inauguramos. A Ramona, gracias por su soporte y sus orientaciones, siempre generosas, acertadas y de gran calidad; a M<sup>a</sup> Victòria, por el incondicional apoyo docente ofrecido en mis clases. Gracias también al resto de compañeras del Área de conocimiento de servicios sociales y trabajo social.

Esta tesis hacia años que había sido engendrada como idea, pero fue necesario finalizar procesos de formación e integrarme en esta Universidad para encontrar sentido y valor a su realización. Los estudios de doctorado en "Antropología médica y salud internacional" me ayudaron a ello y en aquel momento los conocimientos y los comentarios de los profesores me permitieron proponer un tema que había quedado en reposo hasta ser rescatado con la finalidad de hacerlo crecer. Quiero explicitar el ánimo y las aportaciones del Dr. Josep M<sup>a</sup> Comelles, el Dr. Eduardo Menéndez, el Dr. Oriol Romani, el Dr.

Ángel Martínez y los directores de departamento, el Dr. Juan José Pujadas y el Dr. Jordi Roca, compañeros a los que he consultado y de los que siempre he recibido excelentes sugerencias.

En el último periodo de la tesis he contado con el apoyo del profesor Félix Castillo y de los compañeros del postgrado de coaching sistémico de la Escuela de Terapia Familiar del Hospital de Sant Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona. Asistir a las sesiones ha sido un apoyo inestimable. Los temas que explorábamos cada lunes, sus posicionamientos, su motivación, su confianza, todo ello me ha aportado sostén y medida de lo que estaba haciendo.

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo del director, Josep M<sup>a</sup> Comelles. He sentido que ha confiado en mi experiencia y saber, me ha dado libertad y, con sus aportaciones, sus orientaciones y su seguridad, ha hecho posible que llegara hasta el final. Del mismo modo, el codirector de la tesis, el Dr. Jesús Hernández Arístu, experto en supervisión, ha alimentado y sustentado la tesis con sus aportaciones.

Mi gratitud hacia los compañeros de profesión, trabajadores sociales y profesores que, estando ocupados en otras universidades y tareas, siempre que les he consultado han mostrado interés en hacerme pensar y ayudarme. A la Dra. Teresa Zamanillo, por sus ideas y sus publicaciones que son faros con los que guiarse en la oscuridad de la elaboración de esta investigación; al Dr. Miguel Miranda, que ha rescatado los valores, las ideas de las pioneras del trabajo social y nos ha ayudado a desembarazarnos de algunos complejos que no nos dejaban progresar; al Dr. Jordi Riera, que con su confianza me permitió explorar el campo de la supervisión y exhortó esta tesis; a la Dra. Tomasa Bañez que siempre me ha alentado a dedicarme a estas ocupaciones académicas.

Evocando el pasado, los agradecimientos deben dirigirse con todo mi afecto a Anna Martínez y Palmira Doménech, trabajadoras sociales que durante mi formación y en el inicio de mi práctica profesional, y posterior introducción en el campo de la supervisión, me guiaron de forma excelente hacia la búsqueda y el saber.

También quisiera recordar especialmente a todas las compañeras del Ayuntamiento de L'Hospitalet del Llobregat. A las profesoras de la Escuela Universitaria de Trabajo Social del ICESB que me acompañaron y mostraron sus conocimientos. Aún hoy, años después del cierre de la escuela, los debates y las iniciativas tomadas durante aquel período están presentes en mis reflexiones. Todas contribuyeron y dieron soporte a las acciones de supervisión y colaboraron en mi evolución profesional.

El más especial de mis reconocimientos es para todos los profesionales que han participado en las sesiones de supervisión y que han confiado en mi orientación y saber. Sin ellos nada de esto tendría sentido. Muchos son los servicios psicosociales con los que he trabajado intensamente y quisiera nombrarlos a todos, aún a riesgo de olvidarme alguno, como forma de expresión de mi máxima gratitud: Servicios Sociales del Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramanet, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Sant Feliu de Llobregat, Centro de Estudios Jurídicos de la Generalitat de Cataluña -trabajo social en centros penitenciarios-, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Reus, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Cambrils, Casa de acogida de mujeres de Tarragona, Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valls, EAIA del Ayuntamiento de Tarragona, Servicios Sociales del Consejo Comarcal del Baix Penedès, Consejo Comarcal de la Segarra, Consejo Comarcal del Pla d'Urgell, Centro residencial de atención a menores de Sant Josep de Tarragona. También mi más sincero agradecimiento a los profesionales de la intervención psicosocial que de forma individual se han supervisado conmigo; gracias por su confianza y respeto.

Mi último y más generoso agradecimiento es para mi familia, para mis padres, abuela y hermana que son mi origen y les debo ser quién soy. Para Miquel, quien desde el proyecto embrionario me ha brindado su soporte para alcanzar mis objetivos, ha sido conocedor de mis dudas y de mis esperanzas y se ha hecho cómplice de mis pasiones y desventuras. Siempre me ha brindado su ayuda intelectual y emocional. Presencia, aliento, paciencia y amor siempre han estado a mi lado. No en vano hace más de 25 años que emprendimos nuestra relación. Para mis hijos, Maiol y Marçal, quienes también han vivido la tesis directamente desde su inicio, y a los que quiero agradecer

su sensibilidad y respeto a mi proceso y sus preguntas espontáneas cuando llegaban de sus ocupaciones -*Mama, com va la tesis? Estàs be?*-. Ellos me completan y me dan energía.

Carmina Puig i Cruells

Barcelona, 24 de Septiembre de 2009

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis quiere contribuir al conocimiento y al debate sobre la supervisión de profesionales de la intervención social. Se trata de un tema complejo ya que existen múltiples definiciones, posicionamientos y prácticas que ilustran las experiencias en este campo. En sus formas de ejercicio profesional, se da una diversidad de prácticas que persiguen objetivos similares a la supervisión. En el ámbito de la enseñanza, ha sido tratada clásicamente como instrumento de formación para estudiantes de disciplinas psicosociales orientadas a la ayuda. Sin embargo, en el ámbito profesional la supervisión ha sido insuficientemente investigada y desarrollada.

El objetivo de esta investigación es el de analizar propuestas de supervisión, así como sus diferentes modos y prácticas, y profundizar en sus condiciones de ejercicio y en su contribución a la calidad y el bienestar profesional. He optado por estudiar prácticas de supervisión y percepciones de los supervisados con el objetivo de desbrozar y establecer un campo de reflexión acerca de la supervisión. Con esta sensibilidad, me he aproximado a diferentes modelos de referencia sin tomar partido exclusivo por ninguno de ellos; aunque, como es bien sabido, es imposible mantenerse equidistante ante las propias preferencias. Esta investigación es fruto de una elaboración personal y cuidada, adquirida a lo largo de muchos años, gracias en buena medida al haber compartido pensamientos e ideas con otras personas.

La tesis se orienta, así pues, desde diversas perspectivas –psicodinámica, constructivista, sistémica y de la comunicación interpersonal, de la calidad de los servicios, etc.–, pero planea especialmente sobre las ideas de aquellos que han compartido conmigo trabajo, cuestionamientos e inquietudes sobre la supervisión: tanto los propios supervisados como los compañeros supervisores.

Las motivaciones profesionales y personales que me han llevado a investigar sobre la supervisión, como dispositivo de reflexión y análisis de la intervención en lo social, surgieron de la experiencia y la reflexión subsiguiente

acerca de mi trayectoria profesional como trabajadora social y psicóloga, que he desarrollado tanto en la dirección de servicios sociales como en la supervisión externa de equipos de atención. La docencia en la diplomatura de Trabajo Social, y concretamente en asignaturas de intervención social y en supervisión de prácticas de campo de los estudiantes, también fue, sin duda, un incentivo adicional para centrarme en este tema.

Aunque me he formado en disciplinas como el Trabajo Social y la Psicología, fue mi adscripción al Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social de la URV lo que me condujo a cursar el master de Antropología Médica y Salud Internacional, el cual me ha permitido profundizar en la antropología y sus métodos de investigación. Naturalmente, las ciencias antropológicas son muy amplias, por lo que me centraré en construir, a través de este trabajo, una narrativa fiable que sea fiel a la experiencia que ha precedido a esta investigación y que dé explicaciones sobre la supervisión y las relaciones que se establecen entre supervisión, calidad asistencial y bienestar de los profesionales.

Siguiendo el saber antropológico, me he preguntado sobre cómo podría vincular diferentes voces, opiniones y realidades en la investigación, ya sean provenientes de la experiencia en el trabajo social, ya del ejercicio de la supervisión. Por esto, he optado por un esquema compuesto por siete capítulos y dos partes bien diferenciadas.

En el primero de los capítulos expongo el enfoque metodológico que utilizo para adentrarme en los conceptos generales que permiten tomar plena conciencia del fenómeno estudiado en sus dimensiones históricas, culturales y organizativas. En el segundo, acudo al pasado –rastreado la documentación escrita existente– para poder entender mejor el contexto histórico, lo que me permitirá a su vez una ubicación correcta de la situación y el desarrollo actual de la cuestión. En él se describen los orígenes de la supervisión, su desarrollo histórico, la diversidad de prácticas y los contextos culturales e institucionales desde los cuales se pone en práctica actualmente.

Dedico el tercer capítulo, más extenso, a comprender e interpretar las diversas posiciones de los autores tratados, con vistas a lograr una integración factible de todas ellas, a encontrar sus puntos en común. En él se condensan



aquellos conceptos teóricos que intervienen en la supervisión, tanto por lo que respecta a las finalidades como a las funciones, así como los principios básicos que estructuran su práctica. En este capítulo también se reúnen los sistemas y contextos presentes en la supervisión y se detallan contenidos y procesos: de la demanda de supervisión a las diferentes modalidades. Me interesó, así mismo, elaborar un esquema integral de supervisión que acoja la relación entre instrumentos y habilidades. Especialmente relevante es el punto cuarto de este capítulo, en el que se proponen cinco dominios de indagación de la supervisión. Estos dominios, que represento gráficamente en forma de líneas que transitar, buscan construir un sistema de indagación con el objetivo de comprender y explicar los procesos en los que se interviene. Es, en fin, en el cuarto capítulo donde dibujo la relación de la supervisión con la calidad asistencial y el ejercicio de la intervención social desde una posición de bienestar de sus profesionales; busco comprender y explicar la transversalidad y la complementariedad entre los conceptos de supervisión y calidad.

Los capítulos V y VI se centran en el análisis de las narrativas de los entrevistados con el fin de conocer la práctica de la supervisión desde el punto de vista de los actores. Esta parte se estructura a partir de los temas que han aparecido en las entrevistas realizadas: naturaleza y concepciones de la supervisión, contenidos, atribuciones, objetivos y efectos de la supervisión, etc. En el capítulo V reviste especial importancia para la práctica supervisora, en el sentido de que da la voz a lo vivido, a la experiencia recogida. En él se reúnen las contribuciones presentadas en forma de experiencias de intervención de manera descriptiva e interpretativa; se trabaja sobre las entrevistas realizadas a distintos actores, y se analizan las sesiones de supervisión realizadas por mí. En el sexto capítulo, por último, se recoge y analiza un proceso de trabajo y se exponen los resultados de una experiencia de supervisión llevada a cabo en un centro residencial de atención especializada a menores.

Soy consciente de que este estilo de escritura se aleja de los convencionalismos de la investigación social, pero estoy de acuerdo con Hernández García (1999) cuando afirma: *“La autoetnografía supone un doble compromiso: con la propia posición y con la comunidad científica y académica, observando y analizando las implicaciones derivadas de esta*

*actividad*". También me reconozco con M. L. Esteban (2004) cuando, desde el marco de la antropología médica, explica que *"este tipo de trabajos desdibujan los límites entre el investigador y el objeto de trabajo, entre el sujeto que reflexiona y sistematiza y el sujeto paciente, entre la percepción, vivencia, emoción y elaboración"*. Considero que la narración de la propia experiencia puede ser fuente de conocimiento, porque se configura como la estrategia para llegar a contenidos e interpretaciones de la experiencia que serían inaccesibles de otro modo.

Trabajar desde este paradigma significa ser más consciente de las propias limitaciones y utilizar la propia experiencia como una forma de llegar a la dimensión cultural y política del fenómeno estudiado, pasando de lo individual a lo colectivo. En mi caso, necesitaba unir posiciones establecidas entre la práctica de la supervisión y la investigación etnográfica que parecían irreconciliables. La autoetnografía me sirvió para identificar la perspectiva del autor, en mi caso del supervisor, en relación con las perspectivas de *"los otros"*, los supervisados. Me permitió, sobre todo, establecer un diálogo con mi propia realidad e historia, para así poder identificar situaciones críticas, elementos extrapolables, etc.

La influencia de lo vivido sobre lo escrito es tan importante que creo que ha llegado el momento de explicarlo. Una de las claves que pueden definir mi trayectoria es la articulación estrecha entre la acción y la reflexión en temas psicosociales y educativos. Mi actividad se ha visto influida por el compromiso con una actitud de revisión y de permanente autoanálisis y aprendizaje de las propias prácticas, así como por un sentido crítico de las mismas. La convivencia entre estas dos fuerzas de trabajo, la construcción de un sistema de servicios sociales y la revisión esmerada de la tarea y la relación del equipo, fueron y son una constante. Lo que desde el inicio del ejercicio profesional (hace ya algunos años) se nos pedía –que nos ocupáramos de las propias sensaciones, de revisar y discutir las dinámicas de los equipos y las diferentes opciones de intervención–, considero que sigue aún vigente en la actualidad a la hora de hacer frente a situaciones de gran complejidad psicosocioeducativa, debido a la mutación de los campos de intervención y de las estructuras que los sustentan.

Ya desde la formación inicial procuré rodearme de espacios desde los cuales poder analizar la práctica del día a día. La supervisión de las prácticas constituía un espacio de formación, de renovación, de reflexión sistemática sobre la acción social que desempeñábamos. Era un lugar para dudar, para canalizar las dificultades y, sobre todo, para la construcción de la identidad profesional. Todo esto nos permitía reflexionar, situarnos y explicar los fenómenos en los que participábamos, lo cual iba conformando una actitud de autorreflexión básica orientada hacia la consecución de una buena actuación profesional. La influencia de lo vivido en los procesos de supervisión fortalecía, así mismo, la autonomía personal y permitía generar alternativas de acción en situaciones específicas. Esta experiencia ha calado profundamente en mi trayectoria hasta la actualidad, en que una parte importante de mi dedicación académica y profesional está dirigida a la supervisión, tanto de estudiantes como de equipos humanos o profesionales.

A principios de los años ochenta, en una época de efervescencia política y construcción apasionante de la democracia, se pusieron en marcha numerosos servicios sociales. En aquel contexto inicié un proceso de formación sobre supervisión vinculado al ejercicio de responsabilidades, al cual destiné mucha atención y dedicación, y que me ofreció una gran posibilidad de crecimiento personal y profesional<sup>1</sup>. Este proceso de creación y expansión se complementaba con un proceso terapéutico personal de raíz psicoanalítica. Este doble ejercicio, externo en lo social e interno en lo personal, me permitió descubrir la interconexión entre ambas direcciones, en el sentido de que la intervención social no podía ser una actividad dirigida sólo hacia el exterior, sino que tenía también repercusiones hacia el interior.

Un aprendizaje significativo fue que la revisión y el análisis de la manera de actuar de los equipos permiten abordar las dificultades, ya sean personales o colectivas. Partiendo siempre de formas genuinamente propias a la hora de aplicar la formación recibida, pude reflexionar y enmarcar mi posicionamiento sobre la supervisión de una forma más ajustada. Mis inicios como supervisora fueron construyendo un espacio diferente de supervisión con cada uno de los

---

<sup>1</sup> En diciembre de 1989 fui coautora del documento *10 anys de política social, 10 anys d'atenció a les persones*, en el que se explican estos procedimientos. Fue publicado por el Área de Sanidad y Servicios Sociales del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat.

miembros del equipo. En este espacio no se trataban funciones administrativas; de esta manera, quedaba claramente orientado al fomento de la calidad en la acción profesional y al apoyo explícito del propio profesional.

Estos primeros pasos necesitaban una mayor formación, que adquirí posteriormente gracias al estudio de análisis organizacionales de la escuela de Tavistock<sup>2</sup>, lo que amplió mis fundamentos y mejoró mis estilos de trabajo, en especial por lo que respecta a las habilidades comunicativas y al posicionamiento del supervisor: deduje que debía estar más atenta a lo nuevo, a lo emergente, que a las respuestas que debía ofrecer, y que era misión mía descubrir la importancia de lo no explicado en primera instancia, lo omitido. Otro aspecto que comprendí en aquellos tiempos de estudio fue que analizar el pasado de las organizaciones explica la cultura organizacional actual, lo que permite formular hipótesis sobre las dificultades que nos encontramos a la hora de implementar respuestas. En definitiva, muchas fueron las enseñanzas que adquirí; quizás la más relevante fue la de poder crear espacios para el análisis a distancia, con una cierta perspectiva.

De todas formas, saber más acerca de la supervisión se hacía cada vez más imprescindible, lo cual me llevó a la formación de supervisores, acción que considero definitiva en mi construcción como supervisora. Esta formación, bajo la dirección de lo que me permito denominar *escuela alemana de supervisores*, está liderada por Heinz J. Kersting y Lothar Krapohl, del Instituto de Asesoramiento y Supervisión de Aquisgrán (Alemania). Posteriormente profundicé y amplié mis conocimientos con las aportaciones personales y de la obra del profesor Dr. Jesús Hernández Arístu, colaborador así mismo de los dos profesores alemanes citados, y creador de la escuela española de supervisión Mitxelena<sup>3</sup> y del Instituto de Supervisores Profesionales Asociados (ISPA)<sup>4</sup>, del

---

<sup>2</sup> El Instituto Tavistock (Londres) es una organización sin ánimo de lucro que lleva a cabo consultoría e investigación sobre desarrollo profesional. Publica diferentes revistas internacionales sobre relaciones humanas, y ayuda a las organizaciones a aprender y desarrollarse a través de la innovación y el cambio, trabajando con diversas técnicas y con los desafíos emocionales involucrados. En él se integran diferentes enfoques de las ciencias sociales para poder alcanzar una profunda comprensión de los problemas y las posibles formas de avanzar en su solución. Su página web: [www.tav institute.org](http://www.tav institute.org)

<sup>3</sup> Mitxelena, ahora denominada Gingko. Página web: [www.Gingko.es](http://www.Gingko.es)

<sup>4</sup> ISPA, Instituto de Supervisores Profesionales Asociados. Su página web: [www.ispa.es](http://www.ispa.es). Es una entidad asociada a la *Association of National Organisations for Supervision in Europe* (ANSE); su página web: [www.supervision-eu.org](http://www.supervision-eu.org).

cual formo parte. De igual modo, también ha constituido un referente la *European Association for Supervision (EAS)*<sup>5</sup>.

Otra línea de trabajo, no menos importante, ha sido la profundización en los ejes comunes que existen entre la práctica de la supervisión y sus vínculos con la enseñanza del trabajo social, esencialmente el trabajo social individual (*casework*), el trabajo social de grupo (*social group work*) y, más tarde, el trabajo comunitario, el desarrollo comunitario y la planificación social (*community organisation*), modalidades que ya venía impartiendo en la Universidad.

La evolución natural me llevó a la redefinición del planteamiento inicial y a la toma de conciencia de que la supervisión es una modalidad de formación y aprendizaje continuos, en la que se deben distinguir diferentes actividades: la supervisión de la formación, paralela a la formación durante la carrera y la socialización profesional de personas que inician la formación o el ejercicio profesional; la supervisión como un instrumento de asesoramiento a personas que tienen problemas en su trabajo, que puede ser aplicable también a otros campos profesionales; y la supervisión que se utiliza en escuelas terapéuticas, sobre todo de formación clínica, que debe analizar y estudiar los métodos terapéuticos que los profesionales aplican.

Después de este proceso formativo-reflexivo, entiendo la supervisión como un proceso y una relación que tienen como objetivo revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana. El núcleo de la supervisión es el supervisado, y el foco de la supervisión es la intervención, los sentimientos que acompañan la actividad, los valores y el modelo de interpretación que se manifiesta en la actitud y orientación con las personas atendidas, con los colegas y con uno mismo.

Mi empeño en trasladar la supervisión a los profesionales me llevó a la creación de un servicio de supervisión para profesionales del ámbito social, denominado Servicios de Supervisión y Asesoramiento (SAS), dependiente de la Universidad Ramon Llull. Esta iniciativa permitió difundir la necesidad de

---

<sup>5</sup> EAS, *European Association for Supervision (supervision and coaching in Europe)*. Su página web: [www.supervision-eas.org](http://www.supervision-eas.org).

poseer espacios de supervisión en la cotidianidad de los profesionales. Esta etapa fue especialmente creativa y, además, desembocó en el inicio de supervisiones de grupos, de equipos o individuales, que hoy en día continúa ejerciendo.

La demanda de supervisiones se extendió como una mancha de aceite. Los profesionales de lo social se plantean cada vez más trabajar con una mayor calidad y bienestar profesional; solicitan más espacios de revisión y análisis de su trabajo. Esta demanda no es de extrañar si se tiene en cuenta que los diferentes interventores sociales están inmersos en situaciones de gran dificultad y complejidad, que pueden generar impotencia ante las contradicciones con las que se enfrentan cuando tratan de desarrollar su profesión; dificultades, por otra parte, no siempre reconocidas en un marco de gestión de recursos de talante neoliberal. Diferentes autores –Autes (2006), Tonnon (2003) y Smale (2003)– han reconocido que el trabajo en los ámbitos psicosociales está cambiando debido a que los campos de intervención se complican. Las estructuras institucionales actúan desde la lógica de la gestión –a menudo mediante la externalización–, por lo que los procedimientos y los trámites se multiplican, mientras los trabajadores sociales tienen que realizar su labor con personas que se encuentran a menudo en situación de gran precariedad social, económica y psíquica.

También aparecen claros indicadores de malestar entre los trabajadores de servicios de atención a las personas, de desencanto ante el trabajo realizado. La satisfacción de los profesionales es más que dudosa; existe un sentimiento de desajuste entre lo que se les exige y las condiciones de trabajo proporcionadas por las instituciones. En concreto, cabe apuntar el hecho de que en el sector social aterrizan nuevas funciones, o incluso nuevas profesiones, que transforman las identidades profesionales, los métodos de intervención y los límites que de cada una de ellas se espera.

Es, pues, a raíz del marco personal que he explicado, así como del contexto de los servicios sociales donde he trabajado, que espero que el objeto de estudio de esta investigación contribuya a esclarecer y adquirir un mayor conocimiento sobre la supervisión como dispositivo de reflexión y

asesoramiento, y también sobre su contribución a la calidad de la atención a las personas y al bienestar de los profesionales.

Desde el inicio de mi andadura profesional, como también en esta investigación, he tratado de establecer diálogos con una consideración fundamental que enmarca esta tesis: no creo en la idea de que la ausencia de problemas constituya el ideal institucional, organizacional o profesional, sino que considero que vivir consiste, en muchas ocasiones, en la resolución de conflictos, y que, en vez de evitarlos, lo importante es tener recursos para abordarlos. Por este motivo, mi intención no es la de fiscalizar el sistema institucional ni el sistema profesional, sino la búsqueda de elementos que expliquen cuál es la aportación de la supervisión.

En definitiva, la supervisión es un proceso que suele desarrollarse y aplicarse tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica o continuada, y que tiene como objetivo reflexionar y revisar sobre el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la práctica cotidiana. Consiste, pues, en un espacio de formación y renovación a lo largo del ejercicio profesional, en el que cabe preguntarse, dudar y canalizar, en ocasiones, la imposibilidad del hallazgo de soluciones. Es un espacio que se caracteriza por la reflexión sistemática sobre la acción profesional sin funciones de control. La supervisión, por otra parte, es conducida por un profesional que no está vinculado a la institución contratante; es la denominada supervisión externa, enfoque del que parte la presente investigación.

La tesis se centrará en el ámbito de los servicios sociales, así como en las fuentes publicadas en lengua castellana, aunque también se recurrirá a fuentes francesas e inglesas. La publicación española es aún muy limitada, aunque va aumentando y ya podemos encontrar en la bibliografía sobre las profesiones de la intervención social (trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos, pedagogos...), algunos apartados en los que se aborda la supervisión en sentido amplio, como instrumento de formación inicial o continua, y como una práctica reflexiva que adquiere carácter de asesoramiento y orientación en el espacio profesional.

Finalmente, aquello que empiezo reconstruyendo al inicio de este trabajo, el pasado de la historia de la supervisión, debe dirigirse hacia un replanteamiento del futuro. Para esto, en el séptimo y último capítulo expongo, a partir de esta investigación, una serie de conclusiones y propuestas de futuro, con vistas a que se reflexione sobre ellas. Finalizo la tesis dando cuenta de la bibliografía y las fuentes documentales utilizadas, así como de los anexos que se han mencionado en el texto.

Deseo haber contribuido con esta investigación a avanzar hacia una mejor comprensión y promoción de la supervisión como herramienta de calidad y bienestar en los dispositivos asistenciales y, en especial, en los servicios sociales.



## CAPÍTULO I

# OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

### 1. ENFOQUE METODOLÓGICO

En el planteamiento inicial de esta investigación para la tesis doctoral me interrogo acerca del qué, por qué, cómo, cuándo y dónde. De casi todas estas preguntas he dado cuenta en la introducción, donde se exponen las principales razones que me condujeron a interesarme por un tema como éste, la supervisión de los profesionales del ámbito de lo social. Me interesaba conocer cómo se ejerce y estructura la supervisión, cómo acontece y contribuye a la calidad asistencial y al bienestar de los profesionales y, al mismo tiempo, cómo es percibida por los diferentes participantes. En este capítulo me referiré a los procesos que he seguido desde la preparación del plan de trabajo inicial hasta la escritura final.

La metodología de investigación, siguiendo a Peltó y Peltó<sup>1</sup>, es *“la estructura de procedimientos y reglas de observación por las que el científico extrae información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con objeto de producir y organizar conocimientos acumulados”*. Al plantear el enfoque teórico-metodológico surgieron bastantes dudas que han necesitado ser meditadas a lo largo de la misma ¿Cómo delimitar el campo? ¿Hasta dónde se puede llegar con la observación de supervisiones por parte del investigador en un entorno a veces conocido y por lo tanto delicado? ¿Cómo hablar de la propia experiencia cómo supervisora? Estos interrogantes corresponden a debates abiertos en la antropología, aunque en este capítulo se retomaran algunos de ellos para poder explicar de forma clara, no sólo el planteamiento metodológico por el que he optado sino también cómo lo he desarrollado durante el proceso y el análisis empírico.

---

<sup>1</sup> Citados por Velasco y Díaz de Rada (2004: 17).

A través del conocimiento previo y de la experiencia profesional vivida y adquirida en este tema, el enfoque metodológico que se propone en esta investigación es cualitativo ya que considero que son los sujetos y actores involucrados en la realidad objeto de estudio los que nos pueden dar una imagen más aproximada del fenómeno. La percepción de los propios agentes que intervienen en el proceso de supervisión en el ámbito de los servicios sociales -profesionales supervisados, supervisores y contratantes de servicios de supervisión- será la que nos aproximará a las diferentes dimensiones del objeto de estudio: la estructura y el ejercicio de la supervisión como proceso de calidad y mejora del malestar profesional y los efectos de la supervisión sobre ambos aspectos.

Con esta dimensión intersubjetiva pretendo llegar a comprender la interpretación que hacen los actores implicados. No se trata tan sólo de un trabajo de descripción de los procesos de supervisión, sino de indagar hasta llegar a las lógicas reales -sean éstas o no contrastables con los discursos teóricos sobre la supervisión-, y a la significación que tiene para los diferentes intervinientes. Todo ello proporciona una lectura atenta sobre las representaciones construidas entorno a la supervisión.

La presente investigación sobre la supervisión en la intervención social en el contexto de los servicios sociales se trata desde un enfoque cualitativo y etnográfico. La utilización de metodologías cualitativas<sup>2</sup> es pertinente ya que

---

<sup>2</sup> Los paradigmas cualitativos, siguiendo a María Ángeles Cea, parten de una concepción del mundo construido de significantes y símbolos. Su conocimiento implica la investigación de esta construcción y sus significantes. Pone el énfasis en el actor individual, en el punto de vista de las personas analizadas; en la descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana y en el marco de referencia del individuo o grupo social en el que actúa, en el lenguaje y en el análisis de nivel micro de la vida social. La recogida de información es flexible y el desarrollo de la investigación es abierta y en constante construcción. La posición del investigador es sensible a los efectos que el mismo causa sobre las personas objeto de estudio y trata de comprenderlas dentro del contexto en el que están: el investigador suspende y aparta sus creencias, perspectivas. Nada se da por entendido. Todos los escenarios y las personas son dignos de ser estudiados. El análisis, interpreta discursos, acciones y estructuras latentes. El tipo de análisis se da desde la perspectiva interna de las personas que están integradas en la cultura y pueden interpretar su significado. El alcance de los resultados se basa en los significantes de la acción humana y busca descubrir motivos, intenciones de la acción del sujeto individual. Las características de la metodología cualitativa se pueden resumir en que trabaja con grupos o muestras estructurales, no con muestras estadísticamente representativas. El muestreo es intencional, de acceso fácil, o que se prestan voluntariamente, aquellos más idóneos o representativos por su conocimiento o problema a investigar. Es una metodología abierta donde el investigador determina los participantes, el contexto y es el encargado de analizar e interpretar toda la información; el objeto de estudio prevalece sobre el método estructurado; es reflexiva con el objeto ya que utiliza la palabra y reflexiva con el método ya que incluye al observador en la observación.

permite acoger la opinión de todos los actores implicados en el proceso de supervisión a través del análisis e interpretación de los datos que se recogen.

La aplicación del método etnográfico es relevante porque posibilita dar preeminencia a la expresión de la subjetividad del individuo, estudiar las relaciones que se establecen, las conductas, los elementos simbólicos. A través de este método paradigmático de la investigación antropológica he podido establecer un contacto más directo con la realidad estudiada con la intención de dar una visión lo más global y completa posible.

Este tipo de investigación se inscribe en lo que Monnier (1995), desde su perspectiva de las políticas públicas, llama paradigma endosistémico o etnográfico. Se trata de una concepción que aborda las realidades complejas desde un enfoque holístico que tiene en cuenta múltiples "verdades", que son a su vez autónomas e interdependientes. Admite la coexistencia de diferentes verdades y éstas encuentran su sentido de acuerdo con un sistema de referencias del observador, por una parte, y de acuerdo con el entorno natural de aquello observado, por otra. El observador no aspira a encontrar la verdad última sino que se convierte en el explorador de un fenómeno con múltiples versiones que le llevan a una reducción fenomenológica.

Desde esta perspectiva se otorga un lugar privilegiado al análisis de los desórdenes, de aquello que no está ordenado, de las paradojas y las incertidumbres. Este enfoque lo considero del todo apropiado y útil para afrontar la complejidad y variabilidad del fenómeno objeto de esta investigación. Se pretende, en cierta forma, evidenciar las visiones particulares de los actores directamente vinculados con el tema para hacer una clase de evaluación desde dentro. Soy consciente de que con la elección de los tres tipos de actores principales -supervisores, supervisados y contratantes- no se cubren todas las visiones, pero he optado por limitarme a ellos, primero, por realismo y, segundo, porque son los que tenían información más relevante sobre las cuestiones a estudiar. Metodológicamente, esto me obligará a confrontar, siempre que sea posible, las visiones subjetivas con los datos más objetivos, pero enfatizando el nivel de los discursos, puesto que éstos tienen un valor por sí mismos, y el propósito se centra en ellos y no en certificar la objetividad de todos lo que se explica.

Para concluir este apartado, añadiré que con esta investigación no se trata de llegar a unas conclusiones explicativas que funcionen como certezas generales, sino que la pretensión es descubrir elementos de significación que, como resultado de la interpretación, permitan hacer una lectura crítica de qué representa, cómo funciona y qué efectos tiene la supervisión de los profesionales de los servicios sociales. Se trata de revisar los elementos de la realidad que a menudo son tenidos por obvios y extraer un significado más profundo, quizás no del todo consciente, del que puedan tener los mismos actores implicados en la supervisión, así como del que se pueda deducir complementariamente de los materiales consultados.

La clase de estudio que planteo analiza la supervisión de la intervención ejercida en los servicios sociales desde una perspectiva cualitativa, que atiende a su evolución y desarrollo, así como a las intersubjetividades y connotaciones que intervienen en su construcción. Es en este sentido que pienso que es relevante y acertado aplicar el tipo de metodología cualitativa y etnográfica que se utilizará en la presente investigación.

## **2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Teniendo en cuenta la explicación anterior formulamos los principales objetivos e hipótesis que se pretenden conseguir con la presente investigación.

### **Objetivo general:**

Analizar como se estructura y ejerce la supervisión de los profesionales que trabajan en los servicios sociales y como contribuye a aumentar la calidad asistencial y el bienestar de los profesionales.

### **Objetivo específicos:**

- a) Describir la evolución de la supervisión y los contextos culturales e institucionales en los que se desarrolla para descubrir los parámetros que han influido en su realidad actual.
- b) Identificar, describir los diferentes significados y orientaciones, y cómo se estructura y ejerce la supervisión, distinguiéndola de otras formas de asesoramiento.
- c) Conocer los procesos, contenidos y prácticas que están presentes e integran el desarrollo de una supervisión.
- d) Descubrir los efectos percibidos de la supervisión sobre la calidad con la que atienden a las personas en los dispositivos asistenciales.
- e) Conocer si la supervisión mejora el bienestar profesional percibido por los profesionales en las organizaciones.

El hecho de que haya muchos elementos diferentes que operan en un objeto de estudio de estas características, muestra que las hipótesis podrían ser muchas. El conocimiento previo del objeto de estudio (a nivel práctico y bibliográfico) me ha permitido trabajar a partir de ciertas intuiciones, aunque soy consciente que es peligroso partir de excesivos a priori, que pueden conducir la investigación a resultados predeterminados. Aun con este riesgo, formularé algunos enunciados hipotéticos que me han servido para establecer las líneas maestras de exploración.

### **Hipótesis:**

La supervisión de la intervención social de los equipos de servicios sociales aumenta la calidad asistencial y el bienestar de los profesionales.

- a) Contribuye la supervisión al aprendizaje y comprensión de las personas y las situaciones que viven los profesionales. Aumenta la capacidad de devenir consciente de las propias capacidades personales y profesionales.

- b) La supervisión ayuda a identificar a los profesionales sus capacidades, sus recursos y reconocer sus funciones, tareas y las vivencias que las acompañan.
- c) La supervisión contribuye a la resolución de conflictos y tiene efectos transformadores en los contextos donde opera.

### **3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

Ya hemos justificado en anteriores apartados que el enfoque metodológico escogido es el cualitativo porque lo considero el más adecuado al diseño de estudio que se ha explicado y el más idóneo para conseguir los objetivos planteados. A continuación justificaré las técnicas que se han empleado:

- La etnografía y la observación participante.
- La recogida sistemática en registros.
- Las entrevistas en profundidad.

#### **3.1. La etnografía y la observación participante.**

El proceso de trabajo etnográfico propio de la antropología, y adoptado por otras disciplinas sociales, ha sido una de las principales herramientas metodológicas de la investigación empírica. La etnografía aporta luz sobre el grupo humano permitiendo entender su forma de vida (Moser, 2005). No obstante, ha sido muy relevante el trabajo de campo por observación participante y con relación directa con aquello investigado. He participado en grupos que quería estudiar y lo he considerado una condición necesaria para el éxito de la experiencia. Este tipo de trabajo de campo destierra la observación alejada o análisis especulativo.

A partir de la premisa anterior, he optado por la posición de Geertz (1989): el investigador debe de estar allí, en primera persona. Respetando

algunos principios básicos según Edgerton y Lagness<sup>3</sup>, que se citan textualmente:

- a) Los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción humana de otro ser humano.<sup>4</sup>
- b) Una cultura debe ser vista a través de quien la vive además de a través del observador.
- c) Una cultura debe ser tomada como un todo y no aislarlas del contexto en el que ocurren.

Estas premisas requieren la implicación del investigador ya que precisa involucrarse personalmente en las relaciones, lo que puede afectar a la exigencia de la preservación metodológica y producir un acentuado cuestionamiento personal. El investigador, para poder actuar, debe poder adoptar diferentes roles en función de cada momento.

Esta investigación ha trascendido bajo los límites anteriormente descritos. En consecuencia, la posición que ha guiado la investigación es la que propone Fauret-Sadaa (1977) que hace de la inmersión un instrumento cognitivo. Esto implica una percepción alerta del analista que permita captar los "afectos", captar una gran cantidad de informaciones con vistas a anotar lo vivido y reelaborar a posteriori su "conocimiento". Fauret-Sadaa propone que la atención debe de ir más allá de la escucha, debe comprometerse, vivir la experiencia. En múltiples ocasiones mantuve una observación flotante, tal y como propone Collette Petonnet (1982: 37-47), dejando que las informaciones penetren sin a priori. La finalidad es captar mejor la totalidad del mensaje y aprehender de los acontecimientos en su más vasta amplitud, por lo que la disponibilidad psicológica es la mejor técnica. Aunque, como se puede

---

<sup>3</sup> Citado por Velasco y Díaz de Rada (2004: 21).

<sup>4</sup> Si bien podemos leer en la definición de Tylor (definición clásica en la antropología cuando hablamos de cultura): "cultura es todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, el derecho, las costumbres...". Sin embargo la cultura no es una colección de rasgos y piezas sueltas. El trabajo antropológico no es tan fácil ya que la cultura hay que considerarla como un sistema. Recordemos la definición de sistema: sistema es algo más que la suma de las partes, son elementos interrelacionados de tal manera que forman una estructura particular y un todo. La cultura es una manera particular de interrelación de los elementos integrantes. Por este motivo el trabajo de investigación ha tenido que encontrar las maneras precisas de cómo se integran, oponen, ocultan, los elementos de una cultura (supervisión). Por lo tanto, la cultura puede ser también definida como la suma total integrada de rasgos de conducta aprendida que son manifestados y compartidos por los miembros de una sociedad. En Adamson (1993).

entrevista, la experiencia no se limita tan sólo observar grupos de supervisión a modo de analista sino que se acepta verse afectada para permitir que esta afectación amplifique la gama de informaciones.

Escogí dar a las situaciones vividas un valor medular y concederles estatuto epistemológico del conocimiento que se quería adquirir. De ahí que todo el trabajo de registro y recogida sistemática, a modo de diario, se usa como eje de reconstrucción y restitución, con lo que se integra la observación, dirigiéndola, clasificándola y analizándola, siendo una ayuda inestimable en todo el proceso.

No siempre fue fácil la elección de ser participante y hacer de esta experiencia una adquisición de información de "saber" y de discernimiento. La experiencia me hizo dar cuenta de que había de tomar distancia temporal de las sesiones en las que participaba y observaba, y de los registros recogidos. Esto se hizo con el propósito de hacer del tiempo un filtro y una medida.<sup>5</sup>

### **3.2. La recogida sistemática en registros**

La recogida sistemática en registros, como eje de restitución que apoyaron este proceso de investigación, se completó con varios instrumentos como grabadora, cuaderno de notas y algunas fotografías de los trabajos realizados y de las disposiciones de los grupos. Aquello grabado o anotado era introducido en los diversos archivos del ordenador que iban acogiendo todo el proceso y trabajo de mucho tiempo.

La riqueza del registro de notas de las experiencias y observaciones vividas permiten sobrellevar las opacidades del proceso y también proyectar entusiasmo, así como llevar la incertidumbre que, si bien no es fácil, hay que reconocer que deja cierto margen al asombro y permite el conocimiento por la vía de las sensaciones aunque de mano de la razón. El registro de múltiples

---

<sup>5</sup> Algunas veces me encontraba saturada de mis propios pensamientos y estados anímicos. Además, para los supervisados o los compañeros de supervisión yo era a menudo alguien de quien esperaban que fuera más allá de los límites del encuadre de supervisión. Debo reconocer que a veces entré desde lo saludable y recomendable y otras desde lo más confuso o indefinible. Era solicitada para dar sostén a apuros particulares, con capacidad de resolver embrollos, es decir alguien investida de autoridad (autoridad en el sentido que nos aporta J. A. Marina: "Autoridad es algo que una persona adquiere por su propio mérito y valía. Perteneció al reino de la excelencia, es también influencia transmitida mediante respeto y la convicción, la irradiación de la dignidad". Marina, J. A. (2009).



sesiones fue de gran ayuda a la hora de reelaborar el "conocimiento". El trabajo escrito fue central y esencial durante todo el extenso trabajo de campo. Retomaba con frecuencia las anotaciones para poder extraer comprensión durante la redacción de la investigación.

Me di cuenta de que los registros fueron el lugar donde depositar lo que acontecía. Es el lugar donde se describe, se piensa, se revela y nos descubrimos, donde se pone de manifiesto aquello acontecido sin reservas, al dictado de lo que emerge. Además, contaba con grabaciones y algunas fotos que ayudaron a completar los registros. La escucha atenta de grabaciones, de lo que emerge cuando se vuelve a escuchar, proporciona ocasiones especiales de descubrir lo opaco. No todas las sesiones fueron grabadas pero si registradas por escrito y esto ha sido de gran ayuda. Cabe decir que las fotografías, sin ser en absoluto relevantes en esta investigación, poseen una invocación y riqueza informativa sobre algunas situaciones que ayudaron a la investigación.

Aunque de forma regular volcaba la información empírica, como los registros, también realizaba análisis de situación de forma disciplinada. Por ejemplo, después de una sesión procuraba transcribir y analizar los datos y hechos que había sido capaz de captar. A lo largo del proceso, surgieron dudas sobre la veracidad de lo que se captaba y volcaba como información, de manera que en algunas ocasiones salí de la duda demandando la "validación solicitada".<sup>6</sup> Se trataba de dar a conocer a algunos de los participantes el trabajo que había realizado y el análisis del mismo. Esto se pudo hacer con algunos profesionales y los intercambios colaboraron a aclarar y modificar algunas apreciaciones.

### 3.3. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el año 2007 y se limitaron a un solo encuentro. La técnica de la entrevista en profundidad ofrece muchas posibilidades a los informantes de expresarse libremente y es la base

---

<sup>6</sup> Hammersley y Atkinson (2004: 242), nos proponen someter las descripciones etnográficas al reconocimiento de los propios informantes descritos, aunque señalan la necesaria relativización de la misma en el sentido que hay que tener en cuenta los conocimientos de los actores sobre la práctica investigadora y también sus propios intereses.

fundamental que permite que rememoren sus vivencias profesionales. Produce elementos de opinión de los fenómenos que interesan, susceptibles de interpretación y análisis. Por lo tanto, la entrevista es valorada como un proceso de un alto contenido comunicativo, mediante el cual se puede extraer información, una información que se encuentra en la biografía de la persona, es decir, en el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos.

Se iniciaron las entrevistas en profundidad porque interesaba profundizar en situaciones concretas para aclarar conceptos. En este tipo de entrevistas existe un determinado tema o foco de interés hacia donde se orienta la conversación. Pretendía responder a cuestiones concretas, tales como estímulos más influyentes, efectos más notorios, o diferentes interpretaciones entre los diferentes interlocutores entrevistados de la misma experiencia.

Las entrevistas permiten a los individuos describir sus experiencias, así como emitir opiniones libremente. Comporta generar en el informante o interlocutor un discurso con una cierta línea argumental, poco fragmentado, no demasiado codificado (cómo ocurre en los cuestionarios) y, lo que es más importante, expresado con sus propias palabras y connotaciones. Éstas otorgan significación a los aspectos que se han seleccionado como objeto de indagación. Esto no omite el papel del entrevistador, quien puede, y seguramente debe, reconducir este proceso de reflexión cuando éste se disipa hacia senderos que se alejan demasiado del objeto de investigación. Sin embargo, he procurado hacerlo en las mínimas ocasiones e interfiriendo lo mínimo posible, y así evitar inducir respuestas y opiniones del interlocutor. En este sentido, adquiere todavía más importancia que la técnica de la entrevista refuerce un flujo, cuanto más libre mejor, de comunicación. Ésta no debe limitarse a la información sino que debe incluir los aspectos emocionales que están asociados a la vivencia. Se trata, en definitiva, de adoptar una perspectiva en la cual el valor está en el sentido que da cada interlocutor, a partir de sus condiciones y circunstancias, a los temas que se le plantean.

Aun así, la técnica de la entrevista en profundidad resulta especialmente idónea para abordar un tema como éste, porque permite la

adaptación a las contingencias de los protagonistas. En esta investigación se dan un cúmulo de complejidades que tienen que ver con la realidad poliédrica e hiperdefinida del tema de la supervisión, y con los múltiples enfoques y modelos que se superponen en cada sujeto entrevistado a la hora de abordar el objeto de análisis. La experiencia de cada uno de los entrevistados no se reduce a unas pocas ideas inequívocas, sino que éstas adoptan diferentes formas en el tiempo, de acuerdo con las circunstancias y los múltiples factores que confluyen en cada persona.

Éstas son las oportunidades que permite la técnica de la entrevista en profundidad. Ahora bien, hace falta prepararla y administrarla de forma coherente y de acuerdo con los requerimientos del instrumento. Por este motivo opté por confeccionar un guión muy simple y flexible que organizaba en bloques los temas y apartados sobre los cuales quería incidir inicialmente, ordenados a partir de intuir cómo el discurso los podría ir enlazando. Mi intención fue que la asimilación lógica se pudiera flexibilizar, adaptándola a las circunstancias de cada interlocutor o informante, y a la dinámica de la conversación.

La experiencia ha demostrado que se han podido aplicar la mayoría de los puntos inicialmente programados. También se recurrió a la entrevista más estructurada, abierta pero más definida conceptualmente, en aquellos casos en que el interlocutor interesaba porque conocía la participación en una experiencia que había motivado la investigación<sup>7</sup>. Aunque las particularidades de cada caso han provocado que se hiciera más o menos incidencia en alguno de los apartados, o que en algún caso puntual se alterara parte del guión con tal de supeditarlo al discurso del interlocutor.

En base al guión original<sup>8</sup>, se confeccionaron adaptaciones particulares según el tipo de perfil que ofrecían los entrevistados a partir de su biografía conocida y de lo que esperaba de ellos. Sin embargo, las entrevistas fueron

---

<sup>7</sup> El entrevistador orienta su estrategia a enfocar el tema de estudio. Tiene una lógica de zoom, tal y como la define Galindo (1995: 208-300).

<sup>8</sup> Véase el anexo 2: Guión de las entrevistas.

evolucionando hacia una fórmula más abierta en la medida en que los informantes iban tomando un papel de interlocutores.<sup>9</sup>

También cabe decir que antes y después de las entrevistas ha habido lugar para la conversación, cuyo contenido, sin ser totalmente incluido, es parte de la información obtenida. Quiero destacar y subrayar la valiosa fertilidad de las conversaciones informales mantenidas con supervisados, supervisores o relaciones del campo de estudio. La gran ventaja, como recogen Hammerley y Atkinson (2004: 125-126), es que permite recoger las cosas tal y cómo se viven y expresan en la cotidianidad sin los condicionamientos introducidos por la posición del investigador en la entrevista formal.

Después de las diez primeras entrevistas a profesionales supervisados, se pasó al grupo de supervisores y contratantes de servicios de supervisión, de manera más focalizada personalmente, aunque con preguntas que mantenían su apertura. A esta muestra inicial se fueron añadiendo personas que consideraba ineludibles o representativas. Al final las líneas de trabajo que guiaron la investigación se centraron en los supervisados, los supervisores y los contratantes de servicios de supervisión. Este tercer grupo se incorporó en una fase posterior y enriqueció más el conocimiento. Entre las últimas acciones también hubo lugar para entrevistas cortas sobre cuestiones puntuales que permitían concretar algunos asuntos de interés.

Estas variaciones metodológicas permitieron dar más fluidez a la obtención de información, que era el objetivo prioritario, aunque fuera a expensas de hacer más compleja la posterior sistematización para el análisis. En cualquier caso, se definieron unos bloques principales que se han mantenido como ejes estructuradores de la entrevista y que responden a los objetivos fijados. A continuación, se describen dichos bloques para cada uno de los tipos de interlocutores.

---

<sup>9</sup> Para esta investigación se considera más adecuado el término interlocutor más que el convencional de informante. Este papel asimismo también lo tiene, en nuestro caso, el investigador. Para estar en condiciones de serlo, el investigador debe de transitar por el campo con la soltura y pericia que da el conocimiento previo y prolongado de un campo (Guasch, O., 1997).

### **Entrevistas a supervisados**

En primer lugar se obtienen los datos de identificación. Se intenta a partir de la entrevista hacer una reconstrucción cronológica de la trayectoria personal o profesional del interlocutor en aquello que tiene que ver con su relación con la supervisión. Interesa, además de la profesión y formación, los años de experiencia profesional, desde cuando se recibe supervisión, los lugares o cargos que ha ocupado, las administraciones o entidades en que ha desarrollado su actividad supervisada, y la evolución histórica de la supervisión en dichas organizaciones.

Posteriormente, se profundiza en los significantes que otorgan a la supervisión, poniendo especial interés en la forma como valoran la incidencia y el impacto de la supervisión en su actividad profesional. Se pregunta sobre los efectos de la supervisión y el papel que ésta juega en su actividad cotidiana, así como la evolución de la calidad asistencial o del bienestar profesional experimentado por los supervisados.

### **Entrevistas a supervisores**

También en este grupo, el inicio de la entrevista se centra en los datos de identificación, donde se intenta hacer una reconstrucción cronológica de la trayectoria personal o profesional en aquello que tiene que ver con el ejercicio de supervisor desde sus orígenes. Además de la profesión, es necesario conocer la formación específica (o su ausencia) en materia de supervisión, los años de experiencia profesional y de ejercicio de la supervisión y las administraciones o entidades en las cuales ha desarrollado su actividad supervisora. Interesa identificar especialmente las motivaciones originarias hacia el ejercicio como supervisor.

En un segundo orden, es importante conocer otros aspectos que conforman las sesiones de supervisión. Entre éstos, se abordaron los modelos de referencia, los significantes, los instrumentos, la frecuencia, el desarrollo de las sesiones, la planificación, la financiación, la participación, etc. Éste es uno de los apartados que más se ha adaptado a aquello que el interlocutor podía aportar a partir de su experiencia.

Finalmente, se trató de averiguar aspectos relativos a los efectos de la supervisión sobre la persona del supervisado, la tarea, las relaciones de los participantes, las técnicas y los instrumentos, etc. También interesó conocer la percepción que tienen sobre la relación que mantiene la supervisión con la calidad asistencial, así como la incidencia en el bienestar de los profesionales, preguntando acerca de su valoración y su conocimiento de los beneficios, en su caso, de la supervisión.

### **Entrevistas a contratantes de servicios de supervisión**

También en el grupo de los contratantes de servicios de supervisión se plantea el inicio de la entrevista procurando recoger cronológicamente la trayectoria profesional en aquello que tiene que ver con su relación con la supervisión. Interesa, además de la formación, los años de experiencia profesional, desde cuándo se está contratando el servicio de supervisión, los cargos o responsabilidades que ha ocupado, las instituciones donde los han desarrollado, y la evolución histórica de la supervisión en los servicios que dirige o coordina.

En un segundo tiempo se abordan los significantes que otorgan a la supervisión y el motivo de su contratación, poniendo especial interés en cómo valoran el impacto de la supervisión en la actividad de los profesionales y los servicios sociales. Se pregunta concretamente sobre los efectos de la supervisión y el papel que juega en su actividad cotidiana, así como la evolución de la calidad asistencial o el bienestar profesional experimentado por los supervisados.

Hace falta recordar que en este trabajo no se pretende desvelar la coherencia o las posibles contradicciones subyacentes en los respectivos discursos de los informantes/interlocutores, ya que éstos no son propiamente el objeto de la investigación. Se parte de la premisa de que los posibles conflictos de concordancia y las lagunas que comporta toda actividad basada en las apreciaciones de los entrevistados, no invalidan los resultados que se obtienen. Las posibles desviaciones se pueden corregir haciendo una valoración entre ambas subjetividades y la correspondiente triangulación mediante fuentes

documentales. Hay que tener en cuenta que los informadores aportan una significación que está condicionada por la temporalidad. Es decir, la significación es apreciada en el momento concreto en qué se realiza la entrevista y, al mismo tiempo, rememorada respecto a un momento anterior de su evolución personal. Esto permitió descubrir, en algunos casos, procesos de cambio personal o, al contrario, entender las resistencias que se generan a partir del proceso de la entrevista.

#### **4. INTERLOCUTORES Y CRITERIOS DE SELECCIÓN**

La aportación de los interlocutores ha sido muy relevante y una ayuda crucial en la presente investigación. Escoger una muestra de informantes era prioritario ya que ayudaría a clarificar el trabajo etnográfico y ahondar en las percepciones individuales. Para poder conocer la historia, el desarrollo y los efectos sentidos de la supervisión, se ha necesitado obtenerlos de testigos y actores que han tenido relación más o menos relevante con ella, ya sea desde las instituciones públicas o desde sectores privados.

Se estableció un muestreo claro al que atenerse, el cual no siempre se ha podido respetar en la práctica. El avance de las entrevistas conducía a otros interlocutores que parecían de gran riqueza y así el tiempo ha operado en elecciones consecuentes aunque no siempre previsible. Quiero destacar que las entrevistas del muestreo a una decena de supervisores y supervisados me proporcionaron información muy útil pero no superior, ni más relevante, a la que proporcionaron los informantes elegidos de manera menos previsible y que partían de relaciones menos estructuradas.

Los criterios de selección de los interlocutores fueron los siguientes:

- Profesionales que hubiesen sido supervisados en los últimos dos años.
- Profesionales que hubiesen ejercido de supervisores en los últimos cinco años.

- Profesionales contratantes de servicios de supervisión: directores, gerentes, coordinadores de servicios.
- Profesionales representativos de distintas disciplinas que intervienen en lo social: trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos, pedagogos, con una experiencia profesional mínima de cinco años.

Los interlocutores fueron una muestra de 29 entrevistados divididos en:

- 14 supervisores,
- 11 supervisados,
- 4 contratantes de servicios de supervisión.

Las disciplinas de los distintos entrevistados han sido:

- 16 diplomados en trabajo social,
- 5 educadores sociales,
- 3 pedagogos,
- 2 psicólogos,
- 2 sociólogos.
- 1 psiquiatra.

Los años de experiencia profesionales se sitúan en un mínimo de 8 años y un máximo de 35. La experiencia en materia de supervisión es más limitada y se establece entre un mínimo de 2 años y un máximo de 20.<sup>10</sup>

Debo reconocer que una fuente de información consolidada muy relevante ha sido que yo misma he sido supervisada y superviso equipos desde hace más de 10 años. Esta experiencia me ha procurado una gran cantidad de información formal e informal y una relación aventajada con este conocimiento, aunque no exenta de ciertos límites que no deben ser traspasados, en lo que se refiere a la descripción de los interlocutores, por sus

---

<sup>10</sup> El detalle de los entrevistados se puede consultar en el anexo 1 Listado de informantes.



posibilidades de identificación. Así que los he tratado con la máxima discreción sin perder el suficiente rigor.

He escogido dosificar las informaciones que no aportan elementos relevantes atendiendo a los objetivos propuestos. Ahora bien, siempre he preferido trasladar al texto las manifestaciones literales que no desdibujen ni filtren significados que sólo se pueden entender en su literalidad.

## **5. ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los interlocutores trabajan en el ámbito social de todo el territorio de Cataluña. Los principales escenarios han sido las sesiones en que participaba, las sesiones a las que yo asistía con otro supervisor y las entrevistas a interlocutores. Los primeros fueron escenarios que me permitieron conocer etnográficamente. Sin embargo, las entrevistas a interlocutores me obligaban a incorporar datos y consideraciones sobre las supervisiones y sobre sus representaciones, que resultan imprescindibles para poner en relación ambos conocimientos.

La trama de relaciones que se iban estableciendo entre aquello observado-vivenciado y los elementos incorporados de los interlocutores, de carácter psicosocial y simbólico, se fue tejiendo con materiales consultados, leídos, que no son fáciles de desmadejar y clasificar.

Buscar la representatividad del trabajo de campo en una práctica como la supervisión, caracterizada por una ausencia de modelos claros y organizaciones sólidas, es una tarea compleja que conlleva algunos riesgos. Ni tan sólo hay estudios cuantitativos de la implementación de su práctica. Soy consciente de que quizás esto supone un déficit en el encuadre más sociológico de la investigación, pero con plena conciencia he escogido trabajar con hechos que permita elaborar interpretaciones acerca de las tendencias más significativas.

Las metodologías de corte experimental también han demostrado su inadecuación para comprender o explicar un mundo tan lleno de subjetividad o elaboraciones simbólicas como las que aquí se plantean. Desde esta posición considero que un estudio descriptivo, basado en metodologías cuantitativas, podría resultar útil, pero reconozco que toda investigación tiene sus límites y yo he querido respetarlos sin dejar de cumplir con mis propios objetivos.

## **6. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES OBTENIDOS**

En el análisis del contenido de los materiales de las entrevistas, observaciones y datos contenidos en los registros, a modo de diario, se ha huido del tratamiento cuantitativo, que funciona con una lógica de descomposición del texto en unidades mínimas, y también del análisis de cariz lingüístico, que busca las estructuras subyacentes, abstractas, que se esconden. Se ha usado esta técnica en su acepción más cualitativa, que se caracteriza por tener en cuenta la presencia de ciertos indicadores en el contexto del mensaje y del emisor, y no por la frecuencia con que aparecen determinadas palabras en la comunicación o la estructura que los engendra. Esta técnica conduce a una interpretación de la significación que no debe ser necesariamente la única de las representaciones de lo que los individuos entrevistados piensan y dicen.

El lenguaje y las representaciones simbólicas tienen un papel fundamental en la construcción de los procesos y de las prácticas sociales (también la supervisión), aun cuando éstos no sean reductibles, ni explicables, únicamente por aquellos. Por lo tanto, se han tratado las transcripciones de las entrevistas bajo esta técnica porque considero que la interpretación es el descubrimiento del sentido, el cual tiende hacia el discernimiento mediante la reconstrucción de las intenciones y los intereses de las personas entrevistadas. Con el análisis de los textos se ha pretendido dibujar diferentes categorías. En primer lugar, las inicialmente diseñadas y, posteriormente, las que iban

emergiendo en unidades de significado más amplias o metacategorías<sup>11</sup>. Con todo esto, he querido mostrar un mapa de diferentes visiones discursivas que, a la vez, delimita unos perímetros de análisis.

Con la finalidad de comprender la interacción entre los textos de las entrevistas, las estructuras de las supervisiones y los significados de la acción supervisora, se ha tenido en cuenta su comprensión histórica y contextualización. Del mismo modo, se ha aplicado al análisis documental y bibliográfico. En definitiva, se ha optado por realizar una interpretación de los discursos, un análisis, en el cual los argumentos adquieren sentido en relación con los interlocutores, en tanto que participantes, y del que se pueden deducir explicaciones significativas.

La aplicación del análisis cualitativo del contenido se puede sintetizar en tres fases: una primera de selección de los elementos predominantes en el discurso de cada fuente, una segunda de organización en categorías diferenciadas y una tercera de inferencia de los significados a partir de los mensajes, según las variables contextuales de cada caso. A medida que avanzaba la investigación, identifiqué unidades de significado relevantes a las que asigné unas categorías, percibiendo que todo se hallaba atravesado por unos ejes que lo estructuraban. La observación de todos los datos se ha realizado en torno a las siguientes unidades de análisis:

- Origen de la práctica de la supervisión.
- Significantes y definiciones de supervisión.
- Naturaleza, objetivos y atribuciones de la supervisión.
- Contenidos, condiciones y modalidades de supervisión.
- Estructura y metodología de las sesiones de supervisión.
- La calidad asistencial y la supervisión.
- Efectos de la supervisión sobre los usuarios, los profesionales y las tareas.
- La supervisión y el bienestar del profesional.

---

<sup>11</sup> Medina también las ha denominado "núcleos temáticos". Esta agrupación, nos dice, sale del hallazgo de similitudes y afinidades entre ellas. Medina (2006), p.66.

Estas agrupaciones permitieron estructurar el análisis de las entrevistas en torno a los ejes fundamentales que han quedado recogidos en el capítulo IV y que se explicitan en su introducción.

## 7. RECOGIDA Y SISTEMATIZACIÓN DE FUENTES DOCUMENTALES

Es evidente que una investigación como la que se plantea requiere una exhaustiva búsqueda en las fuentes bibliográficas y documentales que contienen la información necesaria por contextualizar históricamente el tema de la supervisión y poder captar la evolución y las corrientes que la contienen. Durante la investigación documental y bibliográfica he explorado aquello que se ha escrito en la comunidad científica sobre este tema. Esta indagación ha permitido, entre otras cosas, apoyar la investigación que deseaba realizar; evitar repetir, en la medida de lo posible, temas ya tratados en otras investigaciones o publicaciones; tomar conocimiento de experiencias anteriores; continuar, en alguna medida, líneas de investigación ya iniciadas, como son las Investigaciones realizadas por los supervisores Josefina Fernández, Jesús Hernández Aristu, Alfonsa Rodríguez o Graciela Tonon; buscar información sugerente y seleccionar marcos teóricos de referencia.

Interesan todo tipo de fuentes documentales, tanto formales como informales, que ayuden a entender y contextualizar las informaciones y observaciones de campo. Aquí, he utilizado principalmente una serie de documentación que se puede esquematizar de la siguiente manera:

- Libros o capítulos editados sobre supervisión y servicios sociales, y sobre otras materias relacionadas, necesarias para exponer el marco teórico (orígenes, historia, desarrollo en España, contextos culturales e institucionales, etc.).
- Artículos de revistas especializadas en alguna de las materias anteriores y útiles para la triangulación de datos que

proporcionaban los interlocutores sobre la evolución de la supervisión.

- Documentos institucionales, especialmente de los colegios oficiales de diplomados en trabajo social, y estudios de prospección de la profesión.
- Legislación en materia de servicios sociales.
- Informes y ponencias de congresos y jornadas profesionales. Memorias, registros de conferencias y documentación de cursos.
- Registros sistemáticos de trabajo de reuniones de trabajo en materia de supervisión.

Las fuentes de información bibliográfica han sido principalmente las fuentes primarias y secundarias, sin relegar las terciarias. Una fuente primaria han sido los libros o artículos de revistas específicas en materia de supervisión. Como fuentes secundarias, he utilizado, por ejemplo, ciertas publicaciones periódicas que comentan brevemente artículos, libros, tesis, ponencias, etc., publicadas en determinado lapso de tiempo. Por último, también he recurrido a las fuentes terciarias que agrupan o compendian, a su vez, fuentes secundarias. Lo he realizado a través de búsquedas sistemáticas en Internet i en catálogos de revistas periódicas, especialmente latinoamericanas e inglesas.

Respecto a la bibliografía, se ha utilizado distinguiendo diferentes niveles en función del destinatario de la misma: público en general, alumnos, profesionales e investigadores. En la bibliografía destinada al público en general he incluido materiales dirigidos a todas las personas, profanas o no. En esta categoría se incluyen los diccionarios 'comunes', los diccionarios enciclopédicos, las enciclopedias, así como los artículos de divulgación científica que se publican en diarios y revistas de interés general. Entre estos artículos de divulgación encontramos material de lectura dispar, tanto los que podríamos calificar de fácil lectura como los incluidos en revistas de divulgación científica.

En la bibliografía destinada a estudiantes he incluido todo aquel material diseñado especialmente para la enseñanza sistemática como, por

ejemplo, los manuales y tratados generales sobre supervisión, las publicaciones internas de colegios profesionales, los textos indicados por algún experto o profesor, los diccionarios especializados (de filosofía, psicoanálisis, psicología...), que fueron diseñados para estudiantes pero también para profesionales e investigadores.

En la bibliografía más específicamente dirigida a profesionales e investigadores he incluido fundamentalmente los artículos especializados que aparecen en revistas destinadas a este público, así como las comunicaciones publicadas en congresos, simposios, tesis de doctorado, etc. No he descartado ningún nivel de lectura ya que he encontrado material excelente en artículos especializados así como en el material no considerado científico. He consultado todo aquello que me ha parecido relevante. En cualquier caso, la restricción no pasa por lo que se consulta, sino por lo que finalmente se cita como bibliografía consultada.

Toda esta recopilación documental y bibliográfica contextualizó el lugar que ocupa la supervisión y me ayudó a dos menesteres: alumbrar los datos obtenidos en el trabajo de campo y conocer de forma indirecta qué es lo que piensan los profesionales y las instituciones al respecto.

Otro aspecto relevante que se evidenció es la limitada documentación escrita sobre experiencias de supervisión. Se trata de una dificultad muy descrita en este ámbito, y quizás también en la práctica de la intervención social, que reside en el exceso de actuación (estar presente) y la poca sistematización de la experiencia, lo cual redundaba en la escasez de datos organizados. En este sentido, los informantes y las entrevistas se revelaron como muy valiosos.

## CAPÍTULO II

# HISTORIA Y CONTEXTOS DE LA SUPERVISIÓN

### 1. SOBRE EL ORIGEN Y LOS INICIOS DE LA SUPERVISIÓN

El inicio y desarrollo de la supervisión ha sido paralelo al desarrollo del trabajo social. Los autores Hernández Arístu (1991), Fernández Barrera (1997) y Miranda (2004) explican que son prácticas que se desarrollan conjuntamente. La supervisión empieza a delinearse en las acciones filantrópicas que llevaban a término las organizaciones sociales del siglo XIX, consideradas los orígenes del trabajo social.<sup>1</sup>

En el origen, Hernández Arístu<sup>2</sup> señala dos ideas básicas que se reúnen en el concepto de supervisión: la "*administrative supervision*" y la "*clinical supervision*", ambas acepciones desarrolladas en EUA. La "*administrative supervision*" se desarrolla especialmente en la industria, tanto en su vertiente de vigilancia del proceso productivo, como en las indicaciones sobre el tratamiento de los empleados a efectos de aumentar la producción. La "*clinical supervision*" va unida a la formación de los trabajadores sociales.

Tal y como expone Kadushin (1975), la evolución y desarrollo de la supervisión como práctica van unidos al progreso teórico, práctico y a las transformaciones del trabajo social en EUA. Su obra recoge descripciones de Smith que ya en 1901 escribía sobre la actividad de los supervisores. Éstos, normalmente eran colegas más experimentados que acompañaban al voluntario en sus demandas y sus necesidades de ayudarse a sí mismos para

---

<sup>1</sup>Miranda (2000, 2004, 2007, 2009) plantea reflexiones sobre el nacimiento del trabajo social como disciplina aplicada y su vinculación a la Escuela de Chicago. En ellas reflexiona como las primeras trabajadoras sociales sabían que tenían que ir de la mano de la ciencia si querían fundar una nueva profesión que enfrentara con eficacia los efectos de la revolución industrial. También se reconoce la importancia de la supervisión por parte de las trabajadoras sociales de las voluntarias de las sociedades de organización de la caridad (COS). Tanto la COS como los Settlement House son movimientos, nos dice, que encarnan la voluntad política de convertir la caridad en una actividad científica. Ni la caridad, ni las buenas intenciones podían solucionar los problemas por sí solos. La necesidad de la formación que contempla también la supervisión de los trabajadores sociales es clave en el periodo constitucional de la profesión.

<sup>2</sup>Hernández Arístu, (1991,1999, 2000) ha ilustrado muy ampliamente la evolución de la supervisión. Especial importancia tiene la investigación que ha realizado sobre el desarrollo en Europa y su influencia en España.

poder ayudar a los demás. Las precursoras del trabajo social profesional, Octavia Hill y Mary Richmond, asumieron funciones de supervisoras. Respecto de la literatura sobre la materia existe un primer texto de J. R. Bracket<sup>3</sup> de 1905, "*Supervisión and education in Charity*", en el cual se da razón de la palabra supervisión, refiriéndose a la de los consejos públicos de las instituciones de bienestar social.

Será en las décadas de los años 20 y 30 cuando en distintas publicaciones de asociaciones como, Family Welfare Association of America, o en el libro "*Supervision in social work*", publicado por Virginia Robinson, aparece el término supervisión. Se trata de la primera publicación que observa como la actividad supervisora, que era de carácter individual, va unida al trabajo social a través de su método, el *casework*.

Otra obra, no menos importante, es "*Learning and teaching in the practice of social work*", de Bertha Reynolds (1936), donde se encuentran las primeras referencias a la supervisión entendida en diferentes formatos: como forma de apoyo administrativo o de control, como apoyo educativo y a la formación, y como apoyo al desarrollo personal.

Towle dedica parte de su libro "*Common Human Needs*" (1945) a la supervisión. A juicio de Fernández Barrera (1997) ha sido una de las obras más influyentes en la teorización y conceptualización de la supervisión. Tres funciones se mantienen como importantes desde el inicio de la supervisión en trabajo social: orientar, formar y apoyar.

En la primera literatura sobre supervisión, la formación de los agentes que realizan funciones de supervisión constituye un objetivo muy relevante y será ya en 1911 cuando en EUA se celebra el primer curso de lo que posteriormente se denominaría supervisión, bajo la responsabilidad departamental de las obras sociales de la Fundación Rusell Sage, dirigida por Mary Richmond.

Estas prácticas iniciales de supervisión se vieron mediadas por el psicoanálisis, tal como recogen Fernández Barrera (1997) y Hernández Aristu (1991). Por una parte, se vieron influidos por la rigurosa práctica psicoanalítica

---

<sup>3</sup> Sin ser propiamente una supervisión en sentido estricto, sí que da razón de un principio de revisión y apoyo que se acerca al concepto de supervisión.



que sirvió al trabajo social de modelo de referencia, así como por la extensión de esta práctica supervisora a otras disciplinas la psiquiatría y la salud, lugares todos ellos donde participaron los trabajadores sociales. También es muy relevante que las escuelas de formación de los trabajadores sociales incluyen la supervisión en sus planes de estudios.

## 2. EL DESARROLLO DE LA SUPERVISIÓN

Será en 1945, con el reconocimiento del *casework* como método de intervención, cuando se introduce en Europa el término de supervisión. Especialmente se registra en países anglosajones (Pettes, 1974) y también en Alemania (kersting, Krapohl, 1993) y otros países centroeuropeos. La supervisión ha tenido diferentes evoluciones y desarrollos en el amplio y diverso espacio europeo.

En cuanto al desarrollo en España, dos autores han estudiado en profundidad la evolución de la supervisión. Hernández Aristu (1991) afirma que no será hasta la década de los 80 que se da un alto interés por la supervisión, especialmente en el área educativa, en la formación de los trabajadores sociales. Para él la creación de las escuelas universitarias en 1983 fue determinante en el impulso de esta práctica. Fernández Barrera (1997) se remonta a algunas de las prácticas de las organizaciones voluntarias para referir los orígenes de la supervisión en España y hace especial énfasis en el inicio a partir de la creación de las primeras escuelas de trabajadores sociales fundadas en 1932 durante la Segunda República.

Las escuelas de trabajo social en España son determinantes en las prácticas supervisoras y su formación práctica. Las supervisoras de las prácticas de campo son profesionales de reconocida experiencia o bien formadoras de la escuela. Publicaciones como *"Introducción a la supervisión"* de S. Bowers<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Es una publicación totalmente orientada a supervisar las prácticas de los alumnos, en forma de manual para orientar al profesorado o al profesional de competencia demostrada, encargado de las prácticas de los alumnos.

de la universidad de OTTAWA, de 1949, fueron traducidas al castellano y revisadas por trabajadoras sociales durante los años 60 con la finalidad de permitir a las escuelas tomar la iniciativa en esta materia y poder organizar eventos entorno al tema .

Las escuelas tienen un papel tan relevante en la instauración de la supervisión que su influencia llega hasta nuestros días, en que la supervisión está presente en los actuales planes de estudio y del Grado en Trabajo Social a implantar en 2010. Esta notabilidad se puede entender a la luz de la complejidad de la sociedad donde debe llevarse a cabo la acción social. Las instituciones formadoras se han de adaptar a la complejidad, ya que, tal como afirman Fernández Aristu (2000) y Puig (2006), se requiere más flexibilidad en la formación de las profesiones y el desarrollo de una actitud práctica de aprendizaje donde el centro de atención lo constituya la persona misma. Entienden, además, que las prácticas de campo requieren de un sistema compartido entre lo académico y las instituciones.

La profesionalización del trabajo social está muy vinculada e influida por las tendencias del *psychiatric social work* de EUA. Una de las obras más representativas sobre supervisión es la de Kadushin (1985), en la cual se explicita su influencia y se reconoce su importancia en la vertiente formadora y educativa de la actuación clínica.

La evolución en el estado español tiende a la profundización y es a partir de los años 60 cuando se inician actividades formativas y se desarrollan seminarios que serán determinantes. Entre los más relevantes, destacan el impartido por Helen Cassidy, experta de Naciones Unidas, en Sevilla, en 1962, el dirigido por June Mainprice de la Tavistock Clinic de Londres, en Barcelona, en 1975, y el seminario a cargo de John Longres, de EUA, en Barcelona, en 1976.

Mención especial merece la importancia que tuvo la creación en 1973 del Grupo de investigación y formación permanente en trabajo social (GITS), auspiciado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Este grupo promovió en Barcelona durante 1976 diferentes seminarios de formación con John Longres, que dieron como resultado dos publicaciones: "Introducción a la

supervisión" (Enero 1976) y el "El marco. Campo de fuerzas en la supervisión" (Junio 1976).

En el preámbulo de esta última publicación puede leerse una introducción, muy significativa, que recoge la importancia y la implicación de los participantes en una temática muy desconocida hasta aquel momento: *"La experiencia de los participantes como supervisados era negativa, sólo una minoría había vivido la supervisión como ayuda. (...) Es muy difícil transcribir lo que signífico la dinámica del seminario. (...) Fue un cambio radical de actitud positiva hacia la supervisión con el propósito y el deseo de incorporarla al método de trabajo"* (Longres, 1976: 2).

### 3. CONTEXTOS CULTURALES E INSTITUCIONALES DE LA SUPERVISIÓN

El objetivo de este apartado gira entorno a los contextos en los que opera la supervisión. Éstos son, en nuestro caso, aunque no son los únicos, los servicios sociales en el marco sociopolítico actual. Ello obliga a definir que se entiende por servicios sociales, y lo haremos de forma restringida en el ámbito de Cataluña, por una cuestión de imposibilidad de abordar los servicios sociales en el conjunto del Estado en el presente trabajo, pero también porque es en el ámbito catalán donde se desarrollará el trabajo de investigación más empírico.<sup>5</sup>

Los servicios sociales son organizaciones que forman parte de un sistema que procura bienestar, que a su vez también es una organización, al fin y al cabo. En este sentido, el marco donde opera la supervisión, en tanto que organizaciones dentro de un sistema más amplio, es muy complejo, tanto en

---

<sup>5</sup> En Cataluña, la dependencia administrativa de los servicios sociales es diversa y compleja, las competencias en materia de servicios sociales se distribuyen entre la comunidad autónoma, junto con el resto de servicios de carácter social, sanidad y educación, y los entes locales. Son pues los ayuntamientos y los consejos comarcales los que tienen también atribuidas competencias en materia de servicios sociales. La administración aboga por un sistema de servicios sociales descentralizado y desconcentrado, propiciando la proximidad y adaptación de los dispositivos de asistencia a la realidad de la población.

sus dependencias orgánicas como en los diferentes niveles administrativos, privados, lucrativos o no, así como por los diferentes mecanismos de colaboración entre público y privado y por las diferentes formas jurídicas de las organizaciones.

Los profesionales de lo social están inmersos en estas dinámicas relacionales de alta complejidad, derivadas de estructuras organizativas, y a menudo solicitan a sus instituciones más espacios de revisión y reflexión, tanto de las estructuras organizativas en las que se mueven, como del análisis de su trabajo. Las demandas se dirigen a poder garantizar la calidad del servicio que prestan, poniendo en primer plano la reflexión distanciada de la acción como elemento imprescindible en la actividad que realizan. Para complementar y discernir en torno al marco donde acontece esta demanda de supervisión trataré de enmarcar una aproximación a la conceptualización de los servicios sociales.

### **3.1. Aproximación al concepto de servicios sociales**

Los servicios sociales son una construcción reciente, surgida de los estados democráticos y sociales occidentales. El estudio del término servicios sociales tiene una cierta ambigüedad según la fuente que se utilice, ya que la interpretación del término presenta una doble acepción, según se entienda en sentido amplio o en sentido estricto. La acepción más amplia, tradicionalmente utilizada en Gran Bretaña, incluye todos los sistemas o funciones que se considera que tiene que cubrir el estado del bienestar: la sanidad, la educación, la vivienda, la seguridad social, las intervenciones en materia de ocupación y los servicios sociales personales. Es precisamente el sistema de servicios sociales personales el que determina la acepción del término servicios sociales en sentido más estricto, y al que Khan y Kamerman (1987: 26) nombran *“el sexto sistema de protección social”* y que adjetivan como personal porque *“son individualizados (...) dependen de la discreción de un hábil profesional y (...) incluyen frecuentemente un uso consciente de la relación personal”*.

De las muchas definiciones que se han formulado, quizás una de las que ha tenido más resonancia en el contexto español, es la de Casado (1987: 69-78): *"Los servicios sociales son actividades técnicas de alcance estructural moderado y de carácter interdisciplinar que tienen como objeto la carencia de cobertura de necesidades sociales residuales, que vienen avaladas por una demanda diferencial y diacrítica, y producen diferentes respuestas formalizadas y organizadas con el fin de prevenir aquellas carencias, de prestar asistencia para cubrirlas o aliviar y de rehabilitar a los sujetos que las sufren"*.

A esta compleja definición es necesario clarificar algunos aspectos que se recogen a continuación:

- a) Hace falta entender los servicios sociales básicamente como actividades (también se podría decir funciones, prestaciones o intervenciones), es decir, modalidades de acción protectora, y no como los organismos que generan o gestionan los servicios.
- b) Las finalidades que se persiguen también pueden incluir un amplio espectro de direcciones: la prevención, la asistencia, la rehabilitación. Pero también se pueden incluir la promoción de mejores condiciones de vida, la mediación en conflictos, la organización y la dinamización comunitaria, la integración de colectivos excluidos, y, en un sentido más macrosocial, la investigación teórica y aplicada, el diseño de políticas sociales, la planificación y la organización de servicios específicos, etc.
- c) El conjunto de actividades que se pueden asociar a los servicios sociales presentan como característica primordial su carácter técnico, es decir, requieren una cierta pericia profesional, en una escala de complejidad variable, pero que va más allá de una simple expedición de recursos o prestaciones económicas.
- d) Se trata de medios que sirven para una estrategia de cambios estructurales, pero los resultados a los que pueden aspirar son de alcance moderado, porque las acciones que pueden realizar son las

menos radicales, las más próximas a los efectos y las más alejadas de las causas que provocan las desigualdades estructurales.

- e) La respuesta a un entorno social complejo y dinámico obliga a los servicios sociales a tener un carácter interdisciplinario, lo cual comporta, no sólo que acostumbren a congregarse en los equipos diversas figuras disciplinarias, sino también que el trabajo que se produzca integre las diferentes perspectivas que la misma realidad exige.
- f) Si bien las necesidades humanas se cubren, en gran parte, mediante procesos y recursos personales, o bien con la ayuda mutua del entorno más próximo, a menudo restan ciertas situaciones que no se pueden llegar a solucionar desde este ámbito. El objeto, pues, será la carencia de cobertura natural de las necesidades que requieren una ayuda externa e institucionalizada.
- g) Algunas de las carencias que requieren ayuda son tratadas universalmente por otras funciones especializadas de los diferentes sistemas de bienestar social. Por lo tanto, los servicios sociales personales se encargan de cubrir necesidades sociales residuales, es decir, no cubiertas por los otros sistemas y que a menudo coinciden con las que, por defecto, no cubre la red informal primaria.
- h) La producción de respuestas de servicios sociales siempre tienen un cierto grado de formalización y organización que viene dado por el forzoso marco institucional, independientemente de si son prestadas o no por el sector público.

Una constante en toda su aportación es que los servicios tienden a dedicarse al cuidado sustitutivo, la ayuda directa y al control social, a menudo estrechamente ligados al suministro de ayuda material, mientras que, a medida que las sociedades se han desarrollado y los sistemas de bienestar social son más elaborados, los servicios sociales generales parecen haberse dedicado más a las tareas de desarrollo, socialización y prevención. Aunque Sarasa (1990 y 1993), por el contrario, subraya que los servicios sociales tienen un papel inequívoco de control social como instrumentos que son de la

política social, entendiendo que son una institución mediadora en los conflictos que surgen entre grupos y clases sociales. Los servicios sociales, según Sarasa, son un instrumento de mediación en los conflictos causados por la desigualdad social. Mediación quizás hipotecada, ya que es ejercida desde una relación de poder asimétrica.

Pelegrí, contrariamente, afirma que los servicios sociales constituyen una realidad política diferente y mucho más específica que otras nomenclaturas (seguridad social) no delimitan tan bien (Pelegrí, X., 2002). También reflexiona sobre una cierta tendencia, sobretodo en el mundo jurídico, a reducir la figura de los servicios sociales a lo que proporcionaba la seguridad social, cosa que no pasa con la asistencia social. Los servicios sociales surgen como aquellos servicios complementarios al régimen contributivo, que van más allá de las prestaciones económicas, y que consisten en actuaciones técnicas de diagnóstico, asesoramiento u orientación que se pueden dar en diversos establecimientos (centros para los jubilados, de infancia, de atención a la discapacidad, mujeres, etc.). Los servicios sociales no se pueden identificar exclusivamente con los que presta la seguridad social: *“Los servicios sociales, en cuánto configuran un conjunto de actuaciones del estado dentro de la esfera del bienestar social, constituyen un sistema con identidad propia y suficiente para considerarlo por sí mismo, es decir, independiente del sistema de la seguridad social”* (De la Peña y Beloqui, 1983:119).

Recojo la aportación de Xavier Pelegrí (2002: 147), y estoy de acuerdo con ella, cuando tipifica, según el ordenamiento jurídico, las diferentes modalidades de protección social que son autónomas pero que coexisten:

- Asistencia social pública, heredera de la antigua beneficencia pública, que consiste principalmente en el suministro de prestaciones económicas individuales y financiada fiscalmente.
- Asistencia social de la seguridad social, de carácter subsidiario que, aunque ha visto disminuidas y congeladas sus prestaciones, subsiste aún para los que eran beneficiarios, al no tener derecho a las prestaciones contributivas.
- Servicios sociales de la seguridad social, como acciones técnicamente complementarias dirigidas, básicamente, a los

colectivos de gente mayor y de personas con disminución que sean beneficiarios de este régimen.

- Servicios sociales públicos, prestados por las corporaciones locales, las entidades privadas o los mismos sistemas autonómicos, que consisten en actuaciones técnicas con el soporte de prestaciones económicas y establecimientos, y que son financiados, básicamente, vía impuestos de toda la población.

### 3.2. El contexto de los servicios sociales en Cataluña

Con respecto a Cataluña, las competencias en materia de servicios sociales son de la comunidad autónoma, junto con el resto de servicios de carácter social, sanidad y educación. Por otra parte, entre las actuaciones y prestaciones de servicios, conviven sin a penas diferencia las que corresponderían al formato clásico de la asistencia social y de los servicios sociales.

Con todo, el concepto de servicios sociales se ve fuertemente potenciado cuando se traspasan las competencias por parte del estado y se asumen, a partir de la Constitución, primero por la administración local y posteriormente por las autonomías. Tal como dice Sarasa (1993:164), *“con la instauración de un régimen parlamentario, y sobre todo a partir de 1979, fecha en que son escogidos los primeros gobiernos democráticos en los ayuntamientos, se inicia la etapa de expansión de los servicios sociales, la orientación programática de los cuales se dirige hacia la sustitución de la asistencia benéfica y graciable del régimen anterior hacia otro de tipo técnico en la cual todo ciudadano tiene que tener derecho para mejorar su bienestar”*.

El relevante papel de las administraciones locales en la configuración y despliegue de los servicios sociales, se inicia con la aprobación de la *Ley 7/985 de bases de régimen local*, que define los distintos entes locales (municipio, provincia, isla y comarcas), establece las competencias mínimas y determina los criterios para hacer efectivo el principio constitucional de autonomía. Tanto a los ayuntamientos como a los consejos comarcales se les atribuyen competencias en materia de servicios sociales, aunque se deja la concreción



del alcance y funciones en manos de la ley sectorial, que primero fue la *Ley 26/1985, de 27 de diciembre, de servicios sociales*, hasta la aprobación de la *Ley 4/1994, de 20 de abril, de administración institucional, de descentralización, de desconcentración y de coordinación del sistema catalán de servicios sociales*. Todo este proceso legislativo establece la base para articular el actual sistema catalán de servicios sociales, y determina los criterios para asegurar el derecho de las entidades locales a intervenir en asuntos que afecten a sus intereses, el principio de descentralización y de máxima proximidad de la gestión administrativa a los ciudadanos, y disponer de las competencias necesarias y de capacidad de gestión que garanticen la operativa de redistribución de competencias.

A continuación me centraré en la evolución de los servicios sociales locales, por ser el marco en el que se ha desarrollado más la supervisión de profesionales, y basándome en el extenso análisis de Glòria Rubiol y Antoni Vilà (2003) sobre la evolución histórica de los servicios sociales locales en Cataluña, desde el periodo de la transición hasta las elecciones municipales del año 1999. Su aportación permite situar el contexto administrativo y político donde se desarrolla el actual sistema de servicios sociales en Cataluña.

### **Periodo de 1979 a 1988**

En el periodo que comprende desde las primeras elecciones municipales (abril de 1979) hasta la constitución de los nuevos ayuntamientos democráticos (mayo de 1988), Cataluña vivió un proceso de descentralización a raíz de los traspasos de competencias, servicios y recursos estatales a la Generalitat de Cataluña. Este proceso culminó con la creación del Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Cataluña, por Decreto de 4 de julio de 1988, y que también significó la división de la adscripción de los servicios asistenciales y sociales en el ámbito sanitario.

Durante los nuevos años que abarca esta etapa se dan pasos importantes en la construcción del estado del bienestar, tanto en el ámbito estatal, como en el autonómico, con la configuración del sistema de servicios sociales recién creado. España había acumulado muchos años de retraso con

respecto a Europa occidental en la construcción del estado del bienestar. La comparación y la referencia a los países de la Europa comunitaria y la lamentación del retraso eran constantes, tanto en la etapa que precedió al ingreso en la Comunidad Europea en enero de 1986, como en la etapa inmediatamente posterior.

A final de de los años 70 y principio de los 80, el país se enfrentaba a una crisis económica, con una alta tasa de desempleo y graves problemáticas sociales que se derivaban de las carencias de la red de protección social. Con la victoria del PSOE, en octubre de 1982, se aceleró la construcción del estado del bienestar en unos años en que algunas de sus realizaciones y características eran fuertemente cuestionadas en los países europeos a causa de las políticas neoliberales. En España, se aprobaron leyes y normas de gran calado como la *Ley orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la educación*, que representó el derecho a la enseñanza gratuita para toda la población entre los 6 y los 16 años. Se extendió la cobertura sanitaria acercándola a la universalización con la aprobación de la *Ley 14/1986 general de sanidad*, que amplió las prestaciones medico farmacéuticas. Se aprobaron diversas leyes sobre el subsidio de desempleo (antes inexistente) y sobre pensiones no contributivas. Al mismo tiempo se empezaron a abordar una serie de problemáticas emergentes: el Plan Nacional sobre Drogas (1985), el Plan de Desarrollo Gitano (1985), el Plan Gerontológico (1988) y otros planes sectoriales.

Las reivindicaciones populares dirigidas a conseguir determinados servicios sociales como, por ejemplo, la lucha de las personas con discapacidades y de sus familias por unos servicios dignos, fueron decisivas para el desarrollo de los servicios sociales. En este aspecto, los servicios sociales aparecieron como la respuesta adecuada a esta demanda, y fueron especialmente los ayuntamientos quienes inicialmente dieron respuesta a la demanda social de los primeros años de la transición democrática, configurándose como agentes destacados en la provisión y producción de servicios sociales en el marco normativo desarrollado por el estado o las comunidades autónomas.

Las demandas de los ciudadanos generaron un escenario irreversible de demanda y oferta de servicios a escala local (Serra, Albert, 2000:15-17). El

avance en servicios sociales fue importante, pero se partía de una base muy inferior a la que existía en el ámbito de la sanidad o de las pensiones, ya que todo el sector funcionaba todavía bajo directrices caritativas, benéficas o filantrópicas. Comparándolo con el campo de la sanidad, *"el retraso era mucho más notorio, tanto en el terreno conceptual como en el volumen de recursos disponibles. La improvisación y el voluntarismo eran (...) los factores dominantes. Había, además, una gran carencia de información global del sector, tanto sobre las necesidades reales del país como con respecto a los servicios y equipamientos existentes"* (Laporte Salas, J., 1988:12-13).

La falta de experiencias anteriores en la organización de los servicios sociales y la trayectoria benéfica marcaron los inicios del desarrollo de los servicios sociales de la administración local. Por otra parte, el marco legal era confuso, ya que la Ley de bases de régimen local y la Ley de servicios sociales de Cataluña no fueron aprobadas hasta el año 1985. A pesar de todo, serían los ayuntamientos el nivel de la administración pública que inició la configuración del modelo integrado de servicios sociales, circunscribiéndolo a sus posibilidades y salvando con la imaginación la falta de un marco legislativo y de una financiación adecuada. A partir de 1981, la dotación presupuestaria del gobierno de la Generalitat fue decisiva para que muchos ayuntamientos se decidieran a iniciar los servicios sociales de atención primaria. Sin embargo, el desarrollo de los servicios sociales municipales fue muy desigual. La tendencia, aunque lenta, para impulsar y acelerar los cambios en los servicios sociales contrastaba con la crisis del estado del bienestar que ya planeaba sobre Europa. En el camino de la universalización del derecho a los servicios sociales, en Europa se hacía marcha atrás, cuando nuestro país todavía se situaba al inicio del trayecto (Casas, F, 1986:187).

Varios fueron los servicios que se desarrollaron en esta época: servicios de ayuda a domicilio municipales, servicios para personas con discapacidades, transporte público específico para discapacidades, oferta pública de ocupación, promoción de viviendas públicas, servicios y residencias infantiles y juveniles, centros municipales dedicados a la prevención y el tratamiento de alcoholismo y otras drogodependencias, albergues y comedores asistenciales, centros de atención a la mujer. Al mismo

tiempo, se produjo el cierre de las grandes instituciones residenciales para transformarse en centros de día, desapareciendo las instituciones masificadas durante la década de los 80 e inaugurando servicios abiertos de acuerdo con las nuevas tendencias. Si bien se mantenía un buen ritmo de cambios, su heterogeneidad era visible, apreciándose importantes diferencias territoriales en sus implementaciones.

### **Período de 1983 a 1987**

A medida que avanzaba la implementación de los servicios sociales, las instituciones evolucionaban a nivel organizativo: *“La organización de los servicios sociales iba pasando de la organización vertical, existente al principio de este periodo, a una organización básicamente territorializada en cuanto a los puntos de acceso de los usuarios”* (Rubiol, G.; Vilà, A. 2003: 205).

En el periodo comprendido entre 1983 y 1987, se instauró de forma generalizada un sistema que tenía como base la intervención territorializada, estructurada en los niveles de atención primaria y atención especializada. La dimensión comunitaria aparecía como referente constante en la atención social primaria. Identificada, bien como método, bien como posicionamiento ideológico, se remarcaba la aportación positiva que la participación de la comunidad tenía que producir en el bienestar de la población. Sin embargo, diferentes factores influyeron en el predominio de la atención individualizada sobre la comunitaria: la avalancha de peticiones urgentes por problemas relacionados con la vivienda y el desempleo en un contexto de crisis económica; ciertos déficits de preparación técnica en cuanto a los métodos y técnicas para la intervención comunitaria; insuficiente personal, que hacía difícil la diversificación de tareas; y, probablemente, un error de percepción al pensar que el trabajo comunitario se podía llevar a cabo sin grandes dificultades desde la administración pública.

También en este periodo, los grandes ayuntamientos avanzaban en la desconcentración administrativa de los servicios sociales en los distritos o zonas de la ciudad, mientras que algunos ayuntamientos pequeños o medios se mancomunaban, a nivel comarcal, para la prestación de servicios. Al mismo

tiempo, surgió la tendencia a reestructurar las áreas de bienestar social y a crear macro áreas con diversas competencias que, generalmente, agrupaban sanidad, servicios sociales, enseñanza, juventud y cultura. Con esta agrupación se hacía evidente la necesidad de coordinar los servicios sociales con otras áreas de atención a las personas para establecer programas conjuntos y llevar a término políticas sociales coordinadas y rentabilizar los recursos.

En los grandes ayuntamientos se inició la creación de entidades con diversas formas jurídicas (patronatos, institutos municipales o fundaciones), con el fin de agilizar la gestión de los recursos propios sin necesidad de estar supeditados a los acuerdos del pleno municipal y poder disponer de flexibilidad en la contratación de personal. También, en los últimos años de esta época, creció el papel de la iniciativa social (las organizaciones sin afán de lucro) y de las grandes entidades de larga tradición en el campo social como Cáritas, Cruz Roja y un buen número de entidades medias y pequeñas.

### **Período de 1988 a 2003**

El período entre 1988 y 2003 vino marcada por un conjunto de factores (reducciones presupuestarias, recesión económica, desempleo, consecuencias del Tratado de Maastrich...) que incidieron en la transformación del modelo de los servicios sociales. Esta etapa supuso el freno de la etapa expansiva de los servicios locales nacidos para dar respuesta a las necesidades históricas pendientes y a las nuevas demandas ciudadanas.

Se entra en un periodo de normalidad democrática, en el cual se hacen evidentes los signos de agotamiento de la etapa de consenso entre las diversas fuerzas políticas y pierden peso las demandas ciudadanas y las propuestas de las entidades cívicas, así como los planteamientos de los profesionales que habían dominado la fase anterior, pasando a ganar más terreno los planteamientos de cariz más político. En los servicios sociales pierden importancia el posible sesgo técnico y las simples respuestas reactivas para pasar a una politización estratégica, que se concreta en cambios de relación entre las administraciones, el territorio, las entidades y los ciudadanos.

También contribuyó al cambio de rol de los servicios sociales, la emergencia de la nueva sociedad de la información, del conocimiento y de la globalización, con gran capacidad para generar nuevas necesidades y formas diferentes de exclusión que tenían que ser afrontadas a base de otorgar nuevas funciones en el mundo local, ya que se consideraba que por su proximidad, versatilidad, capacidad de negociación y de participación ciudadana, era el lugar adecuado para el diseño y seguimiento de los objetivos y programas. Todas estas atribuciones, sin embargo, no fueron acompañadas del correspondiente marco competencial ni de los recursos necesarios.

Desde el punto de vista legislativo, en estos años se adoptaron decisiones importantes, como la aprobación de las leyes de creación del Instituto catalán del voluntariado (INCAVOL), diferentes regulaciones de tipo sectorial (especialmente en el campo de la infancia, la discapacidad y la salud), la elaboración del Plan de acción social (PAS) I y II, la regulación de la renta mínima (PIRMI), la transferencia de los servicios sociales de las Diputaciones a la Generalitat y a los consejos comarcales, etc. Con todo, el eje normativo central de este periodo fue la aprobación de la *Ley 4/1994 de administración institucional, de descentralización, de desconcentración y de coordinación del sistema catalán de servicios sociales*, así como todas las disposiciones de despliegue legislativo, con gran incidencia en la reordenación de servicios y de competencias. Esta ley dio respuesta a reclamaciones muy palpables: *"Se trata de una ley imprescindible que tendría que dar soluciones a dos de los problemas fundamentales que se encuentran los Servicios Sociales en Cataluña: la multiplicidad de administraciones competentes en la materia y el desconocimiento que tienen los usuarios de los recursos existentes y de su derecho a percibir prestaciones sociales, tal como existe el derecho a ser atendido por la sanidad pública. (...) Un tercer punto de carácter más administrativo, pero igualmente importante, es el coste y la financiación de estos servicios."* (Marín, A., 1994).

Es una etapa que se distingue, también, por el nacimiento de los servicios sociales comarcales. Los ayuntamientos consolidan el espacio de los servicios sociales y experimentan cambios importantes como la compactación

de servicios y la creación de las áreas de servicios personales, que ayudan a dibujar políticas que afectan a las formas de participación ciudadana hacia fórmulas de diagnóstico conjunto de todas las entidades privadas, de concertación en la toma de decisiones y de ejecución y evaluación compartida.

Así, pues, en este período se producen cambios de dinámicas, de políticas y de relaciones, que avalan la hipótesis de una modificación del modelo que plantea en el mundo local un nuevo escenario con una estructuración funcional y territorial compleja hacia una atención primaria ampliada, con financiación incierta y con criterio homogeneizador de las competencias locales.

La democratización del país y el desarrollo del estado del bienestar avanzan y es a finales de la década de 1990 y principios de la de 2000 que el gran esfuerzo de sentar las bases de los servicios sociales y el desarrollo del sistema público acaba tomando forma.

### **Periodo de 2003 a la aprobación de la Ley12/2007 de servicios sociales**

El despliegue legislativo de la etapa anterior dio paso a un periodo de establecimiento de un nuevo modelo de servicios sociales que podría definirse como periodo de madurez, en el sentido que buscaba la concreción de algunos de los principios que habían orientado desde siempre los servicios sociales, pero que hasta aquel momento no se habían garantizado. Se trataba, básicamente, de los principio de universalidad y de subsidiariedad basados en la descentralización y proximidad, como concreción de un sistema configurado en base al derecho al acceso a los servicios sociales y como un derecho subjetivo de carácter universal. Es por lo tanto un periodo de conquista de derechos sociales. En este periodo se trata de constituir un sistema para todos los que tengan una determinada necesidad, con independencia de su situación económica y con carácter gratuito de las prestaciones, alejándose definitivamente del lugar marginal que habían ocupado los servicios sociales.

La búsqueda de este sistema movilizó todo un proceso de debate con el objetivo de elaborar una nueva ley de servicios sociales en Cataluña. Dicho proceso se inició el año 2004 con un documento de bases para el debate que la Generalitat encargó a un comité de expertos, partiendo de trabajos anteriores elaborados por diferentes organismos, Diputación de Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, Federación de Municipios de Cataluña, entre otras. El resultado del proceso de participación y de aportaciones de entidades, profesionales, sindicatos, patronales y personas individuales configuró un proyecto de ley que se presentó al parlamento a finales del 2005. El debate parlamentario permitió aproximar posiciones, obligó a determinadas renuncias en favor del consenso y también puso en evidencia diferentes aspectos críticos. Finalmente, se aprobó por unanimidad la *Ley 12/2007 de servicios sociales*. Paralelamente se discutió y se aprobó el nuevo Estatuto de Autonomía de Cataluña, en un marco político e ideológico favorable a los ámbitos de la política social y que supuso un importante impulso puesto que atribuyó a la Generalitat de Cataluña la competencia exclusiva en materia de servicios sociales.

También a nivel estatal, diferentes regulaciones legales buscaron dar respuesta a realidades sociales emergentes y actuales. La *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*, ha sido una de las más influyentes. Así, en el marco del sistema público de servicios sociales se configura una red de atención a las personas en situación de dependencia y de promoción de la autonomía personal.

Otra contribución importante e imprescindible fue la posterior aprobación de la *Cartera de servicios sociales 2008-2009*, que es el instrumento diseñado para concretar el derecho de las personas a disfrutar de los servicios sociales, en el que se incorporan diferentes prestaciones reguladas por la legislación. De esta forma, las disposiciones de la nueva ley permiten un sistema dinámico y abierto a la incorporación y adaptación de la atención a las necesidades que surgen en cada momento, sin estar sujeto a las limitaciones que una norma legal básica pueden comportar al mismo sistema.

Todo este proceso de maduración se tendría que encaminar a la constitución de los servicios sociales como cuarto pilar del sistema de bienestar



social. Para esto hará falta tiempo. Por el momento, con el objetivo de desplegar la Ley 12/2007, se está elaborando el primer Plan estratégico de servicios sociales de Cataluña para el periodo 2010-2013. Éste será el marco de referencia en los próximos cuatro años para las actuaciones en materia de servicios sociales realizadas por las administraciones públicas y por el sector privado.

### **3.3. Hacia la calidad y el cuidado profesional**

Paralelamente al despliegue de la red de servicios sociales que se ha descrito en el apartado anterior, así como al desarrollo de las funciones y competencias de los profesionales de lo social, va surgiendo con más fuerza la necesidad, no sólo de proveer servicios a la ciudadanía desde los diferentes dispositivos, sino de que éstos sean garantes de la calidad en la asistencia, por un lado, y del bienestar de sus profesionales, por el otro.

En el marco del desarrollo de servicios y en el contexto descrito, diversos factores suscitan el interés en la calidad de los servicios y el bienestar de los profesionales que facilitan la inscripción de la supervisión. En primer lugar, los servicios dirigidos a la persona han adquirido una importancia cada vez más creciente en el desarrollo del bienestar social, individual y colectivo. Las expectativas de la ciudadanía respecto a los servicios son cada vez más altas, ya que cada vez es más consciente de sus derechos y más exigente en las demandas que formula y con la atención que recibe. En segundo lugar, porque el factor humano es básico en aquellas tareas y funciones donde el establecimiento de un vínculo interpersonal es imprescindible. Es manifiesto que una herramienta clave para desarrollar la labor de mejorar la calidad de vida y combatir el malestar de las personas usuarias de los servicios son los propios profesionales: ellos son el recurso.

En el caso de los servicios sociales, la tarea de los profesionales se asienta en la relación que establecen con las personas y apunta mucho más allá de la distribución de ayudas materiales. Los profesionales tratan de ayudar a las personas a encontrar nuevas condiciones y medios para afrontar las dificultades con las que se encuentran y así, junto con ellas, construir o re-

construir su historia. Además, si reconocemos la importancia de los profesionales en el diseño y la ejecución de las políticas sociales, admitiremos que sin las capacidades demostradas y la disposición de los profesionales no habría sido posible iniciar y consolidar servicios tan básicos como la educación o los servicios sociales.

El reconocimiento ciudadano y político de los profesionales de lo social, así como su pertenencia a un sistema maduro y en proceso de consolidación, se manifiesta en el cuerpo legislativo que les otorga un lugar, a la vez que les exige un rendimiento. Un ejemplo de ello sería la novedad introducida por la *Ley 12/2007 de servicios sociales*, que en el preámbulo reconoce el papel de los profesionales como pilar fundamental de la calidad. El capítulo V regula dicho papel y, concretamente, en el artículo 45 establece que *“Las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales supervisión, soporte técnico y formación permanente que les permita dar una respuesta adecuada a las necesidades y demandas de la población”*. En la misma dirección, el título VII, sobre formación e investigación en servicios sociales, establece que se adoptaran las medidas necesarias para formar y mejorar las capacidades del personal profesional.

La misma ley dedica un conjunto de artículos al tema de la calidad - Título VIII, artículos desde 82 hasta 86- en los cuales se establece que la calidad ha de ser un principio rector del sistema y un derecho de los usuarios. Al mismo tiempo establece que su ámbito de aplicación deberá ser tanto en la iniciativa privada como en la pública, y obliga a la administración, las entidades, sus profesionales y proveedores, a aplicar las normas de calidad.

Por último, la *Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*, también introduce la calidad como un elemento vertebrador del sistema. En el artículo tercero establece que la calidad, sostenibilidad y accesibilidad a los servicios es una de los pilares de esta ley. En esta misma dirección surge otro elemento clave que está directamente vinculado a la calidad de un servicio: la formación y la calificación de los profesionales que proporcionan la atención a las personas en situación de dependencia.

Si bien se han dado un conjunto de mejoras en el ámbito legislativo y normativo respecto a los servicios sociales y a los profesionales, en los últimos años hay claros indicadores de malestar en los sistemas de bienestar social y especialmente entre los trabajadores de la red de servicios sociales. Los profesionales del ámbito social están inmersos en situaciones de gran complejidad y necesitan responder a las contradicciones que presenta el marco donde desarrollan su trabajo. En palabras de Michel Autes (2006), los ámbitos del trabajo social están en plena mutación, los campos de intervención son cada vez más complejos y múltiples, las estructuras de las instituciones se transforman, la gestión se hace más compleja cambiando los procedimientos, mientras que los interventores sociales se encuentran con una población con alta precariedad a la que atender.

Los profesionales de lo social tienen que afrontar situaciones más complejas con la multiplicación de servicios que dependen de lógicas antagónicas basadas en rupturas sociales de múltiples niveles. M. Autes reflexiona sobre el posible final del trabajo social cuando los interventores sociales se encuentran con unas políticas sociales que fracasan en la inserción social y profesional. A su vez, los profesionales experimentan desaliento y cansancio al tener que trabajar bajo presión y con numerosas solicitudes de recursos materiales.

Sin embargo, muchos profesionales de la acción social, que se enfrentan a transformaciones sociales, económicas y culturales de suma importancia, están organizados en equipos de trabajo que buscan en personas externas –supervisores- apoyo a su reflexión. Es en estos contextos donde se inscribe y realiza la supervisión y el análisis institucional, y donde se proponen algunas herramientas que confrontan<sup>6</sup> a los profesionales dentro de las instituciones.

---

<sup>6</sup> Confrontación en el sentido de clarificación y aceptación aportado por Kersting, H. J., Krapohl, L. y Leuschner, G. en su obra "La confrontación en la supervisión" (1988).

#### 4. PUBLICACIONES SOBRE SUPERVISIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA

La publicación en materia de supervisión en lengua española, escrita o traducida, no es muy extensa si se compara con la lengua inglesa, francesa o alemana, aunque por su importancia y relevancia en la difusión, comprensión y profundización de la supervisión, considero adecuado detenernos en una breve descripción del contenido de las mismas.

- En 1967, Margaret Williamson revisa y actualiza publicaciones anteriores a su obra "Supervisión en servicio social de grupo", publicada en Buenos Aires. En ella se tratan los principios y los métodos de la práctica de la supervisión de grupos y pone énfasis en las implicaciones de realizar supervisión.
- "La supervisión desarrollo de la comunidad" de Héliida M. de Espeche, en su cuarta edición de 1980, trata los problemas más importantes que debe afrontar la supervisión y hace un alegato defendiendo que un trabajo responsable requiere supervisión. En su obra se pregunta cómo ejercer de supervisor entendiendo que los objetivos de la supervisión son la integración entre la teoría y la clínica, así como la adaptación del material clínico a la comprensión del proceso analítico. Para el autor, la supervisión busca incrementar los instrumentos analíticos.
- "La supervisión en trabajo social", escrito por Montserrat Colomer y Rosa Domènech, y publicado por INTRESS en 1987, es una aportación sintética y incluye unos apuntes rigurosos sobre las aportaciones de los profesores que participaron en los cursos de formación en materia de supervisión impartidos por INTRES.
- En 1989, el Consejo general de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid, con el compilador Lorenzo Sánchez, publica "La supervisión en el trabajo social, documentos para el debate" que recoge una reflexión sistemática en torno al estado de la cuestión en materia de supervisión en España, y se hace eco de la falta de recopilaciones en nuestro país.

- “Acción comunicativa e intervención social” del Dr. Jesús Hernández Arístu, publicada en 1991, es un libro pionero en el tema de la supervisión. Trata en profundidad la teorías y las técnicas, a la vez que hace un giro en la mirada operativa de la supervisión, hasta aquel momento muy aplicada en la enseñanza, y la dirige a los profesionales de forma muy didáctica. Obra que dota de teoría e instrumentos de aplicación a todas aquellas profesiones del campo social.
- En 1992, la Revista de servicios sociales y política social nº 25, editada por el Consejo general de diplomados en trabajo social de Madrid, está dedica íntegramente a la supervisión, con un completo análisis del estado de la cuestión desde diferentes perspectivas.
- M<sup>a</sup> José Aguilar escribe “Una introducción a la supervisión”, publicada por Lumen en 1994, en la que incluye, a manera introductoria, instrumentos útiles y prácticos para aquellos que quieran ejercer de supervisores en las escuelas de trabajo social.
- En 1995, INTRESS publica “La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión” de las autoras Amparo Porcel Y Carmen Vázquez. En esta obra se explican diferentes marcos teóricos como el de Pichón-Riviere, el concepto ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo), el marco sistémico y la teoría constructivista, que después aplican al ejercicio de la supervisión en el ámbito de la formación y de las organizaciones de bienestar.
- La profesora Dra. Josefina Fernández Barrera escribe el libro “La supervisión en trabajo social”, publicado en 1997. En el se muestra y profundiza un amplio panorama de la supervisión, especialmente aplicada como método formativo, refrendado por una investigación minuciosa a través de las escuelas de trabajo social.
- “La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda”, de la cual es compilador el Dr. Jesús Hernández Arístu, se publica en Navarra en 1999. Se trata de la

recopilación de las interesantes ponencias presentadas en unas jornadas donde se reflexionó sobre la integración de la teoría y de la práctica que se produce a través de la supervisión. Las reflexiones son de aplicación tanto al mundo profesional como en el ámbito de la enseñanza.

- En 2000, el Dr. Jesús Hernández Aristu coordinó la publicación: "La supervisión: un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo", donde se compilan las aportaciones de diversos autores relevantes de Europa. Se compendian diversos modelos de supervisión de grupos como modelo de aprendizaje personal y profesional. También trata la aplicación del psicodrama a la supervisión.
- En Latinoamérica se publica "La supervisión en trabajo social. Una cuestión profesional y académica" de Graciela Tonnon, Claudio Robles y Miguel Meza, editado por Espacio Editorial en 2004. En su trabajo plantean la supervisión como un proceso de aprendizaje y contención aplicada a diferentes disciplinas, especialmente a aquellas que se ocupan de trabajo con las personas. Reflexionan sobre metodología y técnica, así como sobre experiencias prácticas de supervisión de estudiantes.
- En 2007, el Dr. Alfredo Juan Manuel Carballeda publica el libro "Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social" editado por Espacio editorial. El libro es una recopilación de la experiencia sistematizada del autor, en el cual brinda elementos conceptuales e instrumentales para construir nuevas interpelaciones sobre las posibilidades de intervención en los casos en escenarios complejos y cambiantes.

Del análisis de la literatura publicada podemos observar que las publicaciones mantienen una clara diferencia entre aquellas que desarrollan y exploran la supervisión de prácticas claramente centradas en lo académico (Colomer, Lorenzo, Aguilar, Fernández) de aquellas publicaciones donde la

supervisión es explorada y analizada en su aplicación al campo profesional (Williamson, Espeche, Grinberg, Hernández Arístu, INTRESS, Tonnon, Carballeda).

En los diferentes libros estudiados, las aportaciones se estructuran básicamente en torno a dos ejes principales:

- Principios, teoría e instrumentos desarrollados para su aplicación práctica.
- Experiencias sistematizadas de los autores que buscan conceptualizar la práctica, y en los que la aportación de modelos teóricos es relevante.

En el desarrollo de las publicaciones estudiadas desde los años 70 hasta la actualidad, se muestra una evolución que denota una profesionalización de la supervisión, en el sentido que ha pasado de ser una práctica académica de revisión de las prácticas de campo a una metodología que se puede desarrollar durante la formación académica y también como formación continua durante el ejercicio profesional.

El ejercicio profesional de la supervisión se sitúa en dos puntos principales según sea el objetivo perseguido: una parte técnica-institucional, que se ocupa de problemáticas o situaciones que puedan ser objetivables, y otra parte relacional y clínica, donde la subjetividad y las relaciones es el objetivo principal. La evolución conceptual e instrumental de la supervisión es clara y conduce a la construcción de nuevas interpelaciones sobre las posibilidades de intervención en escenarios complejos y cambiantes.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS Y EL BIENESTAR  
DE LOS PROFESIONALES.

Carmina Puig C74ells

ISBN:978-84-693-1541-5/DL:T-639-2010



### CAPÍTULO III

## DE SUPERVISAR Y DE LA SUPERVISIÓN

*“Una actividad sin fin, por la cual, en el cambio y la variación constantes, nos adaptamos a la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir tratamos de sentirnos cómodos en el mundo. El resultado de la comprensión es el significado, significado que tiene su origen en el proceso mismo de la vida en la medida en que tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y lo que padecemos”.*

H. Arendt, 1994.

### 1. EL CONCEPTO DE SUPERVISIÓN

El objetivo de este apartado es el de distinguir entre las definiciones, las funciones y los objetivos de la práctica de la supervisión. Se trata de una distinción lógica, pero no simple, ya que resulta sumamente complejo definir la práctica de la supervisión sin hablar de las funciones que se le atribuyen y de los efectos que no son fácilmente identificables. Aquí se tomarán como punto de partida las definiciones propuestas en la literatura de la intervención social y, en la medida de lo posible, se compararán con el material recogido de los diferentes actores que he entrevistado (supervisores, supervisados y contratantes de supervisión).

En la bibliografía consultada –principalmente en español, y en menor grado en inglés y francés– se dan diversas definiciones<sup>1</sup>, lo cual no permite realizar un bosquejo de esta práctica con demasiada precisión. Según cada autor, existen distintos objetivos y diferentes condiciones de ejercicio, de forma que la supervisión puede presentarse como formación, como instrumento de control o como un lugar para la libre expresión de los participantes. La mayor

---

<sup>1</sup> Cabe apuntar que las publicaciones en lengua española no son muy abundantes y, en conjunto, aparecen numerosas definiciones sobre la supervisión.

parte de la bibliografía se refiere a la supervisión aplicada principalmente a las escuelas de formación de diversas profesiones sociales, la llamada supervisión pedagógica. Las publicaciones sobre supervisión que no se refieren al marco formativo son, aun si cabe, más escasas.

La supervisión es una práctica multiforme que se da de forma individual o en grupo, y se dirige a estudiantes, a personas en formación, a profesionales en ejercicio o a equipos que trabajan en una institución. Los profesionales que la ejercen, los supervisores, también proceden de distintos campos de conocimiento, y esta diversidad se acentúa por las numerosas referencias teóricas en las que se fundamenta la práctica de la supervisión. Así pues, los supervisores han desplegado un amplio abanico de aproximaciones sobre la materia, que, a la vez, han generado definiciones bien diversas para designar las mismas prácticas.

Vista esta diversidad, me atrevo a decir que no existe una única definición correcta acerca de la supervisión, por lo que se puede hablar de una actividad plural, orientada desde múltiples modelos. No es una cuestión de lenguaje: existen diferentes formulaciones de la supervisión que conducen, evidentemente, a prácticas diversas. Esto permite realizar aproximaciones de diverso signo al fenómeno de la supervisión, tanto por lo que respecta a su concepción como a las diferentes condiciones a la hora de ejercerla.

Una pregunta que se desprende de lo anterior es: ¿a qué tipo de prácticas se refiere la supervisión? Todas las escuelas hacen referencia a un profesional que, con un mayor conocimiento adquirido, ayuda a otro que solicita apoyo, orientación o formación. En este apartado se pondrán de manifiesto las coincidencias entre los distintos procedimientos formulados, avanzando conceptualmente desde las definiciones más clásicas hasta las contemporáneas.

### **1.1. Significados de la palabra supervisión**

El término "supervisión" proviene etimológicamente de las palabras latinas *super* (sobre) y *videre* (ver). Unidas, significan pues "visión desde arriba". En el Diccionario de la Lengua Española, *visar* significa "reconocer o examinar

*un instrumento, certificación, etc., poniéndole el visto bueno*", mientras que *supervisar* significa *"ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros"*. Los sinónimos de supervisión también remiten a inspección, control, vigilancia, comprobación y revisión. Con este significado se denomina en una empresa al departamento o persona responsable que debe comprobar o controlar la tarea y la productividad de los empleados. Estas son las acepciones corrientes y cotidianas de la palabra.

Si analizamos la palabra supervisión con independencia de su contexto, nos remite a la acción de ver de forma ampliada (*súper*). Es interesante darse cuenta de que la acción de supervisión se denomina supervisar, aunque atendiendo a su significado la podríamos denominar *supervisionar*<sup>2</sup>. Esta acepción implica, por un lado, un foco que amplía la imagen, y, por otro, un fenómeno, un relato para supervisar, algo que *supervisionar*.

En los ámbitos psicosociales, el concepto de supervisión se refiere a la acción de visionar o mirar, así como a la revisión del quehacer profesional y a la adquisición de conocimiento. Así se denominan diferentes prácticas que permiten tomar distancia, identificar mecanismos institucionales o profesionales que, en un determinado momento, contribuyen a que las acciones profesionales estén al servicio del ser humano.

La palabra, el concepto y la práctica de la supervisión mantienen hasta nuestros días una relación crítica ante los aspectos que hacen referencia, por un lado, al control de la tarea, y, por otro, a la educación o al apoyo personal. Hernández Aristu (1991) profundiza más sobre esta situación crítica entre polos opuestos al decirnos que *"al querer orientar e introducir a la profesión, a la vez que ayudar a los candidatos de trabajo social, el supervisor parte de un determinado concepto de lo que es y de lo que debe ser el trabajo social, con lo que siempre el comportamiento del neófito se adecua o no al ideal de lo que debería ser el trabajo social"* (Hernández, 1991: 26). Es decir, asume dicha polaridad como un mal intrínseco de la supervisión, ya que resulta muy difícil trazar una línea divisoria entre los dos sentidos opuestos –control y educación (o ayuda)– hacia los cuales se puede orientar.

---

<sup>2</sup> Segundo Moyano (2007). *La supervisión: una herramienta para la reflexión educativa*. Ponencia no publicada. 11º Forum FEDAIA, Barcelona.

## 1.2. De las definiciones clásicas a la diversidad contemporánea

El concepto de supervisión, especialmente fuera del ámbito de los servicios sociales, tiene diferentes acepciones –que han sido tratadas en el apartado sobre los orígenes perteneciente al capítulo II. Se ha venido entendiendo como un instrumento de control por parte de las jerarquías, y también como elemento de control de calidad tanto de servicios como de productos. Su significado ha evolucionado, y lo que apareció como una relación jerárquica –tal como recoge la evolución histórica del concepto<sup>3</sup>– devino progresivamente una actividad de apoyo a los diferentes profesionales de la acción social, ya sea de forma individual o colectiva.

### Tres funciones clásicas: administrativa, educativa y de apoyo

La concepción más clásica de la supervisión presentaba tres funciones básicas: administrativa, educativa y de apoyo. Esta clasificación permite afirmar que según esté más o menos influida por una función u otra, la supervisión estará más o menos pendiente del control ejercido por parte del orden jerárquico.

La supervisión orientada desde la vertiente administrativa se relaciona con la gestión y la dirección de servicios, y busca el cumplimiento de objetivos organizativos con vistas a la obtención de la máxima eficacia. Hernández Aristu (1999) nos advierte de que hay una tendencia excesivamente fragmentada en la forma de presentar las funciones, por una parte dirigidas a mejorar la gestión y la organización (administrativa) y por otra a mejorar lo relacional, la preparación y la profesionalidad (educativa).

La supervisión llamada administrativa, aplicada en mayor medida fuera del ámbito de lo social, se ha ido desarrollando y transformando dando lugar a nuevas formas quizás más profesionalizadas, como son el desarrollo organizacional y el análisis institucional. Es un tipo de supervisión que focaliza su atención en conseguir más objetivos de forma más eficiente, con determinados recursos disponibles. El acento se sitúa en la estructura, en la organización, en la institución, quedando en un segundo plano los aspectos

---

<sup>3</sup> Está así explicado en las obras de Hernández Aristu (1991), Fernández Barrera (1997) y Munson (2002).

profesionales. En España, a excepción quizás de algunas aplicaciones en el ámbito empresarial, no es corriente encontrar esta orientación. En los servicios sociales, la función administrativa la ejercen normalmente los propios responsables de los servicios o los jefes de unidades.

Desde una función educativa, la supervisión se considera, en el ámbito de lo psicosocial, como un método de formación para trabajadores sociales, psiquiatras y psicólogos. Inspirada en paradigmas psicoterapéuticos y liberada de su dimensión de control, la supervisión educativa ha sido un método considerado imprescindible en aquellas profesiones en cuya acción intervienen actitudes a la vez que conocimientos. Profesiones en las que pensamientos y emociones se transforman en respuestas profesionales en la atención a las personas, al mismo tiempo que las actitudes y emociones de las personas atendidas condicionan la percepción y, quizás, la acción del profesional. También la supervisión educativa ha sido una herramienta de gran ayuda para la reflexión y la revisión de la acción profesional, así como un espacio de contraste entre el marco teórico-conceptual y la práctica cotidiana de un equipo de trabajo.

Dentro de esta orientación educativa, encontramos a las autoras Sheriff y Sánchez. En su obra (1973), conciben la supervisión como un método pedagógico por el cual se aprende o se enseña a trabajar. Entienden la supervisión como una reflexión sobre la práctica que permite la revisión de la teoría. Este modo de supervisión predomina cuando el objetivo más importante es el de formar y mejorar los conocimientos de los profesionales, muy especialmente en los años de formación para la intervención social.

Josefina Fernández (1997), en su obra dedicada a la supervisión pedagógica, explica cómo la supervisión educativa ayuda también a mantener la profesionalización y mejora la autoevaluación de las propias actuaciones. Así pues, la supervisión pedagógica persigue orientar, apoyar y reforzar a los profesionales con el objetivo de mejorar su capacidad y la calidad de su intervención social. Se tiene en cuenta el factor humano, ya que se concibe al profesional como portador de potencialidades para desarrollarse y mejorar, y se intenta que llegue a encontrarse más satisfecho con su trabajo.

La supervisión orientada al apoyo persigue dar apoyo a los profesionales supervisados con el objetivo de que puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el ejercicio de su trabajo. Con esta función, se incorporan aquellos aspectos personales del supervisado que pueden estar influyendo en su práctica, con el fin de reconocer como influyen en su quehacer. Hernández Arístu (1991) añade que la supervisión con función de apoyo también favorece la adquisición de una nueva identidad profesional. Con ella, pueden emerger nuevas formas de ser y de actuar, por lo que la supervisión orientada al apoyo permite aprender un nuevo rol profesional.

### **Nuevas orientaciones de la supervisión**

En la actualidad, el vocablo supervisión puede designar actividades diferentes. La primera y más conocida, de procedencia anglosajona, es la supervisión dirigida a la iniciación profesional o la formación continua. Suele darse en la primera etapa de formación de las profesiones psicosociales o, posteriormente, a lo largo de la formación continua, especializada o de perfeccionamiento. También designa el análisis y la atención a los métodos que se enseñan en las diferentes escuelas terapéuticas.

Otra orientación de la supervisión es aquella en que se erige como en un instrumento de asesoramiento para profesionales que, padeciendo o no problemas en su trabajo, quieren mejorarlo. Esta aplicación también se da en otros ámbitos en los que el trabajo colectivo o en equipo puede favorecer la aparición de dificultades a la hora de cooperar. Supervisores de Alemania, los Países Bajos, Suiza, Austria o Hungría, y cada vez más en nuestro país, entienden la supervisión como una actividad de asesoramiento para personas que buscan realizar mejor su trabajo, y como un método específico de orientación para reflexionar sobre el quehacer profesional. Según esta orientación, el núcleo de la supervisión es la mejora de la actividad profesional. Tal como propone Kersting (1999), que se orienta en la teoría sistémica, la supervisión se concibe como un asesoramiento que persigue ayudar a superar dificultades en el marco profesional a través de la observación, en el que el supervisor se coloca en una posición externa, ajena a la vida cotidiana de los supervisados. La supervisión es, podríamos decir, una

"observación de la observación introducida en el sistema: *desde la perspectiva del pájaro, se observa a sí mismo cómo él observa.*" (Kersting, 1999: 59).

Una variante interesante que aportan los Países Bajos es la supervisión centrada en las teorías del aprendizaje. Van Kessel (1999) desarrolla esta orientación basada en el aprendizaje del supervisado. La supervisión ayuda a los empleados de una organización a aprender desde su propia experiencia, durante la realización de sus tareas profesionales, con el fin de que realicen mejor sus labores profesionales. Este encuadre de supervisión excluye el componente administrativo-directivo (de control).

En los países latinoamericanos, y siguiendo la obra que sobre supervisión ha escrito Graciela Tonnon, introduce la reflexión sobre lo afectivo como algo relevante en supervisión; Tonnon la define así: *"un proceso teórico-metodológico que se despliega en dos espacios: el ejercicio profesional y la formación académica. Tiene como objetivo el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto afectivo y emocional que se genera en el supervisado y la atención de cada situación en la cual haya actuado profesionalmente. Se basa en una concepción holística de la realidad en la cual interactúan los conocimientos teóricos con la experiencia práctica."* (Tonnon, 2003: 15-16).

Aunque la práctica de la supervisión ha evolucionado, cabe constatar que desde las primeras definiciones clásicas no ha cambiado ni el objetivo, que es la mejora de la actividad profesional, ni las funciones, que aún con denominaciones diferentes (de aprendizaje en vez de educativa, afectiva o emocional en vez de apoyo) mantienen su vigencia. En cambio, se ha abandonado definitivamente la idea de verificación y control.

Los diferentes campos de aplicación de la supervisión me han permitido reflexionar sobre la definición de la supervisión en el marco de la intervención social. Para elaborar mi propia enunciación he considerado los cambios o redefiniciones del quehacer profesional que se están dando más recientemente. Para ello, he necesitado ampliar la mirada y reflexionar sobre las diferentes prácticas que se proponen a los profesionales con el fin de

distanciarse de la acción y reflexionar sobre ella. De todo ello, entiendo *la supervisión como un proceso que puede desarrollarse tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica o continuada y que tiene como objetivo revisar el quehacer profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana*. Esta toma de posición incluye una visión evolucionada de las funciones clásicas que abandone toda idea de control.

Desde la contemporaneidad, se ha dejado atrás la idea que relacionaba supervisar con verificar y controlar que la tarea se haga de forma eficiente y adaptada a lo correcto, en donde el objetivo principal era la corrección técnica. Los nuevos contextos dan paso a una supervisión centrada en una revisión reflexiva de las intervenciones sociales, ya que la mirada y el hacer técnico se enfrentan a serias dificultades a la hora de abarcar la complejidad de los medios y los problemas sobre los cuales se trabaja. La incertidumbre de los procesos, la emergencia de nuevos fenómenos, la interpelación de las funciones de las instituciones, todo ello genera la necesidad de plantear nuevas perspectivas sobre la supervisión y la acción profesional.

Se hace necesaria una perspectiva que permita recoger los procesos de subjetivación y de incertidumbre, y que pueda desplazar las prácticas asistenciales basadas en las prestaciones homogéneas en beneficio de la heterogeneidad de las prácticas asistenciales, mejor relacionadas con las necesidades objetivas y subjetivas. La supervisión busca explorar y construir nuevas formas de análisis de la intervención social, así como establecer un diálogo entre el conocimiento previo de una situación y el conocimiento adquirido desde la acción.

El planteamiento de un problema en el marco de la supervisión debe constituir un caso único y singular. En él se atiende a las peculiaridades de la situación y se presta una atención especial, sin buscar situaciones estándar. Se reflexiona entre supervisor y supervisado sabiendo que han existido experiencias anteriores y tratando de construir una comprensión de la situación tal y como es.



Shön (1998) nos aporta que *“es en la reflexión desde la acción donde es posible descubrir una estructura fundamental de la indagación profesional. Es un espacio donde supervisor y supervisado están en una conversación reflexiva con una situación única e incierta”* (Shön, 1998: 124). Esta conversación reflexiva o diálogo necesita de una discusión organizada en la que participen personas iguales, aunque con conocimientos y visiones del mundo diferentes.

La supervisión se orienta a partir de la demanda del contexto, en el marco complejo de las prácticas sociales, hacia un proceso de análisis de la intervención que debe incluir el marco institucional, los procedimientos y las técnicas en diferentes circunstancias. La supervisión involucra una revisión de la práctica misma, así como de su impacto exterior.

### **La diversidad actual de prácticas, funciones y objetivos**

Cuando se explora la literatura sobre supervisión y asesoramiento, aparece una variedad creciente de términos que designan a una amplia diversidad de prácticas efectivas de supervisión. Cada profesional singulariza y precisa su propia práctica de la supervisión con nuevos conceptos que la califican. Se pueden encontrar y enumerar denominaciones de prácticas que abarcan espacios, funciones y finalidades de la supervisión: institucional, clínica, de proyectos, de equipo, de caso, colectiva, individual, *ad hoc*, de ‘intervisión’, de *coaching* aplicado a diferentes modalidades, *mentoring*, *counselling*, auditorías organizacionales, *team building*, acompañamiento de proyectos, evaluación de proyectos, análisis institucional de proyectos, etc.

Todas estas denominaciones abarcan, en cierto modo, ámbitos técnicos y organizativos contemplados en el marco de la supervisión, y facilitan el acompañamiento de una persona o equipo de trabajo a partir de sus necesidades profesionales para el desarrollo de su potencial y sus conocimientos técnicos. Todas pueden incluir el acompañamiento, a la vez que se centran en las necesidades profesionales y se alejan de las privadas, lo cual permite distinguir claramente estos procesos y los de supervisión de la psicoterapia.

Cabe preguntarse si este conjunto de denominaciones y de prácticas que a menudo designan cierta especialidad, modelo teórico o habilidad concreta, no es la consecuencia de una nueva manera de formarse (de saber) que se opone claramente a los esquemas clásicos, más ceñidos a una formación para siempre, y que, al contrario, aspira a la continua adaptación de capacidades y competencias a las exigencias del lugar de trabajo.

En su origen, el concepto de supervisión, como ya se ha tratado en el capítulo II, suscita la presencia de una superioridad en el orden del saber y la preeminencia de una autoridad en la materia. El término 'acompañamiento', por el contrario, es evocador de una relación horizontal y democrática. Sin embargo, el término acompañamiento es usado de forma reiterada en todas las prácticas descritas, y diversas definiciones de supervisión lo incorporan. Independientemente de la denominación que reciben las diversas prácticas enunciadas, se dan algunas variables que permiten clasificarlas:

- Número de personas supervisadas: individual, de grupo, colectiva.
- Procedencia de los supervisados: de la misma institución, de diferentes instituciones.
- Disciplina y calificación profesional: de igual o distinta calificación profesional, de la misma disciplina o pluridisciplinar.
- Procedencia del supervisor: interno, del mismo lugar de trabajo, o externo a la propia institución.
- Origen de la decisión de supervisión: de la dirección, de los trabajadores.
- Calificación del supervisor: disciplina afín a la de los supervisados o distinta.
- Objetivos perseguidos.

Cualquiera de estas variables influye en la modalidad de supervisión escogida. A excepción de la disciplina del supervisor, el resto de variables suelen tener menos influencia en los contenidos.

La lectura de las publicaciones y de las investigaciones sobre supervisión reseñadas en el capítulo anterior, así como el análisis de las entrevistas en profundidad que he realizado, indican que las prácticas de supervisión se sitúan en su mayoría entre dos extremos, según sea el objetivo perseguido: técnico-institucional o bien relacional-clínico<sup>4</sup>.

En la orientación técnico-institucional, la supervisión se ocupa de problemáticas o situaciones que pueden ser objetivadas (funcionamiento institucional, análisis de una situación, organización del trabajo de un equipo, elaboración y seguimiento de un proyecto, construcción de una red). No se ocupa de las partes más subjetivas y relacionales.

En relación con esta orientación, Canals, Barbero y Llobet<sup>5</sup>, en su artículo sobre investigación como espacio docente, nos dicen que para poder investigar hay que construir una comprensión compartida entre los implicados en el desarrollo de la investigación, y que los aprendizajes significativos de los estudiantes, y por extensión de los profesionales, están cargados de relaciones significativas; en este sentido, reafirman desde su experiencia que "solamente es así". Para ello, abogan por la necesidad de sesiones de dirección, aunque mencionan y recomiendan un espacio de supervisión que conciben como orientación, reflexión y debate, en el que podría esclarecerse la relación investigación-acción (trabajo social), difícilmente resoluble como objeto de reflexión teórica (en abstracto). La condición pragmática de la experiencia permite un anclaje que posibilita la resolución operativa de la relación acción-investigación.

En esta misma dirección coincide Zamanillo cuando afirma que la supervisión se puede inscribir en el marco de la investigación: *"es una forma particular de investigar, un método complementario para la investigación acción, una forma de reflexionar y experimentar sobre el marco conceptual, un método para la aplicación de la teoría praxis"* (Zamanillo, 2008: 322-323).

En la orientación relacional, el objetivo principal de la supervisión es el conocimiento de las relaciones. Se ocupa de las relaciones entre los propios

---

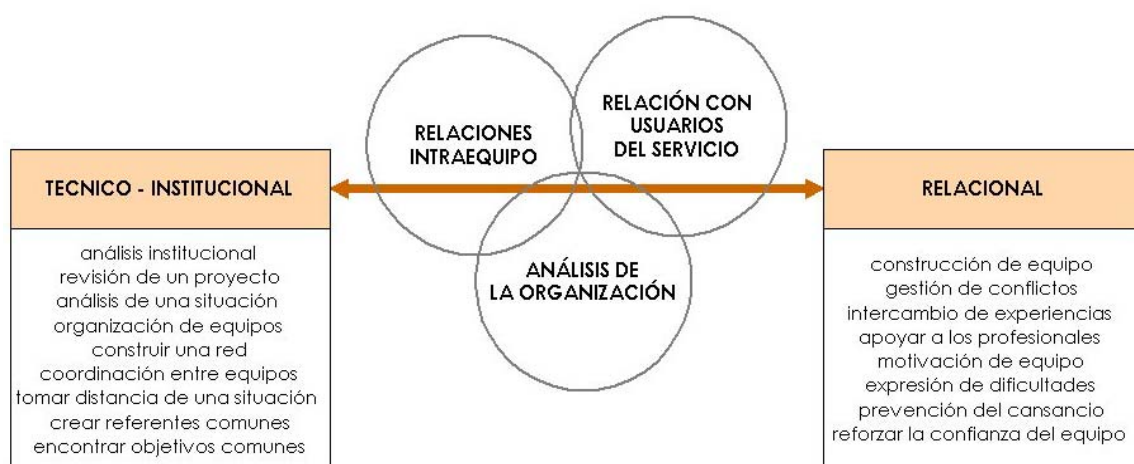
<sup>4</sup> Hemos utilizado los términos de P. FUSTIER (2000): *Faire equipe. La supervision institutionnelle et clinique*.

<sup>5</sup> Canals, Barbero y Llobet (1998) *La investigación considerada como espacio docente*. II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo social. Barcelona págs. 118 y 119.

profesionales, y entre éstos y los usuarios de los servicios, así como de la subjetividad que acontece.

A menudo, las supervisiones se mueven entre los dos polos anteriores. A veces, a partir del estudio concreto de un caso, se pueden dar las dos orientaciones de forma simultánea o sucesiva, en forma de una espiral. Es así como la supervisión se orienta de forma singular en función de la dinámica que se establece. En cierta medida, un supervisor que trabaja una situación institucional deberá entrar en aspectos relacionales, ya que los problemas que emerjan guiarán lo que se debe de abordar. Esta situación también puede darse a la inversa, en el sentido de que una supervisión que pone el énfasis en los aspectos relacionales debe profundizar en el análisis institucional. Los supervisores reconocen que la supervisión raramente se puede limitar a un sólo campo de reflexión, de la misma manera que los objetivos perseguidos también se intercalan.

El cuadro que a continuación presento se basa en los objetivos de las supervisiones descritos en la literatura específica y señalados por algunos supervisores entrevistados. He podido constatar los dos extremos de la supervisión en función del objetivo, ya sea técnico-institucional o relacional, así como tres áreas que son prioritariamente atendidas: análisis de la organización, relaciones internas en el equipo y relaciones con los usuarios del servicio.



### *1. Objetivos de la supervisión.*

Elaboración propia.

La mayoría de las supervisiones suelen centrar su atención en uno de los dos extremos, aunque es un aspecto que puede variar considerablemente en función de los sectores o servicios supervisados, y se pueden dar intersecciones entre las áreas prioritariamente atendidas. Este cuadro, aun siendo esquemático, y por ello rígido, debe concebirse con un funcionamiento dinámico propio de la supervisión.

### 1.3. Aproximación a los referentes teóricos y prácticos

Autores muy relevantes en el tema de la supervisión se han referido explícitamente a diversas teorías desarrolladas en las ciencias humanas y sociales que orientan la práctica de la supervisión. Hernández (2000) y Munson (2002) destacan que los modelos principales son los del desarrollo institucional (enfoques sistémicos, psicodinámicos) y de las orientaciones centradas en la persona (análisis transaccional, *gestalt*).

La supervisión se orienta en diferentes referentes teóricos, que expondremos someramente a continuación. Aunque no encontramos modelos rígidos cabe destacar diferentes aproximaciones teóricas. Esta manera de conceptualizarse puede estar influida por el enfoque desarrollado desde el campo del trabajo social y del trabajo de los propios supervisores. Así lo reconoce Tschopp: *“los valores, las ideologías, la experiencia cotidiana o la autorreferencia del supervisor, influyen”* (Tschopp, 2008: 34). Es decir, no sólo las teorías han orientado a la supervisión, sino también los valores y experiencias de aquéllos que la ejercen.

Entre las teorías que han influido en la supervisión están las que estudian la construcción psicológica y social de las personas en el contexto del trabajo y de las organizaciones. Además, han recibido otras influencias que se alejan de los paradigmas clínicos para inspirarse en otras contribuciones provenientes de las ciencias humanas, la pedagogía o la sociología, que incurren en factores más formativos.

Sin perseguir la exhaustividad, destacaré algunos referentes que tienen importancia en la fundamentación teórica de la supervisión: el clínico

psicodinámico, la teoría sistémica, el constructivista, los referentes basados en procesos de aprendizaje o en la propia intervención psicosocial, así como las prácticas de *counselling*, *coaching*, mediación y formación permanente.

El referente clínico psicodinámico, fundamentado en el psicoanálisis, aporta a la supervisión la búsqueda de la neutralidad, el distanciamiento y la relación dual entre supervisor y supervisado. La supervisión es la creación de un espacio protegido que se interesa por la experiencia psíquica del supervisado. La supervisión implica *“que se diferencien las realidades del profesional, de las de su práctica y de las de las personas que debe de acompañar [...], evitar la confusión entre las leyes o la aplicación de estas leyes [...], entre las realidades de las instituciones con sus misiones y su funcionamiento”* (Cartier, 2008: 109). La relación dual entre supervisado y supervisor permite una experiencia de aprendizaje reflexivo. Es un espacio compartido: *“no se trata ni del espacio psíquico del supervisado, ni de la realidad exterior”* (*op. cit.*: 111). En este referente, la supervisión es concebida como un espacio protegido por un marco que permite reflexionar sobre la integración teórico-clínica, en el cual resulta esencial la transmisión de procedimientos del supervisor para que el supervisado pueda adaptar el conocimiento teórico al material clínico y así comprenderlo: *“El proceso de supervisión busca incrementar el instrumento analítico del supervisado.”* (Grimberg, 1986:6).

En distinta concepción se basa la referencia sistémica, fundamentada en la teoría general de sistemas de Bertalanffy, la terapia familiar y la teoría de la comunicación humana de P. Watzlawick, en la que son claves el posicionamiento, la propuesta de relación entre supervisor y supervisado, así como su interdependencia. Las construcciones, activas y colectivas, de hipótesis de trabajo, y su posterior verificación, parten de la propia intervención. La supervisión es entendida como una conversación cooperativa y como un espacio en el que pueden emerger las diferencias individuales en la búsqueda de los límites de toda intervención. Es un espacio comunicativo, en el que la situación presentada sirve para poner en relación los ingredientes presentes en toda práctica profesional concreta: contexto, posibilidades y límites de la intervención, diferentes prácticas e incidencias, etc. Desde el modelo sistémico se busca poner de relieve la historia y los procesos que

siguen los equipos en su desarrollo profesional, así como la capacidad de retroalimentarse como grupo. Siguiendo a Barry Mason, *“la supervisión posibilita un encuadre que siguiendo un determinado marco que permite tomar riesgos, interpretaciones, ideas, y permite alejarse de las certezas (de la seguridad) hacia el ajuste y dudar con autoridad”* (Mason, 2004: 17).

El referente constructivista se fundamenta en una construcción de la realidad que tiene al lenguaje como mediador. Bajo esta perspectiva, las dificultades en los procesos de trabajo provienen de modelos de comunicación inadecuados. La supervisión se dirige a conseguir frenar estos procesos rígidos de actuación que operan por sí solos en un individuo o en un grupo con dificultades en su trabajo. En el sentido en el que Varela habla de *“perturbación”*<sup>6</sup>, la supervisión y el supervisor pueden provocar una perturbación dentro del sistema (grupo de supervisados) sin dejarse apresar por él. La supervisión/supervisor permite hacer visible la complejidad de posibilidades de interpretación, y quizás así el sistema puede hallar interpretaciones más útiles. En definitiva, se construye una realidad nueva y diferente que resulte más útil, no necesariamente con validez objetiva sino para construir actuaciones que sean más apropiadas ante la situación a tratar. La supervisión se constituye como un lugar en el que se intercambian diferentes interpretaciones, buscando una nueva construcción que incorpore las actuaciones realizadas como fuente de conocimiento. A su vez, permitirá enfocar el problema desde otro ángulo y examinar nuevas posibilidades. La experiencia clave de este modelo consiste en percatarse de que no hay planteamientos dicotómicos basados en actuaciones correctas (verdaderas) o malas (falsas), sino que se debe enfocar hacia otro ángulo de percepción que permita una mirada más útil.

Otros modelos de referencia, muy aplicados a la supervisión, son los modelos basados en el aprendizaje del supervisado; aprendizaje concebido como toda aquella actividad que conduce a la adquisición de habilidades que modifican los bagajes de los profesionales. Este tiene lugar en la

---

<sup>6</sup> Todo sistema abierto no mantiene un estado y régimen de funcionamiento invariable, ya que se ve afectado por perturbaciones. Estas inducen a cambios en la conducta del sistema, el cual se transforma para mantener una organización compatible con su persistencia. *“Las perturbaciones transforman reglas [...] introduciendo mayor nivel de complejidad”* (Varela, 1990).

interacción entre el sujeto y el ambiente sociocultural en el que está inmerso sin límite temporal. En el complejo proceso de aprendizajes profesionales tienen importancia las características personales, aunque intervienen aspectos de la cultura donde se desarrolla, así como del lenguaje, muy determinantes. Dos grandes corrientes y sus autores<sup>7</sup> han contribuido al conductismo que desarrolla la psicología experimental y al constructivismo de la psicología cognitiva.

Este marco, basado en el aprendizaje, sustenta la idea de que la supervisión permite *aprender a aprender* de la propia experiencia durante el ejercicio de la tarea profesional. El aprendizaje de la experiencia de Kolb (*experiential learning*) se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. A su vez, la experiencia concreta se traslada a una concepción abstracta, la cual será puesta a prueba activamente a través de nuevas experiencias. El ciclo de aprendizaje de la experiencia de Kolb (Kolb, 1984) perfecciona el trabajo de otros autores relevantes como Piaget (1978). Se centra en la idea de que el aprendizaje de la experiencia es una forma particular de aprendizaje caracterizada por el papel central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje. Este modelo aporta a la supervisión que se dirige a fomentar y desarrollar la calidad profesional la competencia profesional de los supervisados: *“el supervisor es un representante de la competencia profesional”* (Van Kessel, 2000: 94). Esta afirmación de Van Kessel (seguidor de Kolb) no comporta que el supervisor sea responsable de las acciones del supervisado, si no que se debe partir de una marcada distancia entre ambos, lo que puede constituir una posibilidad de adquirir una mayor competencia y autonomía por parte del supervisado.

Por otra parte, los referentes basados en la intervención psicosocial coinciden en que la supervisión también recoge los elementos descritos en la disciplina del trabajo social. Este referente, que se basa en la psicología humanista de Carl Rogers, Carkhuff se inspira en la fenomenología y el existencialismo, y defiende y respeta diferentes orientaciones. Como temas de estudio destacan la creatividad, la realización de sí mismo, los valores, la

---

<sup>7</sup> Autores relevantes: Paulov, Skinner, Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel y Kolb.



autonomía y se subraya el enfoque holístico de la persona y la necesidad de autorrealización. Por ello, resulta imprescindible la participación del supervisado en el análisis y resolución de sus problemas. Esta orientación concibe la supervisión como un espacio de relación que permite el análisis detenido de los diversos elementos que intervienen en una situación determinada, partiendo de las potencialidades propias de las personas y del desarrollo de sus capacidades.

Existen también otras orientaciones más pragmáticas, provenientes de diferentes metodologías orientadas de forma más directa a la búsqueda concreta de soluciones, que incluyen otros tipos de intervenciones, como el *counselling*, el *coaching*, la mediación o la formación permanente.

El *counselling* es la actividad que aconseja, orienta, guía y asesora, y constituye la forma más habitual en las relaciones profesionales entre especialista y cliente. Es el tipo de apoyo que suelen solicitar de forma más habitual los profesionales (médicos, profesores, etc.) a un especialista, que es quien orienta lo que se debería hacer en un determinado campo de actividad profesional, porque se supone que el demandante no posee conocimientos suficientes.

Las intervenciones de *coaching* pueden ser definidas como un proceso orientado a ayudar a una persona a que cumpla sus objetivos partiendo de sus propios recursos y cualidades. Las preguntas específicas se orientan hacia los objetivos y los procesos internos de la persona, de modo que se puedan descubrir las limitaciones que interfieren en la estrategia de consecución de objetivos. Para encontrar estas interferencias, se bucea en el tiempo pasado de esta persona, para verificar la creencia o pensamientos que bloquean dicho proceso. De todo ello surgen cambios de dirección, se plantean nuevos objetivos bien formulados, se explicitan otros recursos internos, se comprueba de nuevo con el momento actual de la persona, se establecen planes de acción específicos, y así con cada objetivo que plantee el supervisado. De forma más resumida, también se puede definir el *coaching* como el conjunto de técnicas que permiten la optimización de los potenciales existentes en una persona o grupo.

La formación permanente son las prácticas de formación de adultos encaminadas a incrementar el conocimiento crítico de las realidades sociopolíticas, a reforzar las capacidades de análisis y acción y a fomentar la participación.

Por último, la mediación suele utilizarse cuando existe un conflicto. Viñamata la entiende como una acción que pretende, a partir del requerimiento de ambas partes en conflicto, obtener ayuda en su capacidad comunicativa, deteriorada por un proceso conflictivo que se ven incapaces de gestionar positivamente por sí mismos (Viñamata, 1999).

Tal y como se muestra en las diferentes aproximaciones teóricas expuestas, así como en los tipos de intervención más pragmáticos, existen numerosas orientaciones y combinaciones posibles que se pueden tomar a la hora de aplicar la supervisión. El debate sobre esas combinaciones es también un tema bien abierto en las ciencias del comportamiento.

Por lo anteriormente expuesto, no puedo obviar una pregunta final: si las referencias son tantas y cada vez se establece una mayor relación entre ellas, ¿es posible aplicar un modelo único en una actividad como la supervisión, donde se ha llegado a tan alto grado de interdependencia y pluralidad de referencias teóricas y prácticas?

La práctica de la supervisión refleja, como no puede ser de otra forma, la diversidad y flexibilidad propias de la sensibilidad contemporánea. Ciertas palabras y temas aparecen de forma reiterada en todos los referentes: acompañar, tomar distancia, comunicación, reflexión, aprendizaje, relación, emociones, etc. Resulta, pues, necesario construir redes de conocimiento que permitan al sujeto (supervisor o supervisado) participar en las múltiples relaciones que se constituyen entre los diversos referentes teóricos y prácticos. Es desde esta posición en la que se fundamenta la presente investigación.

He tratado de mostrar las diversas referencias sobre las que se sostiene y caracteriza la supervisión, ya que son numerosos los conceptos y perspectivas que encierra, pero ello no debe de ser un problema, ni ha constituido un problema para mí, sino que ha alentado el intercambio directo y las posibilidades de diálogo. Posicionarme desde la perspectiva sistémica,

constructivista y del aprendizaje, desde mi propia experiencia, me ha permitido aceptar la coexistencia de discursos dispares para beneficiarme así del conocimiento compartido. Este es el desafío que me permite multiplicar los ámbitos de reflexión sobre los contextos y sobre el propio proceso de supervisión.

## **2. SISTEMAS Y CONTEXTOS PRESENTES EN LA SUPERVISIÓN**

La supervisión se lleva a cabo, generalmente, en el marco de las instituciones o de las organizaciones, en relación con personas y a través del rol o tarea de los profesionales. Estos dos sistemas, el institucional y el de las personas-profesionales directamente implicadas, son constitutivos de la supervisión en la medida en que operan y condicionan su desarrollo, tanto en lo que respecta a su contenido como a su práctica.

Con el propósito de que la exposición resulte esclarecedora, en este punto se abordan dichos sistemas por separado, aunque estén íntimamente relacionados. Institución, persona y profesional no sólo están influidos recíprocamente, sino que, al mismo tiempo, se hallan inmersos en un contexto global: la sociedad, que se sirve de las organizaciones para conseguir sus objetivos. El marco en el cual se desarrolla este entramado de sistemas es, en el caso que nos ocupa, el de la práctica de la supervisión.

### **2.1. El sistema institucional: conocimiento de los elementos del contexto organizacional y del rol profesional**

No es mi propósito extenderme en el análisis del sistema institucional. Debido a la amplitud del tema, he seleccionado aquellos aspectos que considero de especial relevancia para reflexionar sobre la supervisión, y que resultan de gran trascendencia para su desarrollo, como son el conocimiento de los elementos del contexto institucional-organizacional y del rol profesional, así como las posiciones institucionales y profesionales en el momento en que se

produce la necesidad de supervisión y se concretan el encargo al profesional supervisor.

Generalmente, la supervisión se desarrolla en el marco de las instituciones. Las definiciones de organización son numerosas, como sucede con las de institución, desde el campo de las ciencias sociales. En este caso, he optado por seguir a Félix Castillo por su amplia experiencia como supervisor en contextos no clínicos, y por ajustarse al planteamiento psicosocial. Las organizaciones, según Félix Castillo (1997), son una construcción social provista de recursos para afrontar, con soluciones específicas, problemas contingentes que son igualmente específicos. Las instituciones donde operan los profesionales se caracterizan por reunir algunos sujetos con diferentes grados de poder y recursos limitados que entran en interacción y cooperan para alcanzar objetivos comunes.

Una organización, según el mismo autor, es un fenómeno indescriptible, si lo que se pretende es ofrecer un retrato exhaustivo y objetivo de ella. *“Cualquier descripción se convierte en una metáfora que intenta sugerir, abarcar su enorme complejidad [...]. La organización será, pues la descripción de un observador [...] que contiene reflexivamente el contexto psicosocial del mismo. El observador puede describirla, no explicarla”* (Castillo, 1997: 224).

Las reflexiones de Castillo sobre las organizaciones<sup>8</sup> conducen a pensar que los profesionales, para poder trabajar en ellas, necesitan tener un conocimiento amplio y profundo de aquellos elementos explícitos que las constituyen, a saber: ideología y valores, estructura formal e informal, dependencia financiera e institucional, sistemas de comunicación e información, tareas y roles, equipo de trabajo y sus características. Así mismo, es preciso que conozcan aquellos elementos imprevisibles, conflictivos, contradictorios, etc., que, sin ser tan explícitos, son constitutivos de las organizaciones y de las condiciones de trabajo de cualquier profesional.

---

<sup>8</sup> Para este analista, las organizaciones asistenciales han invertido la definición de las mismas: en vez de ser organizaciones de atención a las personas se atienden a sí mismas, favoreciendo la consolidación de las clases profesionales y manteniendo estructuras burocráticas. Así mismo, se da un acto de consenso entre los diferentes niveles de la organización, entre la organización y su entorno y los usuarios. Los usuarios se ajustan admirablemente a esta definición cuando estratégicamente delegan su propia vida en manos del profesional. Los profesionales responden confundidos por el discurso oficial sobre la definición de dependencia, que han internalizado como algo propio y lo aplican a muchos usuarios. Este proceso dificultará y mucho poder emprender procesos de modificación en las relaciones de las personas y entre ellos y su comunidad.

Ahora bien, el conocimiento del contexto institucional no termina aquí, puesto que ha de ir acompañado de la autoobservación y el análisis de las propias percepciones y vivencias. El equipo, los límites y posibilidades de actuación que se contemplan, el rol que ocupa cada profesional, las relaciones formales e informales, etc., se hacen imprescindibles para delimitar y contextualizar la intervención.

En definitiva, la observación de las organizaciones e instituciones precisa que la mirada se dirija en dos direcciones: la de aquellos elementos que se han descrito como explícitos, y la de los hechos pragmáticos, singulares y cotidianos que pueden resultar claves para que el profesional obtenga una comprensión más compleja de la organización. La supervisión y el análisis del ámbito institucional y profesional en la práctica cotidiana de los profesionales sociales es un instrumento perfectamente ajustado y beneficioso para obtener un manejo correcto de los contextos en los que participa.

En las relaciones siempre existe poder, entendido éste como la capacidad de hacer o que los otros hagan lo que interesa. Me refiero al poder tal como lo define Weber, es decir, el poder fundado en el consentimiento<sup>9</sup>. Más concretamente, me basaré en el segundo tipo de dominación legítima distinguido por Weber, que descansa en el reconocimiento que los demás otorgan a quien ostenta la posición dominante. Haré uso de él para analizar el rol del supervisor. Los supervisados atribuyen a menudo al supervisor un supuesto saber y le reconocen un conocimiento del que pueden aprender. Esta atribución de saber y conocimiento influye en el intercambio entre ambos.

La noción de poder es central en el caso de las organizaciones, y en nuestro caso en la supervisión en las organizaciones. El poder es un fenómeno relacional, relativo a alguna cosa, recíproco y regulado. Según Croizer y Frieberger (1977), la relación de poder supone siempre una relación que

---

<sup>9</sup> Me baso en Weber como un claro exponente de esta idea, según la cual el poder es fundamentalmente una capacidad individual de lograr que los otros actúen en la forma deseada a pesar de su eventual resistencia, aunque no podríamos tampoco obviar el hecho de que Weber se ocupa así mismo de aquellos fenómenos de poder fundados en el consentimiento de los dominados. Weber concibe precisamente como autoridad el ejercicio legítimo del poder. Los motivos, sin embargo, para fundar esa obediencia de los dominados pueden ser de diversa índole. Weber distingue tres tipos básicos de dominación legítima: 1) la dominación tradicional fundada en la fuerza de la costumbre, que conduce a aceptar el mando de quienes la costumbre señala; 2) la dominación carismática que descansa más bien en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos, a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer, y 3) la dominación legal que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas, y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen.

incluye a dos o más personas y cierto consenso mínimo, casi siempre tácito, sobre las condiciones en que se ejerce. Implica la reciprocidad y el intercambio, que deben circunscribirse a cosas concretas, y en los que todos los participantes obtienen algo, aunque no siempre equitativamente –ningún participante escapa a la reciprocidad aunque sea inopinadamente–.

El poder no es indiscriminado, existe por un motivo, tiene una atribución concreta. El poder está regulado, se dan ciertas reglas, y los límites que no pueden ser traspasados rigen, aunque sean tácitos, la distribución del poder en la organización.

Cada vez se escucha con mayor frecuencia, por parte de los profesionales de las organizaciones, que quieren que se les diga lo que tienen que hacer concretamente, al mismo tiempo que los directivos se quejan de tener que decir a sus subordinados lo que deben hacer. No es una situación nueva, son respuestas complementarias que se retroalimentan. No obstante, hay en ellas algo que está creciendo y a lo que los supervisores debemos prestar especial atención, ya que como expresión de un conflicto presenta más posibilidades que problemas.

Para los supervisores, tienen especial interés las zonas de incertidumbre de las organizaciones. Las reflexiones de Croizer y Frieberger (1977) sobre las organizaciones, y de Livian (1996) sobre el poder de las zonas de incertidumbre, guiarán este punto. Las *zonas de incertidumbre* fueron definidas por Livian como aquellas zonas que *“no están definidas de forma precisa, que no se definen con concreción, las que no se delimitan por la organización de forma oficial”* (Livian, 1996: 244).

En toda organización hay zonas de incertidumbre que no pueden ser recogidas en organigramas ni en protocolos, y que no pueden formalizarse. Se dan y están presentes en las relaciones de poder informal y cotidiano. Cuando una situación no está regulada (como es sabido, existen numerosas tareas o situaciones no reguladas), se desarrolla a través de la relación entre los miembros implicados en ella. La capacidad y el prestigio de las organizaciones dedicadas a la atención a las personas no tienen que ver, tan sólo, con un determinado saber hacer o con las facultades de los profesionales que la integran. La atribución de competencia a las organizaciones y a los miembros

que la integran resulta imprescindible, y es justamente la zona de incertidumbre la que permite explorar quién tiene la capacidad de generar dicha competencia.

A menudo, la disposición de habilidades, medios y recursos no está regulada, ya que depende de las relaciones, del equilibrio y del intercambio entre los miembros de la organización, que por naturaleza se mueven en zonas de incertidumbre. Se trata de zonas variables en función de la relación, que no pueden generar certezas y que tampoco se pueden eliminar. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en cómo surge de la nada el poder en las relaciones de un grupo. Cuando se reúne un grupo, cada uno de sus miembros propone sus valores más relevantes, pero enseguida se establece una contienda: ¿quién sabe qué? ¿Quién es hábil en qué? En un grupo de viaje, alguien hace las bromas, otro es el que sabe orientarse, etc. Cada persona parece tener algo que le hace sentir útil ante los demás. Se establece de la nada una correlación, en la que los otros pasan a ser dependientes. Las habilidades atribuidas a cada persona forman parte de las denominadas zonas de incertidumbre, porque generan relaciones que no se pueden definir, que no pueden establecerse previamente ni de forma prematura.

Las zonas de incertidumbre en las organizaciones se configuran como situaciones críticas cuando están vinculadas a situaciones específicas que pueden generar o producir un problema (*op. cit.*), esto es:

- Las ligadas a la posesión de un saber, a la experiencia, a un conocimiento específico e irremplazable, al menos a corto plazo.
- Las ligadas a la detección de información. Aquél que acumula información que es pertinente y necesaria, genera y crea dependencia de los otros hacia él mismo y respecto a sus tareas en la organización.
- Las ligadas a la posibilidad de interpretar las reglas.
- Las ligadas a la posibilidad de atribución de medios materiales o simbólicos.
- Las ligadas a la modificación de los actores o a la aparición de un nuevo colaborador en el juego.

Por tanto, es necesario que los supervisores trabajen con un cierto convencimiento de que no todo es predecible, de que el liderazgo se debe compartir y de que en cualquier caso no todo vale. Es decir, es necesaria una cierta dosis de tolerancia hacia la ambigüedad y la incertidumbre. Se trata de una actitud que sólo se puede manejar con un mayor entrenamiento en habilidades de comunicación, una mayor flexibilidad sobre nuestra forma de proceder y sobre nuestros deseos de cambiar el mundo, y, cómo no, sobre nuestras frustraciones.

Especialmente ilustrativa es la respuesta de Eduardo Punset en el suplemento dominical XL Semanal<sup>10</sup>: *“Era un mundo determinista. Lo que se sabía, se sabía con certeza. Hoy sabemos que esto no es verdad. Nuestra incapacidad para predecir no radica en que nos falte el raciocinio de lo explicable o completar nuestro conocimiento de las cosas. El principio de incertidumbre está en la naturaleza de las cosas, pongámonos como nos pongamos y esforcémonos todo lo que queramos.”*

## **2.2. El sistema de los actores implicados en la supervisión: contratante, supervisor y supervisado**

En la supervisión están presentes como mínimo tres actores. En este apartado se resaltarán las diferencias entre ellos y sus diversas implicaciones en una petición de supervisión, ya que, en definitiva, es entre ellos donde se discuten y establecen los acuerdos necesarios para avanzar.

El contratante es la persona de la organización que ordena y regula la supervisión y controla los recursos relativos a su aplicación. Esta figura suele recaer en los directores de servicio o responsables institucionales que tienen a su cargo profesionales de la intervención social. En el contrato, ya sea verbal o escrito, se establece un acuerdo entre supervisor e institución contratante o supervisados, que debe ser conocido por todos. Es importante que en él se establezcan los límites de la confidencialidad y las obligaciones del espacio de supervisión.

---

<sup>10</sup> N° 1079, 29 de junio de 2008. Disponible en: <http://xlsemanal.finanzas.com/web/articulo.php>.



El supervisor externo interviene siempre a partir de una demanda o encargo de supervisión. En tanto que supervisor externo, no ejerce ningún control institucional sobre los supervisados. Él es quien acompaña reflexivamente al grupo de profesionales a partir de las experiencias vividas por sus miembros, y garantiza un marco de trabajo que favorezca la exploración, el análisis, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica. El supervisor se apoyará en el saber del grupo y en sus capacidades. Será un facilitador de la toma de conciencia y de la expresión de soluciones o ideas de innovación, tanto a escala del trabajo como del servicio.

Los supervisados, en calidad de interventores sociales, son los principales actores de la supervisión. La mayoría de ellos, en este caso, trabajan como empleados de organizaciones sociales y su cometido consiste en cumplir los objetivos y funciones del servicio. Los supervisados son los que permiten la introducción del supervisor en el equipo, considerándolo un acompañante del viaje. Así es, en muchos casos, como la práctica de la supervisión significa un cambio en la labor cotidiana de los profesionales de la intervención social.

### **2.3. El profesional supervisor**

Mi propósito en este apartado es exponer algunas de las influencias presentes en el profesional supervisor: la conciencia del sujeto profesional-supervisor; los miedos y temores del supervisor; la transferencia y la contratransferencia y sus implicaciones en la supervisión. Reparar en los supervisores es absolutamente imprescindible para la calidad de su trabajo y para adquirir la necesaria preservación que les permite ejercer este rol.

#### **La conciencia del sujeto-supervisor**

El supervisor, al desarrollar su labor, se sirve de los conocimientos de las ciencias sociales, psicológicas y humanas, sobre la empresa y las organizaciones, así como de los propios de su profesión. Si bien analiza y percibe la realidad en función de todos ellos, esto es así sólo en parte, porque en la persona del supervisor también concurren actitudes y sentimientos que

influyen de forma determinante en la comprensión final de la relación que establece.

Atender comprensivamente a las actitudes y a los sentimientos propios a través de la autoobservación es una tarea indispensable del supervisor. Es muy importante que el profesional tome conciencia de la influencia que ejerce, así como de las que recibe a través de la relación que establece con el supervisado, con el propósito de manejarlas adecuadamente. Los supervisores, motivados y atraídos por la eficacia de los conocimientos con los que cuentan y por las repercusiones en los supervisados, establecen esa compleja correspondencia entre su propia motivación y la objetividad de los incentivos que atraen y reducen la tensión. Una supervisora entrevistada comenta: *“Nos engancha lo que hacemos porque nos sentimos satisfechos al comprobar que nuestra profesión y su repercusión social resultan útiles”* (supervisora 9<sup>11</sup>). Los supervisores, al igual que los supervisados, están afectados por temores y esperanzas, alegrías y dolores, que, aunque resulten obvios, son de suma importancia.

Hay muchos aspectos que igualan los supervisores con la persona atendida, pero también hay algunos que los diferencian, como los que corresponden al rol profesional. Ambos tienen responsabilidades distintas. La tarea del supervisor es la de tratar de servir de ayuda, pero ello no implica que sean mejores personas que los supervisados. *“A menudo, somos fruto de un proceso del que, en muchos casos no se ha tomado conciencia”* (Arija, 1999: 150).

El supervisor ha de observar en qué momento la relación con el supervisado da en el blanco de su propia vulnerabilidad, pues tomar conciencia de los temores puede prevenir situaciones de dominio o superioridad. Arija entiende estas situaciones como *“no poder estar en la actitud correcta, no estar en contacto con uno y, por consiguiente, no estar con el otro, no poder comprender y acercarse a la realidad del otro”* (op. cit.: 150). Dichas situaciones resultan altamente perjudiciales para la relación de supervisión. En el otro extremo se encuentra el supervisor que tiende a mostrarse demasiado complaciente, aquél que no ayuda al supervisado a

---

<sup>11</sup> Supervisora nº 9, Judith.

que se enfrente a sus dificultades, que al ser excesivamente empático puede llegar a anularse a sí mismo.

Las posiciones dominantes se sustentan en la autoridad que se le confiere al supervisor y a su rol. Es indudable que el supervisor tiene un determinado poder, el poder de orientar, de ver de forma positiva, de reconocer o no, con toda la responsabilidad que ello conlleva. La autoridad le viene dada por la atribución de saber que le hace el otro (Mattioli, 1998)<sup>12</sup>. El supervisor debe conocerla, aunque también es su responsabilidad favorecer un encuentro basado en la confianza o, por el contrario, orientar y acompañar correctamente a otro servicio.

La posición de dominio no consciente del supervisor le puede impedir ver con claridad las limitaciones y posibilidades de un proceso con un determinado supervisado, y generar un exceso de acciones o movilizaciones que pueden no ser deseadas por aquél.

Clarificar el dominio, el poder, implica, por un lado, desvelar qué puede y es preciso aportar y, por otro, qué no depende de él. Implica, por otra parte, reflexionar sobre el manejo de la propia autoridad y sobre cuál es el poder del supervisado. Cuando es preciso confrontar a los supervisados, también es necesario que el supervisor tome conciencia de en qué momento está invadiendo el ámbito más íntimo de la persona, sobre todo si el supervisado no lo considera suficientemente capacitado, o bien si aplica un exceso de conducción por su parte. También es importante analizar el dominio que se ejerce en el momento de establecer las propuestas o condiciones de la relación. La función del supervisor debe ser la de apoyar un proceso de mejora de la persona-profesional. Para clarificarlo, es preciso que ambos participantes expliquen el marco en que se ha de desarrollar la relación y los propósitos que se persiguen.

Tratar sobre la relación y lo que esta supone para ambos permite delimitar mejor las expectativas y generar un marco confortable para el desarrollo del futuro trabajo. Esto les sitúa en un plano de mayor igualdad, aunque también de mayor vulnerabilidad y transparencia. La confianza

---

<sup>12</sup> G. MATTIOLI (1998), *El analista fuera del dispositivo. La supervisión en instituciones*. Clínica psicoanalítica. Conferencia no publicada. He tratado el tema del poder en el apartado referido al sistema institucional.

creada con transparencia resulta útil para el equilibrio de poder. Hablar de las obligaciones que conlleva, así como del poder y de los sentimientos que suscita todo ello, puede ser un gran afianzador de la autoconciencia.

Una buena práctica para introducir conciencia en el supervisor es disponer de un testigo, entendido éste como una instancia cognitiva que es capaz de observar qué sentimos, qué pensamos y qué hacemos o queríamos haber hecho. Tiene como característica que no juzga y que siempre está ahí. Esta figura, que denomino testigo, permite que el supervisor también se atienda a sí mismo en los momentos en que se siente mal, irritado o arrastrado por una tormenta emocional; cuando esto ocurre, las ideas que se suceden a las emociones se tratan por lo común de pensamientos poco útiles. Es una buena práctica parar un momento y reflexionar sobre qué pensamiento hay detrás de esta emoción, sobre la cual suele girar nuestra vida en aquel momento. Otra posibilidad que expande la autoconciencia es plantearse la historia que se explica uno a sí mismo, con lo que se produce una proyección de futuro basada en este modelo de explicación. La posibilidad de verse desde fuera, como testigo de lo que sucede, permite percatarse de los modelos que están orientando la reflexión y darse cuenta de que se puede optar por otras explicaciones alternativas. Este estado de conciencia es el que permite la distancia óptima que posibilita la dedicación y la tranquilidad necesaria para supervisar.

### **Miedos y temores del supervisor**

Cuando se emprende una relación que implica generar apoyo y confianza en la persona, aparecen también miedos asociados. La capacidad o no de comprender al supervisado, la posibilidad de causarle daño o de dejarse llevar por los sentimientos, la manera de manejar los silencios y el vacío son cuestiones redundantes que se plantean habitualmente los profesionales de la supervisión. Interrogarse sobre estas cuestiones muestra que se entra en contacto con los sentimientos y que tratan de enfrentarse a ellos. Cuando los miedos llegan a manifestarse en el supervisor con un excesivo temor, disminuye su capacidad perceptiva y analítica, tanto de lo que le sucede al supervisado como al usuario del servicio. El temor se convierte en ansiedad, lo que lleva al

supervisor bien a una excesiva movilización, a una sobresaturación de orientaciones, bien a inhibirse o bloquearse.

El manejo del miedo pasa, ante todo, por reconocerlo y aceptarlo: *"Actuar con miedo es distinto que ser conscientes de que el miedo está, y es ahí cuando podemos comenzar a manejarlo"* (Arija, 1999: 155; Jericó, 2006). El reconocimiento de los temores que surgen en el ejercicio de la supervisión aumenta la conciencia de que, si bien no se puede estar libre del miedo, sí es posible manejarlo, entendiendo que éste no es un problema en sí mismo, sino una señal de que existe una situación que puede ser afrontada desde la reflexión. Como dijo Nelson Mandela, *"no es valiente quien no tiene miedo sino quien sabe conquistarlo"*.

Salzberger y Wittenberg examinan otro tipo de temores que parece oportuno recoger, por la presencia que tienen en las profesiones de ayuda y de la supervisión, así como por la dificultad que entraña su manejo. Las autoras recogen, desde su perspectiva teórica, algunos tópicos frecuentes, tales como *"no podemos trabajar con el pasado de las personas, sino sólo con el presente"* o *"los trabajadores sociales (supervisores) no hemos tenido o no tenemos formación para comprender los sentimientos profundos"* (Salzberger y Wittenberg, 1970). No se trata tanto de esclarecer el pasado como de percibir que aún está activo y que influye en el aquí y ahora de la relación. Se trata de comprender que las manifestaciones del presente pueden informarnos de situaciones pasadas que están influyendo en el supervisado y en la relación que mantiene con el supervisor.

Los supervisores pueden temer hacer daño si permiten que afloren los sentimientos de la persona supervisada durante la relación. Las autoras parten de la aceptación y el convencimiento de que el marco de la supervisión es más seguro que otros ámbitos si se da el caso de que emerjan sentimientos y, además, puede permitir que se experimenten sentimientos que alivien a la persona supervisada. Explican que el miedo del profesional (supervisor) puede ser debido al temor a sus propias reacciones, lo que le lleva a considerar que algunas emociones son excesivamente perturbadoras. Es importante percatarse como supervisor de que la capacidad y tolerancia del profesional a la hora de soportar los contenidos y las emociones dolorosas otorga al

individuo (supervisado) la posibilidad de ser más tolerante consigo mismo y con los demás.

### **La transferencia y la contratransferencia: sus implicaciones en la supervisión.**

La transferencia es un concepto del psicoanálisis que designa el mecanismo psíquico a través del cual una persona transfiere inconscientemente y reactiva en sus nuevos vínculos sociales sus antiguos sentimientos, afectos, expectativas o deseos infantiles reprimidos. Se trata de afectos que pueden haber estado orientados originariamente hacia personas significativas de su infancia, y que en la vida adulta mantienen su presencia y su efectividad psíquica, siendo por tanto posible transferirlos a escenarios actuales. De acuerdo con la teoría psicoanalítica, este fenómeno ocurre de manera completamente natural en las relaciones entre seres humanos, y por lo tanto también en las relaciones establecidas en los contextos terapéuticos, independientemente de su orientación. El diccionario de psicoanálisis lo define lo así: *"...el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad"* (Laplanche y Pontalis, 1996: 439-446).

En el terreno de la supervisión, entendido como espacio de relación, tiene lugar la transferencia mediante la cual un supervisado puede proyectar inconscientemente sobre su supervisor, o contexto de supervisión, sentimientos, vivencias y emociones infantiles. De acuerdo con lo dicho, una persona puede ver y experimentar en la supervisión deseos y prejuicios que tuvo hacia personas significativas de su infancia, sin tener claro por qué lo hace (Lacan, 2003). Puede entonces experimentar temores y anhelos que le resultan difíciles de expresar y entender.

La transferencia, dentro de la supervisión, es un aspecto importante, por lo que el supervisor debe valorar que el acto transferencial no estará dirigido a convertirse en apoyo de identificación, sino a ser continente de un supuesto

saber. La puesta en juego de la transferencia descubre aquello que es desconocido para el supervisado (que no sabe que sabe) en la medida en que el sujeto responde transferencialmente al poner al supervisor en el lugar de sostenimiento. Es desde esta posición que la supervisión saca provecho, ya que lo interesante del quehacer del supervisor es sostener precisamente la posición de continente.

La contratransferencia sería el conjunto de reacciones inconscientes del analista frente a la persona del analizado y, especialmente, frente a su transferencia. Freud (1910), en su obra *Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica*, señala que la contratransferencia "se instala en el médico por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente"<sup>13</sup>. Resultaría necesario, dice, que el analista vislumbrara y dominara tales sentimientos, de modo que sus complejos y resistencias no influyeran en la comprensión de las problemáticas presentes en el analizado. Freud destaca que los fenómenos contratransferenciales se instalan en el analista por influencia del paciente.

Este efecto, en supervisión también lo podríamos atribuir a los actos y características del supervisado, en el sentido de que éste es capaz de ocasionar al supervisor una serie de emociones. Este influjo, que se ha desplegado sobre la persona del supervisor, afecta a su sentir y puede desvelar conflictos del supervisor o su identificación con las problemáticas presentes en los supervisados. Esta revelación en la persona del supervisor influye en la relación que mantienen en el marco de la supervisión.

### 3. LA SUPERVISIÓN: CONTENIDOS, PROCESOS Y PRÁCTICAS

#### 3.1. Cuándo está indicada la supervisión

La supervisión no se ocupa de un solo sector. Si bien nació y se desarrolló en los campos sociales –como se ha explicado en el capítulo II–, no es, sin embargo, una práctica exclusiva de este ámbito, sino que se ejerce en

---

<sup>13</sup> La cita de Freud ha sido consultada en <http://undiasinpensamiento.obolog.com>.

distintas ciencias humanas, sociales, psicológicas y en los campos de la educación y de la salud. Más recientemente, se está abriendo camino en el sector de la empresa, aunque en este campo la multiplicación de ofertas de asesoramiento, como el *coaching* o la combinación de métodos de apoyo y consulta, hacen más compleja su singularización.

Si bien no hay ningún sector específico de la supervisión, los profesionales que ejercen prácticas vinculadas al cuidado o ayuda a personas (donde la relación es relevante), son los que más la apoyan y practican. *“La supervisión es particularmente funcional en aquellas profesiones en las cuales es importante el manejo de las relaciones, se dirige hacia el desarrollo profesional altamente integrado y competente”* (Rich, 1993: 157). Los profesionales de centros sociales, de atención a familias, trabajadores sociales, educadores, psicólogos y pedagogos, son el público más habitual, aunque también muestran su interés presidentes de organizaciones y directores de servicios, que buscan un lugar donde compartir, intercambiar y revisar sus prácticas.

Sin embargo, las entrevistas realizadas en esta investigación, así como la sistematización de mi propia experiencia, permiten afirmar que, si bien es cierto que es en los ámbitos psicosociales donde más se ejerce la práctica de la supervisión, también se practica (con otras denominaciones) en distintos ámbitos –sanitarios, empresariales– interesados por los cometidos de los servicios en donde el profesional es la clave.

La supervisión está indicada a la hora de ayudar a discernir el encargo social y los roles profesionales, y se manifiesta adecuada para fortalecer la identidad de equipos multidisciplinares. También resulta apropiada para iniciar cambios en equipos o grupos humanos de larga trayectoria histórica o, por el contrario, para nuevos equipos o para acometer nuevos proyectos. Es recomendable, de igual forma, para ayudar a clarificar situaciones de malestar o confusión en el interior de equipos. Además, la supervisión es una herramienta clave en los procesos de calidad de las organizaciones, tal y como se tratará en el capítulo IV.

Los contextos preferentes para aplicar supervisión, y en los que se encuentra la excelencia, son aquellos en los que los equipos de profesionales



disponen de un fuerte bagaje teórico y técnico: *“Ya no piden herramientas, ni metodologías de acción, sino que han descubierto que la tensión entre las demandas institucionales y los dispositivos de atención al público no se resuelven con la acumulación de formaciones basadas en conocimientos o técnicas. Ellos buscan encontrar espacios de reflexión, de intercambio de experiencias y capacidades para innovar y desarrollar nuevas formas de cooperación”* (op. cit., 2006: 25). Estos equipos solicitan al supervisor que les acompañe en su reflexión como forma de garantizar la pertenencia a la institución y la continuidad de la acción social en un medio que a menudo se muestra inestable y precario.

Un grupo de profesionales supervisores franceses recogen la siguiente percepción de la figura del supervisor, la cual resulta ilustrativa de la apreciación creativa vinculada al ejercicio de la supervisión: *“Nosotros somos interventores en el ámbito psicosocial que nos encontramos [...] en torno a un proyecto singular, intentando explicarnos las prácticas profesionales, la inteligencia colectiva y el desarrollo humano. Nosotros nos reconocemos como creadores de contextos que permiten la auto-evolución de sistemas. Somos creativos y artesanos a la manera de los compañeros albañiles o constructores, en lo que sería la aplicación del arte y de como generar algo nuevo [...]. Somos compañeros artesanos de lo emergente (nómadas del sentido) para garantizar que el pensamiento no sea nunca arrestado, posibilitando que pueda florecer la apertura”* (Albert, 2006: 21).

### **3.2. Las expectativas de los demandantes de supervisión**

La demanda de supervisión puede venir desde los contratantes o desde los profesionales de la intervención social. En cualquier caso, los motivos a la hora de solicitar la supervisión siempre suelen ser variables. La demanda está en relación con el objeto de la supervisión, pero a menudo se desencadena porque se dan situaciones de conflicto que derivan hacia una petición de supervisión asentada en la idea de que un tercero, el supervisor, pueda ayudar a disiparlo.

En otras ocasiones, puede que la necesidad provenga de repensar y analizar diversos aspectos del funcionamiento del servicio. Puede ser con respecto a casos concretos, situaciones, programas o proyectos en proceso de ejecución, que requieren un análisis específico. Otro ámbito de la demanda es la necesidad de revisar procedimientos, métodos o prácticas desde una perspectiva contextual, o debido a la complejidad de interpelaciones que se generan en un profesional o en un equipo, tanto desde la institución como desde las personas objeto de intervención.

La necesidad de supervisión también puede surgir como respuesta a un malestar inespecífico que se manifiesta de forma confusa a través de la queja o la insatisfacción. Tal como recoge el informe de 1998<sup>14</sup> de un grupo de trabajo del CDTs de Cataluña en el que participé, a menudo *“la supervisión se puede representar como la solución a todos los problemas, poniendo unas expectativas imaginarias y otorgándole unas cualidades casi mágicas”*. El mismo informe también expresa una forma de demanda denominada ‘delegada’, que se define como *“aquella que parte de los directivos o que sólo está formulada por una parte del equipo, sólo la sostiene una parte de sus miembros”*. Esta expresión de la demanda debe ser incorporada al propio proceso de supervisión por su grado de dificultad, y clarificada para que no opere como resistencia.

Los demandantes de supervisión tienen sus propias expectativas, que pueden ser o muy altas o casi inexistentes. Su naturaleza depende de la madurez y del juicio que se hace de su situación. Las expectativas teñidas de sentimientos idealizados del tipo *“todo se arreglará sin esfuerzo”*, *“la supervisión va a aportar todas las soluciones”*, o *“nada depende de mí”*, resultan inalcanzables; en cambio, si son más razonables, las posibilidades de éxito son mayores.

La demanda de supervisión o el encargo del contratante necesitan de una comprensión por parte del supervisor que permita una confrontación con

---

<sup>14</sup> En 1995, el colegio profesional de Diplomados en Trabajo Social de Cataluña constituyó un grupo de supervisores seleccionados para supervisar a los equipos de servicios sociales de atención primaria. Paralelamente se creó un grupo de trabajo formado por expertas con la misión de conceptualizar la supervisión en el contexto de aquel momento. Participaron en dicho grupo Teresa Aragonés, Josefina Fernández, Judit Monfort, Amparo Porcel, Carmina Puig y Carmen Rubí. Fruto de este trabajo, en 1998 se redactó el informe *La supervisió en el treball social*.

la necesidad real y sentida de aquéllos que deben participar. A su vez, hay que poder valorar quienes son los participantes en relación con la demanda expresada, así como la pertinencia de la supervisión, si es adecuada o no en aquel momento. Las distintas expectativas del triángulo formado por contratante, supervisor y supervisado, pueden ser fuente de conflictos que deben ser esclarecidos con la finalidad de que no influyan en el espacio de supervisión.

Si la situación es la de un encargo realizado por iniciativa de la institución, es imprescindible antes de iniciar la supervisión realizar una exploración previa para conocer y consensuar los objetivos propuestos y valorar ajustadamente los niveles de resistencia o cohesión que se pueden dar, con la finalidad de conseguir un consenso entre todos los partícipes.

Otras expectativas a valorar, siguiendo al informe citado anteriormente, son el marco y las circunstancias que contextualizan la demanda, la coyuntura, quién pide la supervisión, cómo se ha negociado o cómo se ha escogido al supervisor. Son preguntas que deberían ser contestadas antes de iniciar la supervisión, ya que la expresión de una necesidad de supervisión no supone la existencia de una demanda real y sentida, ni legitima supervisar a alguien que no lo desea. Al contrario, al forzar esta situación se podría contemplar el trabajo de supervisión como la detección de un malestar que busca encontrar salidas. La insistencia del supervisor en otro sentido podría generar, a menudo, un mayor rechazo a contar con la propia figura del supervisor. Estas situaciones requieren iniciar procesos de clarificación y ayuda.

La obra de Salzberger-Wittenberg (1970), *La relación asistencial*, facilita una mejor comprensión de los elementos que debe considerar el trabajador social en relación con las expectativas y sentimientos del cliente. Su principal aportación está en relación con la clarificación del encargo y del contrato de supervisión, así como en los marcos relacionales que influyen en la misma.

El supervisado alberga, antes de establecer una relación con el supervisor, determinadas esperanzas ideales: *“Cada nueva empresa tiende a despertar nuestras expectativas ideales [...], es como si dijéramos ahora será diferente, esta persona me dará todo lo que alguna vez desee tener”* (Salzberger-Wittenberg, 1970: 23). Así mismo, también alberga temores acerca

de la ayuda y de sí mismo. Las esperanzas o las expectativas del supervisado están siempre muy presentes y, en consecuencia, se expresan en la relación que establece con el espacio de supervisión. Por este motivo, existen diferentes mecanismos que aquél puede utilizar para, de forma ideal, librarse del malestar:

- a) El supervisado pide que sea el espacio de supervisión o el supervisor quien le muestre lo que debe hacer (como si se tratara de una adivinación), acatando las indicaciones del supervisor sin discusión. Esta actitud puede que se origine en el malestar emocional que comporta la ignorancia o por la culpabilidad que surge cuando las cosas no van bien. Si la relación o las indicaciones del supervisor no están de acuerdo con las expectativas del supervisado, puede que la hostilidad y la incomprensión latentes se hagan patentes.
- b) El supervisado verbaliza de forma masiva las situaciones que le preocupan sin procurar entender qué le está pasando. Trata simplemente de airear todos sus problemas. El miedo al rechazo o al reproche del supervisor le hacen sentirse avergonzado y ello le lleva a actuar como *vaciador*.
- c) El supervisado busca a alguien que le ayude a revisar su tarea, sus funciones. Si lo que busca es apoyo, comunicar los problemas que tiene y que le ayuden a encontrar explicaciones o soluciones, la relación puede resultar muy provechosa, ya que el supervisor le ofrece contención y el supervisado se sentirá reconocido y apoyado a la hora de sobrellevar su situación.
- d) El supervisado necesita ser aceptado, validado tal cual es, con todos sus defectos y carencias. En este caso, precisa de una comprensión que, a menudo, se esfuerza por obtener, aunque puede temer decepcionar al supervisor, algo que influye necesariamente en su relación.

También se dan diversos temores que están presentes en las expectativas y, por ese motivo, influyen igualmente en la relación. Ser inculcado, reprocharse los fracasos consigo mismo o de su actuación

profesional o con el entorno, son actitudes que pueden ocultar información importante, o bien desplazar la culpa hacia otras situaciones, fenómenos o personas. En este caso, las causas se atribuyen a razones externas y simples porque no puede comprender las más profundas. La inquietud que provoca la posibilidad de ser responsable de la situación que está viviendo es también un temor irracional, pero presente.

Otro elemento relevante es el temor a ser dejado de lado, menospreciado, en el espacio de supervisión. Ha sido difícil llegar a confiar en el profesional; por lo tanto, una vez depositada la confianza en él, la persona puede sentirse más vulnerable y temer que lo abandonen antes de solucionar sus problemas (*op. cit.*: 23-26).

Por otra parte, Belén Arija (1999), a partir de su propia experiencia profesional, explica que hay profesionales que han dejado de tener metas, están desmotivados, lo que ha generado en ellos una desilusión tan profunda que únicamente esperan que algo ajeno (el espacio de supervisión), casi de carácter mágico, resuelva su situación: *“esperan que el apoyo externo sustituya por entero su propio auto-apoyo, e incluso, en ocasiones, ya no esperan siquiera eso, porque han perdido la esperanza”* (Arija, 1999: 148).

Algunos profesionales pueden llegar a solicitar que el supervisor tome decisiones por ellos. En cierta medida, pasan a ser dependientes del supervisor o del espacio de supervisión, en el sentido de que han articulado sus decisiones en torno a las sesiones de supervisión y aceptan esa situación como un fenómeno natural.

Aunque se han descrito diferentes expectativas en relación con el momento en que los profesionales demandan supervisión, no es mi propósito clasificarlas, pues ninguna de ellas se da en estado puro. Más bien, estas diferentes expectativas deben ser analizadas en el momento en que se producen y, por tanto, deben incorporarse al conjunto de elementos que se han de tomar en consideración a la hora de desarrollar una percepción ajustada de la demanda de supervisión. Mostrar atención a la expectativa de los supervisados, al contratante de la supervisión y al momento en que se encuentran, posibilita que los supervisores sean también más vigilantes con las expectativas que depositan sobre ellos.

La aceptación de una supervisión externa requiere analizar y concretar cuál es el objeto de la misma, así como los sujetos que participarán. También es necesario valorar la oportunidad de la participación de los diferentes sujetos, estar atentos a que no se produzca una delegación de funciones y decisiones de la persona-profesional hacia la persona del supervisor. A tal efecto, es recomendable acordar sistemas de evaluación y normas que regulen las relaciones del supervisor con cada una de las partes implicadas, los supervisados y el contratante de la supervisión.

Se trata, pues, de encontrar el punto de equilibrio entre la exigencia del supervisor y la comprensión de la situación del supervisado demandante, para poder vincularse adecuadamente, respetando al mismo tiempo las posibilidades de ambos. En última instancia, el proceso de supervisión está sujeto a procesos vitales y humanos plagados de contradicciones, límites e incertidumbres.

### **3.3. El encargo y la demanda en supervisión: etapas de una decisión**

Las expectativas de los demandantes son muy relevantes en el proceso del encargo de supervisión, aunque más esencial –y a veces, determinante– resulta la forma en que ésta se produce. La supervisión, al igual que la intervención social, se funda, se constituye y se inicia en la demanda. Existe todo un conjunto de elementos que están presentes en las demandas de supervisión que hay que considerar.

El encargo es una parte integrante del proceso de supervisión, pero no siempre aparece en el primer momento, sino que sirve como punto de arranque y es recurrente durante todo el proceso de supervisión. La demanda nos aporta mucha información y *“contiene preguntas no respondidas completamente”* (Carballeda, 2007: 32).

La petición de supervisión es siempre compleja debido a las posiciones institucionales o personales que se imbrican en ella. Como lo menciona De Backer, *“está llena de riesgos en la medida en que el objeto explicitado en la demanda corresponde raramente al verdadero problema, que está en el origen de la intervención”* (de Backer, 2002).

La demanda de supervisión es un primer punto a tener en cuenta, dado que se relaciona directamente con cuestiones institucionales, contextuales y singulares con las que se deberá trabajar: ¿por qué ahora? ¿Cuál es el cambio deseado? ¿Qué se espera de la supervisión? La forma de presentar la demanda, quién la realiza, cuándo y cómo se realiza, constituyen elementos claves que deberán ser tenidos en consideración en primer lugar para poder establecer sobre qué se va a trabajar, ya que cuanto más clara sea la demanda, más sólido será el proceso de supervisión.

Me adentraré ahora en algunas creencias, supuestos institucionales y profesionales, que están imbricados de forma clara o latente en la demanda de supervisión. Existe la representación social e institucional del supuesto, a menudo compartido, de que lo que define la demanda de supervisión es la necesidad de revisar para cambiar algo, y de que lo que define a la supervisión y, por extensión, a los supervisores, es que siempre pueden ofrecer cambios.

Según J. M. Bernard, *“cuando un supervisor desembarca en una institución no sabe qué va a encontrar. A menudo, la demanda formulada por teléfono no es la verdadera demanda. Problemas que fueron presentados como relacionales aparecen como institucionales o al revés”* (Bernard, 1992: 14). La importancia del análisis del encargo recae en el panorama que se expresa en la demanda, y para ello es necesario incorporar y analizar conjuntamente con el resto de elementos más formales los aspectos contenidos en el proceso de demanda.

a) Lo invisible o situación anterior a la demanda.

Toda persona o institución que es demandante potencial de supervisión o de otras prácticas reflexivas, posee una preocupación, un problema o una necesidad íntimamente ligadas a su historia, sus capacidades, sus recursos, sus sentimientos, sus miedos y sus deseos, además de las expectativas y motivaciones en relación con la solicitud de ayuda. La aportación de Comelles a la demanda asistencial es completamente transferible a la situación de supervisión: *“La decisión de ir a un equipo asistencial tiene que ver*

*en cómo los individuos han construido sus experiencias anteriores de atención social, cómo han vivido, pensado, construido la experiencia con los dispositivos” (Comelles, 2005).*

Aunque los profesionales no conozcan aún a la persona supervisora, se han dado previamente algunos elementos de transformación (no visibles) que estimulan a los profesionales o instituciones a que acudan a un profesional supervisor. Es importante para el supervisor preguntarse acerca de esos elementos latentes para comprender de manera preliminar qué situación se está atravesando.

Se trata de reflexionar sobre aquello que es anterior a la demanda de supervisión. El profesional o la institución que piden supervisión se encuentran en un momento muy significativo: se ha decidido, se ha actuado. Siguiendo a Cristina de Robertis (1988) y a Belén Arijá (1999), para que eso ocurra se ha tenido que pasar antes por diferentes etapas que, aunque invisibles, son responsables de la demanda de apoyo.

b) Tensión e inquietud.

Para que la demanda se produzca, el solicitante, como mínimo, ha podido describir y decirse a sí mismo que tiene un problema o situación que debe ser revisado. También se ha movilizó un deseo, la intuición de un cambio, iniciándose así un esbozo de definición de lo que pretende conseguir.

c) Búsqueda de información.

El profesional o el equipo intentan entonces encontrar los medios para concretar el cambio deseado, aceptando propuestas o recomendaciones que puedan servir para satisfacer sus expectativas. La búsqueda de supervisión se realiza a través de referencias personales, de conferencias, de artículos o instituciones.



d) Soluciones intentadas.

Durante todo este proceso, a menudo bastante prolongado (excepto en las situaciones imprevistas o de crisis), se puede observar que ha habido una movillización previa y quizás se han abordado algunos de los temores que produce tomar conciencia de una situación y querer cambiarla, o incluso ya se han afrontado algunas soluciones. Cualquiera que sea la manera como se presenta la demanda, siempre ha habido un recorrido, un trayecto previo. Los demandantes están inmersos en un proceso que se dirige hacia un cambio de situación, y de ello resulta una pugna entre lo que se desea resolver y el temor a lo desconocido o a las propias vulnerabilidades.

e) Petición de supervisión o consulta.

Los demandantes llegan a un contexto poco conocido (el espacio de supervisión), donde deberán exponer el quehacer de su práctica cotidiana a un supervisor, por el momento también desconocido. Su posición es de vulnerabilidad: el temor está vinculado a la situación misma de solicitar apoyo, a la necesidad de consultar y revisar el propio hacer. *“La representación interna del encuentro con el otro está cargada de temor: ser invadidos, avasallados, culpabilizados [...], forzados a hacer lo que no desean, perturbados en sus ritmos, desorganizados cognitivamente. Es decir, violentados afectiva, instrumental y cognitivamente”* (Bleichmar, 1999).

En esta situación están presentes tanto el miedo como el anhelo de las personas demandantes de supervisión de ser comprendidas, de ser tomadas en consideración, además del afán (imaginario) de que los supervisores puedan resolver todos sus problemas. Es a través de su comportamiento, de cómo se presenta, de cuál es el contenido de la demanda y de la formulación de los mensajes, como se puede adquirir un mejor conocimiento de las contradicciones que acompañan la demanda, pero que, a su vez, son las responsables de la misma.

f) Inicio de la supervisión.

Comprender el conjunto de elementos contradictorios que se presentan en el profesional que acude a pedir supervisión permite entender que no siempre es posible establecer en los primeros encuentros una relación significativa. Hay situaciones y profesionales con los que se consigue establecer un vínculo de confianza, mientras que en otras ocasiones no es posible. Dicho de otro modo, el encuentro puede darse o no. El supervisor debe procurar que se inicie el vínculo, pero no puede evitar los condicionantes que influyen sobre el sujeto, el espacio y la relación.



II. La demanda en los procesos de supervisión: etapas de una decisión.

Elaboración propia.

3.4. Principios básicos de la práctica de la supervisión

Los principios que se presentan a continuación se han revelado básicos en la estructura del espacio de supervisión. Todos ellos contribuyen a contextualizar el marco en que trabaja el supervisor, estableciendo límites que no convendría traspasar.

a) Aceptación de todas las instancias de la organización.

Un principio fundamental es que el espacio de supervisión ha de ser aceptado y reconocido por todas las instancias de la organización implicadas

en la demanda previa. Esto pasa, en primer lugar, por ceder el tiempo y el espacio físico necesarios para su realización.

b) Flexibilidad y apertura del supervisor.

Otra consideración importante es que el supervisor ha de ser flexible y mantenerse abierto a recibir ideas y propuestas. Este posicionamiento parte de que los supervisados han de recibir reconocimiento y validación de sus potencialidades como motor, lo que se consigue, según Cave y Nichols (1991), aceptando los diferentes planteamientos y aproximaciones que hacen los supervisados a una situación concreta. Las supervisiones han de permitir la exploración de nuevas ideas que necesitarán posteriormente ser desarrolladas.

El supervisado puede tomar modelo del supervisor y puede exportarlo a las relaciones que mantiene en su entorno. Resulta especialmente útil, añade Munson (2007), para profesionales inexpertos que tienden a reproducir lo que ven en sus compañeros. Contrariamente, en la supervisión con profesionales de mucha experiencia, el supervisor deberá considerar la posible aparición del recelo a la pérdida de confianza o de estatus, lo que deberá tenerse en cuenta. La ansiedad delante de lo nuevo es un elemento habitual en el trabajo cotidiano del supervisor, que deberá ajustar los objetivos de la supervisión a las capacidades de los participantes, valorando en todo momento sus aportaciones.

c) El punto de partida en supervisión es el momento singular de cada supervisado.

Un tercer elemento es la necesidad de iniciar el proceso de supervisión desde la posición en que se encuentra el supervisado. Se trata de reconocer los límites propios, tanto del supervisado como del supervisor; permitir que el supervisado vaya reconociendo su nivel técnico y sus experiencias, a la vez que va agrandando y profundizando en sus conocimientos y pensamientos, recibiendo estímulo para que los desarrolle aún más.

Estos elementos son complejos de reconocer, en el sentido de que el supervisor ha de ser cuidadoso con el impacto que provoca y debe poder reconocer las limitaciones propias. Las preocupaciones del supervisor afectan a las sesiones de la misma manera que el estado de ánimo o preocupación del supervisado afectan al proceso de supervisión.

d) Aceptación de tensiones y cambios.

Cave y Nichols (1991) consideran que todo aprendizaje nuevo, todo nuevo conocimiento, puede producir curiosidad, en el sentido de que una enseñanza nueva puede producir un cambio en un sistema ya establecido. Esta curiosidad puede manifestarse buscando mantener una relación basada en las diferencias de poder, o con la expresión de diferencias sobre un tema que parecen insalvables. También cabe la posibilidad de que un exceso de dependencia del supervisado evoque o recuerde asociaciones negativas con las figuras de autoridad o con otras experiencias anteriores de aprendizaje. El supervisor, recomiendan, debería identificar los estilos de aprendizaje del supervisado y así adoptar los cambios necesarios para que la relación sea compatible.

e) Validación del supervisado.

Ofrecer aportaciones constructivas, así como una clara y positiva validación del supervisado, es otro elemento clave. El supervisor debe mantener un equilibrio que valide y reconozca al supervisado, mostrando al mismo tiempo aquellos aspectos que deben mejorar. La aportación del supervisor puede aprovecharse si se extrae del trabajo hecho por el supervisado y si va acompañada de la validación de la persona. Es importante admitir que el supervisado no es la extensión o continuación de uno mismo, y huir de la propia percepción. Se trata de ofrecer nuevas estrategias sin ser demasiado invasivo y evitar que un saber excesivo sea paralizante o pueda generar inseguridad. Por supuesto, hay que evitar siempre la ofensa personal.

f) Autonomía.

La autonomía es otro principio estructurante y es el objetivo que debe buscar todo proceso de supervisión. Consiste en el equilibrio entre, por una parte, la conducción del supervisado, y por otra, la facilitación de sus propias elecciones. Es un trabajo que se desarrolla a partir de la aceptación de las ideas que el supervisado tiene del supervisor y de la supervisión, ya que en este proceso de ayuda ambos participantes quedan afectados, modificados. Este trabajo, según Munson, *“posibilita al supervisor la adquisición de responsabilidad a la vez que experimentar el propio poder”* (Munson, 2007: 197).

Conocer al supervisado, su experiencia, sus intereses, sus presiones, etc., permitirá realizar un trabajo más preventivo de la dependencia hacia el supervisor, que el supervisor proporcione más apoyo al supervisado y que lo pueda ayudar en momentos de mayor tensión.

g) Marco de confianza.

Por último, el supervisor ha de establecer un marco de confianza con el supervisado que acoja los principios anteriores, respetando siempre una actitud positiva hacia el supervisado, hacia el trabajo que realiza, compartiendo sentimientos, mostrándose habilidoso para afrontar los problemas, estimulando la búsqueda de soluciones a las situaciones planteadas, manteniendo siempre un escrupuloso respeto hacia las creencias y opiniones del otro, y conservando una estructura horizontal de relación.

También, siguiendo a Barenblit (1997), aportaré tres enfoques y diversas orientaciones que sustentan toda práctica de supervisión, que a la vez resultan pertinentes como elementos de criterio para favorecer la elección de un tipo u otro de supervisión.

h) El enfoque interdisciplinario o interprofesional.

Hoy día, el trabajo profesional en el campo de los servicios dirigidos a las personas se lleva a cabo, debido a la complejidad de los problemas, en

equipo; es decir, por parte de un grupo de profesionales con un fin común que debe tender a satisfacer demandas y necesidades de la comunidad, a partir de las distintas disciplinas y expectativas de los miembros del equipo. Dar respuesta a esta situación necesita del enfoque interdisciplinario, imprescindible independientemente del cambio específico que se quiera lograr.

i) El enfoque interinstitucional.

La complejidad de la intervención social, así como los múltiples operadores sociales que actúan sobre los sujetos, revela la dificultad de que una sola institución (social, sanitaria, educativa) pueda dar cuenta de todos los problemas que se presentan en el campo social. No hay ninguna profesión ni ninguna disciplina que pueda abordar todos los problemas que se plantean. Lo mismo sucede con las instituciones, ya que ninguna por sí sola puede dar cuenta de todo.

j) El enfoque intersectorial.

Barenblit reconoce, y estoy de acuerdo, que ningún sector posee todos los recursos ni todos los saberes necesarios, y apuesta por la necesidad de un enfoque intersectorial que interactúe con los otros sistemas para poder conseguir objetivos macrosociales.

Además de estos planteamientos, Barenblit también remite a cinco categorías que pueden ayudar a discernir el tipo de supervisión más idóneo: la población a la que va dirigida la acción; el tipo de intervención que ésta prioriza; el marco referencial del equipo; los recursos humanos disponibles de la institución; y el tener en consideración el contexto general donde se desarrolla el proyecto. Será desde *“la evaluación de estas categorías que se podrá responder a los deseos y necesidades de los profesionales y sus instituciones y modalidades de supervisión”* (Barenblit, 1997: 1).

De acuerdo con la aportación anterior, será necesario valorar la forma más adecuada de supervisión a la luz de los diferentes enfoques y categorías

enunciadas, además de tener en cuenta la naturaleza del trabajo y la experiencia del profesional a supervisar.

### 3.5. Modalidades y formas de supervisión

Las modalidades de supervisión son numerosas, por lo que he seleccionado y clasificado las variables siguiendo a Urbanowsky y a las autoras Porcel y Vázquez (1995).

#### **La vinculación del supervisor: supervisión externa o interna**

La supervisión externa la realiza un supervisor cuyo único vínculo con la institución contratante es precisamente el encargo de realizar supervisiones. El contrato puede darse de diferentes maneras y siempre está en función del encargo que se hace al supervisor, pero es necesario resaltar algunas diferencias. Cuando la demanda la solicitan los profesionales, la institución puede adjudicar un supervisor o bien pueden ser los propios profesionales quienes escogen al supervisor; además, el coste de la supervisión puede ser financiado por la institución o por los propios profesionales<sup>15</sup>. Es diferente cuando es la institución la que contrata y financia la supervisión, ya que suele ofrecer este espacio como parte de su programa de formación permanente.

Hernández Aristu (1991), en sus diferentes obras sobre supervisión, reflexiona sobre el supervisor externo y apunta que aporta una función catalizadora, en el sentido de que en las sesiones de supervisión se confían determinados elementos para reflexionar, y es a partir de ellos que pueden surgir nuevos elementos. La misión del supervisor es la de facilitar que los supervisados encuentren en ellos mismos, en sus conocimientos y bagajes instrumentales, elementos que les permitan nuevas interpretaciones o lecturas de las situaciones planteadas.

Un elemento a destacar es que la supervisión externa puede incorporar a los directivos del servicio al grupo supervisado. La presencia de directivos en las sesiones de supervisión puede facilitar, a menudo, la exploración,

---

<sup>15</sup> Las diferencias y condicionantes ya han sido tratados en el apartado referido al sistema de los sujetos implicados en supervisión.

producción y aprendizaje de nuevas formas de colaboración. En el trabajo del grupo de supervisores del CDTs de Cataluña<sup>16</sup>, se recomienda incorporar a los directivos (intermedios) a la supervisión, especialmente en aquellos equipos en los que no existe excesiva confianza ante los cargos directivos que, por lo contrario, se es muy dependiente. La incorporación de los cargos directivos ayuda al mutuo reconocimiento y al reconocimiento de la tarea. El supervisor externo a la institución permite la contención del grupo y posibilita que se canalicen ideas diferentes y comprensiones diversas respecto de las situaciones tratadas. La presencia del supervisor legitima un espacio en el que existe la posibilidad de comunicar, en el que los significados de cada uno deben ser escuchados y respetados.

La supervisión interna es aquella realizada por un supervisor que pertenece a la institución donde se realizan las supervisiones. Se pueden dar dos situaciones diferentes en función de si el supervisor ejerce o no un rol directivo y jerárquico claramente establecido. Si es así, el supervisor interno tiene la posibilidad de modificar normas o directrices, por lo que la supervisión forma parte del ejercicio de la dirección: se facilitan las funciones de planificación y se ayuda a cumplir los objetivos de la organización. Es habitual que este modelo de supervisión responda a la necesidad de asegurar los objetivos institucionales, a la vez que a la de reforzar la función de evaluación. Sin embargo, aunque con límites, siempre ejerce un apoyo técnico instrumental hacia los profesionales. En este caso, la supervisión esta mediatizada, tanto por parte del equipo como del propio supervisor, por los resultados que se obtienen de ella. Aunque algunos elementos que regulan la supervisión externa sean aplicables a la interna, cabe apuntar que no es lo mismo. Las dinámicas internas de las que forma parte la sitúan en un lugar diferente, con distintas posibilidades de influencia. También puede darse la situación de que el supervisor, formando parte de la institución, no ejerza un rol directivo; no profundizaremos en este modelo, por la escasez de experiencias en nuestro entorno.

---

<sup>16</sup> Nos referimos al grupo de supervisores seleccionados en 1995 por el Colegio de Diplomados en Trabajo Social de Cataluña para realizar supervisiones a los equipos de servicios sociales de atención primaria, y al grupo de trabajo de expertas que se constituyó con la misión de conceptualizar la supervisión en aquel contexto.



### **La supervisión en función de los destinatarios**

Todos los autores coinciden en describir dos tipos de supervisión según se agrupen los profesionales destinatarios: individual o en grupo. Dentro de la supervisión en grupo se distinguen la de equipo y la colectiva.

La supervisión individual, con una base y encuadre formalizados, ofrece la oportunidad de construir una relación de trabajo basada en la confianza y la confidencialidad. Este modelo permite una reducción del miedo del supervisado a ver expuesta su experiencia y ofrece una mayor continuidad y desarrollo en la formación del profesional, ya que permite un asesoramiento continuo y singular, así como una retroalimentación de la actuación del profesional.

Ming-sum Tsui (2005) y Munson (2001) profundizan en el tema al explicar que la supervisión individual ayuda a descubrir aspectos que podrían desarrollarse en la carrera profesional; en ella, dicen, se da un análisis exhaustivo y profundo de los casos y permite a su vez la exploración de asuntos personales y emocionales que bloquean un trabajo eficaz. Sin embargo, Cave y Nichols (1992) advierten de algunas desventajas que conlleva la supervisión individual, ya que si no se da un alto grado de confianza, no existe confidencialidad o se producen desacuerdos entre supervisor y supervisado, se puede bloquear el aprendizaje. También es importante la idea de que la supervisión individual, si no está completada por otras formas más colectivas de aprendizaje, puede alimentar la idea y la conducta de dependencia hacia el supervisor, lo que no es nada conveniente.

También aporta Sánchez Cano (2003) que en los procesos de supervisión individual se trata básicamente de restaurar competencias en tres niveles: el primero es el de las percepciones problemáticas que el profesional activa a partir de su propia experiencia y biografía; el segundo, el de la relación identitaria que mantiene con los usuarios, ya que es esta relación la que configura el rol; y el tercero, el del manejo del encargo social que hace el profesional.

La supervisión en grupo o colectiva surge a partir de una demanda y es un supervisor externo el que acompaña al grupo. La tarea a supervisar se basa en las experiencias vividas por los miembros del grupo y en el espacio de supervisión se garantiza un marco de trabajo que favorezca la exploración, el análisis, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica. Se basa en la comprensión colectiva del grupo y su capacidad de desarrollarla. Facilita la toma de conciencia y la expresión de líneas de mejora y de innovación tanto en el ámbito de las exigencias del trabajo como en las del servicio. Como tal, la supervisión es una forma de acompañamiento y de apoyo a la organización, y ofrece la oportunidad a cada profesional participante de aportar sus propias situaciones o casos, a la vez que mantiene su propia responsabilidad hacia las personas que atiende. Los profesionales se encuentran conjuntamente con el supervisor y cada uno recibe reflexiones sobre su trabajo. En cierta manera, como dice Cave, *“es una supervisión individual pero con público, y puede ser la substitución de una individual o adicional”* (Cave y Nichols, 1991: 4).

La principal ventaja de la supervisión en grupo o colectiva, según Munson (2001) y Ming-sum Tsui (2005), es que ahorra tiempo, aunque por ello el tiempo individual que se dedica también disminuye. Así mismo, permite conocer el trabajo de los colegas de profesión y los compañeros de equipo; se pueden sugerir intervenciones, colaborar, generar ideas, compartir recursos y reforzar mutuamente en su acción. El aprendizaje tiene lugar reflexionando sobre los casos de los demás y sobre el *feedback* mutuo. También estos autores advierten de algunas dificultades: si el grupo no funciona se convierte en una evaluación, y el supervisor deberá incorporarlo en sus análisis y estar vigilante. A veces, la supervisión de un grupo debe ser complementada con supervisiones individuales que ofrecen más intensidad, para poder dar salida a situaciones personales-profesionales que no pueden ser abordadas en grupo. El supervisor debe proponer una gama de lecturas que abarcan desde 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 con un sólo nivel de análisis.

La supervisión de equipos, aunque reúne las características de la supervisión de grupo, estaría condicionada por la definición y la estructura del equipo, ya que agrupa profesionales en torno a tareas, roles y responsabilidades (no todos los trabajos en grupo son en equipo). La supervisión de equipo quizás es más compleja porque es multidimensional: por una parte, se da la dimensión funcional, pues hay una expectativa de rol en función de las tareas que cada uno tiene asignadas en el equipo; por otra parte, se da la dimensión socio-afectiva, en la cual prevalecen las relaciones afectivas, sociales y de poder o, mejor dicho, la atribución de poder.

Aunque existen determinados aspectos específicos de la supervisión de equipos en función de la orientación del supervisor, señalaré aquellos que se recogen en la literatura especializada y que en mi práctica se han mostrado relevantes. La supervisión de equipo configuran una demanda de supervisión atravesada por las variables que propone Sánchez Cano (2003): la demanda está mediada y normalmente la formula la institución, el patrocinador; las personas se conocen y, en consecuencia, existe una dinámica de grupo conocida por los participantes, que son todos de la misma institución; entre ellos existe una relación de cooperación y dirigen su tarea a los mismos destinatarios; por lo común, entre ellos se da una jerarquía y una historia que, aunque no siempre visible, influye en el equipo; y por último, es el supervisor quien acude a la sede del equipo o de la institución.

También resulta relevante el contrato<sup>17</sup> con la institución y con el equipo. El contrato es una relación estructurada que define una relación, un estilo de trabajo y una estructura. En las supervisiones de equipo podemos distinguir diferentes niveles: el contrato a nivel institucional, en el que se incluyen aspectos de tipo económico, sobre la responsabilidad en el proceso de supervisión, sobre la clarificación de la demanda y sobre la confidencialidad del supervisor; y el contrato a nivel de los supervisados, en el que se incluyen aspectos de horarios, lugares, condiciones a respetar del espacio, confidencialidad entre los participantes y hacia el exterior.

---

<sup>17</sup> Los contratos y sus diferentes actores han sido tratados en el apartado referido a los sistemas y contextos presentes en la supervisión.

## **El formato temporal de la supervisión**

Tres son los formatos básicos que describen Cave y Nichols (1991): un primero es la supervisión sin acuerdo de duración, es decir, una supervisión sin tiempo predeterminado; otro es el que contiene un acuerdo de duración preestablecida y temporalizada, y, por lo tanto, con un número de sesiones preestablecido; y el tercero, aquél que tiene por función y límite implementar una determinada tarea o programa.

Porcel y Vázquez (1995) plantean que el formato de la supervisión marca someramente, pero en ningún caso determina, ni el proceso ni las fases de la supervisión. Tan sólo remarcan que cada formato exigirá encuadres, evaluaciones diferentes y un establecimiento de límites bien diferenciados en función del formato escogido y del acuerdo de los participantes. Es necesario destacar, eso sí, que las supervisiones que estén más acotadas en el tiempo y en el número de sesiones requieren de más aportaciones claras y específicas, por parte del supervisor, para garantizar su efectividad.

## **La supervisión según los objetivos que se persiguen**

Con los objetivos que persigue la supervisión sucede lo mismo que con los significantes de la palabra supervisión: existe una hiperdefinición. Cada autor y cada supervisor estructuran sus propios objetivos, lo que hace muy difícil elaborar una sistematización. En lo que todos coinciden es en que los participantes en la supervisión se han de poner de acuerdo sobre el objetivo que se persigue. Dichos objetivos pueden agruparse de la siguiente manera:

a) La supervisión que persigue la reflexión y mejora de la tarea.

Generar un espacio que favorezca la reflexión participativa del grupo y con el grupo para lograr el intercambio y la producción de conocimiento crítico como elemento esencial de la tarea, es la propuesta de V. Barenblit (1997: 2). Este objetivo permite clarificar y objetivar hechos o acciones profesionales y aprender desde la propia experiencia, mejorando la

capacidad de intervención y de manejo del complejo entramado que se presenta en las intervenciones sociales.

b) La supervisión destinada a la resolución de conflictos.

La supervisión puede cumplir los objetivos de detectar conflictos individuales, tanto en el equipo como en la organización, y plantear interrogantes, y puede constituirse como un elemento generador de cambios. El tratamiento de conflictos como objetivo de la supervisión busca reconducir el conflicto, no tanto para resolverlo (a menudo no es competente), sino más bien con la intención de contenerlo.

La resolución de conflictos implica aquellas maneras o métodos que, sin imposición de soluciones ni eliminación del conflicto, sí que se esfuerzan en que las partes involucradas encuentren por sí mismas maneras de resolverlos de forma satisfactoria para ambas.

c) La supervisión como promoción del cuidado profesional.

Con este objetivo, la supervisión busca promover mecanismos de autocuidado de los profesionales para enfrentarse a las posibles situaciones de malestar que producen los encargos institucionales, a veces imposibles de satisfacer con los recursos disponibles. También busca prevenir los riesgos de intervenciones improvisadas cuando no se cuenta con la formación técnica necesaria para una actuación pertinente y oportuna. Como dice Barenblit, *“es necesario recordar que [...] el propio psiquismo de los profesionales es el instrumento privilegiado para el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo y hay que cuidarlo. No hemos de perder de vista que nuestro trabajo es insalubre por esencia y definición ya que operamos con las ansiedades”*<sup>18</sup> (op. cit., 1997: 4).

---

<sup>18</sup> Este tema se desarrolla en el capítulo IV sobre calidad y bienestar profesional.

### 3.6. Esquema integral del proceso de supervisión

#### Encuadre técnico de la supervisión: condiciones y marcos

El encuadre o marco de supervisión se refiere al conjunto de condiciones que se han de dar para que pueda llevarse a cabo adecuadamente un proceso de ayuda. Según Porcel y Vázquez (1995), en él se clarifican y explicitan el contexto general en que se va a desarrollar la supervisión, así como los elementos que estarán implicados en la misma. Una condición es la contratación de la supervisión, que supone establecer unos compromisos entre las dos partes y acuerdos entre los diferentes actores implicados. El contrato establece una relación estructurada que define una relación y una forma de trabajo, en la que se pueden distinguir tres niveles:

- a) Entre la institución y el supervisor: se incluyen aspectos de tipo económico, sobre la responsabilidad en el proceso de supervisión, sobre la clarificación de la demanda y sobre la confidencialidad del supervisor.
- b) Entre la institución y los profesionales que recibirán supervisión: se establece la necesidad, normalmente la duración, y aquellas condiciones prácticas que facilitan el proyecto de supervisión.
- c) Entre el supervisor y los supervisados: se refiere en particular a aquellos aspectos –horarios, lugares, condiciones a respetar del espacio, confidencialidad entre los participantes y hacia el exterior– necesarios para que se puedan desarrollar las sesiones de supervisión. Estos compromisos deben ser renovados cuando las condiciones cambian.

Bleger (1971) apunta hacia otra dirección cuando define el encuadre como el conjunto de las condiciones en las que se realiza la observación. Ello incluye la delimitación de variables, la fijación de un conjunto de constantes que sirven como modelo de estandarización, como sistema de referencia de lo observado.

Una de las condiciones que se refiere al profesional mismo es el encuadre mental. Salzberger-Wittenberg (1970) lo resume en cinco aspectos: deshacerse de ideas preconcebidas, poniendo en cuestión la tendencia de algunos supervisores a buscar un exceso de información sobre los supervisados; mostrar interés por la investigación, por la búsqueda; interesarse por las particularidades de cada individuo supervisado; escuchar activamente y esperar, no imponiendo limitaciones ni excesiva direccionalidad, e intentar respetar el manejo que los supervisados hacen del encuentro y del tiempo; y, por último, tomar en serio los sentimientos, los mitos y las fantasías del profesional supervisado, con el fin de aproximarse al mundo cultural del sujeto, lo que, obviamente, no significa compartirlo.

El encuadre también lo constituyen aquellos elementos de un entorno facilitador que deberán ser respetados. Para ello es imprescindible haber estructurado la delimitación del tiempo, variable que comprende el límite temporal del proceso de supervisión y la duración de cada sesión de trabajo. También debe fijarse la periodicidad de las sesiones de acuerdo a un criterio: en función de la experiencia profesional de los participantes, el momento y la situación por la que atraviesan ellos mismos y la organización, y la demanda que se formule. También el establecimiento del lugar se vuelve imprescindible; es importante que sea fijo, estable y libre de interferencias.

El compromiso y la confidencialidad son los dos condicionantes que cierran el encuadre técnico. La confianza y la garantía de que el espacio de supervisión es un marco de confidencialidad son elementos fundamentales sin los cuales no es posible, ya que se vuelve ineficaz, una estructura de supervisión. Además, ha de poder establecerse un grado de compromiso entre los participantes que permita garantizar la asistencia a las sesiones, la aportación de materiales, el respeto hacia el trabajo de los demás y la garantía de que todos pueden participar y son competentes.

Cabe subrayar la importancia que este conjunto de condiciones tiene para el desarrollo de la supervisión; si el profesional las cumple con rigor, serán efectivas para la supervisión y para el conjunto de participantes; de otro modo, el espacio de supervisión puede quedar descalificado y existe el riesgo de que esa descalificación se generalice hacia otros espacios. Por otra parte,

las circunstancias institucionales, en función del marco en el que los supervisados desarrollan su labor, pueden condicionar las formas y el encuadre de la supervisión, aunque siempre es conveniente mantenerse dentro de los límites descritos.

### **Factores presentes en las sesiones de supervisión en los ámbitos psicosociales**

¿Cuáles son los problemas que se abordan en la supervisión? No existe una delimitación específica de contenidos que pueden incluirse en la supervisión, pero sí he delimitado algunas áreas o focos de atención propios de la supervisión. Tres son las áreas prioritariamente atendidas: el análisis de los factores que surgen durante la intervención a causa de la complejidad de su estudio; la reflexión sobre las interacciones e interrelaciones entre los miembros de la organización, así como las relaciones en el equipo y con los usuarios; y la atención a las técnicas de intervención y clarificación de marcos teóricos.

El supervisor Valentín Barenblit (1997) propone cinco áreas o cuestiones frecuentes: los problemas personales debidos a que los miembros de un equipo son producto de su historia y de sus contextos, y es en el marco de la cotidianidad donde estos elementos emergen como problemas y oportunidades; los conflictos entre los miembros del equipo entre sí; los problemas del grupo con la institución; los conflictos con la población objeto de su atención, al establecerse complejas redes transferenciales entre los miembros del equipo y la población que atienden; y los conflictos de los miembros del grupo con sus propios recursos, sus saberes, sus conocimientos, sus recursos instrumentales y su espacio físico.

Amparo Porcel y Carmen Vázquez (1995) describen la existencia de factores de tensión en el trabajo profesional, con la tarea y en las relaciones de los profesionales con la población que atienden, y que suelen quedar de manifiesto en el marco de la supervisión. Los problemas con la tarea se refieren a todos aquellos elementos que la envuelven, los objetivos, los procedimientos, la comunicación, la burocracia, la naturaleza misma de la tarea o la orientación teórica de la intervención.



Del mismo modo, pueden surgir problemas relacionados con el propio profesional, con su personalidad, con cómo son sus reacciones frente a la tarea, la formación permanente y la evolución continua, y ante las modificaciones o transformaciones de las formas singulares de trabajo hacia el trabajo en equipo.

En otra dirección se situarían los problemas de relación con la población atendida que pueden surgir durante la supervisión: relaciones difíciles y hostiles con personas hiper-dependientes, la exigencia del demandante, e incluso las *"identificaciones con situaciones que vive la población atendida"* (op. cit.: 183).

Los problemas en las relaciones con el equipo también son generadoras de tensión, al igual que en la relación con el supervisor, en tanto que relación intensa y personalizada que puede producir *"dos situaciones extremas: o de rechazo o de dependencia"* (op. cit.: 187).

Para Sánchez Pardo (1988), el contenido de la supervisión lo constituye la tarea y la relación de los profesionales con su propio trabajo. Aunque no determina dónde poner el énfasis, sí que apunta elementos de carácter general que son objeto de supervisión: el contexto en el que se actúa, las funciones y las demandas que reciben los profesionales, la ideología, los valores, los sentimientos, la coordinación y relación con otros colegas. En definitiva, incluiría elementos tanto del conocimiento como del área relacional del profesional.

También existen otros modos de reflexionar sobre la práctica y sus efectos. Según Shön (1998), los objetos de reflexión sobre la práctica pueden ser muy variados. Sobre cómo los profesionales conocen desde su práctica y cómo se la representan, sobre las apreciaciones tácitas que subyacen en sus ideas y juicios acerca de una situación, como también sobre sus estrategias o teorías implícitas en su modo de intervenir. Los sentimientos acerca de una situación y cómo han interferido en la decisión del curso de una determinada intervención, así como la manera en que han analizado y encuadrado un problema, son un modo de reflexión distanciada, pero desde la práctica. Al mismo tiempo, cabe la posibilidad de reflexionar sobre cómo han construido su rol profesional, su posicionamiento en un contexto institucional más amplio.

Los efectos posteriores de las sesiones de supervisión pueden surgir cuando los supervisados se encuentran estancados en una situación problemática, que no pueden convertir en manejable. En este caso, quizás puedan establecer un nuevo modo de concebir el problema o situación. Del mismo modo, cuando los profesionales se enfrentan a demandas imposibles o incoherentes, también pueden encontrar explicaciones a tales situaciones en lo que participantes han aportado en anteriores sesiones de supervisión. Cuando los profesionales toman conciencia de sus preocupaciones o dilemas, pueden discernir sobre cómo han planteado el problema o sobre cómo han establecido la relación con la persona atendida. Entonces pueden encontrar una vía de integración entre la persona del profesional y sus valores.

### **Estructura funcional de la supervisión como relación**

La supervisión se puede estudiar desde dos puntos de vista distintos, aunque igualmente importantes: como relación y como proceso.

La excepcional importancia de la relación que se establece entre el profesional y la persona que solicita ayuda es universalmente reconocida en la práctica de las profesiones sociales contemporáneas. La relación es el núcleo de la intervención social individual y constituye un principio vital que conduce los procedimientos de evaluación e intervención, haciendo de ello una experiencia dinámica y fértil. Su alcance constituye la expresión práctica de la convicción profesional sobre el valor, la dignidad y el respeto a la persona.

Los autores clásicos del trabajo social, como Richmond y Biesteck, entre otros, ya mostraron su interés y elocuencia con respecto a la importancia de la relación. La relación es un fenómeno natural. Existe una gran variedad de relaciones que tienen una importancia singular en la vida. Las experiencias de disfrute –o no– pueden convertirse en una de las principales fuentes de bienestar o malestar del individuo: *“[...] para la mayoría de nosotros la calidad de nuestras relaciones con los demás sigue siendo el área de experiencia más importante y el criterio con el que medimos la felicidad y la satisfacción [...] dado que es tan importante la calidad de la vida social, puede medirse en términos de la calidad de nuestras relaciones sociales”* (Howe, 1997: 12).

Desde esta perspectiva, la supervisión puede ser concebida como una situación interpersonal mediante la cual se establece una relación entre el supervisor y el supervisado. Entender la supervisión como relación permite al supervisor ofrecer ayuda, precisamente a través de la relación establecida, pues pone énfasis en la importancia y la significación de los aspectos relacionales. Estos aspectos han de ser objeto de observación y análisis por parte del supervisor, y deben ser utilizados en el ejercicio de su labor.

Las relaciones entre supervisor y supervisado constituyen un tipo específico de relaciones que se dan entre personas, con características propias que las diferencian claramente del resto. La naturaleza de la relación ha sido definida como acción recíproca, intercambio emocional, actitud, interacción dinámica, encuentro, medio o conexión entre dos personas, proceso mutuo, etc.

La relación es un instrumento básico en supervisión y un vehículo fundamental para que ésta pueda darse. Existen diversas definiciones de relación, especialmente en el campo de la psicoterapia. Sin embargo, hemos querido seleccionar tres: una más clásica y dos más modernas, de los años 90, que han sido elaboradas por autores de la disciplina del Trabajo social:

*“Las relaciones del trabajo social individual son la interacción dinámica de actitudes y emociones entre el trabajador social y el cliente, con el propósito de ayudar a éste a lograr una mejor adaptación a su medio ambiente” (Biesteck, 1966: 12).*

*“La relación como una interacción psico-afectiva y física de influencia recíproca [...] debe producirse una transmisión y recepción por ambas partes de elementos cognitivos, afectivos y conductuales [...] este intercambio modifica a las personas implicadas cuando se realiza con continuidad” (Darder y Vázquez, 1998: 37).*

*“La relación parte de la configuración de un sistema de acción con el individuo, un tipo de interacción mutua o interpersonal que se fomenta con un propósito: crear un espacio terapéutico positivo, libre de amenazas externas e internas sobre el problema y el sujeto” (Escartín, 1997: 66).*

El supervisor muestra frente al supervisado una actitud que configura un marco de referencia de la relación profesional y la hace diferente de la relación de amistad, comercial o de otro tipo.

La relación supervisor-supervisado representa y engloba todos los elementos presentes en la situación externa e interna de los participantes<sup>19</sup>. Así pues, estos componentes no sólo forman parte de ella, sino que la condicionan. La relación mantenida durante la supervisión se va configurando y retroalimentando con las aportaciones y los comportamientos de las partes que interactúan.

La supervisión como relación se inicia antes del primer contacto con el o los profesionales supervisados y se mantiene con posterioridad a la finalización de la sesión propiamente dicha; con otras palabras, aspectos importantes de la relación se prolongan más allá del marco de la supervisión. La interacción y la comunicación dan lugar a la relación, por lo que es necesario estudiar detalladamente, por parte del supervisor, los elementos presentes.

La relación durante el proceso de supervisión es siempre un medio y un cauce para que el proceso se dé. La relación que hemos establecido con los supervisados es un medio para el conocimiento de la naturaleza humana y del individuo, a saber: cómo se desarrolla, se transforma y reacciona el sujeto ante los avatares de la existencia. El conocimiento por sí solo, sin la habilidad para las relaciones, resulta ineficaz en el proceso de supervisión y se torna tan sólo un asesoramiento técnico, porque la relación entre las partes implicadas constituye el marco idóneo para el desarrollo profesional y personal. A través de la relación, se pueden movilizar las capacidades y posibilidades del supervisado.

Acerca de la relación en la supervisión quiero destacar algunos aspectos: es creadora de un vínculo entre el supervisado y el supervisor; es un medio para la comprensión de los problemas, comportamientos y sentimientos; constituye un marco idóneo para el proceso de reflexión y supervisión; posibilita apoyo personal, motivación, estímulo y seguridad; permite ofrecer

---

<sup>19</sup> Este conjunto de elementos que condicionan y están presentes en la supervisión han sido tratados en el apartado anterior.

ayuda a través de la propia relación establecida; no necesita recursos externos a ella; ofrece un proceso de intercambio comunicativo; y es un recurso interpersonal de gran alcance para el supervisor.

La relación trata de crear un contexto de ayuda favorable en el que el supervisado pueda expresar sus problemas o emociones, lo que constituye la base fundamental para poder objetivar, analizar y buscar soluciones. Este tipo de relación tiene gran valor terapéutico y conecta aspectos cognoscitivos o de pensamiento con elementos emocionales, considerándolos inseparables.

La creación de un vínculo como elemento generador de seguridad y confianza es posible cuando se ha establecido una relación suficientemente profunda. Las personas activan un sistema de comportamientos de vinculación ante cualquier situación de necesidad o peligro. Los supervisados que demandan ayuda lo hacen con este sistema activado, sintiendo la necesidad de encontrar a alguien (un profesional-supervisor) que le acoja y apoye. Encontrar esta persona a la que vincularse (que no apegarse) a través de la relación es, precisamente, lo que le confiere seguridad para involucrarse y afrontar la situación planteada.

Sandra Sassaroli, psiquiatra de orientación sistémica, define bien el vínculo: *"[...] como una relación horizontal, pero no simétrica, donde dos personas involucradas encarnan diferentes roles y en la que una de las partes tiene una función de ayuda hacia la otra. La creación del vínculo requiere que la persona necesitada de ayuda tenga confianza en quien quiere ayudarle [...], que la haya reconocido como un referente válido o la posibilidad de servir como modelo de actuación o guía en el proceso"* (Sassaroli, citada por Darder y Vázquez, 1998: 36).

La construcción del vínculo como elemento de seguridad y ayuda requiere que el supervisor se convierta en una persona significativa para el supervisado al que quiere acompañar. Ello significa que el individuo tiende a asumir aquellos aspectos del profesional que siente o vive como beneficiosos (empatía, comprensión, respeto) y que los va integrando como valores positivos de la experiencia. Además, le facilitan el proceso de comprensión de sí mismo, así como el desarrollo profesional-personal.

En definitiva, el vínculo que se establece entre supervisor y supervisado es, en sí mismo, una fuente de beneficio, que permite a la persona desplegar una relación segura, de confianza y significativa, en la que puede identificar sus dificultades y entregarse a su resolución a partir de una amplia comprensión de sus capacidades, posibilidades y recursos.

### **Estructura funcional de la supervisión como proceso**

Desde una perspectiva dinámica, la supervisión constituye un proceso estructurado en diferentes fases, cada una de las cuales forma parte del proceso general. La bibliografía consultada –Fernández (1997), Munson (2007), Porcel y Vázquez (1995)– señala mayoritariamente cuatro fases lógicas en una sesión de supervisión.

#### **a) Fase inicial.**

Como en todos los encuentros entre personas, la fase inicial es una fase de acogida, de bienvenida, en la que se procura la comodidad y bienestar del otro. No hay una forma mejor que otra para recibir al supervisado; existen diversas maneras de iniciar la relación, unas más abiertas y expansivas, otras, por el contrario, más reservadas. La elección de una u otra forma depende de la personalidad del supervisor y, sobre todo, de lo que su experiencia le demuestre como más positiva. El supervisor ha de mostrar voluntad de acogida hacia la persona supervisada. Bleger (1971) sugiere que una forma acertada de proceder consiste en dejar que sea el supervisado quien explique el motivo de la demanda o de la consulta para poder establecer una relación que permita una comprensión y un intercambio mutuos, sin que sea necesario realizar preguntas cerradas.

Es una fase en la que se estructuran y pactan aspectos organizativos de la sesión. Además, el objetivo de esta etapa es crear un marco de trabajo en el cual el profesional o equipo supervisado puedan efectuar cambios en sus formas de comunicación cotidiana y adquirir responsabilidad sobre los contenidos de la sesión, que en realidad son los que acaban determinando su enfoque. El supervisado deberá realizar cambios que le conduzcan hacia una

situación de análisis y de reflexión, que requiere mucha atención. Para el supervisor, esta fase se constituye en un indicador de la situación actual del supervisado y de la institución.

b) Fase de presentación de la situación.

La presentación del caso o situación es un relato de la auto-experiencia del supervisado. Por lo común se trata de una descripción de las circunstancias de la práctica y de los sentimientos subjetivos que la acompañan. El supervisor facilitará que el otro se exprese, describa con precisión la situación, a poder ser sin interrupciones de su narración; solamente si es necesario clarificar alguna cuestión, se valdrá de hacer preguntas que ayudarán al supervisado a ampliar la narración o a reflexionar sobre ella. La habilidad de escucha en esta fase se vuelve imprescindible.

c) Fase de análisis y elaboración.

El supervisor (a veces, interviniendo junto al resto de los miembros del grupo) debe clarificar al supervisado cómo ha entendido la situación. Las preguntas del supervisor deben facilitar que el supervisado identifique sus principales dificultades. Es el momento en el que se piden más informaciones y se obtienen narraciones parciales complementarias. El supervisor, junto con el supervisado, trata las partes contradictorias o incomprensibles mediante hipótesis sobre las situaciones. En esta fase, el supervisor debe localizar e interpretar los significados de las partes poco claras de la narración. De igual forma, también es importante identificar y validar las prácticas que han sido hechas eficazmente, así como identificar aquellas áreas que no han sido tan útiles. De este análisis se extraen las técnicas o marcos conceptuales que deben ser ampliados o aprendidos de nuevo.

En la fase de elaboración, se anima al supervisado a que busque y amplíe las soluciones, habilidades e hipótesis, para aumentar así sus capacidades. En esta fase, supervisor y participantes deben estar muy activos y abiertos. Este es el trabajo que puede conducir a nuevos enfoques, procedimientos o propuestas.

d) Fase final.

La fase final es una etapa de síntesis para afianzar resultados o conclusiones de la sesión, en la que se habrán abierto, probablemente, algunas perspectivas para solucionar situaciones a veces conflictivas. El objetivo es facilitar que el supervisado se pueda hacer cargo de la situación tratada, estimulando que se plantee futuras estrategias o intervenciones. Es conveniente llegar a acuerdos sobre lo tratado y cerrar la sesión con una intervención final del supervisor que sirva de comprobación de que se ha tratado lo acordado al abrir la sesión. El supervisor puede aportar además nuevas enseñanzas concretas que hayan surgido, con el propósito de ayudar a los supervisados a considerar el máximo número de posibilidades, y todos deben quedar finalmente emplazados a continuar revisando el proceso.

Esta estructura funcional parte de la aceptación de los participantes que están interactuando. A medida que la supervisión avanza, se socializa la secuencia lógica. Estas etapas, por tanto, no son rígidas y la adquisición de experiencia de los participantes produce desviaciones de la secuencia lógica. Estas desviaciones ponen en marcha un proceso de negociación dentro del grupo o con la persona supervisada y, en consecuencia, abren nuevos mecanismos de asimilación y resolución contextual de los problemas.

### **El final del proceso de supervisión**

Al final de un periodo preestablecido de supervisión es recomendable evaluar el proceso seguido. La evaluación, además de ser un instrumento imprescindible para medir la satisfacción de los supervisados y los resultados obtenidos, constituye una etapa de la supervisión en la que se dan contradicciones en distintos ámbitos. De una parte, se plantea en el profesional supervisado la contradicción entre la dependencia respecto al supervisor y la necesidad de autonomía. Por otra parte, le sitúa frente a las contradicciones que se generan entre los propósitos que se habían establecido en las sesiones de supervisión y los objetivos alcanzados, entre los propósitos declarados y los perseguidos. Las contradicciones existentes en este momento, si se analizan de forma adecuada, aportan una dinámica particular de la que depende el



mantenimiento y la consolidación de los aprendizajes establecidos por el supervisado y su futuro personal y autónomo con respecto al supervisor.

La clausura de la supervisión es una parte del proceso que reviste cierta complejidad porque no se da en un único momento, sino que a veces, por diversas razones, puede acontecer en cualquier momento del proceso, no siempre deseado por ambas partes. En ese proceso intervienen una serie de factores determinados por el contexto relacional y afectivo de los participantes. Los interrogantes más explícitos en este momento son: ¿cuándo se ha de finalizar una supervisión? ¿Cuándo empieza el final de una supervisión? ¿Es posible trabajar más cuestiones con el supervisado? ¿Es posible abordar en estos momentos la situación en que se encuentra ahora (equilibrio sostenible)? Son varias las respuestas que se pueden dar: cuando no hay progreso, cuando se han alcanzado los objetivos, o cuando el supervisado está preparado para organizarse sin la ayuda que le presta el supervisor. Aún existen otras respuestas, aunque menos explícitas: cuando el supervisado estima que es el momento oportuno, o cuando se analizan profundamente los límites y las posibilidades, quizás coyunturales, de cada situación. Encontrar criterios que delimiten y apoyen la decisión de finalizar es imprescindible en una acción supervisora orientada a la autonomía de los supervisados, si bien los criterios dependen de cada caso particular, de la situación específica del supervisado y, por supuesto, del análisis del supervisor. Sin embargo, es preciso tener presente el cierre de las sesiones desde el mismo momento en que éstas se inician; el supervisor debe establecer, aunque sea de forma aproximada, una previsión de la finalización, y debe realizarse una evaluación continua de las situaciones tratadas y los avances conseguidos. De igual forma, es necesario diferenciar entre la finalización de un periodo de supervisión y la supresión de la supervisión. Es preciso hacer notar que son convenientes los periodos de pausa durante la supervisión y que se pueden establecer en relación con los supervisados, con los problemas o con las necesidades que se expresen.

En conclusión, la etapa de finalización de la supervisión forma parte del propio proceso y tiene una alta importancia. Cabe resaltar que es uno de los elementos del tránsito hacia nuevas posiciones que se persiguen desde el momento mismo en que se inicia la relación supervisor-supervisado.

<b>ESQUEMA INTEGRAL DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN</b>	
<b>ENCUADRE TÉCNICO</b>	
<b>ÁREA INSTITUCIONAL</b>	Contratación de la supervisión. Relación institución - supervisor. Relación institución - supervisados. Relación supervisor - supervisados.
<b>ÁREA DEL SUPERVISOR</b>	Clarificación del contrato. Deshacer ideas preconcebidas. Interés en la búsqueda y en las particularidades. Escucha activa y capacidad de espera. Sentimientos-emociones como material de trabajo.
<b>ÁREA DEL ENTORNO FACILITADOR</b>	Fijar el tiempo y la frecuencia. Establecimiento de un lugar. Compromiso, confidencialidad y privacidad.
<b>CONTENIDOS</b>	
<b>ÁREA RELACIONAL</b>	Conflictos entre miembros de un equipo. Relaciones difíciles con la población atendida. Coordinación con otros colegas.
<b>ÁREA PERSONAL</b>	Problemas o situaciones personales. Conflictos del grupo con sus propios recursos.
<b>ÁREA TAREA / SABER</b>	Tensión con la naturaleza de la tarea, los objetivos y los procedimientos. Estrategias, modelos y teorías implícitas. Dilemas éticos.
<b>PROCESO- ETAPAS</b>	
<b>INICIAL</b>	Acogida de la demanda. Estructuración del marco de trabajo. Validar las prácticas.
<b>PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN</b>	Relato de la experiencia subjetiva. Preguntas de clarificación.
<b>ANÁLISIS Y ELABORACIÓN</b>	Preguntas para hacer pensar, hipótesis. Mostrar contradicciones. Ampliar la visión. Marcar objetivos.
<b>FINAL</b>	Afianzar cambios. Apertura de perspectivas. Llegar a acuerdos. Revisar los acuerdos.

*III. Esquema integral del proceso de supervisión.*

Elaboración propia.

### **3.7. El uso de instrumentos en la supervisión: la información, el lenguaje, las técnicas**

Los instrumentos en supervisión son el conjunto de herramientas y técnicas profesionales, de análisis, de interpretación y de exposición.

#### **El tratamiento de la información aplicado a la supervisión de profesionales**

En todas las fases lógicas del desarrollo de una sesión de supervisión se pueden utilizar habilidades de comunicación, pero las características del tratamiento de la información son especialmente útiles en las fases de presentación del caso, análisis y elaboración de las sesiones.

En supervisión, la fase de presentación o análisis de un caso tiene como objeto central que el supervisado ponga sobre la mesa, mediante el lenguaje verbal y no verbal, todo aquello que quiere mostrar, y puedan darse así verbalizarse aquellos aspectos que generan malestar.

Dar la información está en manos del supervisado, por lo tanto la relación y el vínculo debe ser de mucha confianza. El supervisado debe sentir garantizada la confianza, ya que es el eje estructurador en esta fase, en la cual facilitará la información que crea conveniente al supervisor, especialmente dirigida a que se haga cargo de la situación que está viviendo (su vivencia personal). Las informaciones contextuales o de circunstancias pierden importancia a favor de las informaciones más personalizadas.

Al inicio de la relación, no es conveniente proporcionar demasiados estímulos porque el supervisado puede sentirse muy vulnerable. Durante los primeros encuentros pueden aparecer sentimientos de malestar personal. El supervisado debe sentir que encuentra confianza y que es entendido por el supervisor. Es en esta fase en la cual supervisor y supervisado trabajan conjuntamente para identificar el problema, la situación o la oportunidad perdida. Se parte de la idea de que la información que ofrece el supervisado sirve para que el supervisor se haga cargo de la situación.

Algunos de los aspectos relevantes en la comunicación son las resistencias y las expectativas. El inicio de una relación está lleno de resistencias; explicar el trabajo, los miedos, aciertos e inseguridades, provoca en el supervisado un sentimiento de vulnerabilidad. En esta fase el supervisado y el supervisor trabajarán conjuntamente para identificar los problemas o situaciones a resolver. El supervisor ha de obtener información sobre el estado real del supervisado en su contexto de trabajo. La escucha debe centrarse en la conciencia de la realidad del sujeto, vinculada a su problemática. Se trata de entender la percepción personal del supervisado, al mismo tiempo que su visión global de las situaciones que expone. Esto incluye *“la comprensión global del problema y también el conocimiento de su estructura dinámica, lo que significa que debe conocer las dimensiones no explícitas de un problema”* (Dietrich, 1986).

Otro aspecto relevante son las expectativas. El supervisor debe, en la fase inicial, explorar si hay conciencia, posibilidad o necesidad de modificar la situación planteada. Los supervisados tienen sus propias ideas sobre qué problema tienen, quién es el responsable y qué posibilidades existen de cambiar. Es importante conocer las ideas que tiene el supervisado sobre él mismo, sobre la institución en la que trabaja, sobre la sociedad. Es básico comprender estas estructuras para poder iniciar la tarea de supervisión. Igualmente interesante es poseer información y comprensión de las ideas que tiene el supervisado sobre los objetivos de la supervisión, la finalidad y la efectividad de las sesiones.

Dos tipos de información, la personal y la contextual, aparecen en el relato del supervisado. La más determinante será la información personal, aunque es del todo imprescindible la información externa o del contexto.

### **El lenguaje, elemento clave en la supervisión: el relato, la narrativa y la identidad**

La relación con el supervisor se lleva a cabo básicamente mediante el lenguaje, la narrativa, y ello conlleva la necesidad de ocuparnos del lenguaje y el relato.

¿Cómo organizan los supervisados su experiencia vivida? ¿Cómo expresan lo vivido? Estos interrogantes, debidamente adaptados al caso que nos ocupa, son las preguntas que se hicieron los investigadores que adoptaron la analogía del texto. Estos respondieron que para entender nuestra experiencia y expresarnos debe ser relatada, ya que es el hecho de relatar lo que determina el significado que se le atribuirá a la experiencia (White-Epson, 1993: 27).

Esta aportación es especialmente significativa en supervisión, y muy especialmente para los supervisores a la hora de dar sentido, valor y reconocimiento a la organización de la experiencia que hacen los supervisados, de los acontecimientos y de cómo organizan la información a fin de obtener un relato coherente de sí mismos y de lo que les rodea. Esta capacidad narrativa es muy importante en supervisión porque *“da a las personas sentido de continuidad y significado [...], se apoyan en ella para ordenar su cotidianidad e interpretar las experiencias posteriores”* (op. cit., 1993: 29), en definitiva un elemento clave para los procesos de comprensión que trataremos más adelante.

Resulta determinante para la supervisión la externalización del problema, ya que, tal como lo plantea White, se aborda la posibilidad de separar el problema de la persona. En un contexto en el que el lenguaje está condicionado por controles sociales invisibles que se basan en prácticas lingüísticas preposicionales y patrones socioculturales implícitos, el concepto de externalización de un problema facilita la tarea supervisora.

A través de la externalización de los problemas, estos se convierten en una entidad separada y externa a la persona o a la relación que se le atribuía. Los problemas que se atribuyen los propios sujetos se hacen así menos constantes y restrictivos. La descripción de una situación problemática, la persistencia, la repetición y sus fracasos, permiten calibrar las distintas características personales o relacionales que actúan de manera negativa. En el relato de los supervisados se produce la condensación de la experiencia, o lo que White denomina *“descripción saturada del problema”*.

Cuando el supervisado está en condiciones de relatar o externalizar las relaciones de un problema, abre la posibilidad de describirse a sí mismo, sus

relaciones, sus actuaciones, desde una perspectiva nueva que permite el desarrollo de una historia alternativa y más atractiva. Esta nueva perspectiva asegura a los supervisados ser más capaces de descubrir hechos o relaciones que anteriormente no estaban en condiciones de percibir, ya que el relato saturado lo impedía.

La externalización de los problemas permite, en el marco de la supervisión, disminuir los conflictos personales más estériles, incluyendo las disputas en torno a quién es el responsable del conflicto. Al mismo tiempo, combate la sensación de fracaso que aparece en muchos profesionales ante la persistencia de una situación problemática pese a los intentos de resolverla; allana el camino para que los profesionales cooperen entre sí; y permite a los profesionales afrontar de un modo más desenfadado, más eficaz y menos tenso la situación, ofreciendo opciones de diálogo en vez de un monólogo sobre la situación problemática.

En la externalización de los problemas no son las personas ni la relación entre ellas lo que constituye el problema. Es la propia relación con el conflicto lo que se acaba convirtiendo en problema. Dicho de otra manera, son los relatos que las personas-profesionales construyen sobre su práctica los que determinan el significado que atribuyen a sus vivencias. O lo que es lo mismo, seleccionan segmentos de la experiencia vivida para asignarles significado. Bruner afianza la afirmación anterior cuando dice que no es posible abarcar toda la riqueza de nuestra experiencia: *“La experiencia vital es más rica que el discurso. Las estructuras narrativas organizan y dan significado a la experiencia, pero siempre hay sentimientos y experiencias vividas que son inabarcables para el relato”* (Bruner, 1984).

Estando de acuerdo con la afirmación anterior, se puede presuponer que aquello que cuentan los supervisados es constitutivo y moldeador de su vida profesional. Puede, pues, entenderse que la vivencia relatada en las sesiones de supervisión no representa toda la experiencia vivida; puede darse que aspectos muy significativos de su experiencia sean contradictorios con la narración o relato dominante. Cuando los supervisados se pueden separar de los relatos dominantes recuperan la capacidad de identificar aspectos ignorados, o de los cuales no podían haberse percatado. Goffman (1975,

1984) denomina a estos aspectos ignorados de la experiencia "*acontecimientos extraordinarios*", que facilitan el estímulo para desarrollar nuevos significados de los hechos y permiten que formen parte de una historia alternativa de la vida profesional. A esta historia alternativa, White (1993) la ha denominado "*relato extraordinario*".

Para llevar a cabo la construcción de un relato extraordinario, White se ha servido de diferentes tipos de preguntas que aumentan las posibilidades de los profesionales de que localicen y generen historias alternativas que expliquen los acontecimientos extraordinarios y obtengan nuevas descripciones de sí mismos. Tres son los tipos de preguntas: preguntas de redescipción, preguntas de difusión extraordinaria y preguntas de influencia relativa. Todas ellas conducen a los profesionales a rastrear e identificar la esfera de influencia del problema que puede abarcar el ámbito cultural, emocional, de la interacción o de las actitudes. Dichas estrategias tienen la finalidad de facilitar una relectura de las situaciones problemáticas, permitiendo una descripción extensa, en vez de restringir la exploración a los efectos del problema. Esta posibilidad abre un campo muy amplio para la búsqueda de acontecimientos extraordinarios y para la posibilidad de una acción afirmativa. Otra posibilidad de exploración consiste en invitar a todos los participantes a describir su propia influencia sobre el problema.

Las preguntas descritas anteriormente ayudan a tomar conciencia de la relación de los profesionales con el problema, flexibilizando una visión rígida y estática, bajo la cual se suele concebir que los problemas sean intrínsecos a las personas.

La externalización da una especial importancia a la descripción que el profesional hace de sí mismo en relación con el problema objeto de atención. Muy a menudo, los profesionales dan definiciones generales a los problemas que les preocupan. Sin embargo, sabemos que los detalles de los problemas son siempre únicos y no conviene hacer generalizaciones acerca de las situaciones que se tratan. Más bien se han de tener en cuenta las características específicas de cada circunstancia y prever las consecuencias de una determinada línea de actuación.

La externalización del problema se mantiene a lo largo del proceso de la supervisión y es posible que evolucione a lo largo de ella. Algunas técnicas que pueden ayudar son las siguientes:

a) Pasar de lo específico a lo general.

Cuando la definición de una situación-problema es muy concreta, es útil la construcción de una formulación más general. Esta ampliación permite intuir las influencias y descubrir acontecimientos extraordinarios.

b) Facilitar una definición mutuamente aceptable de la situación.

Cuando se acude a supervisión, normalmente se quiere revisar la definición y las formas de enfocar un determinado problema. La externalización puede posibilitar una nueva definición aceptable del problema, facilitando la creación de condiciones para poder abordarlo de forma diferente.

c) Adoptar el pensamiento narrativo.

El pensamiento narrativo, a diferencia del lógico científico, se considera más apropiado para la interpretación de los acontecimientos en los sistemas humanos. Sus características son apropiadas para supervisión en la medida en que da mayor importancia a las particularidades de la experiencia. Los puntos de unión entre las diversas experiencias son los elementos vitales que generan significado.

d) Disponer de un esquema de relato.

A modo de esquema para presentar situaciones, he elaborado una ficha, que ya ha sido aplicada con éxito en diferentes grupos de supervisados que necesitaban tener más pautada su narrativa. Se trata de un esquema que los supervisados pueden preparar por escrito antes de la reunión de asesoramiento o supervisión. A modo orientativo, el contenido de la ficha puede ser el siguiente:



Breve relato de la situación.
Por qué se quiere tratar ahora, hoy, este tema.
En qué afecta la situación al usuario o cliente.
En qué afecta la situación a la institución y organización.
En qué afecta la situación a los profesionales (al equipo, a otros profesionales o al conjunto de interventores).
Soluciones intentadas. Quiénes y qué se ha intentado. Qué se espera obtener de este trabajo de supervisión.
Estrategias trabajadas e ideas para continuar pensando.

#### *IV. Ficha de presentación de situaciones o problemas.*

Elaboración propia.

Los relatos de los supervisados existen en virtud de los acontecimientos y a través del tiempo. Es necesaria la secuencia lineal para producir un relato con sentido, ya que la historia tiene un principio y un final que transcurre en un tiempo concreto.

El lenguaje conviene que se estructure a partir de *"moverse en el campo de las posibilidades humanas y no de las certezas establecidas"* (Bernard, 1990). Se trata de encontrar los significados implícitos más que los explícitos, y ampliar el campo de las hipótesis introduciendo la perspectiva múltiple, a la vez que la complejidad y subjetividad de la experiencia. Trabajar con la polisemia de las palabras puede resultar también de gran ayuda.

La identidad es otro elemento clave en supervisión; aunque es un concepto de gran complejidad en el que encontramos diferentes definiciones, todas ellas hacen referencia a una de las principales necesidades de los individuos. Para la mayoría de autores, la identidad consiste en la representación psíquica y única que posee toda entidad humana.

La identidad se la puede considerar como el núcleo de la mente. En torno a ella se establece la narrativa fruto de la experiencia relacional. Linares

(1996) aporta que cabe imaginar un *continuum* entre las capas más superficiales de la identidad y las más profundas de la narrativa. Por la superficie narrativa se produce un contacto con el exterior mediante procesos comunicacionales que constituyen la relación, y de esta forma, el núcleo de la identidad puede modificarse incorporando nuevos elementos y desprendiéndose de otros. La identidad es, pues, el espacio en el que el individuo se reconoce a sí mismo y es extraordinariamente resistente al cambio. Las narrativas, en cambio, resultan ampliamente negociables. La mayoría de individuos, al ver atacada su identidad, se defienden batallando, y sólo pueden aceptar transacciones muy importantes si la confrontación se traslada al plano narrativo.

Tanto identidad como narrativa son productos históricos resultado de la relación del sujeto con la sociedad a lo largo de su desarrollo. Ambas reúnen material de toda la experiencia acumulada. La experiencia entendida como interacción no se corresponde con un conocimiento objetivo, sino con un plano social que incluye las interpretaciones de la realidad que ha hecho el sujeto. La identidad siempre está presente en las narraciones, aunque en proporciones variables de las que depende el equilibrio de su conjunto.

Es en el sentido en que nos ilustra Linares a través del cual se pone de manifiesto la influencia que tiene sobre la experiencia el cómo se relata el acontecimiento por parte del supervisado, y cómo es recogido, interpretado y narrado por parte del supervisor. En este proceso aparece la posibilidad de incorporar o desprenderse de elementos claves de la intervención profesional que, siendo muy relevantes, pueden ser constitutivos de la identidad profesional.

La supervisión y la sistematización (en tanto que narrativas orales o escritas) de la práctica son contribuciones muy importantes para la construcción de identidad profesional, porque ésta es fruto de negociaciones continuas, ya que las profesiones no pueden definirse a perpetuidad. Aceptarlo como algo natural, sostenido con estudio y reflexión, es la propuesta que sugiere, y yo comparto, Teresa Zamanillo. Quizás así será posible adaptarse a los cambios y salir de la rutina. Este proceso, nada simple, pasa por una propuesta de aceptación como sujetos profesionales que se

fundamente en un trabajo personal que abandone las certezas y profundice en la compleja realidad social. (Zamanillo, 2009: 10).

Cuestionarse y reflexionar son elementos necesarios y reconocidos por los entrevistados. Aunque no son exclusivos de la supervisión, son elementos muy destacados que se incluyen en ella.

### **3.8. Desarrollo de las habilidades a través de la supervisión**

Paul Watzlawick es uno de los principales autores de la teoría de la comunicación humana. En su obra *Teoría de la comunicación humana*, escrita conjuntamente con Janet Beavin y Don Jackson en 1981, se describen las principales habilidades necesarias para el desarrollo de una sesión de supervisión. En el presente trabajo, se han enunciado las habilidades necesarias por parte del supervisor en cada una de las fases de la supervisión. La técnica y la práctica de la supervisión se conciben como un proceso y, al mismo tiempo, como una relación. Para desarrollar cada una de sus etapas, así como su sentido global, es preciso reunir todas las destrezas y habilidades a nuestro alcance.

Con el propósito de compilar las múltiples propuestas de prácticas de supervisión que puede llevar a cabo un supervisor, se ofrece seguidamente un esquema en el que se reúnen, a modo de catálogo, diferentes formas de intervenir, ordenadas en función del área a la que se dirigen y de las destrezas necesarias para llevarlas a cabo. Este esquema es fruto de la investigación bibliográfica y, sobre todo, de la sistematización de la experiencia supervisora con diferentes personas, grupos y equipos, así como de la docencia impartida. Es preciso tener presente que toda esquematización reduce la realidad, de manera que la que a continuación se expone no pretende ser exhaustiva y, por tanto, no agota las posibilidades que se producen en el encuentro profesional.

ÁREAS	OBJETIVOS	HABILIDADES
<b>COMUNICACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <b>Facilitar procesos de intercambio y de comprensión.</b></li> </ul>	Estructuración de una relación: espacio, tiempo y objetivos. Encuadre y clarificación. Capacidad de relacionar. Comprensión del otro y de sí mismo. Apoyo y confrontación. Aprobación, estímulo y apertura. Identificación y expresión. Ampliación del horizonte relacional. Escucha.
<b>EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <b>Adquirir aptitudes socializadoras.</b></li> <li>&gt; <b>Tomar modelo de habilidades básicas y aprendizajes.</b></li> </ul>	Preguntar-interrogar. Establecimiento de hipótesis con el supervisado. Paráfrasis. Reflejo y reafirmación. Percepción de referencias no verbales. Recapitulación y síntesis. Autorrevelación. Habilidades de conversación. Descubrir o elaborar metáforas y paradojas. Guía directa.
<b>CONOCIMIENTO, CAPACITACIÓN, Y CREACIÓN DE CONTEXTOS CREATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; <b>Transmitir conocimientos y saber del técnico.</b></li> <li>&gt; <b>Crear contextos creativos de recreación de las ideas.</b></li> <li>&gt; <b>Estudiar las narrativas y la construcción de la realidad.</b></li> </ul>	Mostrar cambios. Ofrecer nuevas perspectivas. Mostrar recursos Crear nuevas oportunidades. Estructurar conductas y soluciones alternativas Mostrar exigencias y límites. Transmitir un saber y un saber hacer. Dar información y organizarla racionalmente. Utilizar estructuras del medio. Seleccionar acciones y determinar actividades. Seguimiento e interpretación. Desarrollo personal.

*V. Áreas, objetivos y habilidades necesarias en supervisión.*

Elaboración propia

A continuación, por la importancia que poseen estas habilidades en las sesiones de supervisión, se profundiza en cinco destrezas que están presentes y pueden determinar la práctica supervisora.

a) Escuchar activamente.

En el desarrollo de una sesión no hay que trabajar tan sólo con la información o verbalización del supervisado; se debe averiguar qué significa una información específica para el supervisado y comprobar al mismo tiempo qué significa para el supervisor.

¿Qué hace el supervisado de su situación? ¿Nos explica su punto de vista? ¿Es lo que él vive y percibe? ¿Qué ha hecho hasta el momento para superar sus problemas? ¿Qué recursos tiene la persona para salir de la situación? ¿Qué resultado ha obtenido de aquello que ha hecho? ¿Qué interpretación ha hecho? ¿Qué aprendizajes ha conseguido de sus experiencias? El supervisor tiene que trabajar con suficiente información sobre el supervisado y su entorno. Sin embargo, esta información no tiene que ser excesiva hasta el punto de que le impida discernir sobre las situaciones planteadas, por lo que es necesario comprobar con el supervisado cuáles son los asuntos prioritarios a trabajar.

b) Habilidades interactivas del supervisor.

Es conveniente evitar dar por descontado que se han entendido los problemas de los supervisados (síndrome del experto) con el fin de continuar estimulando la autoinvestigación, así como asegurarse de que se dispone de la información suficiente que confirme que tanto el supervisor como el supervisado entienden el problema o situación a tratar. Se deben llevar a cabo retornos descriptivos de diferentes maneras procurando que el supervisado sienta que ha sido tomado en consideración; el supervisado tiene que sentir que existe voluntad de entender.

Por otra parte, es conveniente dedicar el tiempo necesario para trasladar el suficiente poder a los supervisados, a fin de que accedan a la

información sobre sentimientos, pensamientos y comportamientos importantes que tengan relación con las situaciones que lo preocupan. Cuando la persona tiene más información sobre sus sentimientos, pensamientos y comportamientos, éstos se estructuran con más poder en su vida y ello puede ayudar a desbloquear y dar más energía.

c) Ayudar a pensar.

Los supervisados pueden tener muchas ganas de explicar su experiencia o pueden sentirse asustados y avergonzados, y experimentar con lo cual dificultades para explicarla. Si sienten o expresan dificultades, será necesario utilizar algunas técnicas para ayudar a pensar o para ayudar a explicar las preocupaciones o el contenido de su historia. Preguntas como las siguientes pueden ser un facilitador: ¿qué pasó? ¿Quién dijo qué a quién? ¿Qué ideas se sacaron al respecto? ¿Cómo se sintieron después? ¿Qué sentimientos tiene ahora?

Otra destreza relevante es la de ayudar al supervisado a ofrecer los diferentes tipos de información estructurada en información fría y caliente. Información fría es aquella que describe hechos, contesta a las preguntas "qué", "quién", "dónde", "cuándo", "cómo". Información caliente es aquella que hace referencia a los sentimientos. En determinadas personas es necesario trabajar mediante preguntas, con vistas a que puedan cruzar de un tipo de información a la otra.

La historia que los supervisados acarrean posee un contenido y un proceso. Hay que hacer preguntas para llegar al contenido, pero también se debe prestar atención a los valores y las actitudes que existen detrás del relato.

d) Saber preguntar.

La búsqueda de información es un proceso; por lo tanto, debe combinarse con elementos de intervención para que el supervisado colabore

en aquello en que se le puede ayudar. Existen numerosos tipos de preguntas<sup>20</sup>, que durante las sesiones de supervisión son un elemento de intervención muy influyente sobre la reflexión del otro. El uso de preguntas desplaza la atención hacia el supervisor; el supervisado contesta.

Una habilidad importante del supervisor es la de evitar preguntas que puedan ser concebidas como una intromisión personal; una forma de prevención muy útil es preguntarse si esta pregunta ayudará a la persona. También es importante seguir un ritmo temporal adecuado durante la sesión; no es muy conveniente preguntar al inicio de la relación ni tampoco de forma muy frecuente. Por otra parte, hay que evitar las preguntas cerradas; es posible que vayan saliendo a lo largo de la sesión y, de todas formas, pueden llegar a molestar. Se deberían realizar preguntas abiertas y centradas en la persona supervisada, evitando las que quieren atraer al supervisado hacia las posiciones del supervisor. Tampoco se debería preguntar con vistas a tomar el control de la sesión, para romper un silencio o para satisfacer una simple curiosidad.

El objetivo a la hora de preguntar es la exploración de situaciones, cuando se quiere ayudar a elaborar una experiencia, ampliar detalles de lo que se está explicando, o considerar si una información es irrelevante. También, con el fin de facilitar la toma de conciencia, para ayudar al supervisado a que explore las fantasías, para que pueda aumentar la comprensión de sí mismo y trabajar los miedos.

#### e) Uso de instrumentos y soportes documentales.

Para estimular y objetivar el contenido de las sesiones de supervisión se suelen utilizar instrumentos o soportes documentales. Éstos pueden ser muy complejos o más simples: fichas de usuarios, proyectos, informes sociales, la agenda de trabajo (mapa de trabajo), descripción del trabajo que hace cada uno, memorias, actas, etc. Como ocurre con cualquier instrumento, éstos se desgastan con el tiempo, lo que hace necesario un permanente planteamiento de nuevos instrumentos. Otro tipo de instrumento (quizás en

---

<sup>20</sup> Tal y como hemos expuesto antes con referencia a White, Watzlawick propone diferentes maneras de preguntar, todas ellas muy adecuadas a los contextos de supervisión.

grupos experimentados en supervisión) es dejar que sea el propio grupo o persona supervisada quien regula los temas a tratar. En este caso el supervisor tiene que estar abierto a recibir lo que se ponga a discusión y básicamente se trata de acompañar este proceso; un ejemplo de ello sería cuando el grupo plantea tratar la discusión de la última reunión de equipo ó la persona quiere supervisar unos aspectos negativos que le crea un determinado usuario del servicio.

#### **4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL: CINCO DOMINIOS DE INDAGACIÓN Y ANÁLISIS EN LA SUPERVISIÓN**

En este capítulo se ha analizado el concepto de supervisión, los principales referentes teóricos y prácticos, el sistema institucional y de los sujetos participantes, los principios básicos y los procedimientos que configuran la supervisión, el uso de los principales instrumentos empleados, así como el desarrollo de determinadas habilidades.

Este proceso de investigación me ha conducido a descubrir y delimitar una estructura basada en dominios básicos de indagación y análisis que subyacen en los procesos de supervisión. La elaboración de estos dominios parte de la premisa de que la supervisión se construye, se ocupa y se encamina a esclarecer situaciones en función de la complejidad de los marcos sociales. La supervisión trata en todo momento de comprender y explicar los procesos en los cuales interviene. La práctica de la supervisión y su estructura de reflexión plantean cada caso como único, aunque no actúan al margen de las experiencias anteriores. Aun así, cada situación es considerada singular y se persiguen explicaciones no estandarizadas a partir del descubrimiento gradual de las características concretas de cada situación.

En esta investigación he identificado cinco dominios o líneas, a través de los cuales la supervisión busca respuestas o examina la situación concreta, lo que permite construir un sistema flexible de indagación y análisis. Estas diferentes líneas de indagación se pueden dar de forma simultánea. En cada



una, el nexo de unión con las demás es la comprensión, el punto a partir del cual se puede transitar hacia otra línea. Comprender es lo que permite a los supervisados moverse de un dominio de análisis a otro.

#### **4.1. Línea 1: La construcción del saber, del saber inicial al saber contingente**

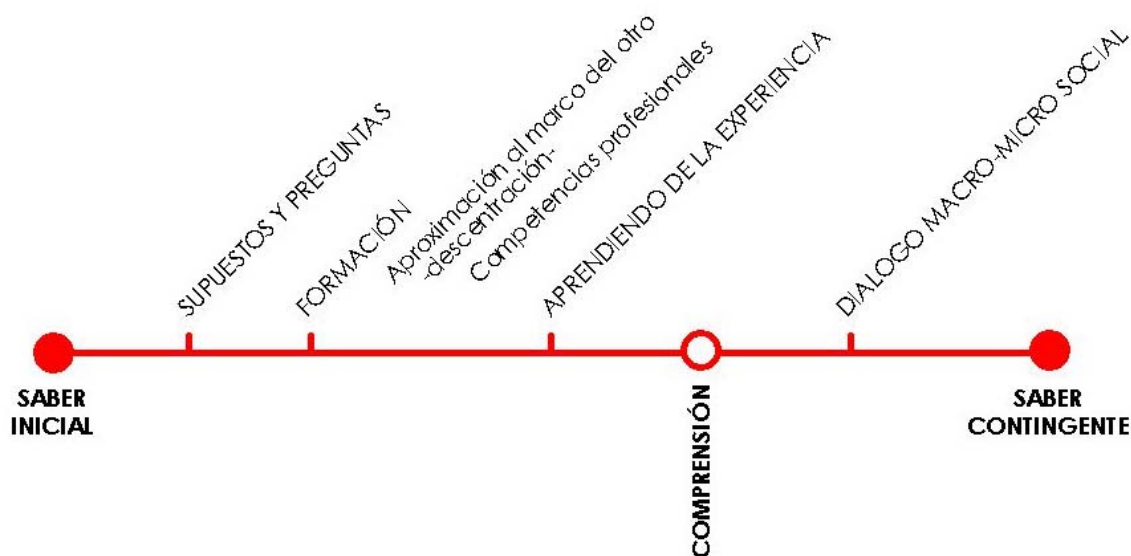
La supervisión tiene la función de construir saber desde la intervención. Facilita y promueve interrogantes como ¿para qué conocer? ¿Cómo debo conocer? Como plantea Carballeda, este campo de saber se construye a posteriori de la acción; es decir, se funda en el hacer, desde donde establece a su vez un dialogo con la teoría: *“Lo necesario (para intervenir) puede conocerse a priori, mientras que lo contingente solo se conoce a posteriori”* (Carballeda, 2007: 16).

Para transitar del saber inicial al saber contingente es necesario elaborar supuestos y preguntas. La supervisión es un espacio de renovación que se caracteriza por ser un ámbito de reflexión sistemática sobre la acción profesional sin cumplir funciones de control; permite hacerse preguntas y dudar, elaborar la secuencia de los conflictos, canalizar la imposibilidad de solución o proponer nuevas preguntas sobre los interrogantes de la práctica cotidiana; permite tratar la información de manera más creativa y facilita un discernimiento alternativo.

Dentro de la práctica se afrontan, a menudo, situaciones únicas y desafiantes que plantean la necesidad de respuestas más flexibles para así llegar más lejos en la experiencia profesional. La práctica se convierte, pues, en un tesoro gracias al cual puede analizarse cada episodio como una rica experiencia y extraer de ello un aprendizaje.

La supervisión, desde sus inicios, ha constituido un instrumento pedagógico y de formación de los profesionales de la acción psicosocial, que por lo común se puede dar en diferentes etapas: bien durante los estudios, bien de forma paralela a la formación como una educación complementaria dirigida a la socialización de personas que emprenden una nueva actividad profesional (Kersting, 1993).

La práctica de los interventores sociales debe incorporar, más allá de conocimientos teóricos, una formación que permita realizar un trabajo profundo sobre los procesos de aproximación al marco del otro, disipando etnocentrismos, prejuicios y estereotipos, preconcepciones e imposición de valores y modelos de vida, asuntos que pueden condicionar la intervención social y obstaculizar la relación con los sujetos atendidos. La formación de competencias profesionales complementa los procesos de descentración y aproximación al marco del otro. La supervisión puede ayudar a identificar y a tomar la conciencia personal y profesional que capacite para controlar los factores de riesgo y de fracaso a los cuales está sometida toda interacción; permite que los aprendizajes se den desde la experiencia acumulada durante la tarea profesional (comprensión) con la finalidad de mejorarla, ya que se ocupa de pensar sobre el hacer, sobre la tarea; este es su gran potencial formativo. Los profesionales aprenden a desarrollar su competencia a la hora de formarse a través del esfuerzo conceptualizador y de comprensión de las experiencias que proporciona la acción. La supervisión confiere un contexto de encuentro y dialogo entre las dimensiones macrosociales y microsociales, que interactúan en toda intervención, y entre las significaciones que se dan en este encuentro y las construcciones preconcebidas de los profesionales.



VI. Línea 1. La construcción del saber: del saber inicial al saber contingente.

Elaboración propia

## 4.2. Línea 2: Integración sujeto-profesional

Para trasladarnos de la persona o sujeto a la integración del sujeto-profesional es necesario plantear la cuestión de que toda elección de una profesión, especialidad o formación complementaria, suele representar un momento clave de la trayectoria vital. La formación puede implicar transformaciones personales que van más allá de la adquisición de conocimientos o herramientas de trabajo, o de la simple visión de éste como medio de sustento económico. La elección está condicionada por la historia del individuo, de la que intenta llegar a ser consciente, y por la idealización legítima de los objetivos perseguidos. En función de cómo se desarrolle la formación, pueden aparecer situaciones que, siendo reconocidas, deben ser acompañadas: *“La elección de formarse requiere retocar los componentes de su identidad”* (Tscoop, 2008: 37).

Las profesiones del ámbito social tienen en común que su actividad se dirige a la ayuda a las personas para que, dentro de su entorno, participen y desarrollen recursos personales, sociales o culturales. En definitiva, ayudan a las personas a que “se ayuden a sí mismas”, a que comprendan y conduzcan su propia vida en relación con los demás. La supervisión constituye un medio muy adecuado para acompañar este proceso, en el sentido que los profesionales pueden encontrar marcos o ideas propias que podrán trasladar posteriormente a su práctica.

En este sentido, Van Kessel afirma que la supervisión promueve la integración bidimensional del sujeto-profesional, ya que en ella se reúne, por una parte, la revisión y la reflexión sobre los requerimientos exigidos en la práctica y, por otra, las disposiciones y habilidades del profesional que lleva a cabo la función, concibiéndolo como una persona en desarrollo. Ambas dimensiones, la profesional y la personal, son los ámbitos constantes con los que se enfrenta el profesional, por lo común mezclados en la figura persona-profesional (Van Kessel, 2000: 95; Towle, 1964: 3).

En la integración del sujeto-profesional, persona, profesión y función constituyen una unidad en permanente interacción, ya que el desarrollo profesional se da a través de la autogestión de la persona. El sujeto-profesional ha de poder manejarse y estar en disposición de integrar lo cognoscitivo con

lo emocional y con su capacidad de actuación en aquellas otras dimensiones más profesionales. En otras palabras, debe adquirir la autogestión profesional que le permita trabajar en un contexto, con un método y con los requerimientos exigidos en el desempeño profesional, para poder funcionar "como ser integrado a la vez que integrador" (*op. cit.*, 2000).

Esta combinación permite reflexionar sobre aspectos de la tarea y sobre cómo se ajustan los objetivos y los métodos al llevar a cabo una determinada acción profesional. Permite, igualmente, ser consciente de sus posibilidades y limitaciones, de sus sentimientos personales y de cómo se maneja en ellos de forma adecuada, así como de la influencia que emiten los valores y normas sobre su actividad. Todos estos elementos están integrados en la supervisión como parte de ella, "visto como un prisma calidoscópico" (*op. cit.*, 2000: 98), y sobre todo como contribución al desarrollo del supervisado con el fin de que mejore su funcionamiento.



Cuadro VII. Línea 2. Integración sujeto-profesional

Elaboración propia

### 4.3. Línea 3: Reflexividad y autonomía

Para acceder desde el pensamiento y la reflexión común hasta la reflexividad autónoma se necesita un espacio de reflexión sistemática sobre la acción profesional. El grupo o profesional supervisado y el supervisor ofrecen su capacidad de escucha, permitiendo que fluya la subjetividad de sus

miembros. Esta subjetividad se centra en los aprendizajes adquiridos gracias a la experiencia acumulada durante la tarea profesional; es decir, se ocupa de pensar sobre el hacer, sobre la tarea, con la finalidad de mejorarla, ya que lo peor que puede suceder en estos ámbitos es redundar en lo evitable, en la repetición no pensada sobre la intervención.

En palabras de Kersting, que se conciben desde una perspectiva sistémica y constructivista, *"la supervisión como sistema de reflexión, de autorreflexión, como un proceso circular, como una observación de la observación"* (Kersting, 1999: 48) permite ver las cosas desde otra perspectiva, una actitud necesaria para una buena actuación profesional. En los procesos de supervisión se fortalece la autonomía personal a la vez que la reciprocidad, y se desarrollan alternativas de acción en esferas específicas. La supervisión fomenta las habilidades personales de cada participante y favorece el proceso de desarrollo y de consideración pormenorizada de los temas.

La reflexividad autónoma se refiere a la atención al movimiento de intención durante la acción; es una actividad que integra lo que sucede en el interior y lo que acontece en el exterior. La reflexividad va más allá del pensamiento, es un proceso de deliberación del pensamiento sobre la interpretación de una experiencia para poder aprender de ella. En los contextos de aprendizaje que define Boud<sup>21</sup>, *"la reflexividad agrupa aquellas actividades intelectuales y afectivas en las que los individuos acuerdan explorar sus experiencias para empujar a una nueva mentalidad y valoración"* (Boud, 1985). Lo más interesante de esta aportación al campo de la supervisión es que la reflexividad es un proceso personal, y que el resultado puede adquirir una perspectiva conceptual que ayude a los profesionales a considerar y hacer explícitos los valores y experiencias que influyen en su toma de decisión autónoma.

La supervisión es también un espacio en el que el profesional-supervisor, con conocimientos suficientes de la materia, coopera con otro profesional o equipo para mejorar las condiciones de su práctica. El supervisor, sin funciones de control ni de dirección, fomenta la autonomía de las acciones

---

<sup>21</sup> Boud, en su obra *Reflection: turning experience into learning*, explica de qué manera el proceso de reflexividad implica una exploración interna provocada por una experiencia, que se depura y puede cambiar la perspectiva conceptual.

profesionales y la competencia profesional, facilitando la exploración y la reflexión sobre las diversas tareas realizadas con los usuarios de los servicios, los colegas o en el ámbito de la organización. Por este motivo, es una condición indispensable que el supervisor sea independiente y ajeno a la institución contratante. Esta posición, que mantiene la distancia óptima frente a la tarea y a la institución, se convierte en una oportunidad para el supervisado, ya que le permite ser más consciente de lo propio, descubrir fortalezas personales, posibilidades y reacciones que pueden ser tenidas en consideración.

En las sesiones de supervisión se pueden tratar situaciones que se presentan en la interacción de la intervención social, o bien los efectos que producen las situaciones institucionales sobre ésta. El supervisor ayuda y acompaña el proceso gracias a su posición externa, que le facilita la reflexión desde otro lugar. Lo que permite intervenir al supervisor es el acuerdo de los participantes en sostener un espacio en el que está garantizada la escucha, la palabra y la participación. Los supervisados esperan que sea un lugar legitimado y que se garantice poder hablar sin ser agredido, poder exponer sin exponerse. Para los equipos, la supervisión es a veces imprescindible; otras muy conveniente y aconsejable, y en todo caso casi siempre útil.

La conciencia de lo propio permite una revisión reflexiva de los encargos, creencias o construcciones simbólicas de quienes intervienen, o desde donde se está interviniendo; permite pensar acerca de los argumentos y justificaciones que sostienen la práctica cotidiana.

La supervisión se configura como un espacio abierto que se construye y reconstruye en cada sesión, que posibilita que puedan ser reconocidos problemas y experiencias dolorosas que los profesionales han padecido en la realización de su trabajo. Posee efectos terapéuticos en la medida en que contiene, aborda y posibilita la elaboración de dificultades de forma cooperativa. El marco distante de la tarea se convierte en una oportunidad, al favorecer el descubrimiento de fortalezas personales, posibilidades y reacciones que pueden ser tenidas en consideración.

En las sesiones de supervisión se pueden tratar situaciones que presentan los usuarios o los efectos que sobre la intervención profesional aportan las situaciones institucionales. Para que se pueda dar este proceso es

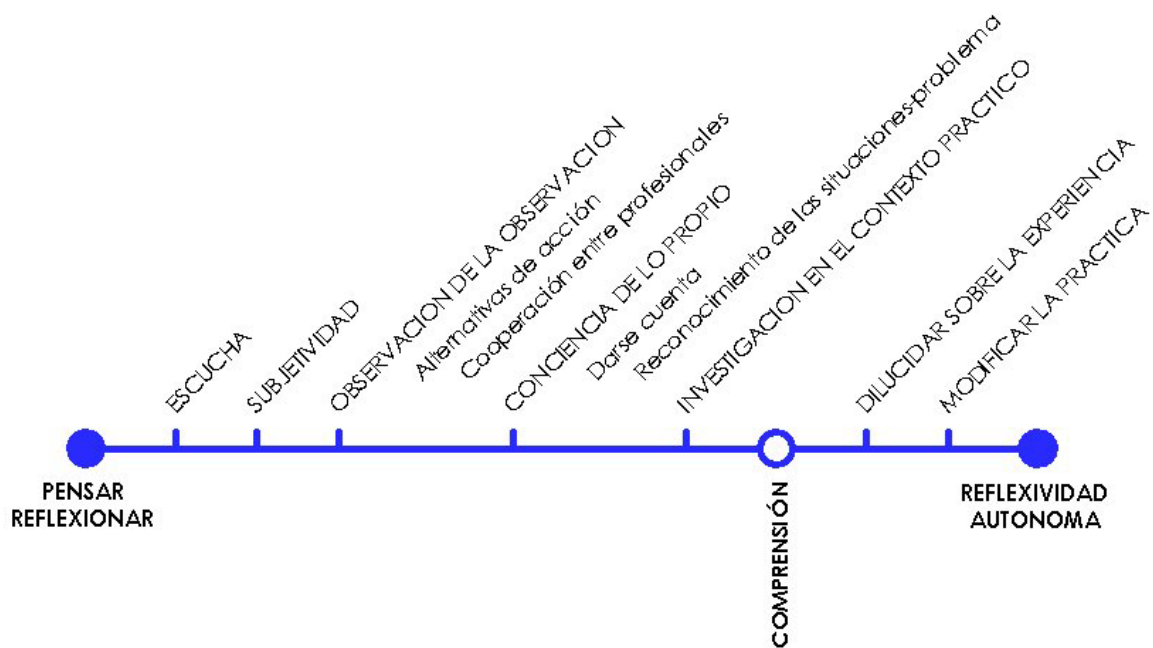
necesario que se pueda pensar atenta y detenidamente sobre algo, pero primero se habrá tenido que observar (darse cuenta) y este funcionamiento no se adquiere de una vez para siempre. La reflexividad o la costumbre de actuar con reflexión juega un papel muy importante: *"...hasta donde es capaz de actuar profesionalmente por sí mismo, y conservar las normas de su propia actuación profesional, dependerá en gran medida de que haya aprendido a reflexionar independientemente sobre las experiencias profesionales adquiridas y haya desarrollado una personalidad observadora"* (Van Kessel, 2000: 103).

Si este proceso no se diera, cabe el riesgo de que el profesional se estanque, se paralice en los modelos habituales de reacción aprendidos, lo que puede afectar a su ejercicio profesional. La destreza observadora y la reflexión permiten al profesional distanciarse de la cuestión e integrarla como una práctica más de su actividad profesional. La reflexividad aumenta cuando se encamina hacia un funcionamiento integrado en la práctica, convirtiendo el manejo personal y concreto del ejercicio profesional en un tema de reflexión que permitirá funcionar independientemente y realizar aprendizajes conscientes.

El profesional que se permite experimentar sorpresa, perplejidad y confusión en una situación determinada, reflexiona sobre las comprensiones iniciales que han sido inscritas en su comportamiento. Esta reflexividad le permite generar una nueva comprensión del fenómeno como un cambio en la situación: *"cuando alguien investiga partiendo de la acción realizada se convierte en un investigador en el contexto práctico"* (Shön, 1998: 72).

Dilucidar sobre la experiencia es la antesala de la comprensión. Los supervisados esperan del espacio de supervisión que sea un lugar donde clarificar, donde interpretar, donde romper *"la soledad del hacer"* (Puig, 2005: 19), en el sentido de visualizar, reconocer cómo se ha construido el acontecimiento y compartirlo con otros; donde se clarifica, desde el quehacer cotidiano, el re-pensar la intervención; donde es posible separar lo particular de la situación o fenómeno a tratar de lo general, de aquello que es propio del contexto.

La supervisión influye sobre la tarea de los supervisados, ya que contribuye a construir significantes y códigos que son operativos y modifican la práctica; contribuye a fomentar la calidad y la competencia profesional, facilitando la exploración y la reflexión sobre las diversas tareas profesionales con los usuarios, los colegas o con la propia organización. Estos efectos de cambio específicos de la práctica no se dan dentro de las sesiones mismas de supervisión, sino que se hacen evidentes fuera de las sesiones, en las situaciones que aborda el profesional. Además, cabe tener en cuenta que las diferentes partes que integran el sujeto-profesional son interdependientes y dinámicas, como lo son las situaciones y tareas cambiantes que debe afrontar un profesional. Dadas estas circunstancias, *“lograr este objetivo requiere alcanzar en el proceso de supervisión capacidades de reflexión y de integración que permitan un funcionamiento como persona-profesional integrado en la práctica profesional”* (Van Kessel, 2000: 103).



### VIII. Línea. Reflexividad y autonomía

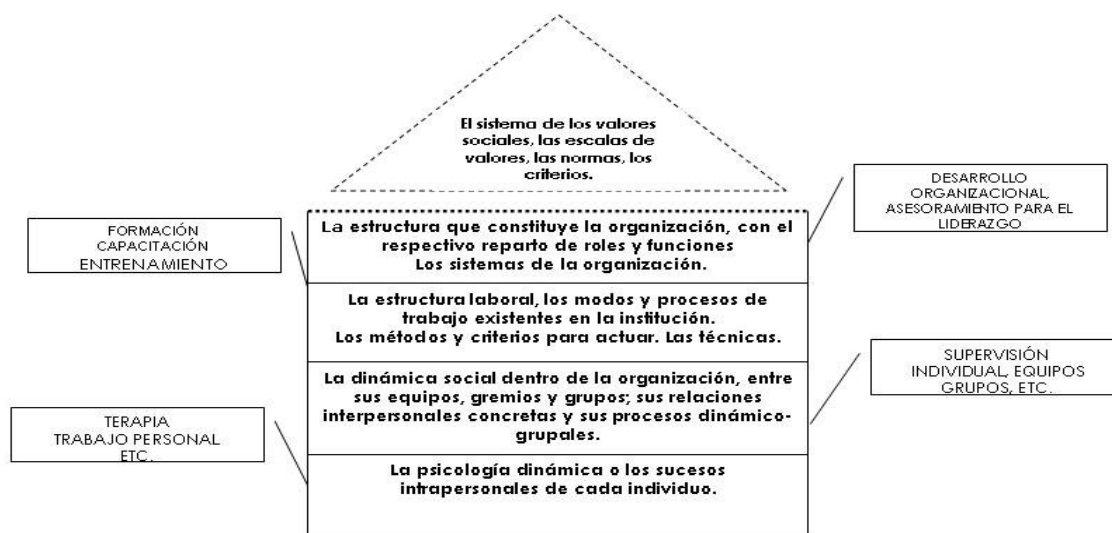
Elaboración propia



#### 4.4. Línea 4: De la acción a la práctica reflexión

La supervisión identifica situaciones o problemas porque busca saber qué ocurre en una situación (ahora) o lo que ocurrió en la situación práctica cuando se dio (en el pasado). Esto es lo que se denomina diagnóstico en supervisión: un *“proceso o resultado de analizar una situación en la que actúa un profesional [...] y de los condicionamientos externos, internos, institucionales, personales, interaccionales, que han propiciado una determinada forma de intervención [...], así como los diversos sistemas presentes que condicionan la intervención [...], así como el grupo de supervisión”* (Hernández Aristu,1991: 197).

Es bajo esta premisa cuando el proceso de supervisión, como diagnóstico, puede convertirse en un proceso de desvelamiento que centra su interés en aquello objetivable, y también en aquellos aspectos intersubjetivos y personales, así como en sus mutuas influencias. Para poder procesar este desvelamiento, Kraphol (1993) presenta un sistema, luego recogido y ampliado por Hernández Aristu, sumamente útil como instrumento de diagnóstico, ya que ayuda a percibir y localizar situaciones-problema objeto de supervisión en diferentes ámbitos.



*IX. Un instrumento de diagnóstico en supervisión. Sistema elaborado por Kraphol (1993) y ampliado por Hernández Aristu (1991).*

Elaboración del cuadro: R. Sánchez Cano, supervisor.

Disponible en <http://organizados.wordpress.com>

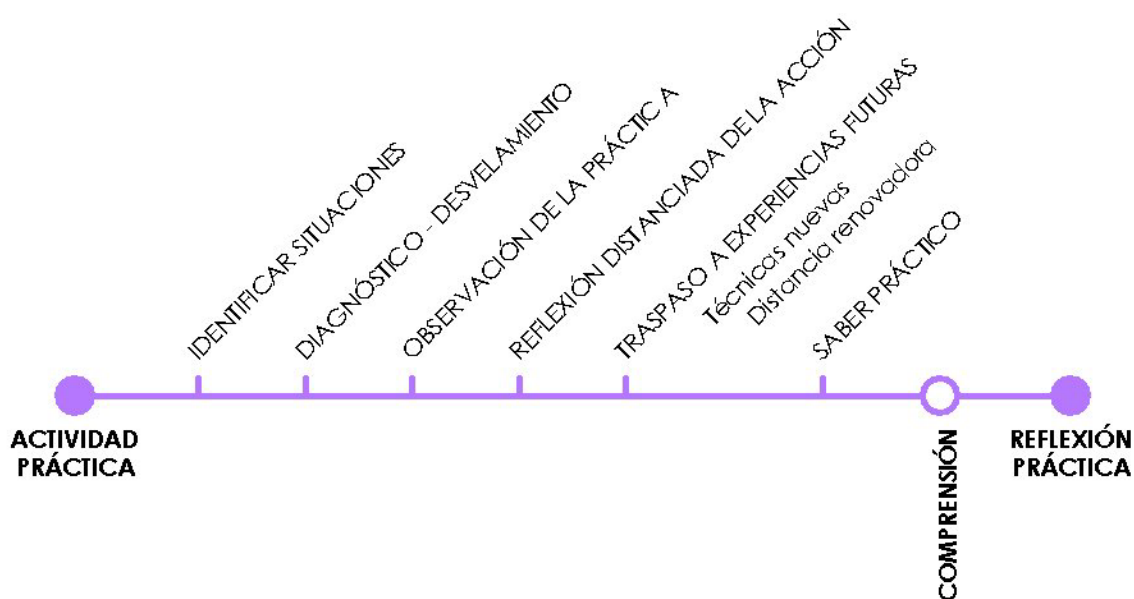
Cuando queremos relacionar la reflexión –desde la acción– con la práctica profesional, debemos considerar qué es exactamente la práctica. Siguiendo a Shön, *“la práctica es ambigua, hace referencia a los tipos de cosas que se hacen: los tipos de clientes que se tienen, la variedad de casos que se llevan. Pero cuando nos referimos a alguien que practica, se alude a una actividad experimental o repetitiva”* (Shön, 1998: 65).

En una primera interpretación, el término ‘práctica’ se refiere a la actuación de los profesionales en distintas situaciones. También cabe una segunda posibilidad; que se refiera a la preparación de una actividad, aunque en toda práctica se dan elementos de repetición, ya que todo especialista tienen en cuenta ciertos tipos de situaciones y aspectos una y otra vez. Es en este sentido desde el cual la reflexión que acontece en la reflexión distanciada de la acción (que comporta el espacio de supervisión) puede servir de corrección de esta praxis, ya que puede dar pie a críticas sobre las comprensiones tácitas que han ido madurando en torno a las experiencias de una práctica especializada, lo que puede posibilitar la adopción de un nuevo sentido ante las situaciones singulares o de incertidumbre que puedan experimentarse.

El espacio de supervisión se convierte en una observación distanciada de la práctica pero desde la práctica. La supervisión permite al profesional la reflexión de su saber desde la práctica explorando las comprensiones que se han hecho de un determinado caso, lo que podría denominarse como ‘distancia renovadora’. La reflexión también puede existir sin distancia de la acción, dice Shön, aunque de manera limitada: *“limitada por el presente-acción y la zona del tiempo en que la acción todavía puede tener importancia para la situación”* (op. cit.: 66). La reflexión desde la acción es un aspecto central: a través de ella puede hacerse frente a las molestas disconformidades, objeciones y contradicciones de la práctica.

Cuando un profesional experimenta numerosas variaciones en su práctica, desarrolla un repertorio de técnicas nuevas. Aprende a buscar cómo debe responder a lo que encuentra. Shön lo denomina, de forma muy pertinente, *“practicar su práctica”*. Sin embargo, cuando la práctica se estabiliza es menos variable, el saber práctico se vuelve tácito, automático por

parte del especialista. Es una especialización que, a menudo, no ofrece garantías de que no se padezca una estrechez de miras y se pierda la integración del sujeto-profesional. Esto se puede comprobar en las quejas de los usuarios de los sistemas sociales, cuando afirman que se les atiende sin tener en consideración su experiencia vital. El saber tácito, llevado a cierto extremo, puede restringir las oportunidades de reflexión del profesional. Sería importante, pues, preservar un saber práctico basado en la reflexión desde la acción que aumente la comprensión singularizada de cada situación.



Cuadro X. Línea 4. De la acción a la práctica reflexión

Elaboración propia

#### 4.5. Línea 5: Del cuidar al autocuidado para cuidar

Los riesgos de *burn-out*<sup>22</sup> y la posibilidad de instalarse en un malestar, están ampliamente documentados<sup>23</sup> en las profesiones sociales. La supervisión debe funcionar como un mecanismo que nos permita “tener cuidado de uno mismo” para poder así atender, ayudar y mediar con el otro. En este caso, este

<sup>22</sup> Freudenberger lo denominó en 1974 como *Burn-Out*, o “síndrome del agotamiento”. Este concepto será explicado ampliamente en el Capítulo IV.

<sup>23</sup> Algunos autores que lo han tratado desde las profesionales sociales han sido Gloria Rubiol (1994), en *L'esgotament Burn-out en els professionals d'ajuda* (*Revista de Trabajo Social*, nº 94), y José María Rueda (2004) en *Estar quemado profesionalmente. Quién cuida a los cuidadores* (Ediciones del Gobierno de Cantabria).

mecanismo de protección no sería una defensa del usuario sino un requisito imprescindible para trabajar en situaciones difíciles.

Tal como exponía en un anterior trabajo<sup>24</sup>, la supervisión puede generar cuidados preventivos necesarios en la intervención en contextos altamente complejos, tanto en aspectos claramente sociales como en los que conciernen a la subjetividad del interventor social. Estas situaciones complejas necesitan, aún más, un apoyo de supervisión y espacios de intercambio y formación que faciliten la tarea profesional, que muchas veces se lleva a cabo en solitario, a menudo con escasa formación, poco tiempo y bajos salarios. La ayuda de la supervisión permite el reconocimiento de problemas y experiencias difíciles que los profesionales han padecido en la realización de su trabajo o acción.

El reconocimiento de las propias expectativas, contrastadas con los otros miembros de un equipo, fortalece la prevención del cansancio y tiene efectos terapéuticos en la medida en que contiene, aborda y posibilita la elaboración de dificultades de forma cooperativa. Influye y afecta la tarea del equipo, ya que de un lenguaje no común se construyen significantes y códigos que son operativos para el conjunto del equipo.

En definitiva, se trata de que la comprensión conduzca a los profesionales a aprender a desarrollar sus propias competencias, sus conocimientos, autocuidados y formas de apoyo (en las que se incluye la supervisión) que puedan incorporar en su cotidianeidad. En anteriores trabajos ya he expuesto cuáles son algunas de las herramientas que ayudarían a proteger a los profesionales y a cuidarse de sí mismos, que sintetizo a continuación:

- a) La coordinación y la cooperación entre profesionales.
- b) El trabajo en equipo y las consultas entre profesionales.
- c) *Re-aprender* de nuevo a generar redes efectivas de colaboración e intercambio de información sobre el análisis y la comprensión de los problemas, la evaluación de las situaciones, la elaboración de

---

<sup>24</sup> Carmina Puig (2005), "El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión", en *Trabajo social y salud*. nº 50, págs. 11-26.

planes de intervención, etc., evitando la temida *multiintervención* que desgasta excesivamente a los profesionales.

- d) Analizar los sistemas y contextos que intervienen en la acción social: la organización, el sistema cliente o persona y el sistema profesional. Conocer el contexto institucional y el rol profesional, de forma que permita distinguir los elementos explícitos (ideología, valores, estructura, dependencia, sistemas de comunicación, tareas) de los imprevisibles (conflictos, contradicciones), que, sin ser tan explícitos, forman parte de las organizaciones y de las condiciones de trabajo de cualquier profesión. Aumentar la autoobservación y el análisis de la percepción y vivencia del equipo, observar los límites y las posibilidades institucionales.
- e) Interrogarse sobre las representaciones institucionales y profesionales que impiden un desarrollo realista de la tarea<sup>25</sup>. Deshacerse de ideas o creencias que distorsionan la tarea y confunden a las instituciones; se trata de desarrollar la tarea ajustada a las posibilidades reales, previniendo las situaciones de insatisfacción y malestar.

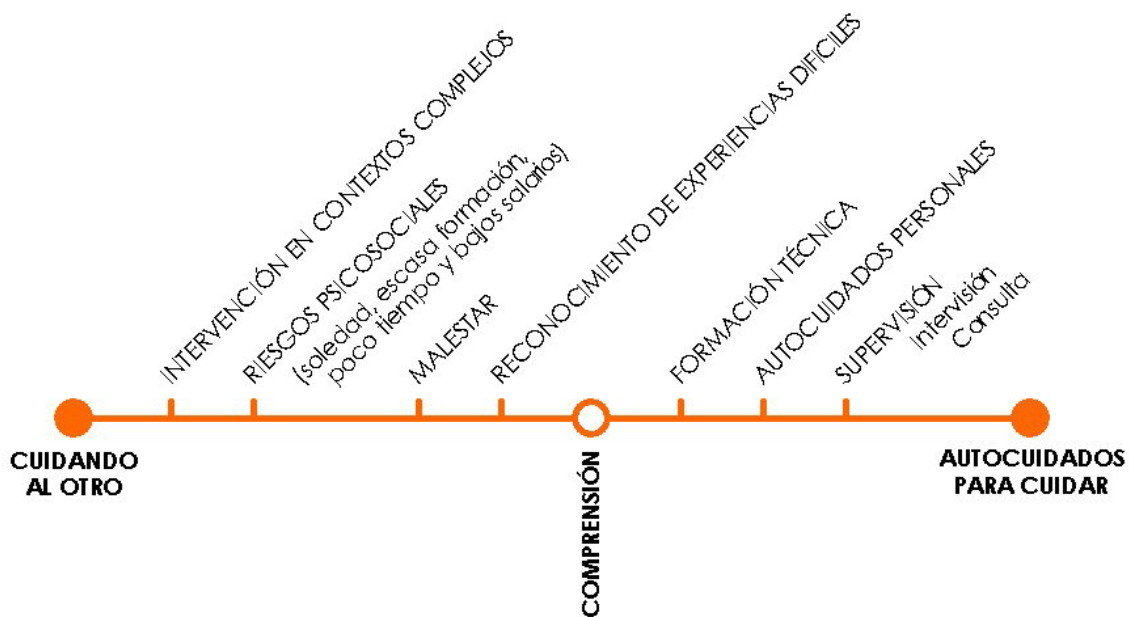
Dotarse de mecanismos para cuidar de uno mismo es otra forma de prevención del cansancio profesional. No sólo como una defensa del usuario, sino como un requisito imprescindible para trabajar en situaciones difíciles. Cuidarse es también cuidar del propio equipo, reconociendo la necesidad de un espacio y un tiempo para el grupo, en los que poder poner en común las experiencias de atención a las personas y compartir las ansiedades inherentes a la práctica. Otra forma de cuidado es la renovación del conocimiento y la formación continua. Creo que se debe volver a la teoría, no con la idea equivocada de que eso lo resolverá todo, sino con el propósito de que nos oriente para evitar aquellas situaciones imposibles en las que a veces no existe solución. Uno de los riesgos más claros de los equipos es la falta de formación, ya que sin un marco de referencia en el que orientarse, es normal sentirse incapaz de afrontar una situación compleja. Sin conocimientos teóricos de

---

<sup>25</sup> En el artículo que escribí sobre este tema se detallan las representaciones institucionales y profesionales que impiden un desarrollo ajustado de la tarea o rol. Carmina Puig (2005), "El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión", en *Trabajo social y salud*, nº 50.

referencia, sólo es posible una práctica basada en el sentido común, seguramente muy necesario pero absolutamente insuficiente.

En los profesionales de la intervención social aparece, pues, la necesidad de mantenerse activo en el cuidado de uno mismo, para protegerse de los riesgos que conllevan las tareas relacionadas con el manejo de relaciones. Las formas que adopta ese cuidado se enmarcan en el autoconocimiento y, sobre todo, en el hecho de mantener conductas que reviertan en uno mismo. Cada profesional deberá indagar qué acciones y qué actividades son más acordes a su persona. Ahora bien, en el caso de la supervisión conviene aclarar que no se está bajo los efectos de la misma; la supervisión no es una vacuna preventiva de conflictos ni malestares procedentes de la tarea o de las relaciones institucionales. Todo ello implica, por parte del profesional, la disposición a revisar e invertir en su propio beneficio.



*XI. Línea 5. Del cuidar al autocuidado para cuidar*

Elaboración propia

#### **4.6. La comprensión: el nexo de unión entre los diferentes dominios de indagación y análisis de la supervisión**

Un elemento esencial de la supervisión es la comprensión, pero su objetivo puede variar según las personas y modelos de referencia. La comprensión es inclusiva, en el sentido que contiene los usuarios, las situaciones profesionales, la persona del interventor social, la institución y el medio social.

La comprensión puede ser de uno mismo sobre el otro, sobre un informe o sobre algún otro contexto. Según Gadamer<sup>26</sup>, *“la comprensión no es sólo una técnica para aprehender la realidad, sino una manera de ser de lo humano en el mundo”*. Por el simple hecho de vivir la vida, ésta ya se comprende de determinada manera; por lo tanto, toda comprensión es, en definitiva, una comprensión de uno mismo en el mundo; el otro, las personas, las cosas, los fenómenos están siempre vistos a la luz de la comprensión de uno mismo, de la manera de comprender de uno mismo.

En supervisión, basándonos en las ideas que expone Gadamer, la comprensión se produce a lo largo de la relación que se establece con las personas, los objetos o los acontecimientos. En otras palabras, cómo y con qué significado se instaura esta comprensión en las relaciones con las personas y situaciones son aspectos muy relevantes. Comprender qué nos ha unido a un determinado acontecimiento consiste en darle sentido a lo que llega y de quién llega, un sentido que no se sustenta sobre la base de los prejuicios, sino de la experiencia de los conocimientos adquiridos. La comprensión que se desarrolla de una determinada situación enriquecerá y formará nuevas ideas y juicios previos. Es desde esta perspectiva desde la que el trabajo de supervisión encuentra todo su sentido, al revisar las experiencias y conocimientos que se han ido construyendo a través de las diferentes comprensiones sobre nosotros mismos y las situaciones vividas. Esta concepción hermenéutica clarifica el carácter formativo que envuelve la supervisión y el efecto que ésta puede tener en ciertas personas. El desarrollo de la comprensión marca la práctica profesional y es también comprensión de uno mismo.

---

<sup>26</sup> La filosofía de Hans-Georg Gadamer expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad.

El camino privilegiado de la comprensión parece ser, para la mayoría de los interlocutores entrevistados, el cuestionamiento. Les interesa una práctica en la que se cuestionen las propias creencias y opiniones, así como el uso de la teoría y de la experiencia. En este sentido, la supervisión permite desplazar la mirada, el punto de vista, lo que posibilita acceder a parámetros paradójicos y situarse de una forma diferente en la profesión. El cuestionamiento lleva a uno mismo a ponerse en relación con el otro y, por lo tanto, permite acceder a una comprensión de los acontecimientos diferente y, especialmente, permite profundizar en aspectos poco claros, a veces inaccesibles, de la intervención.

La comprensión desde la práctica debe permitir a los profesionales manejar una distancia óptima con los usuarios: comprender qué es lo que hay dentro de una relación y darse cuenta de lo que es potencialmente dañino para los usuarios y para la propia salud mental de los interventores sociales. La comprensión ayuda también a entender y distinguir el ritmo del usuario, el ritmo que caracteriza los procesos relacionales. Para la comprensión de estos ritmos, el interventor social debe poder permitir al usuario que progrese a su propio ritmo.

Por otra parte, la comprensión debe comportar consecuencias en la acción del supervisado, y debe inducir a reflexionar sobre esas consecuencias. Dicho de otra manera, la supervisión tiene que comprender los contextos sociales y responder a cuestiones tales como ¿por qué este comentario y no otro? ¿Por qué ha pasado esto y por qué se ha actuado de esta manera? Las respuestas a estas cuestiones procurarán posteriormente la puesta en acción.

La supervisión debe permitir analizar las situaciones profesionales sin inspeccionar la personalidad del supervisado. Éste no debe ser objeto de análisis, sino que son sus actuaciones profesionales las que necesitan análisis y soporte; no se debe buscar un posible juicio abstracto de la personalidad de quien ha intervenido en la situación. Para el supervisado, la toma de distancia y la relativización de las emociones son efectos secundarios (no prioritarios), pero no por ello menos importantes. La mayoría de los entrevistados indican



que la reflexión y el análisis son lo más significativo y propio de los procesos de comprensión<sup>27</sup>.

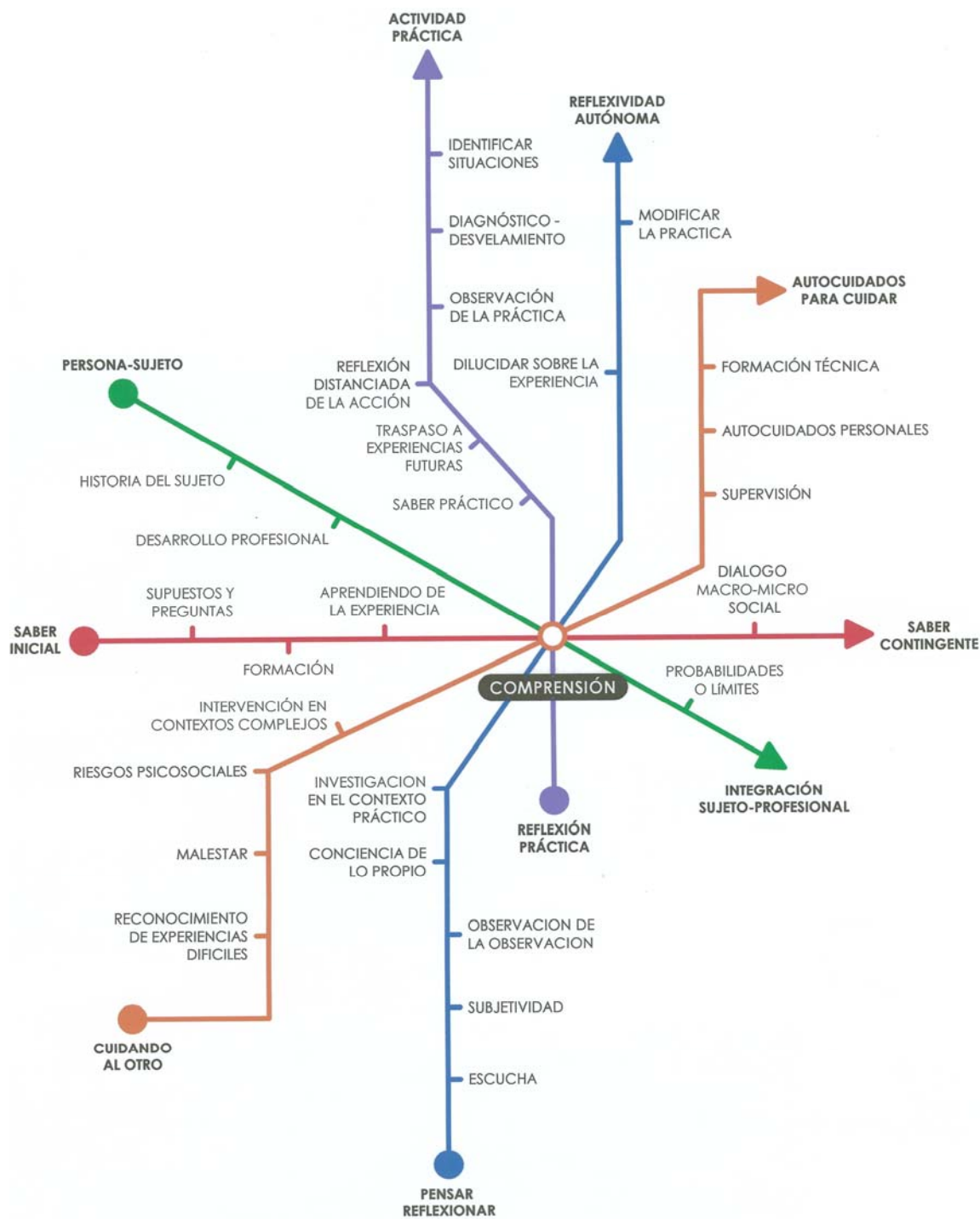
Un estudio más<sup>28</sup>, publicado poco antes del cierre de esta tesis, reafirma esta línea de reflexión: los estudiantes destacan la capacidad de comprender e interpretar nuevas realidades así como la comprensión, significación e importancia de la relación. Conceden a la mirada un valor privilegiado para el análisis de la realidad social, que permita a los trabajadores sociales ver más allá de lo aparente para descubrir los diferentes significados y complejidades desde una visión holística ( de la Red, 2009: 233).

Después de la explicación de los cinco dominios de indagación y análisis de la supervisión, se propone un esquema que facilite la comprensión de los diversos elementos implicados y su nexo de unión principal, la comprensión. Para explicar la estructura del proceso se utiliza el símil de diferentes líneas que parten de un punto para transitar hacia otro. En el transcurso del recorrido existen diferentes procesos, estadios, logros, por los que los supervisados transcurren a lo largo de cada dominio de indagación. La existencia de diferentes estadios no significa que se sucedan en forma lineal o causal entre ellos. Aun existiendo diferentes posibilidades de recorrido, existe un punto de encuentro entre las diferentes líneas: la comprensión, tal como se señala en cada uno de los gráficos.

---

<sup>27</sup> Son un ejemplo la definición de supervisión que han hecho dos supervisados entrevistados: "la supervisión como proceso de reflexión acompañado que permite la mejora de la claridad y lucidez de la intervención y el análisis concerniente a la actividad profesional" (supervisado D. Pablo); "espacio-tiempo privilegiado para una reflexión que nos remite siempre a la práctica profesional" (supervisado F. Montserrat).

<sup>28</sup> Estudio de opinión sobre la percepción, motivación y expectativas de estudiantes de Trabajo social de la Universidad de Valladolid, publicado por varios profesores de la Universidad en la *Revista de Servicios sociales y política social*, nº 86. Madrid. Consejo general de Colegios Oficiales de DTS.



*XII: Dominios de indagación y análisis en supervisión*

Elaboración propia

## CAPÍTULO IV

# CALIDAD ASISTENCIAL Y BIENESTAR PROFESIONAL

### 1. LA CALIDAD ASISTENCIAL Y SU RELACIÓN CON LA SUPERVISIÓN

Las organizaciones de servicios, sean del sector público o privado, con o sin ánimo de lucro, desempeñan un papel cada vez más relevante en la sociedad y son actores decisivos en los asuntos que abordan. La sociedad deposita en dichas organizaciones una gran confianza y, como contrapartida, una mayor exigencia. Ambas circunstancias obligan a las organizaciones a incorporar mayor rigor en sus procesos internos buscando una mayor eficiencia y aportando una mayor transparencia a la sociedad. En este contexto es donde la calidad obtiene carta de naturaleza y se convierte en algo útil.

El concepto de calidad aplicado a la gestión de organizaciones tiene su origen en el ámbito empresarial, especialmente en la industria<sup>1</sup>. A finales de los 90, este planteamiento se amplió a las empresas de servicios y al entorno de los servicios sociales, la educación y la salud, por lo que su aplicación en el sector público y en el sector privado no lucrativo tiene un corto pasado (Sacanell, 2000).

La calidad es una estrategia global de gestión basada en unos principios que, de forma resumida, consisten en la consecución de la plena satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente. Esta estrategia se inscribe en un proceso de mejora continua en todas las actividades y procesos llevados a cabo en la organización, y que afecta a todos los miembros de la misma, centrándose tanto en la satisfacción del cliente interno como del externo. Su propósito es satisfacer de una manera equilibrada a todos los agentes que intervienen en la organización y en la sociedad en general. La gestión de la calidad, según Fernández-Villaran (2003), es fundamentalmente

---

<sup>1</sup> En 1988 se constituyó la Fundación Europea para la gestión de la calidad (EFQM) con el fin de reforzar la posición de las empresas en el mercado mundial.

una filosofía de gestión que requiere una transformación de la cultura organizativa. Se caracterizaría, según Hoyle (1995), por cualquier función o característica de un servicio que sean necesarios para satisfacer las necesidades del cliente o para alcanzar la aptitud para el uso. Accesibilidad, confianza, precisión, cortesía, efectividad, son algunas de las características que la organización debe procurar asegurar, mejorar, dirigir y controlar.

Ahora bien, al término calidad le ocurre lo que a tantos otros: su amplia difusión ha producido infinidad de matices que hacen que el vocablo encierre sentidos múltiples. Entre la mayoría de autores que han tratado este tema, existe unanimidad respecto a que el concepto de calidad es relativo, subjetivo e impregnado de valores; existen multitud de definiciones, a menudo no excluyentes e imposibles de rebatir, dado el carácter subjetivo que encierran. El término calidad es un concepto relativo que puede ser definido desde una perspectiva multidimensional.<sup>2</sup>

Quiero detenerme en dos conceptos claves que aparecen en los enunciados anteriores y que, además de ser relevantes para la supervisión, se ajustan al propósito de esta investigación: servicio y cliente.

### **1.1. La atención a las personas: el servicio**

M<sup>a</sup> Ángeles Bengoa (2000) distingue entre el servicio, como un trabajo realizado para otros, y una empresa de servicios, como un sistema organizado que puede proporcionar la utilización de instalaciones y de habilidades especiales. Ambas definiciones se ajustan a los servicios sociales: por una parte, se realiza un trabajo para otros, y éste se realiza a través de un sistema organizado. La característica más importante de las organizaciones que prestan servicios sociales es que su producto no es material. En la mayoría de organizaciones o empresas se entregan productos no tangibles, aunque a veces se combinan los elementos tangibles con los intangibles. Un ejemplo

---

<sup>2</sup> La aportación de M. de Miguel ilustra con claridad los sentidos múltiples de la calidad, no exentos de contradicción. "Calidad se sabe lo que es, pero no se sabe expresar lo que es. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, tienen más calidad. Pero cuando se quiere expresar calidad separada de las cosas que la poseen, no es posible. Si no se puede determinar, con precisión que es calidad, ¿cómo se sabe que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces, en la práctica no existe. Pero en la práctica existe. Obviamente algunas cosas son mejores que las otras. ¿Pero que es lo mejor? Y así nos movemos en un círculo sin encontrar algo definitivo" (M. de Miguel, 1994: 13).

sería una prestación en especie (tangible) para la satisfacción de una necesidad concreta, aunque su objetivo sea una integración social plena (no tangible).

Los servicios sociales se distinguen por la atención directa a los usuarios, lo que señala la importancia básica de la atención interpersonal. La relación entre profesionales de los servicios sociales y la persona demandante, que se ha tratado en el Capítulo II, es característica de la intervención social, por lo que la calidad de la misma es relevante para contribuir al éxito de toda intervención.

Otra característica coincidente entre los servicios sociales y las empresas de servicios es que el servicio debe ser creado a medida que se va suministrando. En este sentido, vemos la importancia que adquiere la preparación de los profesionales en lo que Diodeme (1994) denomina "*usarse conscientemente*", ya que en el momento de la relación no es posible examinar externamente lo que acontece, ni reparar errores cometidos, por lo que la preparación del profesional y la planificación de las intervenciones adquieren una especial importancia y significación. Otro aspecto importante es que los servicios se prestan en el momento oportuno, en el mismo momento, ya que el trabajo que se realiza no es transportable ni almacenable. Desde esta perspectiva, adquieren relevancia la disponibilidad de los profesionales de los servicios sociales y el posible apresuramiento de las respuestas.

Entre las características a tener en cuenta para evaluar la calidad de un servicio por parte de los usuarios, juegan un papel importante las psicológicas (ser reconocido como persona), las temporales (tiempo de resolución) y las éticas (respeto a la persona y a sus decisiones).

Todos estos elementos, que definen los servicios a las personas, forman parte de los contextos donde se insertan los servicios sociales, a la vez que, conceptualmente, fundamentan la necesidad de la supervisión, ya que en ella se puede revisar y repensar cómo se mantienen en la acción profesional cotidiana estas características de los servicios.

## 1.2. El cliente o usuario

La satisfacción del cliente o usuario es el objetivo primordial que guía la calidad de la acción. Al tratar el concepto de calidad se distinguen dos categorías de clientes: los clientes externos, aquellos que reciben el servicio final, y clientes internos, que en realidad son los trabajadores o profesionales de la empresa, que también son receptores de servicios elaborados en otra sección o departamento de la misma organización. Para los profesionales de la empresa, estos servicios son necesarios para seguir su desarrollo profesional hacia la consecución del interés final. La calidad, se conseguirá cuando se persiga la satisfacción de ambos clientes (persona atendida y profesional) que definirían los parámetros de calidad de un servicio.

Entre las categorías de clientes, sería necesario plantear la satisfacción de aquellos que realizan el encargo. Éste a menudo es realizado por corporaciones políticas, empresas de servicios, con o sin ánimo de lucro, que también son clientes de la organización. Esto supone importantes desafíos respecto a ¿cómo responder con calidad? ¿Qué esperan los contratantes que sea un servicio de calidad?

En esta línea, Bengoa (2000) aporta que en los servicios que denomina humanos (en nuestro caso sociales), la calidad definida por el cliente presenta cuatro retos básicos: determinar los clientes de la organización; reconciliar diferentes puntos de vista sobre la calidad sostenidos por diversos clientes; decidir si es útil la larga tradición mantenida en los servicios humanos donde la calidad es definida por los profesionales; y el desafío de recoger los datos de satisfacción del cliente.

La necesidad de determinar quiénes son los clientes de las organizaciones de servicios sociales hace que tengamos que tomar en consideración los dos términos más usados en servicios sociales, cliente y usuario, y sus implicaciones relacionales. Tanto en la práctica como en la literatura profesional en el ámbito de lo social, es frecuente encontrar los términos *cliente* y *usuario* utilizados como sinónimos. El diccionario también lo establece así. Aunque siempre ha existido un debate en torno a su conveniencia y acierto, se ha aceptado de facto que ambos hacen referencia a la

persona atendida por los profesionales de los servicios y que, en la práctica, son sinónimos.

Mi interés se centra en plantear que, aun siendo verdad que ambos términos se refieren a las personas atendidas en los servicios, su significado, así como las connotaciones asociadas a ellos, son divergentes. Así pues, mi propósito en este punto es ofrecer una aproximación a las diferencias terminológicas para, posteriormente, completar la exposición del tema buscando relaciones con los condicionantes presentes en la calidad de usuario o cliente.

Las palabras del profesor Manuel Luís López<sup>3</sup>, de la Universidad de Lovaina, pronunciadas en una conferencia que impartió en 1983 en el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Cataluña, servirán de guía en esta reflexión. López propone una reflexión en torno a la siguiente pregunta: ¿con quién trabajan los trabajadores sociales, con clientes o con usuarios? Al mismo tiempo, aborda el dilema ético que supone para el profesional la autoridad que le confiere la relación. Por cliente entiende aquella persona que, libremente, entra en relación con el trabajador social y mantiene, sin obligación, una relación con él, pudiendo suspenderla o ponerle fin cuando decida, sin que esta decisión entrañe consecuencias negativas para ella. De manera opuesta, define al usuario como la persona que no tiene más opción que dirigirse a un determinado organismo, porque se halla obligado a ello, física o moralmente, o porque no existe otra alternativa posible. No puede prescindir de ésta relación sin sufrir personalmente consecuencias negativas más o menos graves.

Estas dos categorías, cliente y usuario, no son compartimentos estancos, sino que se puede evolucionar de una a la otra: en un principio, una persona puede ser usuaria de un servicio y, a lo largo del proceso de intervención, adquirir la condición de cliente, o a la inversa. Asimismo, cabe la posibilidad de que un mismo individuo sea cliente de un servicio y usuario de otro. Esta distinción reviste importancia en la medida en que opera en los diferentes

---

<sup>3</sup> La conferencia impartida por el profesor Manuel Luis López versó sobre el concepto de ética y su aplicación en el ámbito del trabajo social. Puede verse una síntesis de ella en el número 59 de *Noticia del Col·legi* (Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña, Barcelona, 1993).

contextos donde se mantiene la relación entre el profesional y la persona atendida. Los enfoques deontológicos resultan distintos y mediatizan el vínculo existente entre cliente y profesional, que es diferente del que se establece entre usuario y profesional. Aspectos, todos ellos, muy relevantes en el material a supervisar.

En el primer caso, el cliente se sitúa en un plano de mayor igualdad con respecto al profesional; la relación es más independiente. Sin embargo, con un usuario, el profesional trabajará a las órdenes o por cuenta de una persona o institución. Esto mediatiza de forma singular el vínculo y la relación entre las partes. En ambos casos, considero que la estructura relacional que acompaña al cliente o al usuario se ha de mostrar de forma clara por parte del profesional. No obstante, en la relación con el usuario, es imprescindible clarificar cuál será el vínculo que se establecerá con él, así como la línea de actuación, explicitando los límites y los condicionantes presentes. Poniendo de manifiesto la existencia de estos condicionantes, la persona usuaria será, quizá, un poco más independiente en la toma de decisiones, lo cual será otro aspecto a incorporar en la revisión del quehacer profesional en el marco de la supervisión.

En mi opinión, tratar de trazar una línea divisoria estricta entre los términos de usuario y cliente, en el ámbito social, no es posible por ahora. Pero debemos destacar que ambos posicionamientos definidos anteriormente condicionan el sistema profesional, la relación y el vínculo entre cliente-usuario y profesional y la forma como operan y condicionan al cliente-usuario la demanda y la necesidad. En definitiva, también marcan aspectos de la calidad asistencial y en consecuencia mantiene una estrecha relación con aquellos elementos que pueden emerger en los espacios de supervisión.

## **2. ¿POR QUÉ LA CALIDAD SE HA VUELTO NECESARIA?**

Si bien la preocupación por la calidad en la intervención social no es, obviamente, nada nuevo, no es muy abundante la bibliografía en la que



apoyarnos. Pese a ello, actualmente parece existir un gran interés por las cuestiones relacionadas con la calidad. ¿Por qué se ha vuelto necesaria? ¿Es una moda? ¿Es, quizá, una forma encubierta de justificar las nuevas formas de prestación de los servicios sociales?

Los estudios de calidad en nuestro país y en el entorno más próximo, se inician, en gran medida, unidos a aspectos económicos y a la búsqueda de rentabilidad de los escasos recursos. Aunque posteriormente los diseños de herramientas sobre la revisión de procesos han implicado superar el clásico control de calidad, para pasar a fomentar la mejora continua de la organización con la involucración de todos sus miembros. A este proceso ha contribuido la aparición de guías estandarizadas que describen los procesos de calidad a partir de diferentes modelos integrados en la European Foundation for Quality Management (como sistema de gestión de la red). Éstas son las normas ISO 9000, que son normas de "calidad" y "gestión continua de calidad", establecidas por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO) que se pueden aplicar en cualquier tipo de organización o actividad sistemática, y que esté orientada a la producción de bienes o servicios. Se componen de estándares y guías relacionados con sistemas de gestión y de herramientas específicas que sirven de orientación para realizar el análisis de procesos. La legislación, las normas, las guías de actuación y las orientaciones de expertos en el contexto de los servicios sociales, como son las de Hernández (1999), Barriga (2000), Fernández (2003), Garau (2005) y Colom (2007), generan un estado de la cuestión que promociona la calidad de los servicios.

Especialmente interesante es el enfoque de Moreno-Luzon (2001), que recoge diversas perspectivas. Por una parte, considera la perspectiva interna de la calidad que enfatiza la búsqueda de la eficiencia y, por otra, la perspectiva externa que busca centrarse en el destinatario de la intervención, que es quien decide lo que necesita y en qué condiciones. Este enfoque es útil en las organizaciones de servicios sociales porque contempla un amplio abanico de destinatarios o grupos de interés con los que éstos se relacionan. Tiene presente los objetivos de las organizaciones y las relaciones poliédricas

que mantienen éstas con grupos muy distintos (beneficiarios, empleados, socios, políticos, voluntarios, etc.).

La necesidad de implantar sistemas de gestión de calidad en los servicios sociales está documentada con experiencias en el ámbito de la literatura propia del ámbito social.<sup>4</sup> Esta necesidad se apoya en los cambios que se están produciendo, tanto en las entidades o instituciones prestadoras de servicios como en los derechos de los ciudadanos; también se ve como una obligación de los actores que llevan a término los servicios (Canovas y Pardavila, 2004).

Son varios los factores que inciden en la necesidad de implantar sistemas de gestión de calidad: usuarios que asumen un rol de cliente con más exigencia hacia el sistema; la necesidad de congeniar la modernización de las instituciones y entidades con el compromiso de éstas hacia la sociedad, etc. Además, el establecimiento de nuevos marcos normativos en Cataluña ha precipitado, si cabe, que el tema de la calidad de los servicios sea más relevante en estos momentos.

Por una parte, la *Ley 12/2007 de Servicios Sociales de Cataluña* dedica un conjunto de artículos al tema (título VIII, artículos desde 82 hasta 86), en los cuales establece que la calidad ha de ser un principio rector del sistema y un derecho de los usuarios. Asimismo, establece que su ámbito de aplicación deberá de ser tanto en la iniciativa privada como en la pública, y obliga a la administración, las entidades, sus profesionales y proveedores, a aplicar las normas de calidad. La ley, en el preámbulo, reconoce la novedad del capítulo dedicado a regular el papel de los profesionales, pilar fundamental de la calidad, y que en su artículo 45 establece que *“Las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales supervisión, soporte técnico y formación permanente que les permita dar una respuesta adecuada a las necesidades y demandas de la población”*. Asimismo, en el título VII, sobre formación e investigación en servicios sociales, se establece que se adoptaran las medidas necesarias para formar y mejorar las capacidades del personal profesional.

---

<sup>4</sup> Hernández Aristu (1999), Barriga (2000), Fernández (2003), Garau (2005) y Colom (2007).

También la *Ley 39/2006, de la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*, introduce la calidad como un elemento vertebrador del sistema. En su artículo 3, establece que la calidad, sostenibilidad y accesibilidad a los servicios es una de los pilares de la Ley. Igualmente, la formación y calificación de los profesionales que proporcionan la atención a las personas en situación de dependencia está directamente vinculada a la calidad de un servicio,

Así pues, estoy plenamente de acuerdo con Garau cuando, al realizar un análisis de los contextos actuales de los servicios sociales, dice: *“Nadie duda que las organizaciones, sean públicas, no lucrativas o privadas, han de introducir los conceptos y las prácticas denominadas Sistemas de Gestión de Calidad”* (Garau, 2005: 4). Entre estas prácticas de calidad se encontraría la supervisión de profesionales, tal y como han recogido algunos autores; Hernández Arístu (1999), Van Kessel (2000) y Leal (2003), conciben la supervisión como un pilar fundamental de la calidad. Del mismo modo, en la legislación más reciente mencionada, se reconoce específicamente la necesidad de garantizar supervisión a los profesionales, que les permita dar respuestas adecuadas y así contribuir a la calidad asistencial.

La supervisión, como método de formación continuada, ha sido reconocida en las ciencias sociales y psicológicas, proponiéndose como una forma de renovación durante el ejercicio profesional, tanto en las que profesionales de atención directa como en los empleados en funciones secundarias. A través de ellas, los profesionales pueden aprender -mejor- de su propia experiencia durante el ejercicio de su actividad, en consonancia con el objetivo perseguido en los sistemas de gestión de calidad.

El supervisor, sin tener responsabilidad sobre el desempeño de la tarea o actividad profesional, tiene la responsabilidad de desarrollar y fomentar la calidad profesional. El supervisor, siguiendo a Van Kessel (2000), debe promover y facilitar la exploración, el diagnóstico y la reflexión sobre la implementación de las tareas profesionales con clientes, junto a colegas, en el equipo o en la organización. En definitiva, la supervisión debe permitir al profesional desarrollarse en sus competencias con independencia. El supervisor será percibido como un representante de la competencia aunque no tenga la

misión de vigilancia sobre el trabajo realizado por el supervisado. Sin embargo, el modelo de supervisión que considero mas vinculado al espíritu de la legislación mencionada es el modelo de supervisión que llamaré inclusiva, y que contiene objetivos de apoyo, educativos y de aprendizaje. Precisamente Munson (2007) lo denomina modelo de *"competencia"*, y totalmente contrario al de *"sanción"*.

### **3. LOS PROCESOS DE SUPERVISIÓN Y DE CALIDAD: TRANSVERSALIDADES Y COMPLEMENTARIEDADEDES**

La mejora de la calidad, así como el proceso de supervisión, deben ser un proceso de aprendizaje que abarque el conjunto de la organización. Así vemos que si en una organización se ejecutan dispositivos de supervisión, aunque no sea en la totalidad de personal, toda ella queda calada, en cierto sentido, por la revisión y el análisis, que no deja de ser un proceso de calidad y excelencia. La supervisión no es sólo una herramienta (aunque las utilice), sino que la supervisión y la calidad requieren de cierta transformación de la cultura organizativa, de modo que la calidad, y también la supervisión, devengan una filosofía de la organización.

Diferentes autores han desarrollado aspectos fundamentales sobre la calidad total, pero, desafortunadamente, los principios básicos de ésta no están consensuados por todos. Siguiendo a la profesora Fernández Villarán (2003), destacaré aquellas coincidencias entre diferentes modelos explicativos que ha seleccionado la Fundación Vasca para el fomento de la calidad (1996) y buscaré las correlaciones con el objeto de estudio, la supervisión.

#### **a) El liderazgo.**

La mejora continua parte de una cultura organizativa basada en un proceso continuo y abierto en el que siempre se pueden mejorar las cosas. En este sentido, la supervisión se inscribe como un proceso de formación continua para aumentar la capacidad de repensar,

dudar..., aspectos que se relacionan directamente con la idea de poder mejorar. Tal como indica Juran (1990), se entiende por mejora la creación organizada de un cambio beneficioso y la consecución de otros comportamientos. La supervisión siempre busca la mejora que es producto de la búsqueda reflexiva y de descubrir fortalezas personales, posibilidades y reacciones que puedan ser tenidas en consideración para llegar a cambios o nuevos comportamientos. Para institucionalizar la mejora hay que cambiar profundamente la cultura de la organización. Los directivos deben participar y comprometerse con la idea de mejora continua como valor cultural, y, en coherencia, respetar y dirigir su acción hacia la política formulada sobre calidad.

b) La orientación hacia el cliente.

La proximidad al cliente, interno o externo, es un atributo fundamental de la calidad, en el cual se establece la satisfacción del cliente como una prioridad sobre la que basar las decisiones de los trabajadores. La finalidad de la supervisión es ocuparse de pensar sobre el hacer profesional, sobre la tarea, para devolverlo a las personas atendidas. Ya que lo peor es redundar en lo evitable, es la repetición no pensada sobre la tarea. La retroalimentación del cliente es la clave fundamental para mantener una constante mejora de la calidad. Aunque poco instaurada en los servicios sociales, podría desarrollarse aún más en el ámbito de la supervisión.

c) La participación de los trabajadores.

Los interventores de los servicios sociales deben sentirse comprometidos, ya que son su principal capital y potencial. Cuando se les informa, se les forma, se les escucha y se les remunera adecuadamente, se logra que se sientan parte de la institución o la empresa. En los profesionales del ámbito social, el factor humano se vuelve imprescindible y es básico en aquellas tareas y funciones donde el establecimiento de un vínculo es ineludible. Los profesionales, son la herramienta, el recurso clave para desarrollar la labor de mejorar la calidad de vida y combatir el malestar de las

personas usuarias de los servicios. También estos mismos profesionales, de forma más indirecta, son imprescindibles en el diseño de políticas adecuadas y ajustadas a la realidad social.

d) El trabajo en equipo.

Los servicios deben funcionar bajo la consigna de trabajo con todo el equipo. No es suficiente el esfuerzo y compromiso de un solo empleado. Debe existir, en palabras de Albrecht (1994), una *"cadena de calidad"* que se extiende más allá de los empleados, pasando por el personal de apoyo, mandos intermedios y gerentes. Hay que buscar una sinergia interna. La supervisión de equipo busca esta sinergia y dilucidar aspectos de compromiso y también de conflicto; persigue los potenciales, aquello en lo que cada uno es complementario al otro; abre posibilidades; y trata de analizar las cosas desde el esfuerzo combinado de muchos trabajadores, cada uno de ellos colaborando en el conjunto.

e) La gestión de datos.

La gestión de la información es imprescindible en la implantación de la calidad total que presupone que los empleados trabajan con datos y los analizan sistemáticamente como parte de la toma de decisiones. Ishikawa (1990) explica que *"los hechos son importantes y su importancia debe reconocerse con claridad"*. La calidad de los servicios requiere que los fenómenos, los datos, sean estudiados de forma eficaz y concienzuda por los trabajadores. La importancia del relato en trabajo social, el registro de lo relatado por parte del usuario como fuente del conocimiento, ha de ser incorporado en el espacio de supervisión para ser reconocido con claridad y valorar en profundidad su aportación al análisis de la situación.

f) La gestión de procesos.

La gestión de los procedimientos y la necesidad de analizarlos y mejorarlos, abandonando el método tradicional de comparar resultados, es un requisito tanto de la calidad como de la supervisión. La calidad de un servicio no es sino la calidad de los procesos que se

utilizan para generarlo o producirlo. Una de las características diferenciales de la intervención social es que el análisis de procesos nos da el resultado y, muy a menudo, son el resultado.

g) La mejora continua.

La mejora continua es un objetivo perseguido por la supervisión y otro de los principios básicos de la calidad. La cultura organizativa está basada en el progreso continuado y parte de la convicción de un mejoramiento en marcha que involucre a todos. Una mejora basada en la amalgama de conocimientos y saberes, es lo que se le ha llamado *Kaizen*.<sup>5</sup>

La implementación de la calidad en los servicios, así como de la supervisión, implica una cultura basada en mecanismos de continuo aprendizaje con la finalidad de mejorar los procesos y aumentar la satisfacción de los trabajadores de la organización. Como se distingue y comprende en el análisis anterior, la búsqueda de la calidad no es ajena a la cultura de la intervención social y de la supervisión en el ámbito de los servicios sociales. De hecho, la historia de los servicios sociales está llena de reflexiones y esfuerzos para mejorar la práctica.

Un ejercicio más de complementariedad es la adaptación deliberada de los siete elementos vinculados a los profesionales de la acción social, denominados motores de la calidad por Sacanell (2000), que permiten relacionar calidad y supervisión sin recurrir a mundos conceptuales extraños. Los procesos o elementos motivadores de calidad que a continuación se detallan, también los considero del todo imprescindibles en los procesos de supervisión.

a) Saber lo que se hace y cómo se hace.

Tener un conocimiento ajustado, concreto y objetivo, en la medida de lo posible, sobre aquello que se está actuando, así como

---

<sup>5</sup> Kaizen, en japonés significa "cambio para mejorar" o "mejoramiento"; el uso común "mejora continua" o "mejoramiento continuo". Se trata de una estrategia o metodología de calidad en el trabajo, tanto individual como colectivo "Hoy mejor que ayer, mañana mejor que hoy". Es la base de la filosofía Kaizen, y su significado es que siempre es posible hacer mejor las cosas.

disponer de referencias externas valorativas sobre la satisfacción y adecuación, puede ayudar a evitar un exceso de expectativas o, lo contrario, una falta de evidencias que pueden producir desánimo profesional y conducir a síndromes de cansancio. Tener una idea más clara de lo que se hace ayuda a situar de una manera más ajustada al contexto las situaciones concretas.

b) Necesidad de mejorar.

La actitud de necesitar mejorar es imprescindible en la implementación de un sistema de gestión de calidad y es igualmente necesaria para poder llevar a término sesiones de supervisión. La gestión de la calidad aporta, a criterio de Sacanell (2000), una forma de entender, definir y sistematizar la mejora de nuestro trabajo; elementos todos ellos presentes en la dinámica necesaria para llevar a término la supervisión.

c) El gusto por aprender.

La actitud de reconocimiento de que siempre hay algo que aprender es el motor y el gran facilitador de la supervisión, que sintoniza plenamente con la gestión de la calidad. La calidad es una meta que inspira el camino pero que, por definición, resulta inalcanzable.

d) Revisión continua.

Los profesionales de la intervención social no se encuentran a gusto con la rutina. Ambos conceptos calidad y supervisión coinciden en proponer un continuo revisar, volver a ver el trabajo, y esto se convierte en una actitud preventiva ante situaciones de excesiva rutina, al mismo tiempo que fomenta la creatividad y permite la gestión de la excepción.

e) Adecuada utilización del conocimiento.

La definición de profesionalidad como *"la adecuada utilización de los conocimientos que aporta una profesión a fin de sacar el máximo partido de ellos en el campo que uno está trabajando"* (Sacanell,



2000: 11), también sintoniza con los objetivos de la supervisión cuando ésta persigue que las cosas se hagan lo mejor que sea posible.

Otro elemento de complementariedad entre los procesos de calidad y la supervisión es que ambos se ocupan de identificar, definir y revisar los procesos que la entidad-institución lleva a cabo. Los procesos que define Canals (2007) consisten en empezar por las herramientas que tenemos a mano, por las experiencias con las que contrastar. Canals distingue entre los análisis de procesos de atención a las personas, procesos a los que están sometidos los profesionales y procesos relacionados con elementos estructurales. En el Capítulo III se han tratado los contenidos de la supervisión y el conjunto de propuestas que pueden ser tratadas en la misma. La mayoría de ellas están contenidas en los procesos que define Canals.

Muchos aspectos básicos de la calidad están presentes en el espacio de supervisión. Uno de ellos es el intercambio de experiencias y la búsqueda de ideas en el otro, que a menudo puede aportar soluciones ágiles y rápidas, lo que añade un gran valor a la supervisión, ya que los profesionales son grandes conocedores de recursos. Otro aspecto es la necesaria implicación para vencer las resistencias al cambio y el compromiso en aplicar las ideas y las correcciones.

La supervisión mantiene una relación directa con la calidad en la medida que puede contribuir a un ciclo de mejora continua, a modo de proceso circular, sin fin, mediante el cual una organización -sus profesionales y directivos- reflexiona sobre cómo lo está haciendo, cómo debería hacerlo, cómo lo va a hacer, cómo va a medir el progreso, y cuándo volverá a revisarlo para evaluar y cambiar. Este proceso lo describen Canals (2007) y Barriga (2000) como Plan-Do-Check-Act (PDCA): planificar, hacer, comprobar y ajustar.<sup>6</sup>

Precisamente, Canals expone que los dos primeros pasos, planificar y hacer, ya forman parte de la realidad cotidiana de las instituciones y entidades. No ocurre lo mismo con las operaciones de comprobar y ajustar,

---

<sup>6</sup> Ciclo PDCA. Portal y directorio para expertos y estudiantes de la calidad: [www.pdca.es](http://www.pdca.es). (2/12/ 2008).

que reconoce que son las que confieren un valor añadido a la dinámica de mejora continua. En este sentido, considero que la supervisión puede ser una aportación valiosa al ciclo de mejora continua (PDCA), ya que en ella se reúnen aspectos de comprobar, revisar, volver a ver, con elementos de ajuste y creación de propuestas que respondan a la necesidad de correcciones. La supervisión reúne un conjunto de estrategias que dan soporte a este proceso y que contribuyen a determinar cuál de las opciones puede ayudar a una determinada problemática; también el intercambio de experiencias que produce la supervisión puede ser un factor clave que aporte soluciones y sugerencias de utilidad para la organización.

#### **4. CALIDAD, RESPONSABILIDAD Y MOTIVACIÓN PROFESIONAL**

Dolors Colom, trabajadora social y profesora de servicios sociales, especializada en temas de calidad, sigue las tesis de Edwards Deming, considerado el padre de la calidad moderna (creador de los 14 puntos sobre calidad), al combinar tres variables: la satisfacción del cliente, la motivación de los profesionales y el mínimo coste. Seguiré su orientación por lo que hace referencia a dos conceptos relevantes, la responsabilidad profesional y la motivación de los profesionales, por su ponderada relación con los objetivos de la supervisión.

El concepto de calidad incluye el de responsabilidad profesional y éste aparece en la literatura vinculada al trabajo social en el trabajo de Pray (1934), citado por Colom (2007). Las profesiones de lo social empiezan (de forma insuficiente, a criterio de Colom), a destinar esfuerzos y a preguntarse sobre la calidad que mantienen en su atención y sobre sus responsabilidades. En el momento de trabajar responsabilidades profesionales, Colom distingue entre catálogo de servicios y conjunto de prestaciones derivadas de las políticas sociales, en las cuales los profesionales podrían tener una responsabilidad secundaria. Lo que sería su responsabilidad principal es la cartera de servicios o el conjunto de técnicas, tecnologías y procedimientos

que hacen efectivas las prestaciones referidas al catálogo. Es en esta dirección que la supervisión encuentra sentido como portadora de responsabilidad y especialmente de un espacio que permita y legitime el análisis de la eficacia de las técnicas o procedimientos utilizados en el quehacer profesional cotidiano.

Colom también profundiza sobre el concepto de motivación y destaca la importancia de contar con profesionales motivados. Su reflexión se inspira en la pirámide de Maslow y pone en relación la pirámide de las necesidades básicas con la pirámide de las necesidades profesionales: *“Los trabajadores de lo social son profesionales del conocimiento que producen capital humano, energía vital y psíquica para que los clientes que atienden pueden adquirir habilidades para el desarrollo social y autonomía personal”* (Colom, 2007: 34).

Las necesidades de pertinencia a un servicio, de afecto por parte de compañeros y responsables, de respeto por parte de otros profesionales, así como de autoestima y respeto hacia sí mismos, precisan herramientas psíquicas y personales que, en palabras de Colom, sean regeneradoras. Como ella, opino que esto se obtiene básicamente con sistemas de supervisión, aunque Colom también apuesta por sistemas de evaluación y organizaciones ágiles y flexibles (op. cit.: 38).

De forma complementaria, Luis Barriga, consultor de desarrollo organizacional, propone un paso más, que consiste en que el enfoque clásico de calidad ha de ser reorientado y pasar de la calidad a la calidez total. Barriga pone la atención en que se ha pasado de medir la calidad del producto a medir la calidad del proceso, pero siempre centrándose en el servicio. Hace falta avanzar, afirma, e incorporar sistemas de calidez, o sea, orientados a las personas: *“La finalidad perseguida no debe ser la mejora de la calidad de los servicios sino la mejora de la calidad de vida de las personas”* (Barriga, 2000: 60). Este autor apela a los agentes del sistema de servicios sociales como acreedores de esta tarea, defendiendo claramente el trabajo en equipo y la supervisión como elementos claves: *“Se necesitan supervisores con los que discutir acaloradamente en la búsqueda”*. La misión de un servicio no se acata; se construye a partir de la reflexión con el otro, y cita a Pablo

Freire: *"No existe el conocer. Lo que existe es el co-conocer"*. Cita, a su vez, un refrán judío: *"Ten un maestro, pero paga a un amigo"* (op. cit.: 64).

En definitiva, la calidad mantiene una relación con la supervisión en la medida en que ambas necesitan de la formación y el aprendizaje como base de la mejora continua de la actividad profesional, sobre todo teniendo en cuenta los actuales entornos cambiantes, donde la flexibilidad es una condición básica. Las organizaciones han de efectuar los compromisos necesarios para mejorar. Algunos de estos compromisos, que comparten la supervisión y la calidad, pueden ser la participación de todos, el estudio en profundidad de los servicios, desarrollar un cuerpo de conocimientos sobre los servicios y tomar en consideración los valores y los aspectos psicosociales de los empleados y los usuarios.

Entiendo, pues, que la supervisión es un dispositivo de gran calado e importancia para el cumplimiento de la calidad asistencial. Su necesidad se pone de manifiesto cuando hay que abordar situaciones donde los componentes de incertidumbre dejan espacios abiertos a la investigación, a la creatividad y a la adecuación de las intervenciones sociales en relación con las características propias de la situación. Ambos elementos, procesos de calidad y supervisión, coinciden en tratar de comprender si la inestabilidad o incertidumbre son elementos a revisar, a suprimir -como factores molestos-, o si, por lo contrario, son medios a utilizar en el proceso que, de hecho, no es sólo cognoscitivo, sino de acción, de intervención, de ubicación en la secuencia del proceso como elemento activo y fructífero.

## **5. LA SUPERVISIÓN Y EL MUNDO DEL TRABAJO**

### **5.1. Bienestar y malestar en el trabajo de los profesionales, y su relación con la supervisión**

Otro elemento del contexto, que atraviesa de forma transversal el sistema de la intervención social, es la existencia de niveles de gratificación o

de malestar que son inherentes a la práctica profesional. Estos niveles están siempre presentes en la supervisión y son un objeto prioritario de trabajo para el supervisor. Considero que existen algunos ejes fundamentales descritos por Barenblit (1997), en los que habitualmente los profesionales tienen problemas o conflictos generadores de malestar, y que ya han sido tratados ampliamente en el capítulo anterior:

a) Relación conflictiva en los grupos de personas.

Las relaciones que se establecen entre profesionales, agentes sociales, empleadores y miembros de las instituciones; pueden dificultar o no el desarrollo de un proyecto y, en consecuencia, ser generadores o no de malestar.

b) Conflictos entre los profesionales y la institución.

El marco de formalización del encargo, la confusión de la demanda, el encuadre legal, son algunos de los conflictos posibles entre los profesionales y la institución. De este tipo de conflictos se derivan dificultades de comunicación y problemas para realizar el encargo de la institución, que conducen al enquistamiento. En un estudio publicado en 2000 sobre motivación-desmotivación de los trabajadores sociales de las UTS<sup>7</sup>, se reconocen varios puntos débiles o elementos desmotivadores de la actividad profesional: la relación de los profesionales con los responsables del servicio; la falta de soporte del inmediato superior; la falta de información; y la falta de canales de comunicación entre estratos y niveles de trabajo,

c) Conflictos del profesional con su objeto de trabajo.

Otro eje son los conflictos del profesional con la población con la que debe trabajar, o sobre aquello que han de trabajar, ya sean las necesidades o el malestar expresado por las personas atendidas. En el estudio realizado por Colom y García, se explicita la insatisfacción de los trabajadores sociales por el hecho de no disponer de

---

<sup>7</sup> Colom, Dolors; Joyera, Luis. (2000). *Estudio de la motivación-desmotivación de los trabajadores sociales*. Se trata de un estudio sobre el clima de trabajo basado en el análisis de la motivación y la desmotivación de los trabajadores sociales, con la finalidad de establecer un diagnóstico de la situación actual entre los profesionales de las UTS e identificar el nivel de satisfacción de los profesionales respecto de su actividad profesional.

supervisiones externas que contribuyan a mejorar la relación y la intervención profesional.

d) Conflictos en el área de los conocimientos.

Por último, el conflicto del profesional se puede inscribir en tres niveles que considero interrelacionados: en los marcos teóricos, conocimientos y desconocimientos; en sus instrumentos y habilidades; y en sus recursos para desarrollarse en el marco institucional. En el estudio mencionado anteriormente, se explicitan la falta de medios, de organización del servicio, y de soporte, como elementos generadores de desmotivación o insatisfacción.

En definitiva, considero que se trata de situaciones conflictivas que operan sobre el estar de los profesionales, y sólo la toma de conciencia y el reconocimiento de tales conflictos, inherentes a la práctica, puede permitir que sean superados. Determinadas situaciones conflictivas son intrínsecas al quehacer profesional ya que la capacidad de sostener conflictos es propia de la vida. Los conflictos también constituyen la capacidad de procesar, superar, detectar y buscar recursos para afrontarlos adecuadamente.

Aun dejando enmarcados los principales ejes de conflicto de la actividad profesional en la intervención social, profundizaré a continuación en las particularidades de la tarea profesional que son fuente de malestar. Realizar la tarea y llevar a cabo los objetivos propuestos es la razón de ser profesional y de la organización donde se trabaje. Ésta se lleva a cabo fundamentalmente a través de la relación interactiva e interdependiente que se establece con las personas atendidas para encontrar objetivos comunes y compartidos. Una fuente de frustración y malestar que a menudo se resalta es que a los profesionales les es difícil diferenciar entre aquello a lo que aspiran -o es deseable- en la situación a tratar, y aquello que realmente es posible conseguir. Sobre todo, si tenemos en cuenta que según el estudio elaborado por Colom, los profesionales depositan su motivación más bien en elementos que tienen especialmente que ver con la realización del trabajo directo y en los resultados, más que en el entorno, la estructura organizativa o la retribución económica. También comparte esta apreciación José Leal cuando expone que, a menudo, *“es preocupante la distancia exagerada e innecesaria entre*

*las propuestas realizadas por los profesionales y las decisiones tomadas por los directores de las instituciones que no están en contacto con los usuarios*" (Leal, 2003). Otra cuestión es cuando los objetivos que se propone el profesional y los recursos disponibles no coinciden, de tal manera que lo único que queda para realizar la tarea es el instrumento del vínculo, de la relación con la persona. Esta situación expone al profesional a un alto riesgo de desgaste y cansancio.

A menudo, estos elementos transversales del sistema profesional producen unos niveles de malestar que generan desgaste. Este agotamiento es fácil escucharlo en conversaciones mantenidas con trabajadores del ámbito social y en contextos de supervisión. Las definiciones de desgaste o agotamiento profesional más mencionadas son las de Freudemberger (1974), autor de diversas investigaciones sobre el *burnout*. Fue el primer investigador que utilizó este concepto y explicó los síntomas que denominó *burnout*, o síndrome del agotamiento (también llamado coloquialmente "estar quemado").

El *burnout*, o agotamiento, es un síndrome que tiene como principales características el aislamiento, el aumento de conflictos, la excesiva dependencia de los compañeros y la disminución de las relaciones con otras personas fuera del trabajo. El agotamiento emocional, se muestra con sentimientos de fatiga, de tristeza, de aburrimiento, o bien con una disminución de la autoestima profesional que repercute en la autoimagen personal y va acompañada de deseos de cambiar de trabajo, de distanciarse de los compañeros y los usuarios. También pueden aparecer alteraciones físicas o del comportamiento: cansancio, insomnio, dolores de cabeza persistentes, aumentos de consumo de tabaco, café, fármacos, etc. Freudemberger lo describe como la situación a la que llegan profesionales que tratan con problemas humanos, y cuyos síntomas e intensidad dependen de cada persona. Lo explica como una pérdida, quizá la pérdida del ideal, y se expresa con dolor y cólera, elementos todos ellos propios del duelo. Pueden ser, pues, claros indicadores de malestar en los profesionales, en primer lugar, el desencanto producido por el trabajo realizado y las propuestas de lo que queda por hacer y, por otra parte, la insatisfacción provocada por un

sentimiento de desajuste entre lo que se les exige y las condiciones de trabajo que les proporciona la institución.

El *burnout* tendría un carácter tridimensional: agotamiento, despersonalización y reducida realización personal. Desde esta perspectiva, a mi entender, dos son los sistemas que debemos considerar para analizar el fenómeno de cansancio y malestar profesionales: el sistema institucional y el sistema profesional. Aunque cada uno de ellos ya ha sido tratado en el apartado de sistemas y contextos presentes en la supervisión, en el Capítulo III, ahora me propongo analizarlo desde una aproximación distinta, desde la relación que mantiene cada uno de ellos con la satisfacción y el malestar objeto de la supervisión.

### **El malestar en el sistema institucional**

Las instituciones, como es sabido, son contextos que permiten ordenar y contener las expresiones de necesidad de la sociedad. Aseguran el control, el reparto de bienes, reglamentan posibilidades y prohibiciones. Pero comparto la opinión de José Leal (2003), psicoanalista y supervisor institucional, cuando afirma que las instituciones también desempeñan una función psíquica en la medida que posibilitan a los profesionales una función de soporte, de seguridad y bienestar, de afiliación, de identificación y de sentimiento de pertenencia a un conjunto; también facilitan identidad, trascendencia y participación en ideales comunes. Las instituciones configuran un sistema de vínculos que engloba a los profesionales. Cada uno compromete una parte de sí mismo con la institución de la cual forma parte, potenciándose y desarrollándose, más o menos, en función del vínculo que se establezca entre él y la organización. Serán justamente la cantidad y la calidad de este compromiso los factores que marcarán el tipo de relación de cada profesional con la institución donde ejerce. Esta relación es muy compleja e implica dos situaciones, a menudo fuente de satisfacción o insatisfacción: por un lado, la posibilidad de que los profesionales depositen un exceso de anhelos y deseos en las organizaciones o, por otro, que le resulten insuficientes. Es decir, si el profesional no compromete una parte suficiente de sí mismo en la institución, no puede generar sentido de pertenencia y, en consecuencia, generar tarea



común. Por el contrario, si se compromete en exceso, dependerá demasiado de ella, y existirá el riesgo de que cualquier cambio que se proponga pueda ser vivido como un peligro o una amenaza.

En definitiva, entre las instituciones y los profesionales se suelen generar elementos simbólicos y vivenciales muy importantes. Por este motivo Leal (2003) recomienda la necesidad de que las instituciones brinden el soporte adecuado a los profesionales con el propósito de aumentar el desarrollo personal-profesional y la consecución de los objetivos institucionales. Si fallan las funciones descritas anteriormente, es decir, si la institución no sabe interpretar las necesidades de los profesionales (o las entiende como un ataque), condicionará en gran medida el resultado de la labor del profesional y provocará en él un sentimiento de abandono y desamparo que repercutirá especialmente en el trato que recibe el usuario del servicio. Las instituciones pueden cumplir sus objetivos procurando, a su vez, que el profesional se realice.

Otra fuente de tensión es la falta de complementariedad entre los valores no burocráticos de los profesionales y los valores de los administradores-responsables de los servicios. Los profesionales, por su parte, quieren autonomía, facilidades para realizar su trabajo, mientras que los responsables-administradores exigen control. En este caso, las aspiraciones de los profesionales no encajan en la organización y ello genera también malestar. Cuando ese malestar supera el límite de tolerancia de los profesionales, y además no se facilitan mecanismos de contención, es cuando pueden emerger la confusión, la perturbación o los ataques contra la institución. Las actitudes contrarias a la institución, se pueden mostrar de diversas formas: a veces, a través de la desmotivación, del desinterés, del cansancio y de la relajación con el compromiso profesional; en otras ocasiones, aumentando los mecanismos de control, de inspección y de registro sobre la tarea, mecanismos que, por otra parte, resultarán siempre insuficientes, debido a la naturaleza incontrolable de la relación entre profesional y usuario, porque es imposible contrastar o valorar la calidad del vínculo establecido en una entrevista entre ambos.

Las organizaciones y sus agentes, los responsables, los administradores y los profesionales, deben procurar aumentar el esfuerzo en cuidarse y destinar recursos adecuados y suficientes para evitar los riesgos que implica la desatención y la despreocupación. Es conveniente hacerlo por razones de diversa índole: por razones de rentabilidad económica, como son la deserción de profesionales cualificados en la función pública, las bajas laborales por motivos de cansancio y agotamiento; también por razones de prevención, pues cuidar del crecimiento personal y profesional de los trabajadores evita el desgaste que lleva a la insatisfacción y a la no-implicación con la tarea, y consigue que los profesionales perciban la organización como un lugar donde pueden llevar a cabo sus necesidades de desarrollo; y finalmente, por razones de la calidad del servicio que se ofrece a los clientes o usuarios, ya que la posición de los profesionales que atienden a personas con necesidades es muy frágil y delicada. Por una parte, tienen funciones de control para garantizar los derechos de los más vulnerables y, por otra, funciones de ayuda y de asesoramiento para estimular el cambio en los usuarios que así lo desean. Ahora bien, hay que reconocer que las instituciones también tienen sus límites y los profesionales deben aceptarlos y tenerlos en cuenta, siendo conscientes de que nunca podrán satisfacer expectativas profesionales de intensidad desmesurada.

El instrumento más valioso con el que cuentan los profesionales de la intervención social para desenvolverse en las situaciones más complejas es su propio saber hacer, es decir, su capacidad de entender, de sentir y de acceder escuchando atentamente los hechos que la persona atendida presenta, en la mayoría de ocasiones, en forma de dolor y sufrimiento. Estamos pues delante de lo que denomino "*tecnología humana*" de altísima calidad (Puig, 2005), basada en las capacidades y la calidez que se generan en el factor humano y que se afina en entrenamientos precisos y laboriosos, durante la formación básica o continuada, y también a través de la autocrítica. Esta tecnología debe recibir el soporte y el cuidado necesarios para que no se lastime ni se deteriore.

## **El malestar en el sistema profesional**

Llevar a cabo la tarea de atender a las personas que presentan dificultades, requiere del profesional una ocupación permanente consigo mismo: la capacidad de integrar la dimensión profesional y la dimensión personal. Este aspecto ha sido tratado ampliamente en el capítulo anterior. De esta integración bidimensional resulta la persona-profesional, en la que se incluye, por una parte, el ámbito profesional, es decir, todos aquellos requisitos exigidos para la práctica de una función específica (técnicas, teorías, códigos) y, por otra, la dimensión personal, en la que se reúnen la disposición y las habilidades de la persona y las del profesional como un único ser en desarrollo.

La integración persona-profesional, necesaria para desarrollar la actividad profesional, se basa en la autogestión de la propia persona. Para ello se requiere, sobre todo, la integración de diferentes aspectos de competencias personales y requisitos profesionales, y saber encajar los objetivos con una buena capacidad de actuación. Es necesario tener en cuenta, por una parte, los propios sentimientos y preferencias, para conseguir manejarse adecuadamente con ellos, y, por otra, los valores y las normas que influyen sobre las acciones, para ser conscientes de las propias limitaciones y competencias en la acción.

### **5.2. Atendiendo el malestar, autocuidados y supervisión**

¿De qué manera pueden ayudarse los profesionales? ¿Qué podrían y deberían proponerse las instituciones para hacer frente al cansancio y al malestar imperantes? Para desarrollar este apartado partiré de las dos preguntas anteriores en las que he fundamentado mi aportación. Ésta es fruto de la experiencia en supervisión y de las respuestas de los entrevistados. Sin querer responder con una lista de soluciones, quiero exponer algunas ideas claves para atender el malestar y cuidar de los profesionales, así como a las instituciones empleadoras.

Los profesionales son responsables de cuidar a la persona que atienden, también al compañero, al responsable del servicio, pero al mismo tiempo tienen la obligación de cuidarse a sí mismos. En este sentido, tanto la

experiencia como los entrevistados se muestran claramente favorables a no proponer más el desafío de hacer renacer sistemas de autoayuda o cuidado.

La coordinación y la cooperación entre profesionales son herramientas importantes de autocuidado. También el trabajo en equipo y las consultas entre profesionales deben recuperarse como una práctica habitual. Hay que *re-aprender* de nuevo. Por ejemplo, nadie niega que el avance en el reconocimiento de los derechos sociales y de los sistemas de protección social haya generado que la información formal fluya más rápidamente a través de publicaciones o catálogos de servicios, pero no lo ha hecho necesariamente de una manera más humana entre los profesionales. Es por ello que la necesidad de colaboración y coordinación entre los interventores sociales es absolutamente indispensable para conformar redes efectivas que tengan como objetivo actuar en beneficio del usuario. Ese beneficio debe ir más allá del intercambio de información y convendría que incluyera el análisis y la comprensión de los problemas, la evaluación de las situaciones, la elaboración de planes de intervención, etc., para evitar, en la medida de lo posible, las incongruencias, los solapamientos en la acción, la temida *multiintervención*, es decir, elementos que desorientan al cliente y desgastan excesivamente a los profesionales.

También resulta necesario aumentar el saber sobre el contexto institucional y sobre el autoconocimiento profesional. Se ha de retomar el análisis de los sistemas y contextos intervinientes en la acción social: la organización, el sistema cliente o usuario y el sistema profesional. Sobre la organización empleadora, se hace necesario conocer su contexto institucional y el rol profesional que han adjudicado a cada profesional. Los profesionales, para poder operar en ellas, necesitan tener un conocimiento amplio y profundo, distinguir los elementos explícitos, como son ideología, valores, estructura, dependencia, sistemas de comunicación y tareas, de los elementos imprevisibles, conflictivos, contradictorios que, sin ser tan explícitos, forman parte, no obstante, de las organizaciones y de las condiciones de trabajo de cualquier profesional. Ahora bien, la comprensión del contexto institucional no termina aquí, puesto que debe ir acompañada de la autoobservación y del análisis de los contenidos psicosociales: la percepción y vivencia del equipo,

los límites y las posibilidades institucionales, el rol que se ejerce, las relaciones formales e informales, etc. En definitiva, la observación de las organizaciones precisa que la mirada se dirija hacia los hechos pragmáticos, singulares y cotidianos, que pueden resultar claves para que el profesional obtenga una comprensión más completa de la organización. Conocer y autoconocerse se hacen imprescindibles para limitar y contextualizar la intervención social. La supervisión y el análisis institucional de la práctica cotidiana pueden cubrir esta necesidad y sería muy beneficioso para obtener un manejo adecuado de los contextos participantes. La supervisión también puede ayudar a interrogarse sobre algunos supuestos o tópicos institucionales y profesionales que impiden un desarrollo realista de la tarea, unos supuestos que deberían desaparecer definitivamente.

Creo que los profesionales deben aumentar su propia autoobservación como medida de bienestar. La autoobservación permite evaluar la intervención y se constituye en la materia prima para reconstruir los acontecimientos y revisarlos, y que *“potencia la capacidad para diferenciar entre la experiencia inmediata y su explicación más reflexiva”* (Zamanillo, 2008: 323). La autoobservación es un proceso que permite a la persona acceder a un estado de autoconocimiento que va más allá de la experiencia inmediata y recaba en la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo de manera consciente.

También la supervisión permite trabajar, reflexionar sobre la idea de límite, en el sentido que las instituciones y sus recursos, así como los profesionales, no pueden pretender la satisfacción “total” del cliente; pueden acompañar procesos, mostrar posibilidades, distribuir prestaciones, etc., pero procurando evaluar el grado de satisfacción del cliente de forma mesurada y limitada. La supervisión puede prevenir la perturbación que supone la demanda, a menudo masiva, y las situaciones objetivamente dramáticas que presentan los usuarios a los profesionales y que generan, lógicamente, elevados índices de perturbación e incertidumbre en el profesional. Se evita así la actitud que expone Molleda (1999): *“Una actitud expulsadora, más o menos solapada por parte de la institución-profesional, [...] intentando derivar al usuario a otro servicio considerado más idóneo”*. Estas derivaciones, generalmente, fracasan o no se cumplen. Cabe decir que esta actitud deja al

mismo tiempo insatisfecho al profesional que ha decidido la derivación a otro servicio.

La supervisión puede ser un lugar de análisis donde se puedan orientar las derivaciones de forma efectiva, aun asumiendo su posibilidad de fracaso, siendo necesario partir de los límites del contexto institucional donde se realiza, es decir, no esperar más de lo posible y establecer una relación significativa entre el profesional y el usuario o cliente. Así, la derivación podrá enmarcarse desde el cuidado y la atención del profesional al usuario y no desde el abandono o la expulsión. Estas situaciones, si no son tratadas desde espacios de cuidado (equipo, supervisión) pueden distorsionar la tarea y confundir a las instituciones, produciendo una clara insatisfacción en los usuarios y los profesionales.

Dotarse de los mecanismos expuestos para cuidar de uno mismo es otra forma de prevención del cansancio profesional. No sólo como una defensa del usuario, sino como un requisito imprescindible para trabajar en situaciones difíciles. Cuidarse es también cuidar del propio equipo, reconociendo la necesidad de un espacio y un tiempo para el grupo donde poder poner en común las experiencias de atención a las personas y compartir las ansiedades inherentes a la práctica.

Otro cuidado que procura la supervisión es la renovación del conocimiento y la formación continuada. Creo que hay que volver a la teoría, no con la intención equivocada de que nos lo resolverá todo, sino con el propósito de que nos oriente para evitar situaciones imposibles en las que a veces no hay solución. Uno de los riesgos más claros de los equipos es la falta de formación, porque, sin un marco de referencia donde orientarse, siempre aparece la incapacidad de afrontar una situación complicada.

Es necesario mantenerse activo en el cuidado de uno mismo, en protegerse de los riesgos que conllevan las tareas relacionadas con el manejo de relaciones. Los comportamientos para cuidarse se enmarcan en el autoconocimiento y en el hecho de mantener conductas que reviertan en uno mismo. Cada profesional deberá indagar qué acciones y qué actividades son más acordes a su persona, y el supervisor puede contribuir a ello.

Finalmente, hay que hacer referencia al objeto de esta investigación, la supervisión, como otra forma de ayuda o de cuidado de gran importancia. Ésta debe ser entendida como un espacio de renovación durante el ejercicio profesional, que se caracteriza por ser un ámbito de reflexión sistemática sobre la acción profesional sin cumplir funciones de control. Espacio en el que poder preguntarse, expresar dudas y canalizar la imposibilidad de solución de algunos conflictos. El grupo y el supervisor ofrecen su capacidad de escucha permitiendo que fluya la subjetividad de sus miembros.

La supervisión se centra en los aprendizajes desde la experiencia acumulada durante la tarea profesional, con la finalidad de mejorarla, ya que puede orientar la actuación para que ésta constituya una ayuda segura para las personas atendidas: aquí radica su gran potencial formativo.

La supervisión también posibilita que puedan ser reconocidos problemas y experiencias dolorosas que los profesionales ya han vivido en la realización de su trabajo. Se configura como un espacio abierto que se construye y reconstruye en cada sesión. Tiene efectos terapéuticos en la medida en que contiene, aborda y posibilita la elaboración de dificultades de forma cooperativa. Influye y tiene efectos sobre la tarea del equipo, ya que de un lenguaje no común se construyen significantes y códigos que son operativos para los equipos.

La supervisión es un espacio en que un profesional, el supervisor con conocimientos suficientes de la materia, coopera con otro profesional o equipo para mejorar las condiciones de su práctica. El supervisor no tiene funciones de control, ni de coordinación ni de dirección. En cambio, ha de fomentar la calidad y la competencia profesional, y debe facilitar la exploración y la reflexión sobre las diversas tareas profesionales a los colegas de la organización o a los usuarios. Por este motivo, es una condición indispensable que el supervisor sea independiente y externo de la institución contratante. Esta posición del supervisor, distante de la tarea y de la institución, se convierte en una oportunidad para el supervisado, ya que puede descubrir fortalezas personales, posibilidades y reacciones nuevas que pueden ser tenidas en consideración.

En las sesiones de supervisión se pueden tratar situaciones que presentan los usuarios, o bien los efectos que tienen las situaciones institucionales sobre la intervención profesional. El supervisor ayuda y acompaña el proceso gracias a la posición externa que le facilita reflexionar desde otra perspectiva. Aquello que permite intervenir al supervisor es el acuerdo de los participantes en sostener un espacio en el que esté garantizada la escucha, la palabra y la participación.

Los supervisados esperan que sea un lugar legitimado y que se garantice la posibilidad de hablar sin ser agredido y poder exponer sin exponerse a nada. Para los equipos la supervisión es a veces imprescindible; otras, muy conveniente y aconsejable, pero lo cierto es que casi siempre resulta útil. En definitiva, la supervisión forma parte del cuidado que se puede procurar a los profesionales, con el fin de que éstos aprendan a desarrollar su competencia. Ahora bien, conviene aclarar que recibir la ayuda de la supervisión no equivale a estar bajo los efectos de una vacuna, sino que también implica, por parte del profesional, una buena predisposición para autocorregirse y para invertir en el propio beneficio.



## CAPÍTULO V

### LA PRÁCTICA DE LA SUPERVISIÓN DESDE LOS ACTORES

*El saber de Elisabetta no solo es su consistencia sino también sus lagunas, incluso aquello que no funciona, las dudas, a menudo lacerantes, que marcan su experiencia cotidiana, los errores o como ella dice, las cavilaciones que se hacen muchas veces cuando nos encontramos con situaciones que nos ponen en crisis y muestran el vacío de saber que está constantemente al acecho. Son constitutivas de nuestro saber no solo, las incertidumbres sino también las zonas oscuras. Un saber que se dice con lealtad no puede dejar de lado sus lados oscuros las zonas entretejidas de incertidumbres y contradicciones lacerantes (...)*

Luigina Mortari, 2004: 153.

En este capítulo se analizarán las aportaciones de los actores participantes en la presente investigación –supervisores, supervisados y contratantes de supervisión-, buscando poner a prueba los capítulos anteriores y contrastando sus aportaciones con mi propia experiencia, debido a que también soy informadora de mí misma, como ya he expuesto en la introducción. También se desarrollarán los distintos temas que han surgido en las entrevistas que he realizado, entre los cuales he distinguido: la naturaleza de la supervisión y sus diferentes concepciones prácticas; contenidos; atribuciones; objetivos o finalidades; y efectos de la supervisión.

#### 1. NATURALEZA DE LA SUPERVISIÓN. LA SUPERVISIÓN Y SUS DIFERENTES CONCEPCIONES PRÁCTICAS.

En este primer apartado tomaré como punto de partida las definiciones propuestas en la bibliografía de referencia, poniéndola en perspectiva con el material recogido de los diferentes actores que he entrevistado: supervisados, supervisores y algunos responsables de las instituciones que son contratantes de

supervisión. En los libros especializados que he consultado y en los discursos de los entrevistados se encuentran varias definiciones de supervisión, con diferentes objetivos y condiciones de su ejercicio, que se expresan en las citas de los interlocutores. Un supervisor la define como *“una reflexión a partir de la práctica y del equipo de pertenencia, partiendo de la experiencia. Existe un facilitador externo (el supervisor) que actúa no solo en el plano intelectual sino también para poder sentir niveles de eficacia y satisfacción con las personas que trabajo”*.<sup>1</sup> También es concebida como *“un espacio de grupo para hablar de cosas que preocupan respecto de su intervención con las personas y su posicionamiento profesional. En un momento dado pueden tratarse todas aquellas cosas que para ellos sean un obstáculo”*.<sup>2</sup> Sin embargo, otro supervisor matiza un elemento relevante diciendo que es *“un espacio privilegiado donde poder pensar, ya que se trabaja en tareas altamente complejas, y así mantener la distancia necesaria con el soporte de alguien ajeno a la institución que ayude a diferenciar aquellos aspectos personales de aquellos aspectos técnicos o propios de la institución. A menudo ayuda a distinguir lo que se define desde la familia o desde los movimientos sociales y que en algunas ocasiones atrapa a los profesionales”*.<sup>3</sup>

Aunque todos recogen la práctica y la reflexión como elementos claves objeto de la supervisión, podemos distinguir algunas especificidades que la matizan. Una supervisora pone especial énfasis en *“la necesidad de que el supervisado quiera aprender y desee mejorar sus capacidades y habilidades”* como condición indispensable.<sup>4</sup> Todos coinciden en que son muchos los aprendizajes que se revelan durante las supervisiones, aunque algunos ponen énfasis en la necesidad de un aprendizaje consciente que posibilite cambios: *“se aprende a percibir la organización desde otra perspectiva y tomas conciencia que tu tienes poder de cambio”*.<sup>5</sup>

Otra especificidad de la supervisión es la relación, como también señala una supervisora: *“La supervisión tiene que ser un encuentro entre profesionales*

---

<sup>1</sup> Supervisor 1: Juan.

<sup>2</sup> Supervisora 2: María.

<sup>3</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>4</sup> Supervisora 3: Roser.

<sup>5</sup> Supervisora 4: Juana.

*que nos permita podernos mirar o mirarnos desde la intervención o desde la relación del equipo y es el espacio para hablar con nosotros mismos; y escuchar más. Es muy importante sentir que el equipo pueda hablar o que incluso pueda escuchar sus silencios*".<sup>6</sup> Igualmente necesario es el conocimiento contextualizado, en palabras de una supervisora que avala el conocimiento contextual y de la tarea: *"los supervisores deben tener un buen conocimiento de la tarea y de las dificultades que conlleva, porque facilita entender la dinámica del equipo"*.<sup>7</sup>

Los supervisados construyen la concepción de la supervisión de modo algo diferente. Para éstos es un bien muy apreciado por lo que prevalece la necesidad de preservarlo y darle una atención especial. Uno de ellos lo expresa así: *"Creíamos que sería bueno y tuvimos que reivindicar muchísimo tiempo que viniera alguien de fuera y pudiéramos objetivar casos o situaciones que vivíamos en el departamento. Tuvimos que insistir a nuestra jefa para conseguirlo, pero una vez conseguido queríamos estar contentos y aprovechar al máximo este espacio"*.<sup>8</sup> Otro comenta que *"hay que aprovechar al máximo esta oportunidad de poder crecer y avanzar en áreas tan diferentes como la profesional, sin olvidar la personal"*.<sup>9</sup>

Las exposiciones y el recorrido que atraviesan en la definición de supervisión son diferentes, ya que todos ellos incorporan al concepto de supervisión, sus descubrimientos, sus experiencias vividas. *"Yo he descubierto que debo de reservarme tiempo antes y después de cada entrevista. La supervisión me da herramientas para situarme en los casos, me proporciona elementos de afrontamiento de los casos y guía alternativas de acción. Es un espacio donde puedo poner en relación todos los encargos que recibo y puedo parar a pensarlos. Parar y pensar, aún siendo simple, no lo hacemos"*.<sup>10</sup> *"Para mí, disponer de supervisión fue una experiencia reveladora sobre todo porque tenía tan sólo dos años de experiencia profesional. Me ayudó a plantear un enfoque o una metodología de trabajo más cuidada, más trabajada y más técnica; más*

---

<sup>6</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>7</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>8</sup> Supervisado C: Ramón.

<sup>9</sup> Supervisada B: Isabel.

<sup>10</sup> Supervisada A: Josefa.

*profesional. En nuestra formación inicial no siempre encontramos puntos de partida para trabajar. No sé si es generalizado, pero para mí fue una experiencia positiva*".<sup>11</sup>

A lo largo de la conversación, un trabajador social con amplia experiencia en servicios sociales comentó que: *"Entiendo que la supervisión en una profesión como el trabajo social, en la que se da intervención con personas, participan todos los componentes de la personalidad, la comunicación, las emociones y la reflexión. La supervisión, cumple la función o el papel de re-situarte en una perspectiva más técnica, más profesional y también más compartida, evitando los riesgos de la intervención solitaria*". Y matizó: *"No supe al equipo, pero no siempre hay la oportunidad de reflexionar, y esto sí que se puede hacer en supervisión. Considero que ningún profesional, ningún servicio, ningún equipo debería prescindir o debería funcionar sin tener una supervisión establecida, por el bien de la calidad de las intervenciones, de la atención a las personas y del cuidado propio de los profesionales que están interviniendo*".<sup>12</sup>

Al pedirles que definieran la supervisión, la mayoría trataron de poner nombres que la describieran y coincidieron en afirmar que es un espacio para detener la tarea, el proceso, mantener la distancia, ofrecer una re-visión. Quise ver qué querían decir con la distancia, porque diferentes interlocutores<sup>13</sup> comentaron que *"distancia no es necesariamente una imagen espacial"*. Matizaron que es aquel espacio que no corresponde a nadie en concreto y que precisamente separa y otorga objetividad al profesional respecto a la persona atendida.

También me interesó el término visión contenido en super(visión)- y que muchas veces es la propuesta para comunicar la idea de mirar las situaciones profesionales desde diferentes ángulos. *"La supervisión consistía en ver al otro y ser visto en la relación con el otro, a modo de una doble mirada"*.<sup>14</sup> Algunos supervisores propusieron espontáneamente alguna metáfora entorno a la supervisión: *"Puede consistir en un espacio calidoscopio que ofrece un*

---

<sup>11</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>12</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>13</sup> Supervisados: Pablo, Miguel y Pilar.

<sup>14</sup> Supervisora 9: Judith.

*movimiento de ir y venir de la distancia hacia la proximidad de las cosas*".<sup>15</sup> Otros evocaron que *"es un espejo de la práctica próxima"*.<sup>16</sup>

Mientras supervisores y supervisados hacen énfasis en procesos de aprendizaje, los responsables institucionales ven y buscan en las supervisiones el cambio, la autonomía, y una forma de estimular nuevas maneras de intervención. Para éstos, *"la supervisión es un proceso dinámico de regulación y cambio de la actividad profesional centrada sobre la demanda, sobre las cuestiones, sobre las dudas, dificultades y hipótesis en materia de la práctica"*.<sup>17</sup>

Vista la diversidad de concepciones y prácticas que transmiten los profesionales entrevistados, se puede decir que las supervisiones son muy plurales. En otros términos, quizás sea una cuestión de lenguaje o quizás es que hay diferentes formulaciones de la supervisión que nos llevan a prácticas diferentes. El hecho de que existan diferentes postulados permite construir diferentes aproximaciones de lo que es y, en consecuencia, las diferentes experiencias construyen diferentes concepciones y condiciones para ejercerla.

Al definirse como una práctica de reflexión, la manera de hacer es más ajustada a la formación y al aprendizaje. Por eso las definiciones más usuales se organizan en torno a sus atribuciones. En este sentido, la supervisión y los supervisores se definen como facilitadores de la reflexión, mientras que la supervisión se caracteriza por la enseñanza y la ayuda.

Los significantes de la supervisión se pueden estructurar en cinco áreas: como aprendizaje, como ayuda, como promoción de la autonomía personal, como elemento constructor de la identidad profesional, y finalmente distingo el acto de supervisar como proceso y como marco.

### **1.1. La supervisión como aprendizaje**

En las definiciones obtenidas la naturaleza más relevante es la del aprendizaje, coincidiendo con la atribución que le confieren las escuelas de trabajo social donde las prácticas de campo siempre han estado acompañadas

---

<sup>15</sup> Supervisado 8: José. Otros supervisados han hablado de "revisión" o "verlo desde perspectivas variables".

<sup>16</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>17</sup> Contratantes de supervisión: Mireia.

de supervisión. Los objetivos asignados, sin embargo, son mejorar la capacidad profesional, la eficacia de la acción profesional y las formas de aproximarse a la acción, y aumentar la toma de conciencia. *“Cuando los equipos nos enfrentamos a una intervención en un caso de alta complejidad es muy fácil que ante la realidad, la intensidad y la primera presentación del caso, predomine lo más impactante, lo más urgente, lo más llamativo. Cuando no existe una supervisión es difícil captar y conseguir distanciamiento suficiente para poder tratar otros ángulos. Cuando se trabaja en supervisión, conjuntamente con los compañeros y el supervisor, sea para este caso o para otro -un caso que se supervisa es trasladable a otros casos-, tienes la oportunidad de establecer el distanciamiento que te permita una visión y un planteamiento más global, más completo y más eficiente. Para mí esa es la diferencia entre tener o no tener supervisión”*.<sup>18</sup>

Jacques Salomé<sup>19</sup> considera que la supervisión debe perseguir unos objetivos que se representan en los aprendizajes de diferentes dominios: observar, identificar y recoger los hechos, re-conocer la teoría, desarrollar la capacidad de comprensión, establecer alianzas, evaluar los efectos de la conducta educativa y reconocer su propio rol en los procesos de educación. También apela a la necesidad de descubrir el propio proceso de aprendizaje, desarrollar la capacidad de síntesis, identificar el rol en un equipo educativo y reconocer el lugar que se ocupa en un equipo interdisciplinar, para finalmente descubrir progresivamente la necesidad de la reflexión. Este tipo de aprendizajes que ofrece la supervisión no son de tipo ontológico sino que conciernen al comportamiento del profesional a nivel cognitivo. Los dominios a que se refiere Salomé, así como el dialogo con los supervisores y supervisados en el presente trabajo, se sitúan en un plano claramente pedagógico y se alejan de la supervisión entendida como terapia, aunque algunos le reconozcan efectos terapéuticos y de desarrollo personal.

Se puede decir que tanto el supervisor como los supervisados han de realizar aprendizajes. En síntesis, la supervisión permite aprender por uno mismo a mantener las relaciones con las personas atendidas, a ser consciente de los

---

<sup>18</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>19</sup> Salomé, J. (1972). *Supervisión et formation de l'éducateur spécialisé*. Toulouse. Privat.

propios sentimientos respecto a las personas o situaciones, saber donde uno se coloca en las relaciones y así poder descubrir los principios de individuación, de respeto, de autonomía y de discreción. Los dominios de aprendizaje implican una toma de conciencia de los sentimientos, de los recursos y de los límites, que quizás sea lo más difícil de comprender en el ejercicio de una profesión. La supervisión permite analizar como los aspectos complejos que provienen del mundo interno del supervisado penetran y contaminan los aspectos profesionales; permite analizar la manera de definirse como profesional, de forma siempre singular y susceptible de ser renovada.

Lo que identifica Salomé se ratifica en muchas de las aportaciones: *“La supervisión ha de permitir al supervisado operar consigo mismo una cierta ruptura con lo conocido, con lo sabido, con su manera de pensar; ha de poder aprender a construirse de manera diferente y a construir de manera diferente las situaciones profesionales, rompiendo con creencias y dogmas, con la finalidad de poder adoptar una posición autocrítica”*.<sup>20</sup> Esta actitud *deconstructiva* es próxima a la idea de supervisión y también a la de formación, ya que no es una propiedad única de la supervisión sino que se da siempre en la formación continua de los profesionales.

## 1.2. La supervisión como ayuda

La ayuda es otra de los atributos de la supervisión. La ayuda forma parte del dominio de los aprendizajes. La supervisión ayuda a aprender a aprender, a acoger aquello que uno ignora. De hecho, parte de esta perspectiva consiste en descubrir la idiosincrasia de uno mismo para que pueda ser utilizada en la relación. Los cambios en la manera de hacer, de operar en relación con el otro, generalmente son el resultado, no de una decisión de modificar las acciones sino que proviene de poder descubrir los móviles, las justificaciones personales, más o menos profundas, que llevan a la acción.

La ayuda del supervisor no consiste solo en permitir adquisiciones sobre estrategias de acción sino también en contribuir a sostener emocionalmente a la persona enfrentada a situaciones difíciles, a partir del juego de las resonancias,

---

<sup>20</sup> Supervisora 9: Judith.

no atacando sus certezas, ni sus valores, ni su equilibrio. *“Se trata de reivindicar que el profesional tiene una necesidad de sostén y tener un espacio para expresarla creo que es saludable. Para mí, la supervisión es un espacio que tiene que generar salud y tiene que poder entrar, de alguna manera, en el derecho a cuidarnos, derecho a pedir, a protestar. Creo que es importante tener ese espacio, no solo cuando hay conflicto sino para poder drenar los problemas. Es como una limpieza, son las heridas que quedan ahí y que hacen que estemos mal. Sería un verbalizar diferente del de una reunión de equipo. A veces la supervisión tiene ese factor de aprendizaje sostenido en el tiempo, a veces pueden aparecer conflictos de los que no se había hablado que estaban pesando. Como supervisora, voy allí y les apporto ideas para trabajar, pero son ellos quien, a menudo, te lo están diciendo; porque es curioso, las ideas están, las ideas se mantienen allí y ésto genera mucho dolor que se mantiene a lo largo del tiempo, porque hay mucha tendencia a decir que ésto ya lo hemos aprendido, mientras se pasa a hablar de temas secundarios; nos decimos las cosas que nos podemos decir, hablamos entre nosotros sin cuestionar al otro. En supervisión tiene que haber un elemento de contraste y de aprendizaje, para que se pueda aprender a resolver ciertos conflictos o diferencias del equipo en un contexto interno”.*<sup>21</sup>

Hay que poder adoptar la función de ayuda. Para ello, la supervisión debe ser un acto de formación, sin que la vida privada del supervisado sea objeto de la supervisión. Algunos asemejan la supervisión a prácticas de tipo terapéutico; todo lo contrario, aunque pueda tener efectos terapéuticos y de ayuda, la supervisión se distancia de la terapia en el fondo y en la forma.

### **1.3. La supervisión como promoción de la autonomía personal**

Para los supervisores, la supervisión significa una oportunidad de mejora de la autonomía del profesional y de ayuda al supervisado para emprender un proceso de maduración donde los efectos explícitos se ven en el orden profesional pero también, secundariamente, en el orden personal. Los aprendizajes adquiridos a lo largo de un proceso de supervisión son

---

<sup>21</sup> Supervisora 6: Olga.



habitualmente de orden profesional pero no se excluye la posibilidad de que puedan desarrollarse en un plano más personal. Uno de los efectos que nos explican los supervisores es precisamente este doble aprendizaje: *"El supervisor ha de confiar en las personas que supervisa y sus capacidades. Dar soporte y crear confianza, son un efecto clarísimo de la supervisión. Hay que valorar a los profesionales y ellos, a su vez, se desarrollan"*.<sup>22</sup>

La frontera que separa el universo profesional del personal no es hermética. Las adquisiciones que se van alcanzando pueden ser tanto técnicas como ontológicas, ya que conciernen a cualidades inherentes a la persona-profesional de la acción social, como son la comprensión, la toma de conciencia y la autonomía. Por otra parte, se dan aprendizajes técnicos sobre problemas concretos, aunque imprecisos en su formulación, y que son precisamente los que se presentan en el marco de la supervisión con la intención de aprender a aprender, estimulando a encontrar una respuesta adaptada a un contexto concreto. En idéntico sentido, un supervisor define que *"la supervisión es un método didáctico que favorece el desarrollo profesional y que ayuda a visualizar una identificación con unos fines, unos objetivos, unos momentos y una ética de la profesión"*.<sup>23</sup>

#### 1.4. La supervisión como elemento constructor de la identidad profesional

La identidad de una profesión<sup>24</sup> plantea siempre cuestiones difíciles, tal y como se ha tratado en el capítulo III. Además, Hernández Arístu (1991) alberga en su obra que la supervisión favorece la adquisición de una nueva identidad profesional. Con ella, pueden emerger nuevas formas de ser y actuar, lo cual permite aprender un nuevo rol profesional.

A diferencia de la identidad, la supervisión puede favorecer una identificación<sup>25</sup> entre el supervisor y la persona que encarna una determinada

---

<sup>22</sup> Supervisora 3: Roser.

<sup>23</sup> Supervisor 8: José.

<sup>24</sup> En el sentido del "conjunto de percepciones y patrones sociales a partir de los que adquiere sentido una profesión". (2003). Diccionario de Psicología. Larousse. Barcelona .

<sup>25</sup> Se aplica en el sentido reflexivo de identificarse. Alude (psicoanálisis) a cuando un sujeto al incorporar dentro de sí una imagen mental de un objeto, piensa, actúa como él.

profesión, ya sea ésta de psicólogo, de trabajador social o de educador, y favorecer con ello la identidad de la persona supervisada.

El supervisor, comentan algunos,<sup>26</sup> no necesariamente debe ser psicólogo, educador o trabajador social. Es conveniente que el supervisor en el ejercicio del rol no se adscriba a una determinada profesión, ni debe ejercer necesariamente la misma profesión que el supervisado. No se puede pretender que la identificación sea el modelo en el que se base la supervisión. Los entrevistados piensan que la supervisión debe poder describirse para ejercerse y delimitarse, aunque, como expresan algunos,<sup>27</sup> es necesario que el supervisor disponga de un bagaje de experiencia de campo y un alto conocimiento de la característica del ámbito en el que operan los supervisados.

*“El espacio de supervisión debe procurar que el profesional pueda parar y pensar y se auto observe desde otra perspectiva. Es otra mirada sobre sus interacciones que contribuye al empoderamiento, ya que en realidad interpone una distancia que permite ver y actuar con más conciencia permitiendo canalizar ansiedades y preocupaciones. Es una canalización de un malestar hacia una situación productiva, a través de otro análisis de la realidad donde el supervisado es el protagonista del cambio.”*<sup>28</sup> Estoy de acuerdo con la reflexión por lo que la supervisión no depende del título ni de la profesión del supervisor sino de la capacidad de establecer complicidades que permitan avanzar.

La identidad es considerada por los entrevistados<sup>29</sup> como un resultado temporal de transacciones que opera el sujeto respecto de su historia y sus proyectos, así como de transacciones entre la identidad definida por el otro y la identidad definida por sí mismo.

---

<sup>26</sup> Supervisoras: Roser, Olga, Judith.

<sup>27</sup> Supervisoras: Carmen, Olga, Judith.

<sup>28</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>29</sup> La identidad de los profesionales también es analizada en el apartado 4.3 del presente capítulo al referirse a la persona del supervisado.

## 1.5. El acto de supervisar

### La supervisión como proceso

Las definiciones consultadas en Fernández Aristu (1997), Munson (2007), Porcel y Vázquez (1995), referenciadas en el capítulo III, señalan mayoritariamente cuatro fases lógicas de una sesión de supervisión. Desde una perspectiva dinámica, la supervisión constituye un proceso estructurado en diferentes fases, cada una de las cuales forma parte del proceso general. Estos estadios del proceso tienen como función principal enseñar, ayudar, lograr la autonomía, y persiguen un proceso de formación, maduración e identidad profesional, que a menudo no tiene efectos explícitos ya que éstos serán de orden profesional y personal.

Los procesos en el ámbito social son siempre calificados de aprendizajes y pretenden mejorar la capacidad profesional y la claridad en la acción. La supervisión permite procesos, aunque resulta difícil definir su naturaleza, si bien el término proceso siempre implica una idea de desarrollo en el tiempo y de una perspectiva de cambio. La mayoría de aportaciones de los entrevistados recogen esta dinámica: *“En muchos momentos, la supervisión tiene que ver con el propio proceso; quiero decir, sobre cómo y cuándo se formula la petición de supervisión, sobre si hay conflicto manifiesto o de lo contrario no está explicitado, sobre cómo se da la entrada, cómo nos adentramos los unos y los otros en el marco de la supervisión”*.<sup>30</sup>

Tal como explican los entrevistados, los procesos en supervisión son vistos como una progresión continua a través de diferentes etapas, que además de poder ser descrita técnicamente, en cierto modo se corresponde con las actitudes predominantes en el supervisor y en el supervisado, tal como han sido sintetizadas en el esquema integral del proceso supervisión.<sup>31</sup> Veamos ahora como la supervisión, su proceso y las actitudes predominantes, son mostrados por los sujetos de estudio.

---

<sup>30</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>31</sup> Capítulo III, apartado 3.6.

Como en todos los encuentros con personas, en la fase inicial de acogida o bienvenida se procura la comodidad y el bienestar del otro. Esta etapa está marcada en el supervisado por la inseguridad, la dependencia y quizás la preocupación que puede manifestarse en forma de ambivalencia o expectativas de cambio. Un supervisado explica que: *“Al inicio me ayudó a parar y pensar, no sabía muy bien a donde nos dirigíamos, nos habían hablado muy bien de la supervisión. A mi me obligó a pensar, a reflexionar y, sobretudo, a generar algún cambio; si la supervisión solo se queda en la reflexión ¿qué beneficio obtengo?”*<sup>32</sup> En esta misma dirección un supervisor comenta las dificultades que experimenta: *“Puede darse que algunos supervisados tengan miedo a presentar una situación; miedo a que los demás piensen que no ha actuado bien y que lo manifiesten abiertamente. Hay muchos miedos en este espacio que pueden dificultar avanzar. La supervisión puede ser un lugar incómodo; pude procurarte sentimientos de incomodidad”*.<sup>33</sup>

La fase inicial establece en el supervisor el rol de comprender la complejidad de la tarea y, en la medida de lo posible, los sentimientos asociados a la misma, manteniendo un encuadre tranquilizador donde se puedan explorar los recursos del supervisado. Esta fase es indicadora de la situación actual del supervisado y de la institución; ha de permitir el paso de lo más conocido a lo menos conocido, así como un nosotros inclusivo de todos los participantes. Tres supervisores aportan, aunque con matices, la misma respuesta: *“El inicio ha de ser a medida, en función de cada equipo, su especificidad, su tarea, porque los contextos en los que trabajan forman, transforman y deforman a los profesionales. Intento escuchar, conocer; como supervisor puedes tener claro lo que les convendría pero no es útil si el supervisado no lo necesita o no es consciente de ello”*.<sup>34</sup> *“Empiezo presentándome, explico quién soy, de donde vengo y como trabajo; entiendo que les ha de ser útil y necesito saber que es lo que ellos esperan y si lo que yo pienso que pueden trabajar coincide o no con lo que ellos piensan. También les pido que me expliquen la tarea que hacen y lo que consideran que les puede aportar la supervisión. Ésto nos facilita que*

---

<sup>32</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>33</sup> Supervisora 3: Roser.

<sup>34</sup> Supervisor 1: Juan.

*podamos abrirnos e ir trabajando lentamente las posibilidades reales*".<sup>35</sup> "En el espacio de supervisión ha de darse suficiente confianza, confidencialidad y respeto para que me sienta libre de decir aquello en lo que quizás me he equivocado".<sup>36</sup>

En una segunda fase se desarrolla el compromiso de la razón de avanzar, de tomar iniciativas y de manifestarse de acuerdo con una cierta disminución de centrarse en uno mismo. Los supervisados y sus problemáticas ocupan poco a poco la atención. El supervisor trabajará sobre la situación de dependencia y permitirá al supervisado desarrollar otras formas de pensar. La fase siguiente se caracteriza por el análisis de lo dicho donde la dificultad reside en las construcciones mentales durante la práctica cotidiana, en el paso entre la construcción mental y la realidad. El supervisor ha de centrar la atención en este desfase, en esta zona intermedia entre cómo se construye y cómo se practica, con el fin de que el supervisado progrese en su evolución.

Las características principales de estas fases se corresponderían a la fase de presentación del caso o situación (relato de la autoexperiencia), la fase de análisis y la de elaboración. Un supervisor comenta que: "Intento facilitar que el otro se exprese, que describa la situación, a poder ser sin interrupciones de su narración. Sólo al final, con el fin de poder clarificar alguna cuestión, se podrán hacer preguntas que ayuden reflexionar. La habilidad de escucha es lo que más utilizo".<sup>37</sup> Otro comenta que el supervisor debe ayudar al supervisado a clarificar y a concretar: "Las preguntas del supervisor han de facilitar que se identifiquen sus principales dificultades. Conjuntamente con el supervisado, trato las partes contradictorias o incomprensibles mediante hipótesis sobre las situaciones; intento dar significado a la parte poco clara de la narración".<sup>38</sup> En esta fase, supervisor y participantes están muy activos y abiertos; éste es el trabajo que puede conducir a nuevos enfoques, procedimientos o propuestas.

La cuarta fase es designada por la mayoría de entrevistados como fase de la realización, ya que el supervisado utiliza las competencias ya adquiridas o aquellas que cree que debería incorporar en su práctica. El supervisor mantiene

---

<sup>35</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>36</sup> Supervisora 3: Roser.

<sup>37</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>38</sup> Supervisor 8: José.

el rol de valorar si el supervisado las hace efectivas en su práctica y le ayuda a verse a sí mismo como un profesional competente, con lo que accederá a una mayor autonomía y se favorecerá la capacidad de autocrítica: *“Es importante identificar y validar las prácticas que han sido hechas eficazmente; procuro alentarlos a buscar y ampliar las soluciones, hipótesis por así aumentar sus capacidades”*.<sup>39</sup>

A medida que la supervisión avanza, se socializa la secuencia lógica. Las etapas descritas no son rígidas y la adquisición de experiencia de los participantes produce desviaciones de la forma lógica. Estas desviaciones ponen en marcha un proceso de negociación dentro del grupo o con la persona supervisada y se favorecen los mecanismos de asimilación y resolución contextual de los problemas, tal como explica un supervisado: *“Cada vez sabemos tratar mejor los temas entre nosotros, no discutimos tanto, somos más ordenados y sistemáticos en el análisis de los temas. Ésto nos permite unificar y trabajar más en común. Por este motivo me sabe mal que haya compañeros que no vengan a las sesiones”*.<sup>40</sup>

La fase final se centra especialmente en la independencia del supervisado y sus capacidades de continuar progresando sin el soporte del supervisor. Es un momento de alta identificación con la propia profesión que no excluye una cierta crítica al ejercicio de la misma. Un supervisado expresa esta sensación: *“No es fácil saber cuándo deben finalizar las sesiones de supervisión, ni cuándo cambiar de supervisor. A veces, los equipos creemos que ya podemos continuar solos, pero perder un espacio para pensar y reflexionar es un riesgo. Tenemos miedo a volver a la vorágine del trabajo sin crítica”*.<sup>41</sup>

### **La supervisión como marco**

La supervisión es definida como un marco, entendido éste como un espacio-tiempo protegido del control administrativo y jerárquico sobre la tarea. Tal como sugieren la mayoría de los interlocutores, a veces de forma defensiva, se plantea la necesidad de distinguir el límite o la diferencia entre la supervisión y

---

<sup>39</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>40</sup> Supervisada F: Montserrat.

<sup>41</sup> Supervisada E: Maribel.

otras prácticas como la discusión entre compañeros, las reuniones de equipo o la obligación de presentar informes. El marco de la supervisión se define como un espacio legitimado y neutro, no atravesado por las presiones del control administrativo o asistencial de la tarea; espacio que no se rige por amistades ni jerarquías. Neutralidad y legitimidad son características que aparecen de forma muy explícita en las entrevistas: *“La neutralidad y poder reunirnos a pensar sin tener que dar una respuesta específica es un privilegio”*.<sup>42</sup> *“En la supervisión buscas ir más allá; no buscas tan sólo resolver el caso, sino explicarte más y pensar más hasta llegar al detalle, atender el detalle sin controles que desvíen nuestra atención”*.<sup>43</sup>

A menudo, en las definiciones se usa la metáfora de un espacio privilegiado, similar a un oasis protegido y delimitado por un marco. Este encuadre es el constituyente de un conjunto de reglas, neutral, legítimo, respetuoso donde la confidencialidad está garantizada. La confidencialidad (privacidad, intimidad) constituye lo más específico de la supervisión. Todos los entrevistados coinciden en considerar que no se puede cuestionar el carácter confidencial y privado de la supervisión por ser algo consustancial a la misma y no encuentran otra razón de ser. La regla de la confidencialidad es un marco básico para todos ellos: *“La confidencialidad interna laboral y el hecho que se pueda hablar de todo, con el debido respeto, es imprescindible para que no se destruya el espacio y sea garante de todos los participantes”*.<sup>44</sup>

Otro marco importante es tratar siempre sobre cuestiones profesionales como punto de partida, aunque ello se vea a veces atravesado por circunstancias personales de los supervisados. Ésta es una de las *“porosidades”* que se dan en supervisión y que deben ser acogidas. Para la mayoría de supervisores, el marco profesional queda establecido en el contrato con la institución y los supervisados. El contrato enmarca y a menudo determina la duración de la supervisión, el número de sesiones, el tiempo de las mismas, el ritmo, los aspectos económicos, y se orienta a que los asuntos a tratar en la supervisión se encuadren en el ejercicio profesional.

---

<sup>42</sup> Supervisada F: Montserrat.

<sup>43</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>44</sup> Supervisora 5: Carmen.

Hemos visto que el marco delimita un espacio privilegiado y confidencial en el que la palabra puede ser explorada sin otros contratiempos o contradicciones, como a veces supone la propia resistencia de los protagonistas. Las palabras pronunciadas no son objeto de evaluación ni pueden ser objeto de sanciones; el solo hecho de que ocupen el espacio es ya importante en si mismo. Una profesional define la supervisión como *“un espacio intermedio entre la formación y la práctica, entre lo que se aprende y lo que se puede realizar”*.<sup>45</sup> Otros también la definen como un marco de elaboración de ayuda al otro, de aprendizaje, o como un marco privilegiado; privilegio asociado a la confidencialidad, a la libertad y a la ausencia de control que favorecen la autonomía y la creatividad. *“Para el profesional, es la posibilidad de poder analizar en un lugar y con una relación privilegiados. Se pueden poner encima de la mesa cuestiones del propio hacer profesional para reflexionar”*.<sup>46</sup> Para todos es un marco confortable donde se pueden responder cuestiones; es un espacio de tranquilidad en el que se pueden recibir propuestas y hay posibilidad de abrirse a nuevos planteamientos.

## 2. SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA SUPERVISIÓN

Tal y como me he referido en el capítulo III, al tratar el esquema integral del proceso de supervisión, no existe una delimitación específica de contenidos que pueden incluirse en la supervisión pero sí que se han delimitado algunos focos de atención. Al mismo tiempo, dichos contenidos pueden variar según se analice desde la perspectiva de los supervisados, los supervisores o los responsables de los servicios.

---

<sup>45</sup> Supervisada A: Josefa.

<sup>46</sup> Supervisada E: Maribel.



## 2.1. Contenidos según los supervisados

Normalmente en todas las entrevistas se afirma que el contenido de la supervisión es la práctica profesional. También se reconoce su función de aprendizaje, ya que permite tratar contenidos teóricos que tienen que ver con los métodos o técnicas de intervención y permite transmitir información sobre métodos o modelos explicativos de la realidad: *“Hablamos de lo que nos pasa con los casos, compartimos como hacemos las cosas y las técnicas que hemos utilizado. Hablamos de instrumentos y modelos que vamos adquiriendo lentamente a través del análisis de cada caso y las diferentes aportaciones del grupo, así vamos aprendiendo cómo intervenir; no te produce tanto miedo”*.<sup>47</sup> *“La supervisora nos ofrece pautas de cómo preguntar de otra manera. Nos da ejemplos de cómo hacerlo y esto sirve para modificar tu intervención. También nos explica técnicas que no sabíamos, ayudándose con esculturas o muñecos. Nuevos modelos de explicarnos la realidad, dice ella”*.<sup>48</sup>

Las posiciones anteriores no son compartidas por otros interlocutores que piensan que el contenido propio de la supervisión no es de rango teórico-técnico en sí mismo, sino que muchas veces los aspectos técnicos son abordados para poder hacer uso de los mismos durante la práctica, integrando la teoría y la práctica. Normalmente los resortes de los contenidos de supervisión son usados para explicarse los fenómenos de la intervención social y siempre en relación a las situaciones profesionales que se dan en la misma. *“La supervisora siempre nos cuestiona con las preguntas: ¿Cuál es tu interrogante o pregunta sobre la situación? ¿Por qué traes este caso a supervisión? Siempre de todo lo que se explica, es la persona que expone quien hace el retorno de lo que ha explicado. Se busca cómo manejarse profesionalmente en las situaciones y se evalúa qué se lleva de la sesión”*.<sup>49</sup> O como explica otro supervisado en la misma línea: *“La oportunidad que te ofrece la supervisión es elaborar un mayor nivel de colaboración entre profesionales, bajar los niveles de tensión que pueden generar mucha dificultad. En la medida que mejora la comprensión mejora el planteamiento sobre el caso y el posicionamiento del profesional y las acciones son más eficientes y más ajustadas al caso. Los instrumentos que pones en*

---

<sup>47</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>48</sup> Supervisada F: Montserrat.

<sup>49</sup> Supervisada A: Josefa.

*marcha son más adecuados y ajustados a la subjetividad inevitable que como persona puedes tener”.*<sup>50</sup>

El contenido de la supervisión puede estar constituido por material que afecta, más o menos, a la persona del profesional, o bien por situaciones relativamente externas a lo que acontece a la persona que expone su situación. Para algunos entrevistados las historias personales no pueden constituir el contenido prioritario de la supervisión: *“no es prioritario trabajar con la historia personal”.*<sup>51</sup> Pero ciertas aportaciones indican su preferencia por cuestiones relacionadas con aspectos éticos de la práctica profesional, en los cuales también pueden darse aspectos personales. No obstante, la referencia de los supervisados a los contenidos personales es muy rara, salvo en algunas excepciones: *“La supervisión representa un momento privilegiado que le permite mostrar sus sentimientos, sus acciones y sus emociones”.*<sup>52</sup> Contrariamente a la opinión anterior, la mayoría coinciden en que algunos contenidos personales, como actitudes e historias individuales, deben ser relegados de la actividad de supervisión. El trabajo personal se inscribe normalmente como un estado de comprensión o como un estado de resonancia de las situaciones profesionales en las situaciones personales, provocando ciertas emociones en los profesionales de la intervención social. Estos elementos se toman como elementos de auto reflexión personal.

## 2.2. Contenidos según los supervisores

Los supervisores coinciden en que el contenido de la supervisión está constituido por el material profesional y manifiestan que, en general, parten de las situaciones que acontecen durante la práctica. Algunos precisan que ciertos contenidos no se deben considerar como una situación real sino como una construcción del relato de una situación que vive la persona supervisada acerca de una problemática en la que ha intervenido; en muchas ocasiones el contenido de una supervisión es una ficción y aparece la idea de que el trabajo consiste en una especie de simbolización de situaciones, sensaciones y

---

<sup>50</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>51</sup> Supervisado G: Francisco.

<sup>52</sup> Supervisada H: Pilar.

emociones. Una supervisora responde a la pregunta sobre el contenido de una sesión de supervisión que: *"Intento centrarme en el caso aunque suelo dejar que ellos decidan como lo quieren presentar. Hay participantes que lo presentan antes y que escriben mucho. Debo reconocer que a mi me cuesta leerlo porque no siempre está todo ahí; este trabajo les sirve a ellos pero no explica la realidad. Intento trabajar concentrándome en sentir que tengo suficiente material y procuro que se escuchen porque sino hay una tendencia a esperar a ver que dice el supervisor"*.<sup>53</sup>

Muchas veces la supervisión es un espacio en el que no se da ninguna realidad específica, sino la realidad re-construida por los participantes. La realidad es construida, es un símbolo, está llena de sensaciones y de emociones. Para algunos la supervisión está revestida de elementos vivenciales de la experiencia profesional y, por lo tanto, está compuesta de elementos objetivos y subjetivos, que en la acción cotidiana no pueden ser vistos, exprimidos ni conceptualizados: *"El supervisor a veces tiene que poder hacer aportaciones, plantear cuestiones que quizás parezcan ir a la contra o que confunden. Debes de mantenerte muy integro en tu planteamiento o en aquello que te han aportado porque al fin y al cabo son ellos quienes después tienen que trabajar. Hay que poder integrar muchas informaciones que están dando"*.<sup>54</sup>

Para algunos entrevistados está muy claro que hay que separarse de lo personal. Para otros la frontera entre lo personal y lo profesional no es estanca y, por lo tanto, es difícil poner límites, y consideran que ha de poder tratarse todo aquello que es de interés para el supervisado. En esta forma de delimitar la supervisión las diferencias entre lo personal y lo profesional son prácticamente inexistentes. Una supervisora cuenta que en su experiencia *"este tema es redundante; existen muchas dificultades en poner límites entre aquello que es mi responsabilidad de lo que es responsabilidad del otro; es desde esta posición que intento acompañar"*.<sup>55</sup>

En parte, los supervisores recogen estas ideas cuando dicen que la relación que se establece en el marco de la supervisión siempre contiene, y a

---

<sup>53</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>54</sup> Supervisor 8: José.

<sup>55</sup> Supervisora 4 : Juana.

veces mimetiza, las relaciones que el profesional mantiene cuando entrevista a los sujetos de la intervención social. Por este motivo, la supervisión se debe dar en un marco de mutua confianza y proximidad. Un entrevistado<sup>56</sup> también entiende que la relación entre supervisor y supervisado puede ser objeto de supervisión, ya que estima que los fenómenos relacionales en que se desarrollan las situaciones profesionales durante la atención de las personas, se reproducen y se actualizan en la relación de supervisión. El espacio de supervisión es el que permite que aparezca el relato de lo que sucedió en el espacio de atención a las personas, tal como lo expone otro entrevistado: *“Nosotros trabajamos bajo su deseo, revisamos si hay ánimo para continuar trabajando o se ha de reformular, cambiar o cerrar. La función profesional es el contacto con las personas, y en esta relación el profesional puede perder su lugar o puede realizar una intervención más o menos adecuada. El espacio de la supervisión le permite reubicar cada cosa en su sitio y pensar sobre lo que se está haciendo”*.<sup>57</sup>

Frecuentemente en las entrevistas a supervisores surge la cuestión de acompañar, de constituir una relación privilegiada, de ayuda personalizada, de intercambio. Todas estas concepciones son aplicadas a la supervisión. También hablan de apoyo y hablan de los límites de la intervención, pero algunos coinciden con los responsables de la institución al afirmar que la supervisión no debería interesarse prioritariamente por contenidos de carácter estructural o sociopolítico, más allá de que sean un referente que ayude a comprender los acontecimientos.

### **2.3. Contenidos según los responsables de las instituciones**

Para los responsables de las instituciones es normal que la supervisión siempre es necesaria para situaciones profesionales, pero, dentro de éstas, las relaciones entre profesionales y usuarios de los servicios son las prioritarias. Les importa especialmente que se traten las distancias y las proximidades entre ambos. El equipo, el funcionamiento, las dinámicas y los eventuales conflictos también pueden ser objeto de preocupación. En cambio, remarcan que los aspectos sociopolíticos y económicos, propiamente fuera del campo de la

---

<sup>56</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>57</sup> Supervisora 2: María.

supervisión, deberían tenerse en consideración simplemente como referentes para comprender los acontecimientos que sí son objeto de la misma.

En las entrevistas también se ha resaltado que el contenido de la supervisión están en relación con el de la tarea y la relación de los profesionales con su propio trabajo, aun siendo menos presente el análisis del contexto donde se actúa, las funciones, las demandas que reciben los profesionales, la ideología y los valores propios. También vemos que existen diferentes modos de reflexionar sobre la práctica y sus efectos. Pocos hacen referencia a que la supervisión trate de dilucidar sobre las apreciaciones tácitas que subyacen en sus ideas y juicios acerca de una situación, en las teorías implícitas en su modelo de intervenir, o en los sentimientos acerca de una situación y como han interferido en decidir el curso de una determinada intervención. La reflexión sobre como han construido su rol, su posicionamiento en un contexto institucional más amplio, no aparece en las entrevistas.

### 3. ATRIBUCIONES DE LA SUPERVISIÓN

#### 3.1. Comprensión

Una atribución esencial de la supervisión es la comprensión, pero el objeto de la misma puede variar según las personas y modelos de referencia. La comprensión incluye los usuarios, la situación y el rol profesional, la institución, el medio social, incluso la propia persona. La comprensión puede ser de uno mismo sobre el otro, sobre un informe, sobre un determinado contexto. Según Gadamer,<sup>58</sup> toda comprensión es una comprensión de uno mismo en el mundo. El otro, las personas, las cosas, los fenómenos, son siempre vistos a la luz de la comprensión de uno mismo, de la manera de comprender de uno mismo. Esta concepción de Gadamer ha sido ratificada por algunos entrevistados aunque con algunas matizaciones.<sup>59</sup> Todos la consideran importante porque ayuda a

---

<sup>58</sup> Gadamer, H. G. (1977). Especialmente conocido por su obra "*Verdad y método*" y por su renovación de la hermenéutica. Descubrió y mostró la naturaleza de la comprensión humana a nivel teórico-metodológico.

<sup>59</sup> Supervisora 9, Judith, y supervisado 1, Miguel.

ilustrar las comprensiones que realizan los profesionales de la relación que se mantiene con los objetos, las personas, los eventos, es decir, cómo se da significado a dichas relaciones. Comprender qué está unido a un determinado acontecimiento consiste en dar sentido a lo que acontece. Algunos coinciden en que no se deben dotar de sentido las relaciones sobre la base de los prejuicios, sino de la experiencia y de los conocimientos; la comprensión de un determinado acontecimiento enriquece y forma nuevas ideas y nuevos prejuicios. Desde esta perspectiva, el trabajo de supervisión consistiría en actualizar las experiencias y conocimientos que se han ido produciendo a través de las diferentes comprensiones que representan lo que se ha vivido, de manera que comprender lo que está ocurriendo marca, por una parte, la práctica y, por otra, una comprensión más amplia de uno mismo.

En sintonía con la mayoría, un supervisado manifiesta que el camino de la comprensión es *"cuestionarme cómo me posicionaba delante de un caso, qué intereses concretos tenía yo en el caso y cómo me ayudaba a buscar alternativas"*.<sup>60</sup> Otra lo amplía en la misma dirección: *"La supervisión me dio pautas para preguntarme, para interrogarme acerca de los casos y de mi implicación; de otra manera, me ayudó a modificar el plan de trabajo, me hizo pensar si yo no me estaba comportando igual que el usuario atendido"*.<sup>61</sup>

La supervisión es para muchos una práctica que queda regulada por estos cuestionamientos, saberes y opiniones; también por la utilización de la teoría y la experiencia, aunque algunos manifiestan que puede representar también ciertos prejuicios. Consideran que la supervisión les permite desplazar la mirada, ya que *"permite que se mezclen muchas percepciones de forma interdisciplinar; se abren nuevas relaciones con los temas y también con los compañeros; se comprenden más las diversas formas de trabajar y permite ver nuevas formas de orientación"*.<sup>62</sup> El cambio de punto de vista permite ver parámetros a veces paradoxales y situarse de una forma diferente en la profesión. Consideran que cuestionar y desplazar la mirada genera que uno mismo se ponga en relación con el otro y permite acceder a una comprensión distinta de los acontecimientos y, sobretodo, profundizar en aspectos oscuros, inaccesibles de la intervención,

---

<sup>60</sup> Supervisada A: Josefa.

<sup>61</sup> Supervisada F: Montserrat.

<sup>62</sup> Supervisada E: Maribel.

siempre difíciles. *“A veces escuchar casos de otro compañero me permiten entender por qué aquella persona tiene alguna dificultad en algún tema. Yo lo puedo ver y estar atento para poder darle soporte. La supervisión te permite ver que lo que está sucediendo puede ser tratado, aunque no te esté permitido intervenir y debes respetarlo. En las sesiones se refleja donde está cada uno de los participantes”*.<sup>63</sup> *“Si una situación te está provocando mucha ansiedad, cuando la puedes analizar y has visto que es lo que te conmovía, lo tienes localizado, lo sabes. Así es como baja mucho el grado de dificultad y, en consecuencia, la tensión que tienes”*.<sup>64</sup>

Para la mayoría de supervisores, la comprensión debe permitir a los profesionales optar por una distancia óptima con las personas atendidas. Les ayuda a comprender qué es lo que implica una relación y darse cuenta de lo que es potencialmente dañino para ellos y para su propia salud mental. Varios también hacen referencia a comprender el ritmo de las personas atendidas, el ritmo que caracteriza los procesos de toda relación. Para la comprensión de estos ritmos, el profesional debe permitir al usuario que progrese a su propio ritmo: *“En las sesiones de supervisión trabajo con el grupo en base a lo que van aportando los participantes; yo lo recojo y lo reordeno, devolviéndolo. Esto marca un ritmo que a menudo ayuda al grupo a encontrar su propio ritmo con los usuarios”*.<sup>65</sup> *“Es sorprendente como ellos se dan cuenta de la necesidad de distanciarse del caso. A menudo, te explican como les ha ido con la situación planteada en la anterior sesión de supervisión, y actúan más ajustadamente gracias al distanciamiento reflexivo que han podido incorporar”*.<sup>66</sup> *“La supervisión permite aumentar la capacidad de espera, de no precipitarse en las situaciones, de no esperar resultados inmediatos. Pensar sobre un tema permite poner palabra a la actuación y así se abre la posibilidad de poner más distancia con el otro, que no es más que la capacidad de poder esperar”*.<sup>67</sup>

Por otra parte aluden a que la comprensión debe tener consecuencias en la acción del supervisado, por lo que también es necesario reflexionar sobre

---

<sup>63</sup> Supervisado E: Maribel.

<sup>64</sup> Supervisada H: Pilar.

<sup>65</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>66</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>67</sup> Supervisora 6: Olga.

dichas consecuencias. Dicho de otra manera, de todos los fenómenos reflexionados en el marco de la supervisión, se tiene que comprender los contextos sociales y responder a cuestiones como, por qué el supervisado ha hecho éste comentario y no otro, por qué ha actuado de esta manera, y por qué ha sucedido esto. En esta misma dirección, la supervisión debe permitir analizar las situaciones profesionales y entenderlas mejor, con el fin de ponderar mejor entre lo necesario y lo posible: *“La supervisión ayuda a entender mejor la tarea, a identificar mejor las características de la tarea que realizan y cuáles son las dificultades con las que se pueden encontrar; también ayuda a la definición de objetivos en base a los recursos y los instrumentos disponibles; por lo tanto ayuda a ponderar mejor las características de la tarea con los objetivos que se persiguen”*.<sup>68</sup>

La mayoría indica que la reflexión y el análisis son lo más significativo y propio de la comprensión, y explica los procesos de supervisión en estos términos. La supervisión es vista como un proceso de reflexión acompañado, que permite mejorar la lucidez y el análisis concerniente a la actividad profesional. Dicho de forma más concluyente, es un *“espacio-tiempo privilegiado para una reflexión que nos remite siempre a la práctica profesional”*.<sup>69</sup>

### 3.2. Aprender

A la atribución de la comprensión se suma el aprendizaje tratado en el primer apartado de este capítulo. El límite entre ambos es difícil de distinguir porque comprender es aprender y en el aprendizaje nacen nuevas comprensiones personales-profesionales. Por lo tanto, los efectos de cada una en la otra son difíciles de delimitar. La cuestión es saber si la supervisión desarrolla algunas competencias profesionales o maneras de estar que están implicando la totalidad de la persona. Se trata de saber si la supervisión desarrolla competencias personales más implicadas en los profesionales. La cuestión siempre es la permeabilidad de la frontera que separa lo profesional de lo personal. Todos los entrevistados coinciden en que se aprende algo de uno mismo, pero lo difícil es especificar qué es este “algo” que se aprende y qué es

---

<sup>68</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>69</sup> Supervisora 9: Judith.



tan importante. *"En la medida que puedo ver otras cosas me miro a las personas de manera diferente y diálogo diferente con ellos. Una vez una persona me dijo que hablaba bien, diferente. La usuaria del servicio había observado el cambio; yo me quedé sorprendida".*<sup>70</sup> *"Me fue bien la sesión porque en la siguiente entrevista lo pude ver de forma diferente; me desatranqué de la situación y de la repetición. Por fin lo vi diferente. Estaba menos enfadado. Lo noté claramente".*<sup>71</sup>

Atribuirle aprendizajes a la supervisión es claro y simple porque siempre que hay vida se desarrolla necesariamente el aprendizaje. Pero ¿y los *desaprendizajes*? Ciertas atribuciones de la supervisión pueden ser consideradas como una forma sofisticada de aprendizaje. El término *desaprendizaje* no es utilizado pero quizás pueda explicar ciertas cuestiones y formas de hacer que se han dicho. *Desaprender*, relegar algo que se estaba haciendo en la práctica, ponerlo en tela de juicio y olvidarlo, es una cuestión importante, sobretodo, en los saberes que uno ya tiene adquiridos, para poder desplazar estos saberes y dar cabida a otros nuevos.

Específicamente, en la supervisión se da el aprendizaje de competencias y capacidades profesionales. Por lo tanto los caminos pueden ser muchos y muy divergentes porque, por un lado, se puede aprender a través del desarrollo personal y, por otro, a través de las intervenciones realizadas. Para algunos entrevistados, la supervisión debe permitir el desarrollo de competencias y capacidades de intervención; para otros, en cambio, también se trata de desarrollarse uno mismo, lo cual repercutirá en una mayor calidad de la acción. Discernir entre ambas concepciones es volver de nuevo a la idea de permeabilidad entre los dos dominios: el personal y el profesional. *"En las supervisiones cambia la percepción. Cuando llevas un caso a supervisión, aquel caso que te empieza a quitar el sueño, que te preocupa, porque las dificultades son muchas y las respuestas pocas, la angustia personal es alta. En supervisión se añaden elementos, se incorporan nuevos puntos de vista, se aportan elementos que habían pasado desapercibidos, el grupo y el supervisor te ayudan a construir otra realidad diferente, con lo que la tensión y la angustia disminuyen y las expectativas se enfrían, o aparecen nuevas oportunidades, nuevas posibilidades.*

---

<sup>70</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>71</sup> Supervisado C: Ramón.

*Es en estos cambios donde he notado los efectos de la supervisión; no han sido ni recetas, ni soluciones; tan sólo hemos cambiado la percepción, la manera de relacionarnos con la persona atendida, de ponernos delante de ella, y así se han ampliado las posibilidades de cambio".<sup>72</sup>*

Precisamente, la riqueza es permitir que los aprendizajes atraviesen de alguna manera los dos campos. El conocimiento de uno mismo y la capacidad de intervención no están separados, ni en la formación, ni en la práctica profesional. Entre los supervisores, algunos se decantan por considerar que la supervisión, particularmente destinada a estudiantes, debe tener una dimensión pedagógica, pero muchas veces se habla de un carácter capacitador sin la dimensión pedagógica. Ésta es raramente mencionada en términos de objetivos precisos. Tan sólo uno menciona que la supervisión es un espacio pedagógico que puede inscribirse dentro de una formación complementaria o permanente: *"La supervisión es un proceso también metodológico que puede desplegarse en espacios profesionales y de formación. Su objetivo es el aprendizaje necesario para el desempeño profesional cotidiano así como la reflexión sobre los aspectos emocionales que genera la atención de cada situación tratada profesionalmente".<sup>73</sup>*

### **Aprender a conocerse**

Tal como han sido expuestos en el apartado anterior, muchos aprendizajes, pueden estar reagrupados en la categoría de desarrollo personal. Los supervisores consideran que la supervisión debe permitir aprender a los supervisados a utilizarse ellos mismos, adquirir confianza con sus propias capacidades, aprender a partir de la introspección, de preguntarse y de cuestionarse. A lo largo de la supervisión, deben desarrollar capacidades de ser, de estar presentes en el momento actual, de garantizar contención emocional y de ser educados. Estos aprendizajes conciernen a lo ontológico y hace falta decir que son características propias de las personas -atención, empatía, compasión- las que se requieren en los procedimientos propios de la supervisión. *"Por eso, cuando muchas veces salen a través de los casos situaciones*

---

<sup>72</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>73</sup> Supervisora 9: Judith.

*personales, estímulo que se pregunten, hasta que se abre una ventana, una resonancia que permite que se cuestionen, que se miren a ellos mismos*".<sup>74</sup>

Para los supervisores, una idea relevante es que el conocimiento de uno mismo permite descubrir muchas más enseñanzas. Para los supervisados los recursos que les da la supervisión le permiten una aproximación, un descubrir y una toma de conciencia que están en el interior de sí mismo y no en la transmisión de un saber exterior: *"La supervisión te remueve y mucho. A veces he salido con sensaciones duras de la sesión aunque era consciente de que me hacía crecer, era doloroso. Te moviliza internamente darte cuenta de tu responsabilidad en lo que está pasando en el equipo"*.<sup>75</sup> Otro supervisado también comenta: *"A mi la supervisión me ha hecho crecer personalmente y esto ha repercutido en otras áreas de mi vida, no solo en la profesión. No te separas en dos; no aplicas las cosas solo a tu trabajo sino también a tu vida personal y, al revés, lo de tu vida personal va a parar a la vida profesional. Te paras a pensar en cosas muy básicas que no están registradas en los libros pero son fundamentales"*.<sup>76</sup>

Para algunos supervisores, el desarrollo del conocimiento de uno mismo es uno de los fines importantes de la supervisión. Otros, en cambio, precisan que se necesita descubrir a partir de situaciones prácticas y de cara a la persona atendida; el conocimiento es necesario para conocer al otro y no por sí mismo como objeto de bálsamo psicológico. Para los primeros, el conocimiento de uno mismo permite la comprensión del funcionamiento que les ha inducido a trabajar con el otro o bien lo contrario, que el otro le ha inducido a él de forma contra transferencial. En el mismo sentido, poderse preguntar, poderse conocer como profesional, es un objetivo porque aumenta la autonomía, y eso es valorado por los supervisores y algunos responsables institucionales porque permite ser más competente.

Pero los supervisores insisten en el desarrollo del comportamiento de uno mismo, tanto para los usuarios como para el propio trabajo. *"De alguna manera, la supervisión y el trabajo hecho con el supervisor te dan instrumentos personales*

---

<sup>74</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>75</sup> Supervisada A: Josefa.

<sup>76</sup> Supervisada B: Isabel.

*de trabajo; puedes identificar mejor algunas facetas de tu actividad que no eran funcionales y atender a objetivos que son asignados por el empleador".<sup>77</sup>*

### **Aprender a analizar y a intervenir**

Ciertos aprendizajes están directamente orientados a la intervención profesional, y se habla de que la supervisión permite interrogar la percepción, la construcción de la realidad; construir una intervención pensada en términos de procesos y de duración; analizar intervenciones o generar nuevas posibilidades de trabajo. A nivel institucional, la supervisión colabora en clarificar circuitos, demandas imposibles, posiciones éticas, informes, derivaciones a otras instituciones y, por otra parte, permite aprender, modificar la manera de ver la persona atendida de acuerdo con el trabajo planteado, buscar información y construir las acciones de una forma más coherente.

El desarrollo de competencias de intervención se hace a partir del análisis de las situaciones con las que se ha encontrado el supervisado. Él mismo descubre así cómo evitar, cómo dejar de reproducir lo que no es necesario, y busca los criterios personales que le permitan implementar, o no, una determinada intervención. *"Cuando necesito hablar de un caso, tengo el equipo; pero en supervisión es diferente ya que no todo es tan aplicado. La supervisión permite ir más a fondo, plantearte interrogantes que la acción inminente no te permite; ir a buscar explicaciones, explicarte más sobre la situación y encontrar el detalle y atenderlo. A menudo, me siento más coherente cuando repienso los temas en mi despacho".<sup>78</sup>*

Hay un cierto cuestionamiento de los supervisores y de algunos responsables institucionales respecto del aprender a hacer. Para ellos, el análisis de las situaciones que realiza la supervisión no indica que exista aprendizaje del operar concreto, ni consideran que éste sea uno de los objetivos. En esta misma dirección piensan los supervisados; muchos comentan que ellos saben cómo intervenir y no asignan a la supervisión este objetivo de aprendizaje operativo.

---

<sup>77</sup> Supervisor 8: José.

<sup>78</sup> Supervisada E: Maribel.

*“Las intervenciones ya las preparamos nosotros; serán más o menos acertadas pero trabajamos con la gente y muchos casos funcionan bien. También tenemos al equipo con quien podemos consultar. Lo que necesitamos es un espacio donde revisar cómo me siento yo delante de las personas atendidas y la reacción que provoca en mí; esto es más difícil que trabajar un caso, pero es lo que necesito porque la intervención concreta ya sabemos cómo realizarla”.<sup>79</sup> “Yo llevo a supervisión las situaciones que me afectan más emocionalmente y no tanto técnicamente. No me preocupa tanto el consejo sobre cómo realizar la intervención, sino detectar mis puntos débiles y ser ayudado en ello”.<sup>80</sup> “Yo me intereso por el motivo por el cual traen un determinado caso a supervisión; creo que es el quid de la cuestión; cómo se relata el caso, cómo se muestra analógicamente, donde se atasca. Hago preguntas y reflexiono sobre las puertas que se abren; me hago responsable de lo que abro, de lo que percibo, y a partir de aquí apporto más o menos. Yo trabajo con el indagar y el descubrir. No entramos en cómo operativizar en la práctica, ni que recursos son necesarios aplicar. No tengo la solución para el caso, trato de buscar conexiones que le sirvan”.<sup>81</sup>*

Los responsables de las instituciones consideran que la supervisión no justifica ni mejora necesariamente las prestaciones destinadas a los usuarios. Asimismo, entienden que los empleados aprenden prioritariamente a conocer, analizar e intervenir, integrando todos estos aspectos. Por otra parte, creen que el principal beneficio de la supervisión debería repercutir en la atención que reciben las personas y consideran que no siempre es así; el desarrollo de la comprensión, los aprendizajes y el conocimiento de uno mismo supone una mejora en las competencias pero no necesariamente siempre revierte a los usuarios. *“La supervisión debe ayudar a los profesionales para que puedan resolver solos las situaciones a las que se enfrentan. No creo en el continuo asesoramiento ni en la consulta continua. La supervisión ha de permitir una contención, un poder pensar, que les permita realizar un buen trabajo de calidad, pero autogestionado”.<sup>82</sup>* Otro responsable añade en la misma dirección:

---

<sup>79</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>80</sup> Supervisada F: Montserrat.

<sup>81</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>82</sup> Responsable 1: Mireia.

*“Los trabajadores son más conscientes de sus posibilidades y límites, tienen más conciencia, lo que quizás revierte en las personas que atienden, pero no estoy seguro de ello”.*<sup>83</sup>

### 3.3. Integración teórico-práctica

La mayoría de los entrevistados conciben la supervisión como un espacio donde acontece la integración de la teoría y de la práctica, coincidiendo con diversos autores. En cambio, los responsables de las instituciones no mencionan que la integración teórico-práctica sea una finalidad. Algunos supervisores lo indican, pero pocos consideran que sea relevante; para ellos la supervisión es entendida como un trabajo de reflexión, de cuestionamiento a partir de situaciones prácticas, que se lleva a cabo bajo las referencias y las teorías en que cada uno se encuadre. Un supervisado apreció que *“la supervisión es una ayuda para mejorar las metodologías, de forma más integrada a las nociones teóricas”*.<sup>84</sup> Ahora bien, el intento de favorecer la integración teórico-práctica no es una cuestión muy precisada ni muy tratada por los entrevistados.

Es interesante indagar acerca del significado que tiene para los profesionales establecer una comunicación entre los dominios de la teoría y la práctica; acerca de si existe la necesidad de establecer líneas de encuentro. Si bien es verdad que existe una diferencia entre los dos dominios, también se puede entender que la falta de interés responde a la idea de que se mantienen separados porque ya está bien que así sea. Pero ¿cómo se han de integrar los dominios de la teoría y la práctica? ¿Acaso son equivalentes a la reflexión y la acción? Estas cuestiones no son propias de esta investigación y además cabe preguntarse si una vez superado el límite entre teoría y práctica es pertinente continuar asignando este objetivo a la supervisión.

Hay que remarcar que los entrevistados reconocen la intervención y el análisis de la situación como un lugar donde utilizar los conocimientos teóricos; pero la función recíproca de la integración, es decir, la capacidad de producir conocimientos teóricos a partir de la práctica no se menciona.

---

<sup>83</sup> Responsable 2: Dolors.

<sup>84</sup> Supervisado D: Pablo.

### 3.4. Ocuparse de las emociones

Una de las atribuciones que han descrito los entrevistados ha sido la de ocuparse de las emociones, del manejo de los afectos. Ciertos comentarios indican que la supervisión permite poder controlar, contener el mundo emocional, sobretodo en las situaciones profesionales que surgen a veces en el mundo laboral. La supervisión, dicen algunos, favorece a veces el tratamiento de ciertas emociones porque permite una expresión en bruto de las mismas: *“Asistir a sesiones de supervisión me ha permitido, poner encima de la mesa sensaciones, miedos, a veces angustias, sin pensar demasiado, gracias a la confianza. Como profesional se me removían cosas, me sentía reflejada en situaciones que los otros explicaban. Lo tenía idealizado”*.<sup>85</sup>

Para un supervisor, los espacios de supervisión permiten armar a los supervisados para ejercer su rol más adecuadamente desde el punto de vista de la afectividad. Algunos afirman que en los profesionales de lo social hay un cierto daño potencial y que la supervisión contribuye a preservar la salud mental del trabajador. *“Se van incorporando nuevos y diferentes puntos de vista, se van aportando elementos que te habían pasado desapercibidos, puedes conectar contigo y ver otras realidades diferentes y, en la medida que lo percibes diferente, bajan la tensión y la angustia, las expectativas se enfrían y se ponen en su justo lugar, y aparecen nuevas oportunidades. He ganado confianza en mí”*.<sup>86</sup>

Este trabajo con las emociones les permite ser más sólidos con las personas atendidas, con sus miedos, y les ayuda en los aspectos de contención a no estar excesivamente invadidos por estas emociones. En cierta manera, la supervisión se justifica por las dificultades que implica estar acompañando los sufrimientos de las personas con las que el profesional trabaja; permite entrar en estos puntos y poderlos tratar. *“Mi experiencia es que la supervisión tiene efectos importantes sobre los usuarios y mejora mi bienestar. Si yo puedo comprender de manera diferente la tensión con la que atiendo, me hace sentir más seguro de cómo*

---

<sup>85</sup> Supervisada B: Isabel.

<sup>86</sup> Supervisado D: Pablo.

*conduzco la situación y esto lo transmito a las personas. Yo soy un trabajador que parto del vínculo y esto es imprescindible para trabajar ayudando”.*<sup>87</sup>

El hecho de que en la supervisión puedan tener cabida y ser tomados en consideración los afectos, permite poner en cuestión las fronteras excesivamente limitadoras entre aquello personal y aquello profesional, entre supervisión y afectos, sin pretender exprimirlos, ya que si no estaríamos bajo la influencia de la terapia. Los entrevistados no han visto en ningún caso una amalgama entre terapia y supervisión, aunque si bien es verdad que la supervisión no es una terapia, puede llegar a tener ciertos efectos terapéuticos. La supervisión, tal como reconocen, puede hacer surgir ciertos bloqueos afectivos y relacionales, aunque éstos son siempre propios de las relaciones humanas. Por otro lado, la supervisión puede conducir a la terapia; si un profesional descubre fragilidades en su marco, en su vida, puede decidir y tomar la decisión de iniciar una terapia.

Para responsables y supervisores, las sesiones evitan llevarse la profesión a casa y permiten exteriorizar las emociones. También remarcan que no se suele mencionar la función contenedora de la supervisión, pero que se puede apreciar: *“Me interesa que los empleados estén concentrados y tengan claros los objetivos cuando quiero hacer cambios. Necesito de su colaboración y de su complicidad; espero que la supervisión contribuya a ello”.*<sup>88</sup>

Hemos visto en capítulos anteriores la solidez y la importancia de conocerse a sí mismo, de estar atento y mirar cómo se manejan los afectos en la intervención social. Y me pregunto: ¿El conocimiento de uno mismo, desde el punto de vista del conocimiento intelectual, permite dominar los afectos y la expresión de los mismos? ¿El conocimiento intelectual de lo que está pasando socialmente permite a los profesionales resistirse al mundo afectivo? La respuesta de muchos entrevistados es que la supervisión tiene una función de facilitar la expresión de sentimientos: *“En la supervisión pueden aparecer aspectos que ellos sienten sin tener que hablar de sus vidas privadas. Hay veces que aparece el miedo, miedos de los profesionales al contexto institucional, a las emociones que surgen. Yo como supervisora no voy a preguntar sobre aspectos personales y es así como ellos pueden sentir que la intimidad está preservada, aunque sí que se*

---

<sup>87</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>88</sup> Responsable 2: Dolors.



*puede hablar de las emociones que surgen”.<sup>89</sup> “Cuando se da un espacio donde pueden hablar se liberan bastante y aprenden. Entran en poder hablar de cómo se sienten, más distanciados de la acción o del razonamiento intelectual. Creo que cuando los equipos tienen esa experiencia la incorporan rápidamente porque es simple”.<sup>90</sup>*

Esta reflexión sobre la supervisión, que la sitúa más allá de un análisis intelectual, es un esfuerzo de comprensión de la persona total, integrando aspectos relacionales y emocionales. Aun así, la expresión de sentimientos y de emociones está concebida dentro de una definición holística del ser humano y no se debería confundir con la terapia. La supervisión permite la expresión de sentimientos para poder tratar de provocar los cuestionamientos necesarios relacionados con la actividad profesional.

#### **4. OBJETIVOS O FINALIDADES DE LA SUPERVISIÓN**

##### **4.1. La mejora de la calidad de la atención a las personas**

Un objetivo claro que prevalece en las entrevistas es que la supervisión contribuye a mejorar el servicio que se ofrece a las personas atendidas en los servicios psicosociales, siendo ésta la razón última de la supervisión. En otra dirección apuntan algunos entrevistados cuando manifiestan que la supervisión tiene como objetivo tratar de aumentar la eficacia de la intervención y así, contribuir a la maduración profesional; se trataría de ayudar a los profesionales a mejorar la ayuda que brindan a las personas. Algunos especifican que la supervisión es la que ayuda al supervisado para éste, a su vez, ayudar a los usuarios del servicio, y ello en el marco de una institución.

A través de estos argumentos se puede afirmar que la preocupación por la persona atendida está muy presente y queda encuadrada en los valores e intenciones de toda institución. En este sentido, la calidad une los objetivos de la

---

<sup>89</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>90</sup> Supervisora 7: Laura.

supervisión con los objetivos institucionales: *"Entiendo que la calidad se da en el servicio y en el profesional. Para que se de calidad en la atención a las personas ha de haber un componente de calidad en la organización, calidad en la estructura y calidad en el profesional. En supervisión, la calidad de la organización, es un nivel, y la estructura, otro, aunque todo está muy relacionada y es importante para la supervisión"*.<sup>91</sup>

La supervisión puede ayudar por tanto a cumplir con los objetivos de la institución social. Se parte de la idea de que un organismo, una institución de servicios sociales, existe para ofrecer prestaciones y servicios a la población. El profesional está asignado a hacer este trabajo conforme a los objetivos de la institución, por lo que intenta satisfacer los intereses de los usuarios. Los profesionales pueden estar sometidos a diversos juegos contradictorios que se dan en la acción, entre intereses de las personas atendidas y de los recursos de las instituciones sociales. En estas situaciones es cuando la supervisión puede llegar a ser muy útil en el hacer profesional: *"Si como profesional tienes un buen respaldo, te sientes cuidado, tienes un referente, tienes un espacio como la supervisión de forma periódica, te permite ofrecer una intervención profesional de calidad. No es el único factor, pero entiendo que a través de la intervención profesional, la supervisión colabora a la calidad de esa intervención"*.<sup>92</sup>

Por razones de neutralidad, distancia y objetividad, la mayoría insiste en la necesidad de tener supervisores externos a la institución, haciendo posible la neutralidad del supervisor respecto al supervisado y a la institución. Esto permite un trabajo de análisis donde se pueda considerar la correspondencia entre los fines de la institución y los derechos de las personas atendidas como objeto de supervisión.

Unos de los interlocutores añade que no es simple definir quién se beneficia de la supervisión: *"No sabemos si la supervisión tiene efectos o no sobre las personas atendidas, no cuantificamos, no evaluamos, pero nos interesa que los profesionales puedan salir de la acción y puedan abrir espacios para pensar"*

---

<sup>91</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>92</sup> Supervisado D: Pablo.

*con calma, que se puedan colocar para entender al otro. Así creemos que mejorará la atención a las personas”.*<sup>93</sup>

Los responsables de las instituciones consideran que no pueden demostrar que la supervisión aumente o mejore las prestaciones de sus clientes. Ellos entienden que los profesionales aprenden a conocer, a analizar e intervenir, y a integrar todo ello, en la medida de lo posible. A su vez, consideran que los principales beneficiarios deberían ser las personas atendidas, aunque observan que esto no es palpable en su experiencia. La mayoría creen que la supervisión debería permitir al trabajador social mejorar su conocimiento, desarrollar su conciencia sobre sí mismo, para que pueda resonar en la relación directa con el otro. Afirman que la supervisión desarrolla la comprensión de los profesionales, mejora su bienestar y genera aprendizajes muy importantes, aunque no necesariamente revierta directamente a los usuarios. *“Noto al equipo más abierto a pensar; quizás tienen más disposición a cuestionarse; revisan más no perder su lugar en la intervención y tienen más claros sus límites. Son más profesionales. No te sabría decir si esto lo perciben los usuarios del servicio”.*<sup>94</sup> *“Hay más disposición a la reflexión; el tiempo de pensar ha sido revalorado. Creo que los miedos van disminuyendo aunque llevamos poco tiempo para valorar resultados sobre los usuarios”.*<sup>95</sup>

En cambio, la mayoría de los supervisores manifiesta que la supervisión resulta muy útil para la práctica profesional y que son las personas atendidas las que más se benefician de la mejora las competencias que se derivan de la reflexión profesional. Por su parte, visualizan las personas atendidas como los beneficiarios de la supervisión, afirmando que esta práctica garantiza un nivel de comprensión y de elaboración de la acción que no tiene nada que ver con la prestación de recursos sino con analizar, volver a pensar, reubicar cada situación en su lugar, y buscar estrategias nuevas: *“Yo creo que ayuda a que el equipo funcione mejor, que esté mejor con él mismo y con los demás. Algunos te devuelven que la estrategia trabajada fue bien, que pudieron con el caso que les angustiaba tanto, que encuentran la dirección de la intervención. Dirigen los*

---

<sup>93</sup> Responsable 2: Dolors

<sup>94</sup> Responsable 3: Teresa.

<sup>95</sup> Responsable 4: Rosa.

*casos con procesos mejor elaborados. Creo que se hacen más responsables”.*<sup>96</sup>  
*“Se dan cambios en el proceder. Por ejemplo, en un grupo que llevamos tiempo de supervisión ha cambiado su manera de escuchar a la población que atiende. No da recetas, sino que escucha y promueve la participación y el cambio; No se han puesto a sustituir a los papas y las mamas sino que los han podido acompañar para que ellos saquen lo mejor que tienen como padres; no se ha caído en dar sin más. La supervisión ha permitido que no se miren las cosas como un estímulo-respuesta, sino como fenómenos que pasan y que están condicionados por otros. Esto diría yo que es calidad”.*<sup>97</sup>

Varios supervisores exponen ejemplos acerca de la calidad de atención:  
*“Los supervisados me han comentado que en el momento en que pueden ver la situación de otra forma dialogan con las personas de manera diferente. También me han reconocido que la sesión les había ayudado a llevar mejor la siguiente entrevista porque podían percibir de manera distinta. Algo de su mirada había cambiado, algo no había quedado atrapado en la repetición”.*<sup>98</sup> *“Un supervisado me comentó una vez: he podido hablar, he dicho lo que tenía que decir y ha sido escuchado sin ira ni agresión. Esta experiencia me ha transformado. Me siento más capaz de escuchar al otro sin ira”.*<sup>99</sup>

De manera parecida responden los supervisados, ya que para ellos la supervisión es sinónimo de calidad y es valiosa porque es el espacio del pensar, donde pueden ver en sus coetáneos diferentes formas de trabajar. *“Es valiosa porque yo cuento lo que hago y ellos me cuentan lo que hacen. Una situación puede tener mil explicaciones y esto me enriquece a mi y al abordaje que haré del caso”.*<sup>100</sup> *“Se da más calidad hacia el usuario, aunque no lo sabemos ver. A mi me ayuda a poder aceptar otras miradas y a ser más flexible y creo que esto también revierte en el usuario cuando lo atiendo”.*<sup>101</sup> *“Me puedo preguntar cómo*

---

<sup>96</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>97</sup> Supervisora 2: María.

<sup>98</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>99</sup> Supervisora 7: Laura.

<sup>100</sup> Supervisada H: Pilar.

<sup>101</sup> Supervisado G: Francisco.

*hacerlo de otra manera y confiar en que otra persona nos va ayudar, y esto te acompaña durante el encuentro con el usuario".<sup>102</sup>*

La mayoría conviene que la supervisión es un elemento de calidad en tanto que se puede tomar conciencia de la complejidad de la tarea y de la subjetividad que la acompaña, evitando el riesgo de quedarse secuestrado en la misma y entrar en una vía de la repetición sin sentido. En las profesiones sociales todos coinciden en que garantizar la calidad es poder trabajar sabiéndose subjetivo y trabajando con la presencia subjetiva del otro.

#### **4.2. La relación establecida con las personas atendidas**

La mejora de la atención a las personas sería el objetivo finalista de la supervisión. El objetivo es atender para comprender las situaciones, para adquirir un desarrollo de competencias que integren lo que hemos denominado ocuparse de las emociones, lo cual siempre tendrá resonancias en las instituciones sociales.

En el trabajo social, todo lo que acontece en las relaciones entre el profesional y las personas atendidas está muy presente y la supervisión se hace eco de ello porque permite comprenderlas, mejorarlas y ver qué juegos se establecen entre los protagonistas. En palabras de una supervisora, *"en la supervisión se pueden reproducir las mismas dinámicas que se generan con las personas atendidas y el supervisor también está expuesto a este riesgo".<sup>103</sup>*

Para los supervisores, la supervisión funciona como un elemento preventivo porque permite describir la voluntad de interacción entre profesional y persona atendida, entre supervisado y supervisor, en términos de relación y de inter subjetividad. Las expresiones utilizadas nos remiten a la idea de proximidad, de ser importante para el otro y de ser mutuamente reconocidos. Todo lo que hace referencia a la relación con la persona, a la ayuda personalizada, es descrito frecuentemente como una cuestión de acompañamiento y de relación privilegiada y es por tanto un objetivo de supervisión. *"La supervisión es un aprendizaje centrado en mirar la relación con el otro y tener en cuenta las*

---

<sup>102</sup> Supervisado C: Ramón.

<sup>103</sup> Supervisora 9: Judith.

*resonancias que se dan en esta relación*".<sup>104</sup> *"Estoy invitado durante la supervisión a descubrir procesos internos que están interrelacionados con la relación que establezco con mi supervisor"*.<sup>105</sup>

El trabajo de relación, o con la relación, está atravesado por la cuestión de la distancia. Alegoría espacial que implica que no se debe estar ni muy lejos ni muy cerca, sin dejar de ocuparse de la demanda y de responder. *"Me planteo un trabajo en el que la subjetividad del otro entra en interacción con la propia y esto tiene sentido, por lo que es del todo imprescindible mantener espacios que permitan distanciarse para poder entender. En modelos tecnócratas la supervisión quizás no es necesaria pero en modelos donde lo subjetivo es fuente de aprendizaje la supervisión se vuelve una necesidad"*.<sup>106</sup> Diferentes responsables institucionales también indican que la supervisión permite al trabajador cuestionarse la distancia que se ha establecido con los usuarios. *"La distancia y una buena práctica le permite mejorar el trabajo y no sufrir con lo que hace para ayudar"*.<sup>107</sup>

La distancia óptima que se construye en supervisión no es una distancia de experto –alguien que explica las cosas sin tomar en cuenta lo que pasa en el fenómeno relacional y que no queda afectado por la personalidad del otro-. La búsqueda de una buena distancia es igualmente una preocupación para la mayoría de los supervisores. El profesional no debe encontrar únicamente la distancia óptima con las personas que atiende, sino también consigo mismo, sus emociones, sus impresiones, sus prejuicios y sus valores. Este tipo de distanciamiento se llama descentración, y concierne tanto a las actitudes profesionales como a las personales. Para muchos de los entrevistados éste es uno de los grandes objetivos de la supervisión. La capacidad de descentración conduce al supervisado hasta la autoevaluación y, eventualmente, a tomar la distancia crítica hacia la propia institución. *"La supervisión es la posibilidad que se le oferta al supervisado de tomar distancia, situarse al lado de la práctica y mirarla"*.<sup>108</sup> *"La distancia es la que posibilita, le que permite al profesional detener*

---

<sup>104</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>105</sup> Supervisora 7: Laura.

<sup>106</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>107</sup> Responsable 1: Mireia.

<sup>108</sup> Supervisora 3: Roser.

*su práctica y reflexionar sobre su actuación en un caso*".<sup>109</sup> *"La supervisión permite trabajar la distancia y la proximidad, obliga a trabajar la relación de confianza entre el uno y el otro"*.<sup>110</sup>

Esta capacidad de construir una buena distancia entre uno mismo y los otros se centra en la necesidad que expresan ciertos supervisores de trabajar la resonancia: *"Se ha de encontrar la situación justa y equilibrada entre sus resonancias, entre su propia vida actual y la pasada, para poder liberar los potenciales personales y así definir los modos y las técnicas de una forma más personalizada"*.<sup>111</sup>

Tal como reconocen los supervisores, la distancia permite tratar de forma respetuosa al supervisado, especialmente cuando se acaban las sesiones y se produce la separación entre ambos. En efecto, algunos consideran que los fenómenos relacionales que se juegan durante la práctica profesional se vuelven a jugar en la escena de la supervisión. *"Normalmente la distancia relacional que existe entre el supervisor y el supervisado permite comprender la distancia que el supervisado adopta con sus clientes"*.<sup>112</sup> Interrogarse en torno a la distancia que facilita la supervisión, puede tener relación con deconstruir ilusiones preestablecidas o ideas sobre lo que es la verdad propia y la del otro.

### 4.3. La persona del supervisado

Si la mejora de la atención a las personas usuarias de los servicios justifica la supervisión, la persona del profesional no es menos tenida en cuenta por parte de los entrevistados. La supervisión se interesa, no solo, por niveles que ya no están presentes o por el trabajo realizado, sino que también focaliza su atención en el propio supervisado.

---

<sup>109</sup> Supervisor 1: Juan.

<sup>110</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>111</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>112</sup> Supervisora 9: Judith.

## **La identidad de los profesionales**

Uno de los aspectos que siempre aparece en las entrevistas se refiere a la estrecha relación entre la supervisión y su vinculación con un ejercicio profesional determinado: trabajador social, educador social, psicólogo. etc. Lo cual lleva a pensar que es importante detenerse en observar la relación de los procesos de supervisión con la identidad profesional.

De manera general, la identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia; también como un fenómeno social de apropiación de modelos que encuentran su marco a partir de opciones técnicas, en un sentido amplio. Del mismo modo que la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, también hay que entenderla como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros, en continua construcción o re-construcción.

Es importante pues en este caso acogernos al carácter dinámico y de transformación permanente del concepto de identidad. Contextos de transición o de cambio, situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias, los permanentes intercambios con el medio y las necesidades de adaptación llevan a los profesionales a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de sí mismos. La identidad es pues una entidad dinámica, en evolución permanente, construida en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales. Al mismo tiempo es relativamente estable y coherente, lo que genera un sentimiento de continuidad. Así, la identidad es considerada como un resultado temporal de transacciones que maneja la persona respecto de su historia y de sus proyectos, así como de transacciones entre la identidad definida por el otro y la identidad definida por sí mismo.

Partiendo del análisis anterior cabe preguntar: ¿Cuáles son los proyectos de identidad profesional con los que llegan los participantes a la supervisión? ¿Qué tensiones pueden generarse en los proyectos identitarios de las personas al integrarse en un proceso de supervisión con otras personas que también tienen su propio proyecto? ¿Cómo puede afectar el proceso de supervisión a las



estrategias a las que recurre cada persona para la reconstrucción de su propio proyecto?

Algunos entrevistados indican que la supervisión contribuyó a desarrollar la identidad profesional. Todos coinciden en que la supervisión puede contribuir a desarrollar la identidad del profesional del ámbito social y que, por tanto, es un objetivo atribuible a la supervisión. *“La supervisión para nosotros fue como un impulso para que el equipo pudiera atreverse a hacer cambios sin desmoronarnos, sin dejar de ser nosotros, sin pasar a ser lo que la institución quería. Nos hizo más poderosos, más seguros, nos respetábamos mejor”*.<sup>113</sup>

Para los supervisores, en cambio, el tema no es muy relevante, ya que ellos no se consideran necesariamente un modelo de identificación<sup>114</sup>, sino, más bien, una forma de interrogación para los profesionales o de desestabilización, en el sentido de perturbar el sistema. *“Se van incorporando diferentes puntos de vista, se hacen conscientes elementos desapercibidos y en la medida que hay percepciones diferentes, baja la tensión y se enfrían las expectativas, apareciendo nuevas oportunidades y posibilidades. Es aquí donde el sistema se ve perturbado y pueden cambiar las maneras de relacionarse con la persona atendida o con los compañeros”*.<sup>115</sup>

Del mismo modo, los responsables de las instituciones indican poco interés por este tema. Aún reconociendo su importancia, no consideran que la supervisión contribuya especialmente a la identidad de los profesionales.

Para los supervisados, el espacio de supervisión les permite interrogarse sobre la función de los diferentes tipos de profesionales y así ajustar precisamente su identidad. *“La supervisión nos ha ofrecido a mí y al equipo la posibilidad de debatir sobre nuestras funciones y el papel que cumplimos en la organización, sin ser evaluados por la institución, ni por los responsables, ni por nadie que implique directamente al poder”*.<sup>116</sup> Sus aportaciones confirman la idea mantenida por Zamanillo, quien sostiene que la identidad no se define en la tarea o en las actividades que desarrolla una profesión sino en sus funciones y más

---

<sup>113</sup> Supervisada B : Isabel

<sup>114</sup> Ver apartado 1.4 en este mismo Capítulo.

<sup>115</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>116</sup> Supervisado D: Pablo.

concretamente en *“la función que cumple una profesión en la división social del trabajo”*. Esta identidad profesional es fruto de negociaciones ya que nada, ni ninguna profesión, puede definirse a perpetuidad. Y para poderlo sobrellevar hay que aceptarlo como natural, sostenido por el estudio y la reflexión para adaptarse a los cambios y salir de la rutina (Zamanillo. 2009: 10).

En las entrevistas no he encontrado demasiadas respuestas a las preguntas indicadas anteriormente, por lo que puedo decir que el concepto de identidad profesional ha sido poco relevante. Este concepto ha sido reemplazado, con alguna excepción que ya he aportado, por otro como el conocimiento de uno mismo -que sí que es reconocido-, la relación con las personas atendidas y los compañeros, la alteridad.

### **El bienestar y el confort de los profesionales**

Los entrevistados defienden el bienestar y el confort profesional como objetivo. Se trata, dicen, de que la supervisión actúe preventivamente sobre la rutina y el desgaste profesional, como un recurso que permita aliviar a los profesionales de sus preocupaciones. Se podría interpretar que hay una tendencia por parte de los profesionales y de los supervisores a manifestar la necesidad de bienestar y confortabilidad, porque si están cómodos en su lugar de trabajo podrán atender adecuadamente a los usuarios. Por ello, los diferentes interlocutores coinciden al decir que en la supervisión debe darse la revisión de la intervención, sin descuidar el soporte profesional y el apoyo a nivel emocional, de seguridad, de respaldo, que favorezca al mismo tiempo la garantía de calidad en las intervenciones profesionales.

Desde la perspectiva del soporte que proporciona la supervisión, la relación con las personas, con los usuarios, con el servicio que ofrecen los profesionales, es totalmente diferente. Tal como comenta un supervisado, *“la supervisión te da una posición de seguridad en el equipo. Aunque el equipo te da seguridad, la supervisión te la confirma mucho más. Se complementa y se*

*suma. Si el profesional no tiene supervisión, y además no tiene equipo, la dificultad se multiplica".*<sup>117</sup>

La idea de la complementariedad entre el soporte recibido por el equipo y el apoyo de la supervisión como conducentes al necesario bienestar profesional es muy significativa. Especialmente porque aún persiste la creencia de que si hay equipo no hace falta nada más (supervisión) porque ya existe el lugar donde se recibe apoyo. A menudo el equipo no puede hacer de apoyo a situaciones individuales porque es una estructura con sus propias dinámicas, que también por sí mismas deben ser cuidadas. El cuidado de los profesionales que trabajan en equipo ha de ser doble: de las personas que lo conforman y del conjunto de interacciones que se estructuran en el mismo. Los equipos tienen una naturaleza propia construida por la relación diaria, continuada, con sus dinámicas, sus objetivos, sus tareas, que no siempre dejan espacio para el soporte individual a sus miembros. Esta necesidad puede ser cubierta por la supervisión. El soporte interno del equipo y la supervisión externa son de naturalezas distintas, aunque complementarias.

La supervisión contribuye al bienestar del profesional partiendo de que *"tiene un papel importante en la satisfacción profesional, especialmente en los casos supervisados en los que se presenta la complejidad, la limitación y las dificultades, pero también, donde aparece la propia intervención o la propia capacidad de intervenir. La supervisión identifica dificultades y, al mismo tiempo, reconoce el papel que se ha ejercido y las posibilidades que se pueden abrir. Para mí, aquí se encuentra el bienestar profesional y el reconocimiento. A su vez es posible bajar la carga emocional y desenredar situaciones que son preocupantes".*<sup>118</sup>

La supervisión, afirman algunos entrevistados, previene el cansancio profesional, aunque el resultado no está garantizado porque el cansancio se puede atribuir a estructuras de carácter administrativo donde la supervisión no interviene. *"El cansancio puede estar favorecido por muchos factores, pero creo que la supervisión es un preventivo y sería, en algunos casos, un correctivo. Es decir, para un profesional o un equipo que ha llegado a cierto agotamiento, la*

---

<sup>117</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>118</sup> Supervisado D: Pablo.

*supervisión puede aportar una expectativa nueva. Diría que un equipo sin supervisión corre más riesgo de agotamiento*".<sup>119</sup>

Por otra parte, los supervisores consideran que la supervisión debe ser un lugar confortable que facilite la expresión, sin que ello signifique acomodarse acríticamente a la actuación propia. Un objetivo que atribuyen a la supervisión es el de trabajar sobre las resonancias propias y poder comprender que accionar socialmente no es dar prestaciones a los usuarios de manera adecuada sino, también, poder percatarse de los elementos o problemas que invaden a los profesionales para poder conseguir trabajar con cierto confort interior.

Una supervisora resume que el bienestar de los profesionales en supervisión se expresa *"cuando se genera un contexto, en el que lo que yo tenga que decir al compañero, pueda ser dicho y escuchado sin ira, sin agresión y con un talante positivo; donde pueda ser nombrada la experiencia y el sentimiento, donde cualquier participante sienta que está en un lugar de poder ser soportado o dar soporte en un momento dado"*.<sup>120</sup>

Los supervisores coinciden en que el bienestar y confortabilidad de los profesionales están más vinculados a las estrategias y a la adecuada dirección de servicios y equipos humanos, que a la supervisión, aunque piensan que ésta mejora las relaciones, esclarece los vínculos, contiene emociones y a menudo da forma a la competencia que se ve resquebrajada por los niveles de presión asistencial. *"Ayudarlos es contener y a veces el material que aportan a la supervisión es muy duro. Se quejan de la administración pero mantienen una posición permisiva de lo que está haciendo. A partir de aquí, hay que hacerse responsable de lo que no protestan. Soy consciente de que esta propuesta a menudo no gusta mucho a los equipos, aunque es muy necesaria"*.<sup>121</sup>

### **El funcionamiento del equipo y la institución como un recurso valioso**

Diferentes responsables, cuando hacen referencia a la supervisión, están hablando de la dirigida a los equipos de trabajo. Piden que la supervisión mejore

---

<sup>119</sup> Supervisada A: Josefa.

<sup>120</sup> Supervisora 7: Laura.

<sup>121</sup> Supervisora 6: Olga.

el funcionamiento y la cohesión, renueve la energía, permita regular los conflictos y disminuir las disfunciones que se producen habitualmente en los equipos. La mejora del funcionamiento del equipo no es explicado como un fin en sí mismo sino como algo que puede repercutir sobre la calidad de la atención a las personas. *“Cuando quiero supervisión para los equipos, es que necesito que mejoren las dinámicas internas. Llevan mucho tiempo juntos, se han acomodado y necesitan revisar sus prácticas”*.<sup>122</sup> *“Es un equipo con muchos conflictos, están peleados y les cuesta hablar. No se como ayudarles pero así no pueden trabajar con calidad”*.<sup>123</sup>

A menudo, existe una correspondencia entre una buena vida relacional del equipo y una atención a las personas también satisfactoria, y, por lo tanto, las personas y las instituciones se pueden beneficiar de ello. Esta correlación que solamente puedo confirmar a través de las entrevistas mantenidas, se comprende que es algo que procede de la experiencia. *“La valoración del equipo después de haber tenido la oportunidad de haber tratado un caso, desde la perspectiva que nos ofreció la supervisión, cambió completamente. Permitted elaborar un nivel de colaboración mayor, una comprensión y una construcción del caso común, compartida. También permitió bajar los niveles de tensión que generan las dificultades propias de los casos. En la medida que mejoraba la comprensión, mejoraban los planteamientos de futuros casos, además de compartir las decisiones con el equipo. Mejoraron la capacidad de trabajo en equipo y las posibilidades de intervención. En cuanto al tratamiento, en la medida que cambiaba la percepción y cambiaban la comprensión de esa situación, las intervenciones se adecuaron con mayor eficiencia y capacidad al caso en sí. Los instrumentos que se pusieron en marcha eran más adecuados ya que estaban basados en un análisis más completo y subjetivo que como profesional podemos hacer”*.<sup>124</sup>

Entiendo, pues, que existe un paralelismo entre la vida relacional del equipo y el nivel de atención a las personas. Asimismo, se puede constatar que en la dinámica interna del equipo también influyen las problemáticas que presentan las poblaciones, los recursos de que dispone la institución, etc. En

---

<sup>122</sup> Responsable 1: Mireia.

<sup>123</sup> Responsable 2: Dolors.

<sup>124</sup> Supervisado D: Pablo.

ambos casos, los entrevistados coinciden en que la vida interna del equipo mejora con la supervisión, y que para que este progreso se pueda apreciar es necesario trabajar las dinámicas de equipo como objeto de la supervisión. *“El equipo y sus dinámicas pueden ser tratadas indirectamente, a partir de la tarea común y sobretodo atendiendo al juego construido de las inter subjetividades de los miembros del equipo”*.<sup>125</sup>

Considero que es muy relevante el papel de los responsables de las instituciones a la hora de comprender que el funcionamiento de los equipos es, ante todo, un recurso. Es en este sentido, la contratación de supervisión permite que sea un espacio privilegiado donde se pueda comprender la importancia de sus prácticas o de aquellas que delegan implícitamente como parte de su trabajo. Igualmente, hay que remarcar que la supervisión no es percibida como una amenaza para los responsables institucionales.

### **Accionar de forma diferente**

La persona atendida es vista en la supervisión y, a su vez, el profesional transforma en acciones aquello que comprende y descubre dentro de los procesos de supervisión. La identidad, el bienestar y el confort, la mejora del funcionamiento de los equipos, no parecen tener otra justificación que no sea para transmitirlo a la acción con las personas, los grupos y las actividades en que intervienen.

Aprender, tomar conciencia, analizar, poder descargarse emocionalmente, tal como se realiza en supervisión, protege al grupo o al equipo. De todos modos, los interlocutores indican, cada uno a su manera, que lo que acontece en supervisión tiene consecuencias de cambios en la acción. *“En los casos que hemos supervisado, aunque ellos quizás no perciban la presencia, disfrutan de un planteamiento, un análisis, una valoración y un desarrollo de la intervención más ajustada, más segura”*.<sup>126</sup>

Al mismo tiempo, constato que existen dos grandes tendencias entre los interlocutores: una, que defiende que es suficiente con comprender y que los

---

<sup>125</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>126</sup> Supervisado D: Pablo.

efectos ya se dan después en la acción y, otra, que cree que la supervisión debe permitir construir proyectos de acción y evaluar cómo se llevan a cabo realmente. Estas ideas las considero muy importantes porque, para los primeros, la supervisión es solo una gran oreja, un espacio de escucha, que permite la introspección, mientras que, los segundos, con una visión más cognitivista, creen que la supervisión tiene que ser un dispositivo donde aprender, analizar o construir intervenciones y pensarlas en términos de proceso y de duración que permitan ser evaluadas posteriormente.

Un representante de la primera tendencia expresa que: *“La supervisión es un espacio para hablar de aquellas cosas que les preocupan y de su posicionamiento profesional y, en un momento dado, de todas aquellas cosas que son un obstáculo para avanzar. Yo trabajo bajo su deseo y revisamos si queremos tratarlo o no, reformulamos o cerramos”*.<sup>127</sup> En cambio, desde la otra posición: *“Para mi la supervisión les permite revisar su proceder y pensar en nuevas propuestas de intervención que deben de llevarse a cabo en un tiempo y en un contexto determinado. En las sesiones posteriores podemos revisar cómo fue la intervención”*.<sup>128</sup>

Para algunos responsables y supervisores, la supervisión propone modelos de acción concretos, aunque ello no quiere decir que el supervisor tenga que adscribirse a uno determinado, sino que la cuestión está en la manera que cada uno de los supervisados elige entre los modelos de acción posibles, los cuales se pueden someter a consideración en las siguientes sesiones de supervisión y en las decisiones de trabajo.

Los supervisores manifiestan que la transformación de la acción también puede ser una consecuencia del efecto de descentración, entendida ésta como la acción de hacer emerger los propios marcos de referencia y las representaciones del otro diferente para poder relativizarlas. Este proceso es clave y trata de tomar distancia respecto de uno mismo para poder identificar los propios marcos de referencia, las representaciones del otro y, así, relativizar los puntos de vista y acceder a cierta neutralidad. Descentrándose, el profesional sigue siendo quien es, sin imponer sus propios valores y modelos de vida. “A

---

<sup>127</sup> Supervisora 2: María.

<sup>128</sup> Supervisora 4: Juana.

*menudo, lo difícil es que el profesional o el equipo pueda tomar en consideración sus dificultades. Algunos decían que los problemas estaban en la institución, no en los casos; necesitaban ver que ellos también son la institución y, por tanto, pueden decidir o actuar de manera diferente o no actuar. Ajustarse a los casos es también confrontarse con las diferencias o desavenencias que propone la institución".*<sup>129</sup>

Los interlocutores también han señalado que el proceso que regula la actividad profesional y que centra las demandas de supervisión es, muchas veces, la dificultad de plantear hipótesis previas a la práctica. *"Demasiada acción, mucho actuar de los equipos, pero creo que falta saber, pensar por qué actuamos, qué buscamos en el hacer. Me encuentro a menudo que no hay previsión de pronóstico".*<sup>130</sup>

Otros supervisores nos hablan de que uno de los elementos objeto de supervisión, relacionado con la acción, es la apropiación de determinados instrumentos de trabajo. Algunas veces los profesionales se identifican con aquellos que le son especialmente más afines a su persona, o de lo contrario aquellos más afines a las tareas del lugar que lo emplea. Cabe preguntarse si la forma de realizar la acción es objeto de la supervisión. Algunos profesionales piensan que sí, ya que consideran que la supervisión se interesa en cómo se realiza la acción, no para desarrollar teoría, sino más bien para comprender la significación relacional de las acciones que ejercen.

En cierta manera, los supervisores manifiestan que la supervisión no consiste tanto en resolver problemas, ni en pedir o dar consejos, sino en proporcionar elementos de vigilancia y atención sobre la propia mirada y en descentrarse de uno mismo para poder ver con más perspectiva la acción. *"Se trata de permitir que de alguna manera los supervisados puedan hablar de sus acciones, de sus emociones, que puedan prestar atención y sentir curiosidad sobre su hacer, sabiendo que están preservados, que lo que surge es solo del espacio de supervisión. Cuando los equipos tienen esta experiencia la incorporan*

---

<sup>129</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>130</sup> Supervisora 9: Judith.



*rápidamente porque es simple*".<sup>131</sup> La supervisión se interesa y trabaja por y para la acción, pero no debe ser, necesariamente, un modelo de acción.

#### 4.4. Evaluación y supervisión: un debate abierto

La evaluación del profesional en su atención a las personas es una de las atribuciones que se otorgan a la supervisión, aludiendo que es una garantía hacia los usuarios de los servicios sociales. Esta noción, en la que no todos están de acuerdo, está muy debatido en la literatura anglosajona y muy poco en la española. Algunos responsables de las instituciones creen que la supervisión debería permitir la evaluación de la acción, pero muy pocos supervisores creen que tenga una función evaluativa.

Los supervisores consideran que tiene que ser un soporte para la autoevaluación de la práctica; permitir aprendizajes y una cierta crítica profesional. En este caso, la supervisión es entendida como una autoevaluación y una comprensión de la propia situación profesional. Desde otro punto de vista, la ausencia de control está asociada, lógicamente, a la no función de evaluación.

Algunos plantean que la cuestión de qué hacer y cómo hacerlo debe de ser una interrogación ética. En lo que si coinciden supervisores y responsables es que las intervenciones están motivadas muchas veces en función de las preferencias éticas y de las elecciones personales; la justicia, la injusticia, son polos en los que el profesional de lo social inscribe su acción continuamente. La subjetividad y la no relatividad implican que muchas veces se esté ocupado en aspectos éticos.

También hay que resaltar que muchos de los supervisados afirmaron que la supervisión les hace reunir, les hace estar juntos para poder pensar y revisar. Constató que esta función revisadora –evaluativa– aparece con mucha frecuencia en las opiniones de los entrevistados, aunque observo que quizás se deba a que está sugerida en las entrevistas ya que no se menciona de forma espontánea.

---

<sup>131</sup> Supervisora 6: Olga.

## 5. LOS EFECTOS DE LA SUPERVISIÓN

Después de haber visto los conceptos, contenidos, atribuciones, objetivos y finalidades de la supervisión, importa saber cuáles son los diferentes puntos de vista de los entrevistados sobre los efectos considerados reales de la supervisión. Los efectos de la supervisión siempre son descritos como una cuestión difícil de saber y evaluar. Es más, algunos argumentan que la privacidad y confidencialidad de esta práctica no permite, a veces, tener claro cuáles son sus efectos.

En muchas ocasiones los efectos de la supervisión se enredan con la formación teórica y práctica que el supervisado puede constatar al haber mejorado. Generalmente, los supervisores afirman que los supervisados se sienten satisfechos con la supervisión. La consideran un espacio muy valioso porque les atienden, porque se les hace descubrir aspectos de la intervención, porque es un espacio de compartir situaciones o casos que pueden tener diversas explicaciones, porque se entusiasman con los aprendizajes. Todos estos aspectos son muy importantes y se pueden inferir a los profesionales de lo social como efectos de la supervisión, pero se constata que es difícil nombrar en lo concreto qué es lo que la supervisión les aporta propiamente. Varias razones pueden explicar esta dificultad: una de ellas sería la corta tradición de hacer supervisión; algunos entrevistados también afirman que es muy difícil saber si existe un efecto cuando están ejerciendo y, por tanto, es difícil evaluar al no poder especificar los efectos reales y palpables.

Ahora bien, todos afirman que, aún reconociendo la dificultad de visualizar los efectos concretos, la supervisión tiene efectos positivos sobre la intervención social. La supervisión, dicen, produce efectos en la intervención y estos tienen que ver con el hecho de poder mirarse a sí mismo, a los otros y al contexto en el que se actúa. Esta afirmación da una visión de transformación personal, a la vez que se transforman los actos que realizan. Sin embargo, es imposible verificar estas conjeturas de los interlocutores porque parten de la creencia de que la supervisión les está ayudando. Todo está muy subjetivado y vivenciado.

Para comprender el punto de vista de los entrevistados sobre los efectos de la supervisión me propongo recoger los resultados estructurados según los tres tipos de entrevistados: supervisores, responsables institucionales y supervisados. En las entrevistas he tratado diferentes ámbitos sobre los posibles efectos de la supervisión y esta forma de investigar también la he utilizado para considerar los efectos indeseables. Los ámbitos propuestos han sido los siguientes:

- Efectos sobre la persona del supervisado: el supervisado y sus relaciones con otros profesionales, sus capacidades y herramientas, la formación y el autoconocimiento, el bienestar y el confort, y el desarrollo profesional.
- Efectos sobre la tarea.
- Efectos sobre los usuarios.

### 5.1. Efectos según los supervisores

Al hablar de los efectos de la supervisión sobre la persona del supervisado, los supervisores ponen el énfasis en la función pedagógica y formativa, en permitir un conocimiento propio del profesional que redundará en el propio reconocimiento. *“En la supervisión se rescata el trabajo bien hecho; se pueden descubrir efectos de la intervención que habían pasado desapercibidos; se puede mostrar cómo sus actitudes, su satisfacción por el trabajo realizado se transmite a las personas que atienden y esto significa un gran aprendizaje”*.<sup>132</sup> *“Permite poner palabras y pensar en la distancia; permite pensar qué me ha devuelto el otro de la intervención que he realizado; permite esperar; y todo es construido desde lo cognitivo. En realidad si pudiésemos describir cada una de estas cosas, serían los efectos de la supervisión”*.<sup>133</sup> *“Aumenta su autoconocimiento, planteándose cuestiones que antes no podían ser interrogadas”*.<sup>134</sup>

Otro punto de vista es que las finalidades de la supervisión tienen efectos notables aunque no puedan ser evaluadas objetivamente. Mejoran claramente

---

<sup>132</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>133</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>134</sup> Supervisor 1: Juan.

la atención a las personas, el conocimiento de uno mismo, la expresión de sentimientos y el refuerzo de la identidad profesional. *“La supervisión ayuda a los profesionales a que no acaten a las instituciones sino que se hagan responsables de sus propias prácticas, técnicas y opiniones”*.<sup>135</sup>

Otra respuesta general es que la supervisión permite la diferenciación entre los miembros del equipo o del grupo de trabajo, así como clarificar sus relaciones y distinguir entre lo privado y lo profesional. *“En el equipo, la supervisión puede contribuir a mejorar los criterios y identificar dificultades que redundan en pequeñas mejoras de relación y entendimiento más respetuoso”*.<sup>136</sup> *“La supervisión ha tenido muchos efectos sobre la relación entre los miembros del equipo, con otros profesionales externos y, quizás, lo mejor fue la mejoría en las coordinaciones con otros servicios; creamos nuevas estrategias de coordinación y se pudo ver la mejora después de ser tratado en supervisión”*.<sup>137</sup>

También, como efecto de la supervisión se adquieren muchas herramientas de intervención, por lo que, muchas veces, el supervisor es visto como un referente que propone modelos de acción: *“Un efecto es que a veces se sorprenden delante de la respuesta que reciben de mí. No les gusta mucho; sin embargo yo creo que esto es un buen efecto que marcará su intervención. Nosotros trabajamos con chicos maltratados, pero alerta que no seamos nosotros quienes les estamos maltratando”*.<sup>138</sup> *“Pueden darse cuenta de limitaciones que tienen con sus instrumentos de trabajo; también de la insuficiencia de criterios en la toma de decisiones. Poderse dar cuenta de cómo se trabaja y reconocer que se puede hacer mejor es un indicador de que la supervisión ha funcionado”*.<sup>139</sup>

Ya he expuesto anteriormente que la supervisión puede tener efectos terapéuticos pero no es una terapia. La supervisión puede conducir hacia una terapia pero esto ya dependerá de la persona supervisada. En la supervisión, me comentan, se dan movimientos que permiten tomar conciencia de problemas psicológicos y, por lo tanto, eventualmente pueden orientar al supervisado hacia una terapia. *“Mi experiencia es que si se consolida el espacio, es un espacio*

---

<sup>135</sup> Supervisora 2: María.

<sup>136</sup> Supervisor 1: Juan.

<sup>137</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>138</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>139</sup> Supervisora 1: Mireia.

*deseado por sus miembros; se tiene ganas de que llegue para poder explicarte lo que necesitas*".<sup>140</sup> *"La supervisión ha permitido prevenir situaciones de bloqueo; han aprendido a preguntarse a ellos mismos. Se ha podido aprender a preguntarse de una forma más adecuada. Preguntas sobre qué me está pasando a mí o cómo me narro la historia, a veces han servido para descubrir aspectos personales que deben ser tratados en otro dispositivo"*.<sup>141</sup>

Los supervisores indican más efectos de la supervisión como son salir de la queja, la impotencia y la autojustificación; airear y remotivarse; explorar nuevas vías posibles y aumentar la confianza consigo mismo. También mencionan que sus efectos pueden prevenir el cansancio y desgaste profesional: *"Hay que cuidar a los profesionales que lo necesiten. En un grupo de iguales, hay que cuidar específicamente a los que lo necesiten y lo pidan, porque de lo contrario puede ser una invasión. Primero hay que preguntar"*.<sup>142</sup> *"Creo que tiene efectos relacionales de los supervisados hacia los demás. Se dan cuenta de que ellos pueden modificar las cosas; que no solo pueden quejarse porque mientras se quejan no trabajan para modificar las cosas o para aceptarlas. Siempre que se incide en las relaciones, se incide en las capacidades"*.<sup>143</sup> *"Mi experiencia me revela -aunque no puedo demostrarlo- que un profesional que está mejor en su lugar de trabajo está más seguro de su gestión emocional y trata, sin duda, mucho mejor a las personas que atiende. La satisfacción siempre se expande en todos los contextos donde uno actúa"*.<sup>144</sup> Todos coinciden en que la supervisión puede despertar el interés o la curiosidad sobre la práctica y desarrollar imaginarios profesionales. Ayuda a conducirse con más coherencia, tener más confianza contigo mismo y acerca de tu propia intuición.

Al comentar los efectos sobre la tarea, los supervisores opinan que la supervisión es directamente útil para la práctica profesional, mejora la atención a las personas, ayuda a definir mejor las características del trabajo y ajusta las intervenciones posibles. Todo ello son efectos claves. La percepción de los efectos reconocen que está mediatizada, dicen algunos, por la confianza que

---

<sup>140</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>141</sup> Supervisora 9: Judith.

<sup>142</sup> Supervisora 6: Olga.

<sup>143</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>144</sup> Supervisora 4: Juana.

los supervisores reconocen depositar en sus supervisados, tal como indican los siguientes ejemplos: *“He planteado la hipótesis que trabajamos en supervisión respecto a la persona atendida y ésta ha respondido bien”*.<sup>145</sup> *“Creo que se dan ejercicios de aplicación y contraste con su realidad del caso. El profesional te devuelve un feedback, aunque siempre es menor que lo trabajado en supervisión”*.<sup>146</sup> *“Si alguien no se veía capaz de realizar un proyecto determinado y después de las sesiones de supervisión se ve capaz de elaborar uno bien hecho y poderlo defender, es que han habido efectos sobre la tarea”*.<sup>147</sup> *“No tengo claro que efectos tiene sobre la tarea ni sobre el supervisado, tan sólo creo que colabora en la formación y calidad de la intervención de todos ellos”*.<sup>148</sup> *“Una contribución básica de la supervisión es que cuando llega el supervisor se deja de hacer acción; se legitima la necesidad de pensar, de parar. El espacio de supervisión está preservado y tiene un lugar y un valor simbólico; permite tomarse distancia de la acción, de ordenarse; les ayuda a ordenar los diferentes elementos que configura una situación, sea ésta un conflicto de equipo o un caso”*.<sup>149</sup>

Otros matizan que la supervisión permite entender la tarea y, en consecuencia, mejorarla, porque les ayuda a identificar mejor las características del trabajo que realizan y cuáles son las dificultades que existen. *“Les facilita la definición de objetivos ajustados a los recursos y a los instrumentos que tienen. Pueden ponderar mejor las características de la tarea con los objetivos. Les supone estar más seguros sobre el diagnóstico, analizar con más conciencia las situaciones difíciles y comprender diferentes maneras de hacer y estar. También les permite refundar su proyecto personal y profesional desde una perspectiva de responsabilidad”*.<sup>150</sup>

Otra supervisora describe efectos contundentes sobre la tarea cuando explica que *“la supervisión mejora claramente los diagnósticos de situación y facilita darse cuenta de los recursos que pueden activar, que experiencia tienen,*

---

<sup>145</sup> Supervisada A: Josefa.

<sup>146</sup> Supervisor 1: Juan.

<sup>147</sup> Supervisora 3: Roser.

<sup>148</sup> Supervisor 8: José.

<sup>149</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>150</sup> Supervisora 9: Judith.

*que formación tienen como profesional y valorar cómo se puede intervenir dadas unas determinadas condiciones del contexto”.*<sup>151</sup>

Por último, al reflexionar sobre los efectos de la supervisión sobre los usuarios, los supervisores creen que la supervisión tiene efectos notables aunque no puedan ser evaluadas con unos grados de alta fiabilidad. Afirman que los efectos están más visualizados sobre la persona del profesional y sobre la tarea, en detrimento de los efectos sobre las personas usuarias de los servicios. *“Creo que calma interrogantes, abre espacios para la palabra. Quizás evita egocentrismos y relaciones duales y permite entender mejor a las personas que se atienden y, sobretudo, no sentirse atacados y exigidos por éstas. Les permite ser más empáticos y coloca al profesional en una distancia objetiva diferente”.*<sup>152</sup> *“Es claro que si mejora la forma de actuar de un supervisado, mejora la atención al usuario y la relación con los compañeros de equipo respecto del caso”.*<sup>153</sup> También los supervisados reconocen estos efectos de la supervisión, tal como muestra el siguiente ejemplo: *“La supervisión me fue muy bien porque, al día siguiente, pude mirar al usuario a los ojos de manera diferente, había aprendido más sobre él, lo miraba más apreciativamente”.*<sup>154</sup>

Éstos son los efectos más relevantes sobre los que los entrevistados han centrado su atención. Aunque formulados en términos generales, anuncian que la vía profesional y personal no están ni fusionadas ni separadas en dos mundos distintos y atribuyen al sujeto (profesional) la responsabilidad de su proyecto.

## 5.2. Efectos según los responsables de las instituciones

En la presente investigación, los responsables de las instituciones manifiestan que los efectos de la supervisión se ven directamente en la práctica, que mejora la atención a los usuarios y que en algunos casos permite una reflexión deontológica. Como efectos indeseables comentan la dependencia, la evasión del trabajo y el efecto placebo, aunque éstos no son muy mencionados. Algunos hablan de los efectos de bienestar y confort en la persona supervisada,

---

<sup>151</sup> Supervisora 5: Carmen.

<sup>152</sup> Supervisora 2: María.

<sup>153</sup> Supervisora 3: Roser.

<sup>154</sup> Supervisada H: Pilar.

pero este debate queda como una preocupación un poco alejada de sus intereses. La supervisión tiene una buena imagen para la mayoría de los responsables como algo útil, tanto para ellos como para los usuarios y, normalmente, también para la institución.

Varios ejemplos de los efectos anteriores son los que siguen: *“Creo que les ha ayudado a ser más responsables con su ejercicio profesional, más atentos con todos los interlocutores, compañeros y responsables de servicios”*.<sup>155</sup> *“Quizás he notado que pueden colaborar mejor conmigo, son menos criticones y más colaboradores, entienden mejor el papel que juega cada uno en la organización”*.<sup>156</sup> *“El supervisor les da ideas, les hace pensar de nuevo sobre lo que hacen y esto es muy conveniente. No siempre podemos hacer esto en lo cotidiano”*.<sup>157</sup> *“Antes podía dedicarles una sesión a cada trabajador; ahora hemos crecido y no tenemos tiempo. El supervisor revisa con ellos su práctica y su ética profesional”*.<sup>158</sup>

No obstante, ciertos responsables también hablan de los efectos negativos y hacen referencia a la dependencia de los trabajadores sociales de la mirada del supervisor. Ciertos entrevistados apuntan que un supervisor competente evitaría ese riesgo ya que no se debe inducir a esta confusión.

La mayoría de los responsables de las instituciones entienden que los efectos de la supervisión consisten en dotar a los profesionales de una mirada que revisa la práctica: ésta es su principal función y uno de los efectos más deseables. En ninguno de los entrevistados aparece el efecto de control por parte del responsable. Parece lógico y razonable que un responsable de una institución no delegue en el supervisor ningún control y, por lo tanto, que no aparezca este aspecto como problema.

### 5.3. Efectos según los supervisados

Los supervisados coinciden con los supervisores en que los efectos se dan fundamentalmente en la persona del supervisado. La producción de cambios, el

---

<sup>155</sup> Responsable 3: Teresa.

<sup>156</sup> Responsable 2: Dolors.

<sup>157</sup> Responsable 1: Mireia.

<sup>158</sup> Responsable 4: Rosa.



aumento de la seguridad y la claridad profesional, son algunos de los elementos mencionados. La formación que proporciona la supervisión también es relevante para los supervisados

En el transcurso de las entrevistas surgen varios efectos de la supervisión sobre la persona del supervisado: *“Puedes hacer cambios, te sientes más segura, más fuerte para llevarlos a cabo. La supervisión te da impulso, te permite que te distancias más y el efecto es que puedes separar mejor lo personal de lo profesional. Puedes poner más límites a tus compañeros, a la jerarquía, a los usuarios; clarifica tu posición, es genial”*.<sup>159</sup> *“Me da más seguridad y algunas veces me descarga de la responsabilidad total. Puedes admitir tus errores y corregirlos. Soy humana. El grupo y el supervisor te dan fuerza y soportan estas cuestiones”*.<sup>160</sup>

Otros supervisados, estando de acuerdo con lo anterior, añaden: *“Para mí fue una experiencia muy importante. Tan sólo llevaba dos años trabajando y lo que me aportó fue plantearme un enfoque o una metodología de trabajo más cuidada, más trabajada, más técnica, más profesional en definitiva. En nuestra propia formación no siempre encontramos puntos de partida muy sólidos. No sé si es generalizado pero para mí sí que fue una experiencia positiva”*.<sup>161</sup> *“En supervisión tratas un caso en concreto, pero después muchas cosas que has registrado, aprendido, reflexionado, lo aplicas a otros casos. Cuando estoy tranquila, lo tengo claro; esto lo transmito al caso; tengo más claros mis límites. Tiene efectos muy claros”*.<sup>162</sup>

Otro tipo de efectos muy relevantes de la supervisión hacen referencia a la tarea e incluyen el trabajo en equipo y el distanciamiento emocional que permite operar socialmente. *“Creo que nos ha permitido hablar diferente; nos sentimos todos menos amenazados. Podemos reconocernos más auténticamente y esto lo hemos aprendido en supervisión. Antes había más miedo en el equipo”*.<sup>163</sup> *“Han habido épocas que hemos tenido supervisión y*

---

<sup>159</sup> Supervisada B: Isabel.

<sup>160</sup> Supervisado C: Ramón.

<sup>161</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>162</sup> Supervisada E: Maribel.

<sup>163</sup> Supervisada B: Isabel.

*otras no. La capacidad del equipo sobre la tarea mejora en las épocas en que hemos tenido supervisión si lo comparamos con las que no hemos tenido*".<sup>164</sup>

Muchos entrevistados han coincidido en la idea de que cuando los equipos afrontan o se plantean una intervención en un caso de alto nivel de complejidad, es fácil que ante la vivencia, la intensidad o la primera presentación de la situación, predomine lo más impactante, lo más urgente, lo más llamativo. Coinciden en que la supervisión permite conseguir distanciamiento suficiente para poder tratar más puntos de vista y orientaciones desde otros ángulos. *"Cuando hay supervisión, cualquiera que sea el caso, ya que un caso que se supervisa es trasladable a otros muchos, tienes la oportunidad de, conjuntamente con los otros compañeros y el supervisor, establecer el distanciamiento necesario que te permite una visión más global, más completa y que continuamente te remite a un planteamiento de intervención mejor y más eficiente. Para mí esa es la diferencia"*.<sup>165</sup>

Un claro efecto que relatan los supervisados es que tener la oportunidad de tratar un caso desde la perspectiva que ofrece la supervisión, permite elaborar un nivel de colaboración mayor, una comprensión y una construcción del caso común y compartida, lo cual suele comportar bajar los niveles de tensión que genera la dificultad. En la medida que mejora la comprensión y mejora el planteamiento, comenta un supervisado que *"Sentí que mejoraban la capacidad del trabajo en equipo y las posibilidades"*.<sup>166</sup> En cuanto al tratamiento, otro supervisado comenta explica que: *"En la medida que cambias la percepción y cambias la comprensión de esa situación, las intervenciones se adecuan con mayor eficiencia y capacidad al caso en sí. Los instrumentos que pones en marcha son más adecuados en la medida que están basados en un análisis más completo y subjetivo que puedes hacer como profesional"*.<sup>167</sup>

La siguiente descripción de una supervisada creo que ilustra y contextualiza abundantemente los efectos percibidos: *"Cuando llevas un caso a supervisión es aquel caso que empieza a quitarte el sueño, a preocuparte, en el que las dificultades son muchas, las respuestas son pocas y la angustia es alta.*

---

<sup>164</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>165</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>166</sup> Supervisado D: Pablo.

<sup>167</sup> Supervisada B: Isabel.

*Cuando lo expones a supervisión, cuando durante el proceso de supervisión se van añadiendo nuevos elementos y se van incorporando diferentes puntos de vista, vas adquiriendo elementos que te habían pasado desapercibidos y tu, formando parte del grupo, te percatas de otra realidad diferente, y en la medida que percibes una realidad diferente, bajan la tensión o la angustia y se equilibran las expectativas. Aparecen nuevas oportunidades, nuevas posibilidades. En ese cambio de percepción es donde he notado el efecto de la supervisión; no han sido recetas, no han sido soluciones. En mi equipo hemos cambiado la percepción, hemos cambiado la manera de relacionarnos, de ponernos delante de la persona y han cambiado también las posibilidades de intervención".<sup>168</sup>*

Los efectos sobre los usuarios, en cambio, son menos explícitos en los supervisados. Una explicación probable sería que colocan de forma sinónima los casos y las tareas. Es posible que todos los efectos sobre el usuario queden incluidos en la tarea.

Supervisores, supervisados y responsables institucionales, responden con la misma conclusión que la supervisión tiene efectos positivos pero que nunca se ha realizado una evaluación sistemática de los efectos reales de la supervisión. Todos ellos dan una impresión global de los efectos percibidos y, por lo tanto, me fundamentaré en los comentarios que me han proporcionado los tres interlocutores claves de esta investigación.

#### **5.4. Efectos no deseados de la supervisión**

Aunque hay una evaluación globalmente positiva, ciertos interlocutores consideran que la supervisión también puede tener efectos no deseados, que quedan al margen de los objetivos. Como dice uno de los entrevistados, *"la supervisión también puede ser un espacio donde eclipsarse los profesionales para no confrontarse realmente con su práctica. Puede ser un lugar de fuga".<sup>169</sup>* Esta idea se expresa en el marco de la supervisión cuando se toma una extrema distancia de la posición práctica o cuando existe miedo a entrar en conflicto. La supervisión puede convertirse, dicen, en un lugar donde lanzar las emociones y

---

<sup>168</sup> Supervisada A: Josefa.

<sup>169</sup> Supervisora 9: Judith.

en última instancia acabar siendo una gran oreja que acoge planes, un lugar para la compasión y el confort.

Otro efecto indeseable que ha sido tratado por diferentes entrevistados es que la supervisión, de forma no intencionada, puede dejar de poner el acento en los fenómenos relacionales y poner el énfasis en la adopción de un modelo más psicológico o que se *psicologice* la atención, en detrimento de la atención a las cuestiones económicas, políticas, jurídicas e institucionales que están presentes en el fenómeno social o en un fenómeno relacional. Para un entrevistado *“este fenómeno depende de la concepción que el supervisor tenga de la supervisión”*.<sup>170</sup>

Para un supervisor puede ser un lugar de aireación, de verter ideas y, por lo tanto, puede inducirse al supervisado a que sea así. Este efecto de *“lugar de vertedero”* no es un efecto muy deseable y, en cualquier caso, tiene que ser un efecto de corta duración porque es básicamente el supervisor quien debe tener competencia para controlarlo. La ayuda para poder ver aquellos aspectos propios de las culturas profesionales es muy importante en la supervisión.

Tampoco es deseable el posible deslizamiento de la supervisión hacia la terapia. Pasar de la supervisión a la terapia no es deseado, ni esperado por los profesionales. Este riesgo, que lo verbalizan como muy real, hay que evitarlo claramente. El encuadre no es de terapia y, por lo tanto, hay que hacer prevalecer un encuadre que sea de supervisión.

Otro efecto que hay que prevenir es la dependencia de los profesionales de lo social del supervisor. A veces, este fenómeno se hace visible a través del efecto llamado placebo que, aunque difícil de describir, hay algunas ideas que han transmitido los entrevistados que hacen pensar en ello: *“Si ya lo he dicho en supervisión y no nos dicen que está mal, pensaré que estaba bien”* *“Ya ha sido aceptado en supervisión”* *“El supervisor no me ha dicho nada malo acerca de ello”*.<sup>171</sup> Es difícil afirmar que la supervisión pueda tener dicho efecto placebo y que venga justamente derivado de la práctica de la supervisión, porque es muy difícil saber cuáles son los principios activos de la supervisión. Si bien hay varios

---

<sup>170</sup> Supervisora 4: Juana.

<sup>171</sup> Estas frases están descritas por los supervisados: A, C, D.

entrevistados que hablan de esta idea de efecto placebo, no se puede afirmar con seguridad que exista.

La mayoría de personas que he entrevistado no describen prácticamente aspectos negativos de la supervisión. Quizás, en el que más se insiste es en la posible dependencia del supervisado hacia el supervisor. Nunca a la inversa, ya que tan sólo un entrevistado apunta que uno de los posibles daños de la supervisión es que un profesional puede llegar a ser muy dependiente. Otros sugieren que es bueno cambiar de supervisor con el fin de evitar dicha dependencia.

Varios entrevistados mencionan que la supervisión puede provocar un exceso de racionalización de la tarea y que existe la necesidad de interrogarse tan a menudo sobre uno mismo y sobre la actuación profesional, como núcleo de la supervisión. También pueden darse ciertos estados de inseguridad que pueden acompañar a la supervisión como expresan quienes dicen que *"lo he pasado mal"*, *"tomar conciencia ha sido algo muy duro para mí"*. Todas son situaciones sin solución. No podríamos hablar en este caso de efectos no deseados sino que siempre hay riesgo de racionalización, riesgo de pasarlo mal. Según los supervisores, éstos pueden provocar ciertas reformulaciones que hagan daño, pero esto son situaciones inherentes al propio proceso de supervisión.

Algunos señalan que ciertos efectos indeseables tienden a señalar la incompetencia, bien de la persona supervisada o de los compañeros. Estos efectos se pueden manifestar porque el supervisado no respeta a su compañero dando una visión simplificada y unilateral de la realidad. También se pueden manifestar porque el equipo se mire el ombligo, esté en el confort, exista una falsa pretensión o una falta de motivación hacia la tarea y los objetivos a cumplir.

### **5.5. Efectos comparados entre la supervisión individual y de grupo**

Entre las personas que hemos entrevistado no hay muchas diferencias notables a nivel de los efectos entre la supervisión individual y la de grupo. Aunque ambas persiguen aproximadamente los mismos objetivos generales, sí que a la supervisión en grupo se le atribuye un aprendizaje del trabajo en equipo,

aunque ésta es una metodología que no necesariamente tiene que ser aprendida en sesiones de grupo.

La ventaja que tiene la supervisión de grupo es la diversidad de miradas. Es una metodología que permite visualizar los objetivos, tener otras formas de análisis, ver movimientos, confrontaciones en las aproximaciones teóricas o en las interpretaciones. Otra cuestión relevante es que las aportaciones del supervisor son relativizadas por las aportaciones del resto de participantes y esto redundará en beneficio del grupo.

Normalmente, en la supervisión de grupo la relación no está polarizada hacia el supervisor sino que se establece como relaciones entre los diferentes miembros que lo constituyen. La única desventaja que se le atribuye es que la acción profesional pasa de estar en la esfera privada y confidencial entre el supervisor y el supervisado y puede devenir pública. Algunos interlocutores manifiestan que esta situación puede ser problemática en algunos contextos.

La supervisión individual puede generar más seguridad ya que permite tratar aspectos que no se desean tratar en grupo. Parece que ciertos profesionales consideran que la supervisión individual está más indicada si se persiguen más efectos sobre uno mismo. En realidad no se puede decir que un tipo de supervisión sea mejor que otro, ni que existan demasiadas razones comparables para escoger una u otra. Es responsabilidad del supervisado elegir.

De esta comparación, se puede aportar que son importantes los dos tipos de supervisión, sin poder poner en relación los efectos, salvo algunas ideas que son ventajosas en la supervisión individual y otras en la supervisión realizada en grupo o equipo. El material analizado no permite comparar en mayor profundidad la supervisión individual y de grupo o equipo, siendo consciente que ello supone un límite de la presente investigación.

## CAPÍTULO VI

### LA EXPERIENCIA DE LA SUPERVISIÓN

*Para que el auténtico sentido de la experiencia encuentre las palabras justas para decirse, son necesarios tiempos de puro placer en la palabra, tiempos de goce en el narrarse; tiempos desvinculados de toda finalidad, desvinculados de aquellas acciones utilitarias tendentes a un objetivo concreto, que con demasiada frecuencia dominan nuestra actividad. Es un tiempo sustraído a cualquier fin predefinido, el tiempo regalado al placer de estar en relación con otro u otra lo que permite la emergencia de una atención abierta y centrada en sus palabras. La comunicación se llena de significado cuando el que es invitado o invitada a hablar de sí percibe que quien escucha no tiene expectativas precisas, no está interesado o interesada en éste o aquel aspecto de su experiencia sino que está allí por el simple deseo y gusto de escuchar, de confiarse a sus palabras porque les reconoce autoridad (...)*

Luigina Mortari, 2004: 153.

#### 1. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE SUPERVISIÓN

Relatar experiencias es siempre un desafío importante porque afronta la complejidad de traducir un proceso de trabajo y exponer los resultados, los cuales a menudo no pueden ser efectivamente evaluados porque nunca se puede dar cuenta de todo lo vivido en el espacio de asesoramiento y supervisión. El relato de lo acontecido y su reflexión posibilitan colocar la experiencia a disposición de ser repensada y utilizada en nuevos contextos.

A continuación, expondré mi propia experiencia de supervisión<sup>1</sup> en un Centro Residencial de Atención Especializada (CRAE) de menores.<sup>2</sup> En esta

---

<sup>1</sup> Mi posicionamiento fue de observación participante y con relación directa con aquello investigado. He participado en las sesiones que a su vez quería estudiar y lo he considerado una condición necesaria para el éxito de la experiencia. He optado por la posición descrita por Geertz (1989): el investigador debe de estar allí, en primera persona. Ello me implicó mantener una percepción alerta y atenta para poder captar la gran cantidad de informaciones que iban surgiendo con vistas a anotar lo vivido y a reelaborarlo a posteriori para extraer conocimiento. Trabajé con registros sistemáticos a modo de diario. Estos se usaron después de cada sesión como eje de reconstrucción, con lo que integraba la observación, dirigiéndola, clasificándola y

experiencia se describe el proceso de supervisión-formación de un equipo de profesionales que trabajan en dicho centro.

El objetivo inicial era facilitar la unificación de criterios de intervención entre los educadores y educadoras, y así conseguir una visión transversal en el CRAE, a pesar de que la intervención se organizase en tres equipos. Igualmente, se debía tener en cuenta la necesidad de que los educadores pudieran pasar de un equipo a otro con cierta flexibilidad y que el equipo se dotara de algunas herramientas para dar soporte a sus miembros.

He estructurado la exposición en dos partes bien diferenciadas con el propósito de señalar el proceso que se siguió. En primer lugar, se describe el proceso del encargo de la supervisión, el planteamiento y clarificación de la demanda, y las características del grupo; en segundo lugar, se expone la metodología y se da cuenta del trabajo desarrollado.

### **1.1. Sobre el encargo y la demanda**

El Centro Residencial de Atención Especializada es un centro de atención al menor que está inmerso en un proceso de mejora de la calidad para conseguir la certificación ISO mediante un servicio de evaluación contratado para tal fin. El director del CRAE contactó conmigo y me solicitó una supervisión de equipo, no concebida como un largo proceso, sino mediante unas sesiones limitadas durante dos meses.<sup>3</sup> La demanda se concretó durante varias sesiones de trabajo con el director de la fundación y la subdirectora técnica.

El CRAE se fundó hace 15 años. Es una gran casa con tres espacios diferentes. Actualmente atiende 34 menores y existe poca movilidad de los residentes. Por edades, se distingue la infancia, de 3 a 12 años, adolescentes, de 12 a 15 años, y lo que se denomina espacio de finalistas, de 16 a 17 años.<sup>4</sup>

---

analizándola. No siempre fue fácil la elección de ser participante y hacer de esta experiencia una adquisición de información, de saber y discernimiento, lo que quizás sea un límite del análisis de la experiencia.

<sup>3</sup> La preparación y esclarecimiento de la demanda necesitó de dos sesiones y la supervisión de equipos, dos sesiones más.

<sup>4</sup> Los espacios finalistas están dirigidos a jóvenes entre 16 y 18 años que están en el final del proceso de su estancia en el centro. Para ellos se ha previsto un plan de trabajo dirigido a la integración social fuera del centro cuando cumplan la mayoría de edad.



Los directivos ponen énfasis en que la estructura del centro es antigua y la juzgan inadecuada. Los espacios de la residencia son muy grandes e impersonales. Sin embargo, están ilusionados en un nuevo proyecto a cinco años vista que les posibilitará tener unas instalaciones nuevas y un conjunto de innovaciones pedagógicas motivadas por el proceso de la certificación ISO, el cual comportará, a su juicio, cambios muy significativos. Durante la entrevista inicial, los directivos del centro ponen énfasis en dicho proceso de cambio que ya empiezan a preparar. Esta acción de supervisión es un elemento más de dicha preparación.

El equipo directivo y veintidós educadores están implicados en la demanda. Por mi parte señalo que no incluir al resto del personal de la residencia, sin misión educativa, puede devenir una dificultad para el proceso de análisis que se quiere iniciar. El CRAE tiene educadores con mucha experiencia y poca formación, y educadores jóvenes con mucha formación y poca experiencia. La plantilla es más bien joven y, además, están pendientes de algunas jubilaciones y nuevas incorporaciones. En lo concerniente a la intervención con los menores, han recibido muchas orientaciones técnicas de diferentes supervisores o asesores y tienen bastante práctica en la revisión del trabajo realizado,

Para organizar las sesiones de supervisión los directivos realizaron una reunión previa (ellos solos) para discutir los aspectos que querían trabajar con un profesional externo. El procedimiento que utilizaron fue el método de lluvia de ideas, a través del cual surgieron los temas que posteriormente me transmitieron. El principal aspecto que les preocupaba y sobre el que querían reflexionar era el nuevo proyecto de CRAE que debería de mantener unos objetivos transversales para todos, a la vez que la organización pasaría de ser un único equipo de educadores a tres subequipos. Se planteaban cuál era el camino a emprender para organizar el centro en tres equipos de atención diferenciados. En la reunión también me transmitieron otros aspectos que les preocupaban: cómo se mantendría la unión del equipo; cómo se ejecutaría la distribución de los roles entre los componentes del equipo; cómo acompañar a los nuevos educadores. Se interrogaban acerca de la relación de los educadores con la dirección; de cómo estructurar las reuniones; sobre las diferencias entre la figura del educador y del educador tutor; sobre el vínculo y

la relación con los menores; sobre cuáles son las prioridades del educador en su atención al menor; cómo evaluar la intervención; cómo abordar las relaciones de pareja entre los jóvenes acogidos; sobre la institucionalización de los menores; y cómo positivizar el papel del centro.

El excesivo número de preocupaciones requirió un proceso de clarificación, conducido por mí, con la finalidad de delimitar los objetivos a trabajar y las expectativas del espacio contratado. Una primera conclusión fue que se trabajaría con todo el equipo de educadores unificando criterios entre sus miembros, con la intención de conseguir una visión transversal en el centro a pesar de que la intervención se organizase en tres equipos. Igualmente, se debía tener en cuenta la necesidad de que los educadores pudieran pasar de un equipo a otro con cierta flexibilidad y de que el equipo sirviera de soporte a sus miembros.

Lo que pedían los directivos era que los educadores trabajasen con grupos de atención de tamaño reducido pero teniendo conciencia que forman parte de una estructura más amplia, el equipo del CRAE. Este aspecto surgió bastantes veces en el primer encuentro, al mismo tiempo que expusieron algunos problemas que existían en el equipo de educadores y que también querían que fuesen objeto del trabajo a realizar: las dificultades que se generan con cada nueva incorporación de educadores; la existencia de sistemas de trabajo muy arraigados que son difíciles de cuestionar o revisar; la falta de liderazgo en los equipos; la falta de comprensión del equipo, a veces, ante las dificultades de sus miembros; la escasa revisión de los documentos realizados por los propios educadores; y la falta de respeto hacia los acuerdos alcanzados en las reuniones de equipo.

La voluntad de la dirección era que los resultados de las sesiones de supervisión que se encargaban, así como todas las necesidades que habían expresado, se pudieran trasladar posteriormente, si lo consideraban necesario, a otros consultores externos con la finalidad de continuar y profundizar el trabajo con el equipo de educadores, teniendo en consideración la situación y los problemas generales que los directivos habían definido.

Al principio, la impresión que transmitía la dirección del centro era doble. Por una parte, tenían muy definida la situación e identificados los

problemas que afectaban al grupo de educadores y querían diferentes consultores externos para movilizar y trabajar todos estos aspectos. Por otro parte, aunque habían decidido encargarme las primeras sesiones de trabajo, no querían comprometerse, a largo plazo, con ningún profesional externo, ni conmigo ni con otros consultores. Con todo ello, no quedó demasiado claro su compromiso de supervisar la tarea y las relaciones del equipo objeto de su preocupación.

Otra percepción era que los directivos del centro abrían el camino a un asesor externo y lo cerraban a la vez. A menudo, en las direcciones de los centros existe la creencia o "idea mágica" de que los supervisores-consultores externos les confirmarán el análisis que ellos han realizado y les darán la llave para conducir el equipo.

Tras estas primeras aproximaciones y valoraciones de la situación, la demanda se va clarificando y dos semanas después de la entrevista con la dirección recibo la aprobación para preparar unas sesiones de trabajo de la manera que considerara oportuna. Un primer acuerdo con la dirección es realizar un proceso de trabajo con el equipo de educadores con el objetivo de que los profesionales entren en proceso de reflexión sobre sus puntos fuertes y débiles como equipo. Esta supervisión estará limitada en tiempo y forma. El acuerdo consistió en ofrecer un proceso de supervisión con el objetivo de favorecer procesos de movilización y de transformación de los educadores con la finalidad de mejorar la calidad de atención y abrir nuevas perspectivas para cambiar dinámicas organizativas ancladas desde hacía mucho tiempo.

Este espacio de trabajo-clarificación con la dirección permitió una aproximación a las situaciones conflictivas y complejas a las que se enfrentan y supuso para mi un vehículo clave para poder orientar posteriormente la práctica reflexiva. De la lluvia de ideas de los directivos, referida anteriormente, se estructuran dos grandes bloques de temas: las relaciones internas del equipo de educadores y la relación educativa con los menores. El primer bloque, hace referencia al equipo de educadores y su relación, a la unión del equipo, a los roles de sus componentes, a la introducción de los educadores nuevos, a la relación de los educadores con la dirección, al contenido y la estructura de las reuniones, etc. El segundo bloque, se refiere a la relación educador-menor, la actitud del educador frente al menor, las

prioridades educativas, la evaluación de la intervención, las relaciones de pareja entre los jóvenes acogidos y su tratamiento, y la institucionalización de los menores dentro del centro. Este segundo bloque de temas de trabajo eran claramente elementos educativos y se apartaban de la idea inicial del trabajo sobre el equipo que se encargaba.<sup>5</sup>

En una segunda vuelta de la concreción de la demanda, ésta se clarifica más y se decanta hacia un trabajo centrado en el equipo, no en la tarea educativa sino en los aspectos relacionales y en el imaginario que pueden construir como equipo. Es decir, profundizar en la idea abstracta o deseada de equipo: cómo se ven a sí mismos, cómo se ven funcionando como equipo, cómo mejorar ellos mismos ciertos aspectos del funcionamiento del grupo.

Por tanto, el objetivo final, acordado con la dirección, consistió en analizar las fortalezas percibidas y las dificultades del trabajo en equipo en la cotidianidad del servicio y buscar un acuerdo compartido sobre el significado que tiene para cada miembro el trabajo en equipo. Sin embargo, se dejó claro en el encuadre de la sesión que esto no significa compartir la misma perspectiva. Durante las sesiones, cada uno de los participantes tendría la oportunidad de compartir lo que entiende por equipo y lo que es trabajar en equipo. Lo que se pretendía es que con este trabajo se visualizara una situación colectiva y que, por tanto, la mirada individual se hiciera más flexible.

Hasta aquí, he basado mi aproximación en la idea de complejidad en el sentido que expresa Morin:<sup>6</sup> todo lo complejo es el resultado de la interacción recursiva de múltiples niveles de la realidad. Es necesario, pues, articular múltiples niveles interdependientes que se conforman en diferentes dominios: institucional, estructural, relacional, intrapsíquico, cultural, etc.

Con el objetivo explicitado y acordado, me propongo como eje del espacio de supervisión, una práctica reflexiva que permita entender las relaciones que mantienen en sus equipos, partiendo del supuesto de lo incompleto del conocimiento y de que éste se verá modificado a través de la práctica y la reflexión.

---

<sup>5</sup> La relación pedagógica y educativa de los educadores con los residentes esta asesorado por un pedagogo.

<sup>6</sup> Morin, E. (1993). El método. La naturaleza de la Naturaleza.

El método que propongo es muy participativo y plástico, teniendo que utilizar herramientas poco habituales. Las conversaciones con los directivos me sugirieron que en estos centros, donde el marco es la relación educativa, se habla poco de los profesionales educadores, poco de lo que estos necesitan o prefieren, ya que normalmente el análisis se focaliza en lo que no funciona y en lo que tiene que mejorar sobre la tarea, y todo ello justificado en la atención que se debe de dar a los menores.

Sustento la hipótesis que esto también ocurre en la relación que establecen los educadores con los menores, más focalizada en los objetivos de futuro, en lo que hace falta mejorar e insuficientemente centrada en las potencialidades y lo que necesitan los menores en aquel momento, en lo que hoy por hoy son capaces de hacer y en cómo el equipo responde al menor atendido aquí y ahora.

Partiendo de estas ideas previas opté por una metodología muy participativa, plástica y diferente de las formaciones al uso. Considero que en este tipo de centros, donde el espacio está muy marcado, la configuración espacial puede ser coercitiva y puede llegar a definir lo que se puede y lo que no se puede hacer. La percepción inicial que tuve cuando visité el centro por primera vez marcó -como más adelante explicaré- mi interés en trabajar con lo espacial, lo estructural y el clima que esto crea en los equipos.

El trabajo de supervisión que les propongo se fundamenta en la integración de diferentes marcos teóricos que en la práctica ayudaran a los educadores a poderse manejar en situaciones de incertidumbre. La indagación sobre la acción y la relación, aprender de la experiencia, el ensayo-error, y la intuición se revelaron útiles para este grupo. Mi experiencia me mostraba que no se podían usar modelos de análisis de auditores técnicos. La perspectiva de trabajo había de ser pluridimensional.<sup>7</sup>

Utilicé un método en el cual los participantes estuvieran activos y en el que el supervisor no hablara excesivamente, optando más bien por dar la palabra, prestar la mirada y escuchar activamente. Quería generar un ambiente donde se facilitase hablar. Quería legitimar un espacio donde

---

<sup>7</sup> Una perspectiva pluridimensional que incluyera diferentes contextos: la institución, el modelo de sociedad, los estilos relacionales, las familias, los menores, etc.

reflexionar en voz alta sin estar amenazado. Una metodología, por tanto, que permitiese a los participantes fluir, poner palabras y construir su imaginario sobre lo que es trabajar en equipo.

## **1.2. Desarrollo del trabajo de supervisión**

Trabajamos con un procedimiento muy participativo y plástico, que tiene como finalidad que todos hablen y se comuniquen. Al mismo tiempo, persigue estimular el pensamiento innovador, explorar las posibilidades de acción en situaciones reales, y profundizar a través de preguntas específicas. Todo ello implica que los participantes avancen lentamente hacia una conversación auténtica, que se autoorganicen en roles y se profundice en las relaciones y en la pertinencia colectiva de lo que acontece durante la sesión, produciendo la percepción de que todo lo que se dice se ha conseguido entre todos.

El procedimiento que se utilizó es una estructura en la que se utilizan tres mesas enumeradas, en las cuales se colocan preguntas que han de responderse en cada una de ellas. Estas mesas están forradas con papel y disponen de diferentes elementos plásticos, como rotuladores, lápices, papeles adhesivos, elementos decorativos, etc. Así, mientras los participantes van discutiendo sobre la pregunta propuesta, pueden escribir ideas y sugerencias sobre el papel que tienen en la mesa, así como dibujar, hacer esquemas, etc. Para cada pregunta disponen de 30 minutos y una vez acabado el tiempo tienen que cambiar de mesa y empezar a discutir la pregunta de la siguiente.

En cada una de las mesas se escoge un moderador, quien se encarga de recoger el debate y las aportaciones. Dichos moderadores son los únicos que no pueden cambiar de mesa y explican a cada nuevo grupo todo aquello que se ha debatido en aquella mesa, de manera que siempre hay alguien que atiende la continuidad del debate.

Cada mesa dispone de una pregunta y de un mantel de papel sobre el que se puede escribir o dibujar. No tiene que ser el resumen de lo que se ha dicho, sino que puede ser la propia opinión, la percepción de lo que dice otro o lo que uno está sintiendo. A menudo las figuras creadas entre diversas

personas muestran una relación que desde la palabra difícilmente habría surgido.

Otra indicación del trabajo es que los participantes eligen libremente y espontáneamente la mesa. No hay un orden establecido y lo único importante es asegurar que cada participante pase por todas las mesas. Cuando uno se mueve de mesa, el objetivo es llevar consigo la esencia de lo debatido en la mesa anterior en la cual ha participado y por tanto cada vez la ronda se mueve en un nivel más profundo, tal es la idea principal de este método. Cada vez que un participante se mueve de una mesa a otra, vuelve a intercambiar con los demás y añade capas de profundidad sobre el trabajo que se va desarrollando. En este sentido, también podríamos decir que se produce lo que nombramos polinización de ideas; como una abeja poliniza sucesivas plantas, las ideas van pasando de uno a otro y cada vez se da más profundidad de pensamiento. Otro aspecto relevante es que se renuncia a algunas ideas que quizás no quedaron del todo desarrolladas pero que serán objeto de atención posterior al quedar escritas o dibujadas en las mesas. Ya he dicho que los participantes van cambiando pero que el moderador se queda en la mesa, lo cual resulta muy útil porque esta persona resume la conversación y facilita la incorporación de los siguientes participantes. Al mismo tiempo refuerza esta idea de polinización, de profundización sucesiva en las ideas de los demás.

En cuanto a reglas de funcionamiento, es necesario nombrar el portavoz o moderador que informa cada grupo, respetar las ideas de todos, tener muy claro que cada idea y cada observación son importantes para todos y, sobre todo, no dejar de escribir o dibujar todas las ideas, todas las opiniones, así como recoger aquello que es controvertido, aquello sobre lo que no hay acuerdo, ya que se pretende la participación de todos los componentes del grupo y la plasmación plástica del conjunto de las ideas.

Igualmente, la capacidad de escucha es también un elemento clave de esta metodología. Para tomar mayor conciencia de ello, se hace notar que mientras el otro está hablando, ya se está pensando en cómo la respuesta restará valor a lo que dice, impidiendo una escucha atenta y la concentración en lo que allí se está diciendo. En esta metodología se recomienda escuchar como si cada participante fuese único, como si se estuviese compartiendo

una verdad muy importante, y por tanto producir una asimilación más profunda. Hay que escuchar sin sentirse excesivamente influido por lo que se escucha o por la persona que está hablando, dar apoyo, asentir al otro para que pueda continuar expresándose. Así, la escucha más genuina y atenta hará surgir preguntas más profundas, patrones más introspectivos y perspectivas más nuevas y menos tratadas.

Se ha dicho anteriormente que uno de los objetivos de este procedimiento es llegar a compartir descubrimientos colectivos, y ésta es la otra parte del método que intenta conectar el conjunto de las conversaciones aisladas que se han producido en cada una de las mesas, hacerlas visibles y descubrir los patrones que se repiten. Para lograrlo, cada una de las mesas dedica unos minutos a considerar, desde la primera ronda de preguntas hasta la última, qué es lo que distinguirían como ejes clave de la conversación, separando el grano de la paja, señalando aquello más significativo. Por tanto se trata de destilar, de hacer que la esencia de las aportaciones o los patrones o los temas más difíciles surjan y se pueda retener. Para ello, hay que preguntar también a los participantes lo que les ha parecido más nuevo, más sorprendente, lo que contribuye más al tema debatido. Todo ello es una forma de destilar, de acercarse a lo esencial. Y, finalmente, registrar también todos los elementos gráficos o que han sido dichos, acogiéndolos y poniéndolos en disposición de ser mostrados.

En el centro de la supervisión se ponen a examen las ideas de los participantes, las complejidades de su contexto de actuación, de sus relaciones. Todo lo explicado como proceso es el núcleo de nuestra mirada y contribuye a crear una realidad; hace que sea visible y se pueda, o no, transformar. Es lo constitutivo de la sesión de supervisión.

### **Las sesiones de supervisión**

Llego con suficiente antelación y preparo las mesas. Las mesas estaban colocadas en la forma típica de las aulas escolares; las coloco de forma que se pueda trabajar cara a cara, cómodamente; disponiendo también los papeles blancos que sirven de mantel y soporte de trabajo, coloco los vasos,



el café, creando un clima que permita que todos puedan disfrutar de este espacio de trabajo de la mañana.

Preparo una presentación en *power point* para explicar el procedimiento que he relatado. La elaboro con un acento comunitario, de manera que ayuda a ritualizar que lo que vamos a hacer es un trabajo de empresa conjunta, un trabajo de unión de objetivos compartidos –a veces, en el ámbito de la educación no parece que se tenga entre manos un resultado que elaborar conjuntamente-. Una vez preparado el espacio, los participantes empiezan a llegar. Los voy recibiendo de forma individual a cada uno, los voy saludando y explico como se desarrollará la sesión.

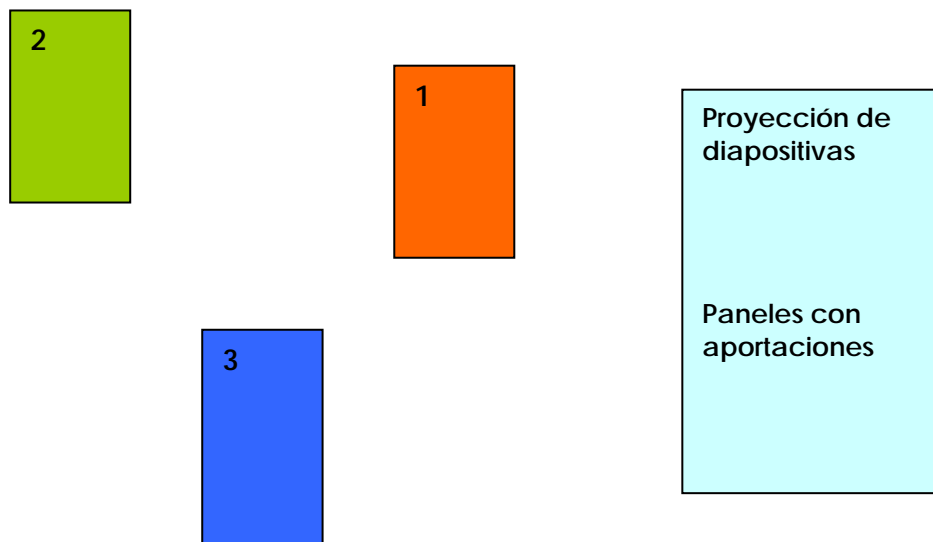
El aspecto general de la sala y la colocación de las mesas es importante, ya que, como ya he dicho, me interesaba hacer un trabajo estructural y de contención del espacio. Aunque los participantes no lo manifiestan explícitamente, creo que todos notaban que se trataba de un espacio diferente, de un lugar acogedor, donde había cosas que sugerían la posibilidad de estar y trabajar de forma diferente a la que suele ser habitual en estos espacios. Una vez explico como seguiremos el trabajo y cuál será el procedimiento, pido que se sienten donde prefieran. En seguida se observa una predisposición física a hacer un trabajo diferente, con mayor colaboración y participación por parte de todos.

Empezamos el trabajo a partir de tres preguntas que he preparado, y que son suficientes para el número de educadores que participan. Pongo las preguntas en un papel en forma de triangulo encima de cada mesa y son las siguientes:

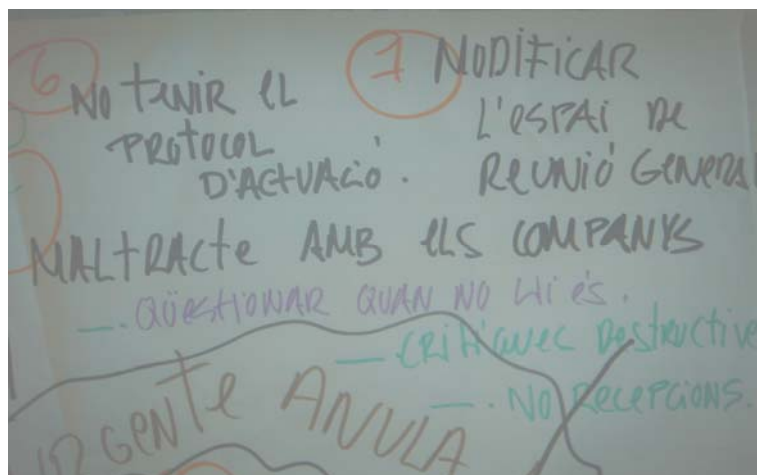
- *¿Qué aspectos te gustan mucho y reforzarías del funcionamiento de tu equipo?* En esta pregunta lo que se pretende es reforzar los puntos fuertes y hago énfasis en lo que les gusta "mucho" a sabiendas que podría comportar que surgieran pocas respuestas, pero quería poner énfasis en la positivización del equipo.
- *¿Qué aspectos del funcionamiento de tu equipo tendrían que desaparecer?* En esta pregunta no se pide matizar si mucho o poco, y surgen muchas ideas.

- ¿Qué objetivos personales tienes en la pertenencia a tu equipo?  
Pretendo que en esta cuestión aparezcan aportaciones más propias de cada participante. Algún educador manifiesta que esta pregunta le ha hecho pensar mucho y aparecen algunas resistencias.

Iniciamos la discusión con las tres preguntas formuladas, con las observaciones que ya he comentado, y las tres mesas trabajan hasta que sus portavoces recogen los primeros resultados. A continuación hacemos un breve descanso en el cual coloco las cosas de forma diferente (ver esquema en el gráfico inferior). También recojo los dibujos y palabras que se han escrito en los manteles de las distintas mesas y las cuelgo en la pared (fotografías 1 y 2). El portavoz está de pie y va explicando cada una de las cuestiones que se han ido diciendo, y aquí se entra en la fase de compartir los descubrimientos colectivos. Realmente se produce un volcado de lo que se ha trabajado y todos intentan destilar muchísimo más lo que han dicho.



*Disposición del espacio*



Fotografia 1



Fotografia 2

Mientras el grupo va poniendo en común las discusiones, algún educador sale de la sala.<sup>8</sup> Durante la puesta en común también se producen aplausos y felicitaciones entre los educadores con frases como “*me gusta que lo hayas dicho*”. Entrando en la fase final, hay varias preguntas que dirigen la conversación y que voy introduciendo:

- ¿Qué está emergiendo?
- Si solo existiera una sola voz ¿qué diría? ¿Qué sería lo más relevante?
- ¿Cuáles son los aspectos más profundos que han emergido como resultado de la conversación?

<sup>8</sup> Las miradas de los participantes me hacen observar que tienen la necesidad de alejarse del trabajo intenso que se ha realizado. Incluso comentan que no están acostumbrados a trabajar con esta intensidad en temas tan difíciles y complejos.

- ¿Existe algún patrón? ¿Cómo se orienta y cómo nos informa que este patrón se está dando en la conducta o en los elementos que emergen?
- ¿Qué vemos ahora como resultado de esta conversación?

Una vez recojo todo lo que han dicho los portavoces, el trabajo se vuelve entusiasta; funciona bien; la actitud corporal es muy activa; las herramientas de dibujo y expresión se han utilizado abundantemente. No todos los participantes se han expresado al mismo nivel, pero la observación general es que ha existido un alto índice de participación.

Cuando se ha de hacer el resumen final, vuelve el debate. Hay ganas de implicación reflexiva, lo cual es un elemento importante. Algunos educadores manifiestan al final de la sesión que la metodología les había sido muy útil.

El segundo día se vuelven a reproducir los mismos preámbulos de grupo y se desarrolla una nueva sesión de 4 horas. En esta ocasión, en primer lugar se dispone de unos minutos de silencio donde poder recuperar aportaciones y preguntas así como conectar con todo lo que había emergido en la primera sesión a través del trabajo en grupo. A continuación, recojo todas las aportaciones, preguntas y las sitúo de nuevo en el contexto de la sesión. Cuelgo en la pared las producciones gráficas de la sesión anterior que nos llevan de nuevo a la situación de repensar lo que pasó, como si volviera el pasado para situarse entre nosotros.

Mi cometido es hacer un retorno de lo que los portavoces de las distintas mesas habían expresado, es decir, digo lo más exactamente posible lo que ellos habían aportado pero de forma ordenada. Hago un resumen y resalto de forma más explícita lo que refleja la parte gráfica, y reparto unas hojas resumen entre los participantes.

En esta sesión los participantes se colocan en semicírculo y realizo una breve introducción teórica que nos orientará en el siguiente proceso de participación. El objetivo será intentar encontrar otras explicaciones de su experiencia a partir de un instrumento de diagnóstico<sup>9</sup> en supervisión en el cual

---

<sup>9</sup> El instrumento utilizado ha sido descrito en el Cuadro nº IX.

se estructura que hay cinco sistemas en los cuales los equipos pueden situar o trabajar algunas dificultades.

- El sistema ideológico.
- El sistema organizacional.
- El sistema instrumental.
- El sistema de interacciones.
- El sistema personal.

La metodología que utilizo en esta ocasión consiste en hacer de nuevo pequeños grupos en los que se revisa el resultado de la anterior sesión a partir de las bases teóricas que se han introducido. La finalidad es pensar en cuál de los cinco sistemas se situaría aquello que ha surgido en los distintos grupos de trabajo.

Trabajamos intentando que todos vuelvan a pasar por las tres mesas, a razón de unos veinte minutos por cada una. A partir de una cierta repetición en la que se insiste en los puntos de acuerdo y desacuerdo, se va licuando, se va filtrando aquello que será clave o imprescindible trabajar con mayor profundidad. Esto ayuda a trabajar de forma muy gráfica y localizar a partir del instrumento explicado, en qué lugares hay una cierta sobresaturación de temas y cuáles quedan vacíos. Por ejemplo, en el tema de normas y valores, que forma parte del sistema ideológico, se sitúan muy pocos elementos. En cambio, en el sistema de temas personales, interpersonales e instrumentales es donde se acumulan más aspectos que ellos identifican como elementos de mayor conflictividad en el equipo.

A continuación, con el grupo de participantes dispuesto nuevamente en forma de círculo, vamos trabajando el porque de todo ello, y vamos introduciendo elementos de reflexión. También hago un resumen de la metodología utilizada en las dos sesiones: el primer día, a base de preguntas y de discusión a partir de la libre expresión verbal y gráfica de las respuestas; el segundo día, a partir de un trabajo teórico en el cual inscribir las experiencias surgidas en la sesión anterior, utilizando como filtro los sistemas en los cuales inscribir los conflictos de equipo. Finalmente, para cerrar este trabajo y mostrar

algunas conclusiones, explico como la metodología utilizada en ambas sesiones puede serles útil para continuar trabajando entre ellos.

En el análisis de lo ocurrido en ambas sesiones, hay diferentes niveles que se interrelacionan. Uno de los niveles es el del saber, que hace referencia a las bases teóricas que cada uno dispone para fundamentar su hacer y argumentar su forma de intervenir. Éste fue un elemento que emergió y que permitió que en el grupo se interseccionaran diferentes modelos: algunos más dinámicos, otros más sistémicos o normativos.

Un segundo nivel que surgió es el que hace referencia a las herramientas, los instrumentos utilizados. Aquí es donde aparecían de forma más clara algunos aspectos operativos: cómo controlar, qué instrumentos o medios utilizar para ayudar a los menores. En este sentido, se vio la necesidad de continuar trabajando en más estrategias que estuvieran de acuerdo con los criterios que han de seguir en la acción educativa de los menores. Se tomó conciencia de el equipo de educadores necesitaba poderse acomodar conjuntamente, tanto en su comunicación interna como en la manera que se toman los acuerdos entre ellos. Estas ideas que habían de ser profundizadas les permitirían avanzar en la intervención con los menores.

Una manera de constatar que hacía falta llegar a acuerdos fue debatir el papel del tutor y la diferencia entre el educador tutor y el no tutor. Era necesario encontrar una forma de comunicación para provocar acuerdos que les permitieran llegar a definir mejor esta diferencia.

La técnica que más se utilizó a lo largo de las sesiones era intentar redefinir lo que un participante decía para facilitar un cambio en la visión de la situación que se estaba exponiendo. Se trabajó para facilitar aquello que tanto cuesta de decir. Otra técnica era el uso del lenguaje como estrategia de aproximación, señalando o cuestionando. También se usó la técnica del relato alternativo, explicando de forma diferente aquello que ya se ha explicado para provocar un nuevo punto de vista en el participante.<sup>10</sup> El uso del dibujo y los esquemas, como técnica de comunicación no verbal, sirvió de gran ayuda. Utilizamos mucho el espacio como lugar que puede separar en

---

<sup>10</sup> Una constante en mi intervención en el grupo es que estuve muy presente en su trabajo, pero de forma poco invasiva. Me sentaba, pasaba por las distintas mesas, me separaba, volvía. No estaba fuera del grupo, pero tampoco estaba invadiéndolo, ya que era consciente de que ellos tenían que poder encontrar su propia manera.

pequeños subequipos o agrupar en el equipo grande. Espacio que sitúa a alguien que está hablando y hemos de poder escuchar; en el que estar seguro pero poder debatir críticamente. Continuamente se cuidaba el entorno y se les ayudaba a través del espacio y de la acogida con el fin de trabajar de forma diferente. Quiero mostrar que el espacio es un elemento clave que predispone al trabajo que se va a realizar.

El tercer nivel del análisis que pudimos realizar es la distinción entre la persona y el rol profesional, según la posición que toma el participante. Es uno de los aspectos que más surgió en el seno de los sistemas que estaban afectados. Se trataba de hacer consciente que hay una interdependencia extraordinaria entre la persona y el rol profesional. Es indudable que en todo sistema educativo, se manifiesta la persona del profesional, y, en consecuencia, éste es un nivel que no se puede obviar. Fue interesante ver como iban emergiendo reflexiones sobre este tema.

El trabajo de grupo que se desarrolló en las dos sesiones fue una oportunidad de retroalimentación sobre la propia conducta a través de las tres ruedas, es decir, seis veces interaccionando con personas diferentes que no podían escoger. Ello generaba nuevas noticias, nuevas miradas sobre el propio trabajo y sobre uno mismo y el propio posicionamiento. La importancia de este trabajo de grupo es que el profesional aprende a cuidarse, porque una de las cosas que analizamos en estas sesiones es que cuando hay muchas dificultades en poder hablar, comporta intervenciones muy desordenadas, en las que a menudo no se percibe el resultado. Todo ello desgasta y no supone una ayuda para los profesionales.

Se trabajó sobre las resonancias personales, sobre los elementos de la posición de educador o trabajador social con unos determinados valores, sobre como se activan estas emociones en el encuentro con el compañero o con el menor atendido. Compartirlo con el grupo de supervisión es una manera de prevenir, en cierta medida, el desgaste y favorecer una mirada, una actuación un poco más distanciada de la acción que permita recibir estímulos y apoyos. El grupo trabajó de una forma muy intensa en este nivel, ya que la posición y la función individual dentro del centro es continuamente un punto a revisar, en el cual encontramos todas las resonancias personales o emocionales de sus miembros.

El trabajo que se realizó es un proceso entre supervisor y grupo de profesionales, que se enmarcó en un dialogo reflexivo entre las narrativas profesionales sobre las situaciones de los equipos y sobre sí mismos, así como sobre la tarea y los mapas o esquemas conceptuales y operativos que introduce el supervisor. Estos mapas o propuestas de dinámicas de grupo introducen ruido, novedad e incertidumbre. Se buscaba generar con ello nuevas narrativas que permitieran nuevos senderos aun no explorados.

Lo destacable de la evolución del grupo fue poner en cuestión conceptos sumamente importantes en su cotidianidad y abrir la posibilidad de una nueva autoorganización, proceso que implicó poder acrecentar el poder y responsabilidad de cada miembro. Posibilitó la evaluación de sus intervenciones, al hilo del análisis de las narraciones acerca de sus prácticas que se producían, y ha permitido la construcción de criterios teórico-prácticos para la intervención. En la última sesión un participante comentó que le había sido de gran ayuda para ver cómo dependía de ellos mismos transformar los conceptos y relaciones en el interior del centro. Este comentario ilustra una experiencia sobre como comprendieron situaciones a partir del dialogo y de la experiencia de interacción, sobre su subjetividad y su capacidad de hacer. Quizás se abrieron más al dialogo y a su capacidad de autoobservarse. Me consta que están en ello.



## CAPÍTULO VII

# CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

### 1. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo se han ido desplegando a lo largo de los capítulos II, III, IV y V, por lo que podemos volver a ellas en cualquier momento. Así pues, la finalidad de este capítulo es la de resumir y relacionar las conclusiones parciales que se han ido deduciendo a lo largo de toda la investigación. Debe tenerse en cuenta, al mismo tiempo, lo explicado en la introducción y en el capítulo I sobre mi implicación como autora, porque, si bien a lo largo de todo el proceso investigador no he ocultado mi confesada vinculación a la supervisión y a los servicios sociales, mi compromiso con el tema adoptará aquí una orientación más decidida hacia las propuestas y expectativas de futuro. Los mismos interlocutores, con su discurso y con la profundidad de sus análisis, han facilitado la mayor parte del proceso interpretativo del asunto que nos ocupa y han dejado establecidas las principales conclusiones y algunas propuestas que también recogeré como mías. Por este motivo, no me limitaré a extraer sin más unos resultados de la investigación, sino que daré cuenta de las principales conclusiones que se pueden extraer del estudio, incluyendo el contraste de las hipótesis de investigación, así como algunas propuestas que estos resultados sugieren. También se incluye una reflexión sobre la investigación misma y sus límites, y se apuntan futuras líneas de investigación.

A continuación se exponen, a modo de resumen, las conclusiones que facilitan la comprensión del trabajo, centradas en las razones que determinaron la elección de las claves de la tesis y ordenadas según los diferentes apartados que se exponen en el trabajo.

- La actividad de supervisión de profesionales del ámbito social - siempre en el contexto catalán- se normaliza y propaga a partir de la

supervisión de prácticas de los estudiantes en las escuelas de Trabajo Social. Esta práctica queda recogida por profesionales del ámbito psicosocial dedicados a la formación y al asesoramiento, que son quienes se encargan de profesionalizarla al crear la figura de supervisor. Se profundiza en ella a través de iniciativas de colaboración entre colegios profesionales y administraciones públicas, para más tarde encuadrarla en el ejercicio libre por parte de profesionales experimentados. Otras iniciativas relevantes, ya en el contexto español, son las desarrolladas desde la iniciativa privada: por ejemplo, la escuela de formación de supervisores Mitxelena (Navarra) y las asociaciones del ISPA (Instituto de Supervisores Profesionales Asociados), que se dedican a difundirla.

- La compleja dependencia orgánica de los servicios sociales en diversos ámbitos (administrativo, privado lucrativo, no lucrativo, público), las diferentes maneras de colaborar entre ellos y las diversas fórmulas jurídicas de las organizaciones del actual mapa de los servicios sociales, colocan a los profesionales en situaciones cada vez más complejas, que demandan espacios de reflexión y supervisión. Esta realidad favorece la inclusión de la supervisión en los diversos escenarios organizativos, y son las propias organizaciones asistenciales las que, una vez incorporan la supervisión como forma de formación y apoyo a sus equipos, la mantienen largo tiempo, ya que la consideran necesaria para su desarrollo organizativo.

- La supervisión en el ámbito social se considera necesaria, básicamente por las siguientes razones: el análisis de los profesionales y el quehacer técnico se enfrenta a graves dificultades a la hora de abarcar la complejidad de los medios y los problemas sobre los que trabajan. La incertidumbre de los procesos, la emergencia de nuevos fenómenos y la exigencia de funciones en las instituciones generan la necesidad de plantearse nuevas perspectivas de la acción profesional; unas perspectivas que permitan recoger los procesos de subjetivación y de incertidumbre para explorar y construir nuevas formas de análisis sobre el cómo intervenir, mediante el diálogo entre el conocimiento

previo de una situación y las otras formas de saber y conocer desde la acción.

- La práctica de la supervisión, sin regulaciones definidas, ha forjado supervisores de disciplinas y orientaciones diversas, lo que, a la postre, ha influido decisivamente en la inexistencia de un concepto único de la supervisión; no se han llegado a desarrollar pautas consensuadas y únicas que orienten la formación y el desarrollo de organizaciones de supervisión en nuestro contexto, lo que afecta a las formas de su inserción institucional. La proliferación de la supervisión como actividad de formación ha favorecido el que se convierta en una actividad para profesionales autónomos. Esta situación cuenta con el reconocimiento público —que no regulado—, que tiende a estructurar cierta especialización profesional. En Cataluña, la nueva Ley 12/2007 de Servicios Sociales abre nuevas posibilidades para el reconocimiento de la supervisión y los supervisores, ya que en su artículo 45 establece que *“las administraciones responsables del sistema público de servicios sociales han de garantizar a los profesionales supervisión, soporte técnico y formación permanente”*, así como que se adoptarán las medidas necesarias para llevarlo a cabo.

- La actividad de la supervisión no encaja en una única definición consensuada; se puede hablar de una actividad plural e hiperdefinida, lo que desemboca naturalmente en prácticas y condiciones de su ejercicio diversas. Los supervisores singularizan sus propias prácticas, aunque siempre se sitúan entre dos extremos: una parte técnica, o institucional, o de contenido, y una parte relacional. Los elementos comunes nos empujan a precisar que *la supervisión es un proceso y una relación que tiene como objetivo revisar el “quehacer” profesional y los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana. El núcleo de la supervisión es el supervisado y los focos de la supervisión son: la intervención, los sentimientos que acompañan la actividad, los valores y el modelo de interpretación que se manifiesta en su actitud y*

*orientación con las personas atendidas, con los colegas y con uno mismo.*

- La supervisión, en su orientación práctica, ha recibido diferentes influencias teóricas y metodológicas derivadas de las ciencias sociales y humanas. Sus modelos de referencia diversos y dinámicos poseen diferentes sensibilidades y estrategias. Han influido enormemente la experiencia y los valores autorreferenciales de los supervisores. Está abierta, así pues, a diferentes definiciones y a no aferrarse a modelos concretos. Su versatilidad permite que se pueda adaptar a diferentes contextos; aunque su estructura básica se mantenga, lo cierto es que puede adaptarse y renovarse mediante la adopción de formas variadas.

- He apuntado que el proceso de supervisión está dotado de un esquema integral basado en la relación y en el proceso (cuadro III), en el que se establece un encuadre técnico de los contenidos y las etapas que atraviesa toda la supervisión. A este respecto, cabe destacar que las condiciones en que se desarrolla la supervisión y la relación entre los participantes son fundamentales a la hora de desplegar una relación de confianza significativa que permita la identificación de las dificultades, la comprensión de las capacidades, posibilidades y recursos, así como la posterior entrega a su resolución. El proceso en supervisión es siempre dinámico y está estructurado en diferentes fases lógicas: inicial, de presentación del caso o situación, de análisis y elaboración, y final.

- Se ha definido que la demanda en los procesos de supervisión transcurre por diferentes etapas hasta llegar a la decisión de iniciarlos. La supervisión se funda y se constituye desde la misma demanda y existe un proceso y unas etapas de decisión que conducirán al inicio del proceso (cuadro II) y a las cuales hay que atender: lo invisible o situación anterior a la demanda, la tensión e inquietud del demandante, la búsqueda de información, las soluciones intentadas, y la propia petición de supervisión o consulta.

- He identificado que en el análisis de la construcción de la supervisión en la intervención social existen cinco dominios de indagación y análisis: la construcción del saber: del saber inicial al contingente; la integración sujeto-profesional; la reflexividad y la autonomía; la experiencia: de la acción a la práctica reflexión; y del cuidar al autocuidado para cuidar. La comprensión es el nexo de unión entre todos ellos (cuadro XII).
- La búsqueda de la calidad asistencial es lo que permite enlazar los objetivos de la supervisión con los objetivos institucionales. Una evaluación insuficiente de los resultados o efectos no permite afirmar si aumenta o no la calidad asistencial, aunque se la reconoce como elemento esencial. La atribución más importante es que permite la toma de conciencia acerca de la complejidad de la intervención, así como de la subjetividad que la acompaña. Garantizar la calidad implica trabajar sabiéndose subjetivo sin dejar de tener en cuenta la presencia subjetiva del otro. El supervisor es un interlocutor cualificado que propone unas condiciones para la reflexión sobre la actuación profesional y trabaja sobre materiales procedentes de la experiencia, experimentados por el supervisado, en los que se pueden incluir aspectos personales, que aunque no son objeto de supervisión, aparecen, son acogidos y tienen la confidencialidad garantizada. Al supervisor, si bien no tiene ninguna responsabilidad sobre la tarea, se le atribuye responsabilidad a la hora del desarrollo y fomento de la calidad profesional.
- Las complementariedades entre los principios básicos de la calidad y la supervisión son muy destacables. El proceso continuo de mejora, la orientación al cliente, la participación de los trabajadores y el trabajo en equipo son elementos todos ellos relacionados con los objetivos finalistas que persigue la supervisión. La capacidad de repensar y reelaborar se relaciona directamente con la idea de mejora en la práctica orientándose hacia las personas, para así evitar redundar en lo evitable y en la repetición no pensada sobre la tarea. La participación y

la mejora del trabajo en equipo son aspectos imprescindibles en la implantación de la calidad y son, a su vez, necesarias para poder llevar a cabo sesiones de supervisión. El reconocimiento de que siempre hay algo que aprender, así como una adecuada utilización del conocimiento, sintonizan con el objetivo de realizar intervenciones ajustadas y posibles. Estos elementos conciernen tanto a la gestión de la calidad como a la supervisión.

- Reconozco la supervisión como una contribución al bienestar de los profesionales y a la prevención del cansancio, en la medida en que impide el acomodo acrítico a las situaciones y persigue un interrogarse y actuar de forma diferente. La supervisión esclarece vínculos, contiene y da forma a las capacidades profesionales, y proporciona apoyo a nivel emocional y de seguridad, lo que favorece la calidad. Es un espacio de descubrimiento complementario al apoyo recibido por el equipo. En la supervisión pueden encontrarse explicaciones y nos introduce en una manera diferente de entender y realizar el trabajo.

- Constató que la supervisión contribuye al aprendizaje y la comprensión de las personas atendidas y de las situaciones que viven los profesionales, lo que aumenta la capacidad de ser consciente de las propias capacidades personales y profesionales, tal y como se formulaba en la segunda hipótesis. El aprendizaje tiene el objetivo de mejorar la capacidad profesional, para lo cual se necesita tomar conciencia de los propios sentimientos, recursos y límites profesionales y personales. La supervisión ayuda a aprender de la experiencia, a acoger aquello que se ignora para poder trabajar en relación con el otro. También proporciona estrategias de acción y apoyo personal al profesional. Promociona la autonomía profesional y, secundariamente, puede acarrear efectos en aspectos personales, ya que con la supervisión se incrementa el autoconocimiento personal y profesional. La supervisión aumenta la comprensión de las personas atendidas y de las situaciones profesionales, de la institución y del medio social. Se aprehenden las experiencias y se da sentido a lo percibido y a los conocimientos. Desaprender es otra de las atribuciones, entendida

como la capacidad de cuestionar aspectos de la práctica; ponerlos en tela de juicio y olvidarlos es un asunto importante, sobre todo en lo que respecta a lo ya adquirido. Se trata de poder desplazar estos conocimientos para hacer hueco a otros nuevos.

- La tercera hipótesis indicaba que la supervisión ayuda a que los profesionales identifiquen sus capacidades, sus recursos y las funciones, tareas y vivencias que los acompañan. La supervisión permite adquirir confianza en las propias capacidades, ayuda a aprender a utilizar de manera más adecuada los recursos. Se suele hacer responsable de este aprendizaje a la introspección, a la posibilidad de preguntarse y de cuestionarse. La supervisión desarrolla la capacidad de estar disponible psicológicamente y garantiza, al mismo tiempo, la contención emocional. Permite ocuparse de las emociones, hacerse cargo de los afectos, con lo que se accede a un mejor ejercicio del rol profesional desde el campo de la afectividad. La supervisión permite construir intervenciones en forma de proceso, para así generar nuevas posibilidades de trabajo también a escala institucional. Aunque se señalan mejoras en las competencias y capacidades profesionales, no se registran garantías absolutas.

- La supervisión aparece como un recurso valioso en los equipos de intervención social para la mejora de su funcionamiento. Contribuye a la resolución de conflictos y conlleva efectos transformadores en los contextos donde trabaja, lo que valida el planteamiento que se enunciaba en la hipótesis. La supervisión ayuda a la regulación de conflictos y a la disminución de disfunciones, ya que en la interacción intersubjetiva se aprende a afrontar los conflictos. Permite que se distingan, por una parte, la dinámica interna del equipo y, por otra, la supervisión externa, ya que son de naturaleza distinta. A la supervisión se le concede un conocimiento del quehacer profesional compartido y revisado con los demás que hacen emerger elementos de transformación que mejoran el funcionamiento de un equipo.

- Los entrevistados atribuyen a la supervisión efectos satisfactorios sobre la intervención social, si bien reconocen que es difícil visualizarlos.

En concreto, identifican efectos transformadores sobre la intervención o la tarea, sobre el profesional y sobre los usuarios o la institución.

*a) Efectos sobre la intervención o tarea:* la supervisión mejora la definición de las características del trabajo y ajusta las intervenciones a las posibilidades. Permite una mayor colaboración compartida con otros profesionales y disminuye la tensión que generan las dificultades. Las intervenciones se adecuan a los objetivos con mayor eficiencia y a la capacidad real que permite la situación.

*b) Efectos sobre el profesional:* los efectos más notables residen en la formación y autorresponsabilidad del profesional. Conlleva efectos terapéuticos en la medida en que permite tomar conciencia de dónde se encuentra cada profesional consigo mismo y en relación con los demás; colabora en el cambio profesional, en el sentido de que la indagación sobre el otro proporciona más seguridad y claridad profesional; contribuye a abandonar actitudes de queja, de impotencia y de autojustificación en favor de la autorresponsabilidad y la prevención del cansancio.

*c) Efectos sobre los usuarios o institución:* la mejora de la atención a las personas es un efecto colateral de las mejoras descritas anteriormente, en el sentido de que los efectos se visualizan más en el profesional y en la tarea, pues resulta difícil comprobar y describir su efecto sobre las personas usuarias de los servicios.

- No existen grandes diferencias entre los efectos de la supervisión individual y la supervisión de grupo. Lo destacable es que la supervisión en grupo permite un aprendizaje más cooperativo gracias a la diversidad de miradas y la confrontación de distintas aproximaciones teóricas o interpretaciones acerca de un fenómeno. Se relativizan, pues, las aportaciones del supervisor. La supervisión individual, sin embargo, puede crear una mayor seguridad porque permite tratar aspectos singulares, al tiempo que se da una mayor preservación de los aspectos tratados.



- Por último, se apuntan algunos efectos no deseables de la supervisión como el peligro de que pueda favorecer un distanciamiento exagerado con respecto a las posiciones prácticas, o de que se convierta en un lugar en que se depositen las emociones y ansiedades sin una actitud de revisión. También sería indeseable que la supervisión se centrara en la adopción de un modelo explicativo de carácter únicamente psicológico, en detrimento de la atención a cuestiones sociales, económicas, políticas, jurídicas o institucionales, que siempre se encuentran presentes en los fenómenos sociales. Así mismo, otro efecto no deseado es el desplazamiento de la supervisión hacia la terapia, así como traspasar hacia ella la excesiva dependencia de los profesionales del supervisor.

## 2. EXPECTATIVAS DE FUTURO Y PROPUESTAS

Mas allá de las reflexiones expuestas en la tesis, este trabajo me ha aportado reflexiones personales que quiero compartir y proponer a los lectores. A modo de recapitulación, y como expectativas de futuro, me propongo exponer algunos planteamientos y experiencias fruto de lo analizado en esta tesis, pero que, a su vez, incorporan la experiencia personal y profesional, como no podía ser de otra manera. Son expectativas de futuro que creo que podrán erigirse en puntos de partida para pensar y elaborar trabajos o reflexiones posteriores.

Según he podido comprobar, tanto en la investigación que he realizado como en otras investigaciones y trabajos anteriores, existen determinadas profesiones y organizaciones —especialmente las asistenciales— que, por sus condiciones sociales y psicológicas, o bien por sus responsabilidades y exigencias, están sometidas a una mayor complejidad, así como al estrés o desgaste de sus profesionales. Estos fenómenos han sido estudiados unas veces desde el análisis psicológico, otras desde el sociológico, e incluso desde una perspectiva de salud, y todos coinciden en tres factores, como mínimo,

que inciden en esta cuestión: el primero sería la importancia cada vez más creciente de todos los servicios dirigidos a la personas y su contribución al desarrollo del bienestar psicosocial individual y colectivo. Un segundo factor sería la relevancia del factor humano de los profesionales en aquellas tareas y funciones en que es imprescindible el establecimiento de una relación o vínculo. El tercer factor determinante es el que la dotación de tecnologías y medios asistenciales no puede sustituir a la persona del profesional a la hora de desarrollar la labor de mejorar la calidad de vida y combatir el malestar de las personas.

La tarea profesional se asienta, en estos ámbitos, en la relación que se establece con las personas y apunta mucho más allá de la aplicación de medidas psicosociales. Los profesionales tratan de ayudar a las personas a afrontar las dificultades en que se encuentran, para, junto con ellas, construir o reconstruir su historia. Esta posición de los profesionales genera una mayor complejidad de los servicios asistenciales. Las organizaciones apelan a la coordinación y la colaboración entre profesionales como forma de crear una mayor calidad y calidez asistencial.

Esta realidad, favorece y hace necesaria la inclusión de la supervisión en los diferentes escenarios organizativos, y de hecho son las propias organizaciones asistenciales las que, una vez que incorporan la supervisión como dispositivo de formación, la mantienen largo tiempo y la consideran necesaria para su desarrollo organizacional. Las necesidades del ámbito, las exigencias de calidad en los servicios y la satisfacción a la que aspiran los profesionales, exigen la dotación de marcos establecidos (de tiempo y de lugar) en que tomen distancia de sus actividades profesionales y descubran sus capacidades a la hora de manejarse con efectividad y afectividad en el complejo entramado de relaciones e interacciones profesionales e institucionales.

Los profesionales de los diferentes sistemas de atención a las personas deben participar en espacios en que puedan desplegar una percepción atenta que les permita captar "los afectos", apegándose a la subjetividad de las situaciones profesionales vividas, porque así podrán reelaborar a posteriori su trabajo como conocimiento. En este sentido, y volviendo a los discursos de

los supervisados y supervisores entrevistados, no es suficiente con la celebración de reuniones de equipo, ni con la coordinación de la tarea (si es que existe), sino que se debe disponer de apoyos, uno de ellos la supervisión, que ofrezcan soporte, revisión y análisis a quienes lo necesiten.

Para crear verdaderos cambios, propongo que se reconozca y legitime esta necesidad de los profesionales asistenciales, ya que he constatado que son más expertos cuando aprenden de su experiencia y sobre su propia actuación. La formación continuada clásica de carácter especializado y técnico es, sin ninguna duda, necesaria. Sin embargo, como he señalado, los profesionales adquieren parte de su saber gracias a la experiencia en el compartir crítico, elaborado y en relación con los demás profesionales o disciplinas. Hay, pues, que reconocer este saber, este bagaje que surge de la experiencia, pero que no se queda atrapado a ella, sino que la trasciende para continuar ampliando el conocimiento.

En este sentido, es necesario reconocer la utilidad de la experiencia, de la vivencia recogida por medio de narrativas, como método de formación de otros profesionales. Se trata, pues, de crear escenarios profesionales, institucionales y académicos a partir de los cuales se pueda trabajar con los implicados, afrontar las necesidades manifestadas por ellos mismos. Creo en el potencial pedagógico al que esta tesis puede contribuir.

La proliferación de marcos y estamentos que recomiendan la formación continuada como elemento de garantía de la calidad, como por ejemplo la Ley 12/2007 de Servicios Sociales de Cataluña, hace más necesario, si cabe, estudiar cuál sería la necesidad potencial de supervisión de equipos y qué recursos harían falta para hacerse efectiva.

El estudio y la reflexión son importantes, pero, aferrándome a la voz de los entrevistados, cabe apuntar que se necesitan más vías o sistemas que ayuden a los profesionales asistenciales a cuidarse a sí mismos para poder cuidar a los demás. En el lugar de trabajo es donde, a menudo, transcurren un mayor número de horas, por lo que se ha convertido en un lugar muy relevante para su calidad de vida. Por ello es imprescindible el cuidado de los profesionales, y no de manera paliativa, cuando las personas ya han llegado al límite de su aguante, sino de manera continua, para que mantengan sus

capacidades y disposición para fortalecer servicios tan básicos como la educación, la sanidad o los servicios sociales. Algunos de ellos me decían que querían aprender a disfrutar de su profesión y de su trabajo garantizando un buen servicio.

La falta de datos sobre la implantación de prácticas de cuidado profesional en nuestro contexto, y en especial de supervisión, hace recomendable el estudio detallado sobre el asunto. Debería analizarse cuantitativa y cualitativamente cuántos profesionales reciben supervisión y ejercen de supervisores, así como los tipos de contratantes y las áreas geográficas donde se está proporcionando. Otra posible línea de investigación, igualmente importante, que arrojaría luz sobre la situación, sería indagar desde una perspectiva longitudinal sobre el desarrollo y los efectos de la supervisión en los equipos psicosociales.

Planteo también la necesidad de fomentar ejercicios profesionales críticos con los sistemas de atención sociales y sanitarios, centrados en modelos basados en la distribución de prestaciones en lo social y en lo biocognitivo más que en lo esencialmente humano. En las páginas precedentes he dado cuenta de algunos elementos que se desarrollan en esta línea, pero es preciso continuar su fomento.

El objetivo general de la investigación consistía en esclarecer y analizar cómo se estructura y ejerce la supervisión de los profesionales que trabajan en los servicios psicosociales, y cómo contribuye a aumentar la calidad asistencial y el bienestar de dichos profesionales. Creo que tal objetivo ha sido cubierto mediante las estrategias metodológicas utilizadas y el tipo de análisis desarrollado. Sin embargo, a pesar de haber alcanzado los objetivos previstos, una reflexión sobre la propia investigación me obliga a señalar que no está exenta de algunas limitaciones, lo que creo que puede constituir una oportunidad para el desarrollo de nuevos trabajos.

Aunque la supervisión es una práctica con pocas posibilidades de ser *protocolarizada*, sí he procurado en esta investigación delimitar algunas estructuras: las etapas de la demanda de supervisión; un esquema integral del proceso de supervisión; una ficha de presentación de situaciones, y un cuadro

de áreas, objetivos y habilidades en supervisión. Dichas estructuras permiten formalizar o estandarizar ciertos procesos de supervisión.

También se han presentado, fruto de la investigación, cinco dominios de indagación y análisis —expuestos en el capítulo III— que podrían ser un punto de partida para el estudio de diversas prácticas de los supervisores adscritos a diferentes disciplinas, con el objetivo de continuar dotando a la práctica de la supervisión de un marco, unas bases de actuación, que, respetando diferentes enfoques y modelos, permitan su implantación más generalizada.

Estas estructuras que he delimitado pueden constituirse en punto de partida para la creación de espacios que permitan el debate teórico-práctico. Se trataría de dotarse de espacios entre colegas que permitan reflexionar sobre la acción de supervisar, su relación con los supervisados y descubrir los obstáculos del desarrollo profesional, situando al profesional en el centro del ejercicio de supervisión. Estudiar el perfil formativo, práctico y de competencias de los supervisores es una necesidad. Aunque existen modelos europeos muy desarrollados<sup>1</sup>, convendría que se actualizaran y se adaptaran<sup>2</sup> a los diferentes contextos en que se aplican.

Esta investigación se ha conducido a través de luces y sombras. El primer límite que debo reconocer es el de tratar un tema tan poco estudiado y con escasas investigaciones anteriores o referencias bibliográficas. Por contra, he considerado el trabajo de campo, en relación directa con lo investigado, como una condición necesaria, desterrando así la observación alejada o el análisis especulativo. He optado por la posición del investigador sobre el terreno, en primera persona. Estas premisas han requerido un alto nivel de implicación, que he procurado que no afectara a la exigencia de la preservación metodológica, lo que en algunos momentos ha producido un acentuado cuestionamiento personal: he debido adoptar diferentes roles en función de cada momento.

---

<sup>1</sup> Uno de ellos es el que siguen en la asociación Navarra Mitxelena para la supervisión y el desarrollo personal, que existe desde 1993 en el Estado español.

<sup>2</sup> No existe en España un modelo de formación regulado oficialmente sobre esta actividad. Iniciativas como la del ISPA y sus asociados contribuyen a construirlo y regular su práctica, aunque resultan del todo insuficientes. El sistema actual se basa en la autorregulación de los supervisores, ya que son ellos quienes se autodenominan supervisores avalados por su experiencia, saberes, interés y, sobre todo, a partir de las demandas de supervisión recibidas.

La posición que ha guiado la investigación es la que hace de la inmersión un instrumento cognitivo, lo que implicó desplegar una percepción atenta que me permitió captar "los afectos" y una gran cantidad de informaciones con vistas a anotar lo vivido y reelaborarlo a posteriori como "conocimiento". La atención se ha dado más allá de la escucha; me he comprometido y he vivido la experiencia. En numerosas ocasiones tuve que mantener una observación flotante con la finalidad de captar la totalidad del mensaje y aprehender de los acontecimientos en su más vasta amplitud, por lo que la disponibilidad psicológica era mi mejor aliada; en algunos momentos, no obstante, el exceso de inmersión me condujo a cierta parálisis, que tuvo que ser analizada para preservar cierta objetividad.

La experiencia no se ha limitado sólo a la observación de grupos de supervisión a modo de analista, sino que acepté verme afectada para permitir que se ampliara la gama de informaciones. Escogí dar a las situaciones vividas un valor cardinal. No siempre fue fácil sostenerme en este encuadre: ser participante y hacer de esta experiencia un espacio de adquisición de información, de saber y de discernimiento. Soy consciente de que la estrategia etnográfica escogida, aunque ha proporcionado gran cantidad de información cualitativa sobre un fenómeno tan poco estudiado como es la supervisión, también puede haber limitado algunas explicaciones cuantitativas de aproximación al fenómeno.

El proceso recorrido hasta aquí ha sido largo, con momentos claros y algunos oscuros. A medida que avanzaba surgían más claros y oscuros. Hoy, con el resultado en mis manos, me doy cuenta de que la persistencia, la reflexión y la madurez han sido claramente mis mayores aliados. El trabajo es fruto de la ilusión y del compromiso con mi disciplina originaria, el Trabajo Social, que junto con la Psicología han nutrido mi bagaje personal y profesional.

Reconozco mi complicidad con todo ello y, como tantos profesionales de lo social anónimos que en su momento se hicieron a sí mismos, espero haber contribuido a la reflexión profesional de generaciones posteriores. Siento gratitud y admiración por saberme sucesora de ellos, y adquiero el compromiso de contribuir a crear un futuro mejor para quienes nos seguirán.

Para finalizar, quisiera tomar prestadas unas palabras de María Zambrano que expresan mejor el impulso de las reflexiones que termino de desgranar aquí:

*Se trata de decir lo que tanto se sabía y nunca se dijo, de formular lo que sólo se presintió, de pensar lo que se había entrevisto, de dar vida y luz a todo lo que necesita ser pensado.*

María Zambrano, 1977.

*Claros del bosque.*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS Y EL BIENESTAR  
DE LOS PROFESIONALES.

Carmina Puig Cruells

ISBN:978-84-692-7541-5/DL:T-639-2010



## BIBLIOGRAFIA Y FUENTES DOCUMENTALES

- ADAMSON, E. H. (1993). *Hombre, cultura y sociedad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ADELANTADO, J. (2002). Política de serveis socials: dimensió substantiva-operativa. En GALLEGU, R., GOMA, R., SUBIRATS, J. (ed.). *Els règims autonòmics de benestar. Polítiques i gestió públiques en les comunitats autònomes amb més nivell competència (1980-200)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut d'Estudis Autonòmics.
- AGUILAR, M.J. (1994). *Introducción a la supervisión*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- ALBERT, V., PIROTTON, G., SKA, V. (2006). *Une approche conjointe de la supervision collective dans le non-marchand*. Cahier n° 57-58. Bélgica: Laboratoire des innovations sociales.
- ALBRECHT, K. (1994). *Todo el poder al cliente. El nuevo imperativo de la calidad del servicio*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ALLUÈ, M. (2008). *La piel curtida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- ARENDT, H. (1994). Comprensión y política. En *El resplandor de lo públicos*. Caracas: Nueva Sociedad.
- \_\_\_\_ (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (10a ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- ARIJA, B. (1999). Apuntes para una reflexión teórico-práctica de la relación de ayuda. *Cuadernos de trabajo social*. 12, pp. 141-158.
- AUSTIN, M., HOPKINS, K. (2004). *Supervision as collaboration in the human services. Building a Learning Culture*. Londres: Sage publications.
- AUTÈS, M. (2006). *Pour une lecture socio-politique du travail social: une politique des subjectivités* en Belot-Fourcade, P. *Que serait un travail social qui ne serait ni théologique, ni politique?* París: Association Lacanienne internationale.
- BARBERO, J. M., FEU, M., VILBROD, A. (2007). *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*. Barcelona: Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social.
- BARENBLIT, V. (1997). *Supervisión de equipos sanitarios en distintas instituciones*. Trabajo presentado en las V Jornadas Nacionales de APAG, San Sebastián. Disponible en [www.geocities.com/hotsprings/9256/textos.html#valentin](http://www.geocities.com/hotsprings/9256/textos.html#valentin).
- BARRIGA, L. A. (2000). Reflexiones y experiencias de calidad desde un servicio social municipal. *Revista de servicios sociales y política social*. 49, pp. 29-30.
- BATESON, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- \_\_\_\_ (1982). *La nueva comunicación*. Barcelona: Editorial Kairós.

- BENGOA, M. A., CELORIO, M. J. (2000). *Calidad y proceso de valoración en trabajo social de casos*. (informe inédito). Universidad de Deusto, Escuela de Trabajo Social.
- BERNARD, J. A. (1990). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza en la universidad. Bases psicológicas de la enseñanza universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- BERNARD, J. M., GOODYEAR, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.
- BIESTEK, F. P. (1966). *Las relaciones de case work*. Madrid: Editorial Aguilar.
- BLEGER, J. (1971). *Temas de psicología*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- BLEICHMAR, H. (1999). Del apego al deseo de intimidad: las angustias del desencuentro. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*. 2. Disponible en [www.aperturas.org](http://www.aperturas.org).
- BOSQUED, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. Que es y como superarlo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BOUD, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. New York: Kogan Page.
- BOWERS, S. (1949) "Introducción a la supervisión". Euroamérica. Madrid.
- BRACKET, J. R. (1905). *Education ans supervision in social work*. New York: Macmillan.
- BRUNER, J. ( 1984). *Acción , pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- CADEMARTORI, F., CAMPOS, J. , SEIFFER, T. (2007). *Condiciones de trabajo de los trabajadores sociales*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- CANALS, J. (2003). *El regreso de la reciprocidad. Grupos de ayuda Mutua y asociaciones de personas afectadas en la crisis del Estado del Bienestar*. Tesis Doctoral.
- \_\_\_\_\_ (2003). Grupos de ayuda mutua, asociaciones de salud y estado del bienestar en transformación. *Agathos: atención sanitaria y bienestar*. 2, pp. 4-11.
- CANALS, J., LLOBET, M., BARBERO, M. (1998). *La investigación considerada como espacio docente*. Barcelona: II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo social.
- CANALS, X., MESQUIDA, J.M. (2007) La gestió de la qualitat en les organitzacions de serveis socials. Una visió des de les ciències del treball. *Revista de Treball Social*. 181, pp. 37-46.
- CANOVAS, F., PARDAVILA, B. (2004). *La gestión de la calidad en los servicios sociales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – IMSERSO.
- CAPLAN, G. (1997). *Consulta y colaboración en salud mental*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CARBALLEDA, J. A. (2007). *Escuchar las practicas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- CARTIER, A., JANICOT, A. (2008). Supervisión en trabajo social, trabajo de supervisión: una mirada. *Políticas sociales en Europa*. 23, pp. 107-118.

- CASADO, D. (1987). *Introducción a los servicios Sociales*. Madrid: Editorial Acebo.
- \_\_\_\_\_(1991). Las organizaciones voluntarias en cinco países europeos. En CASADO, D., et al. (ed.). *Organizaciones voluntarias en Europa* (pp. 13-21). Madrid: Editorial Acebo.
- \_\_\_\_\_(2001). Palabras de la reforma de los servicios sociales y de su parcial desactivador. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. 54.
- CASAS, F. (1986). Reflexiones sobre los servicios sociales en Cataluña. *Documentación Social*. 64, pp. 183-196.
- CASTILLO, F., et al. (1997). " El profesional en las organizaciones de servicios sociales" en *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CEA, M<sup>a</sup> A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLOM, D. (2007). La gestió de la qualitat en les organitzacions de serveis socials. Una visió des de les ciències del treball. *Revista de Treball Social*. 181, pp. 37-46.
- COLOM, D., JOYERA, L. (2000). *La motivación - desmotivación de los trabajadores sociales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- COLOMER, M., DOMENECH, R. (1987). *La supervisión en trabajo social*. Barcelona: INTRESS.
- COMELLES, J. M. (1989). Ve no se donde, trae no se qué. Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo en antropología de la salud. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*. 7, pp. 205-235.
- \_\_\_\_\_(1997). *De la ayuda mutua y de la asistencia como categorías antropológicas . Una revisión conceptual*. Teruel: III Jornadas Aragonesas de Educación para la Salud.
- \_\_\_\_\_(2003). El regreso de lo cultural. Diversidad cultural y práctica médica en el S. XXI. *Cuadernos de psiquiatría comunitaria* . Vol. 3, pp. 6-21.
- COULSHED, V. (1998). *La gestión del trabajo social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CREE, V.E. (2003). *Becoming a social worker*. London: Routledge.
- CROZIER, G., FRIEDEBERG, E. (1977). *L'acteur et le system*. París: Le Seuil.
- DARDER, M., VÁZQUEZ, C. (1998). La relación en la atención personal. *Revista de Intervención Socioeducativa*. 10, pp. 29-40.
- DE BACKER, B. (2002). *Etude exploratoire sur le problématique de la supervision*. París: Association des Fonds Sociaux.
- DE MIGUEL, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- DE ROBERTIS, C. (1988). *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

- DIETRICH, G. (1986). *Psicología general del counselling*. Barcelona: Herder Editorial.
- DIODEME, M. (1994). La formación de los asistentes sociales: constantes y líneas evolutivas. En Bianchi, E. (ed.). *El servicio social como proceso de ayuda*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- DORMAN, R., SHAPIRO, J. (2004). *Preventing burnout in your staff and yourself*. Washington: CWLA Press.
- ESCARTÍN, M. J. (1997). *Introducción al trabajo social II*. Alicante: Editorial Aguaclara.
- ESTEBAN, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del Centro de estudios sobre la identidad Colectiva*. 12, pp. 4-19. Universidad del País Vasco.
- ESPECHE, H. (1980). *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- FAURET- SAADA, J. (1977). *Les mots, les morts, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris: Gallimard.
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- FERNÁNDEZ VILLARAN, A. (2003). *Diferentes enfoques de la gestión de la calidad*. En SETIEN, M. L., SACANEL, E. (ed.). *La calidad en los servicios sociales: conceptos y experiencias*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanc.
- FREUDENBERGER, H., (1974). Staff burnout. *Journal of social Issues*. 30, pp. 159-165.
- \_\_\_\_\_ (1987). *L'Épuisement professionnel: la brûlure interne*. Québec: Gaetan Morin Éditeur.
- FREUDENBERGER, H., RICHELSON, G. (1980). *The high cost of high achievement*. New York: Bantam Books
- FUNDACIÓN VASCA PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD (1996). *Calidad total. La experiencia de Ericsson*. (informe inédito). Conferencias pronunciadas el día 11 de Julio de 1996.
- GADAMER, H. G (1977). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GALINDO, J. (1995). *Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido*. Disponible en [www.geocities.com/arewara/arewara.htm](http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm).
- GALINDO, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, D.F.: Pearson Educación.
- GARAU, J. (2005). *Guía para la gestión de la calidad de los procesos de servicios sociales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GARAU, J. (2006). *Guía para la implantación de la norma de la ONG con calidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GARCIA JORBA, J.M. (2000). *Diarios de campo*. Serie Cuadernos Metodológicos (3). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GIL, M., HENAO, M. PEÑUELA, A.(2004). La etnografía desde una perspectiva analítica. *Razón y palabra* (revista electrónica). 38.  
Disponible en [www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/lgil.html](http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/lgil.html).
- GOFFMAN, E. (1967). *Les rites d'interaction*. París: Les Edicions de minuit.  
\_\_\_\_ (1975). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza editorial.
- GORELL, G., DOWN, G., Mc. CANN. (2000). *Systemic supervision. A portable guide for supervision training*. London: Kingsley.
- GOUGH, I. (1994). La asistencia social en la Europa del Sur. En MORENO, L. (ed.). *Unión Europea y estado de bienestar* (pp. 405-429). Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- GRINBERG. L., (1986). *La supervisión psicoanalítica. Teoría y práctica*. Madrid: Tecnopublicaciones.
- GUASH, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HAMMERSLEY, M , ATKINSON, P. (2004). *Etnografía*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- HERNANDEZ ARISTU, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social*. Madrid: Editorial Popular.  
\_\_\_\_ (1999). *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Pamplona: Editorial Eunate.  
\_\_\_\_ (2000). *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia: Nau Llibres.  
\_\_\_\_ (2004). *Testimonio de supervisión. Diez años formando supervisores/as*. Valencia: Autor Editor.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J.M. (1999). Autobiografía. Autoetnografía. Autorretrato. En Esteban, M. L., Diez Mintegui, C. (coords.) *Antropología feminista: desafíos teóricos y metodológicos. Ankulegui. Revista de antropología social*. Número especial, septiembre, pp. 53-62.
- HOWE, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- ISHIKAWA, K. (1990). *¿Qué es el control total de calidad? Modalidad japonesa*. Bogotá: Editorial Norma.
- JERICÓ, P. (2006). *No miedo. En la empresa y en la vida*. Barcelona: Alienta Editorial.
- JURAN, J.M. (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- JURGEN, H., LEHMENKUHNER-LEUSCHNER, A. (1988). La confrontación en la supervisión. En KERSTING, H. J., KRAPOHL, L. Y LEUSCHNER, G. (ed.). *Diagnose und intervention in supervisionsprozessen*. Aquisgran.
- KADUSHIN, A. (1975). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.

- KERSTING, H. (1993). La supervisión como instrumento de reciclaje profesional. En *La supervisión de equipos de atención a la infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_ (1999). La supervisión como sistema de reflexión de la praxis profesional: paradojas y oportunidades desde la perspectiva constructivista. En HERNÁNDEZ ARISTU, J. (ed.). *La supervisión: calidad de los servicios* (pp. 47-70). Pamplona: Ediciones Eunate.
- KHAN, A., KAMERMAN, S. B. (1987). *Los servicios sociales desde una perspectiva internacional. El sexto sistema de protección social*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- KRUEGER, B. (2004). *Quantitative applications in the social sciences*. California: Sage University, Thousand Oaks.
- KOLB, D., (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall .
- LACAN, J. (2003). *El seminario, la transferencia*. Volumen nº 8). Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- LAHAD, M. (1999). *Creative Supervision. The use of expressive Artys Methods in supervision and self supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LAPORTE SALAS, J. (1988). *La sanitat i els serveis socials a Catalunya 1980-1988*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- LEAL RUBIO, J. (1993). Dialogo con Valentin Barenblit acerca de la supervisión institucional en los equipos de salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. XIII, suplemento II, pp. 41-55.
- \_\_\_\_ (2003). Motivació i desencant professional. *Fòrum. Revista del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada*. 3, pp. 19. Generalitat de Catalunya.
- LINARES, J. (1996). *Identidad y narrativa de la terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- LIVIAN, Y. F., AMBLART, H., BERNOUX, P., HERREROS, G. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organizations*. Paris: Le Seuil.
- LONGRES, J. (1976). *Introducción a la supervisión*. Barcelona: GITS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- LONGRES, J. (1976). *El marco "Campo de fuerzas en la supervisión"*. Barcelona: GITS, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARÍN, A. (1994). Una llei amb massa portes on trucar. *Quaderns de Serveis Socials*. 6, pp.7.
- MARINA, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad*. Barcelona: Anagrama.
- MARTINEZ, V. PEIRÓ, J. M<sup>a</sup>, RAMOS, J. (2001). *Calidad de servicio y satisfacción de cliente*. Madrid: Editorial Síntesis.

- MASLOW , A.H. (2005). *El manegement según Maslow*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- MASON, B. (2004). *Perspectives on supervision*. London: Karnac.
- MATURANA, H., VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MEDINA, J. L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- MIRANDA, M. (2000). Fundamentar el desde dónde, el qué y el para qué del trabajo social en salud. Una tarea pendiente. *Cambio social relaciones humanas, nuevas tecnologías: Enfoques para una formación de futuro*. III Congreso de escuelas universitarias de trabajo social. Zaragoza: Mira Editores.
- \_\_\_\_ (2004). *De la caridad a la ciencia: pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social*. Zaragoza: Mira Editores.
- \_\_\_\_ (2007). El compromiso con la ciencia. Conocimiento y técnica en el trabajo social. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- \_\_\_\_ (2009). Cuarenta años no son nada. *Revista de Servicios sociales y política social*. 86, pp. 173-176. Madrid: Consejo general de Colegios Oficiales de DTS.
- MOLLEDA, E. (1999). La intervención social a partir de una demanda económica en servicios sociales generales. *Cuadernos de Trabajo Social*. 12, pp. 159-184.
- MONNIER, E. (1995). *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- MORENO-LUZON, M. (2001). *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones*. Madrid: Prentice-Hall.
- MORIN, E. (1993). *El método. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MORTARI, L. (2004). Pensar haciendo. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Editorial Icaria.
- MOSER, J. M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante. Publicaciones de la universidad de Alicante.
- MUNSON, C. E. (2007). *Clinical social work supervision* (3a ed.). New york: The Haworth Social Work practice Press.
- NOLLA, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*. 11, pp. 107-115. Cuba.
- PELEGRÍ, X. (1994). El sistema català de serveis socials. *Revista de Treball i Serveis Socials*. 134, pp.118-139.
- \_\_\_\_ (2002). *Les polítiques de serveis socials a Catalunya (1979-1999)*. Tesi doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- \_\_\_\_ (2004). *Cultura i política en els serveis socials*. Barcelona. Editorial Hacer.

- PETONNET, C. (1982). L'observation flotante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme* (Etudes d'anthropologie urbaines), tomo XXII, 4, pp. 37-47.
- PORCEL, A., VÁZQUEZ, C. (1995). *La supervisión: espacio de aprendizaje significativo e instrumento para la gestión*. Zaragoza: Editorial Certeza.
- PRITCHARD, J. (1995). *Good practice in supervision*. London: Kingsley.
- PUIG CRUELLS, C. (2005). El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión. *Trabajo social y salud*. 50, pp. 11-26.
- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Serie Cuadernos Metodológicos nº 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RICH, P. (1993). *La forma, la función y el contenido de la supervisión clínica: un modelo integrado, en la clínica del supervisor*. Nueva York: Haworth Prensa Inc.
- ROBERTIS, C. DE, (1988). *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- \_\_\_\_ (1994). *La intervención colectiva en trabajo social. La acción con grupos y comunidades*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- RED, N. DE LA, (2009) Una mirada desde el proceso de formación del trabajo social. *Revista de Servicios sociales y política social nº 86*. Madrid. Consejo general de Colegios Oficiales de DTS.
- RUBIOL, G. (1980). *Els serveis socials: organització i funcionament*. Barcelona: Editorial Blume.
- \_\_\_\_ (1994). L'esgotament (born-out) en les professions d'ajuda. *Revista de Treball Social*. 94, pp. 30-57.
- RUBIOL, G., VILA, A. (2003). *Marc històric dels serveis socials de Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- RUEDA, J. (2004). Estar quemado profesionalmente. Quien cuida a los cuidadores. Disponible en [http://eluyov.diinoweb.com/files/Salud%20y%20Enfermer%EDa/articulo\\_burnout\\_cuba.doc](http://eluyov.diinoweb.com/files/Salud%20y%20Enfermer%EDa/articulo_burnout_cuba.doc).
- SACANELL, E. (2000). Reflexiones y experiencias de calidad desde un servicio social municipal. *Revista de servicios sociales y política social*. 49, pp. 9-30.
- SALOMÉ, J. (1972). *supervisión et formation de l'éducateur spécialisé*. toulouse. privat.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1970). *La relación asistencial*. Buenos Aires: Amorrortu Editoriales.
- SÁNCHEZ CANO, R. (2003). *Servicios sociales, complejidad y supervisión*. Donostia: no publicado.
- \_\_\_\_ (2006). *Diagnóstico en supervisión y técnicas creativas*. Disponible en <http://organizados.wordpress.com/>.



- SANCHEZ PARDO, L. (1988). *La supervisión en trabajo social: documentos para el debate*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- SARASA, S. (1990). *La lógica de los servicios sociales: altruismo y control*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona
- \_\_\_\_ (1993). *El servicio de lo social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- \_\_\_\_ (2000). La última red de servicios personales. En ADELANTADO, J. (ed.) *Cambios en el Estado de Bienestar* (pp. 349-377). Barcelona: Icaria, Universitat Autònoma de Barcelona.
- SARASA, S., OBRADOR, G. (1999). El papel de la sociedad civil en los servicios sociales. En SUBIRATS, J. (ed.) *¿Existe sociedad civil en España?. Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: ONCE, Fundación Encuentro.
- SARASA, S., MORENO, L. (1995). *El estado de bienestar en la Europa del Sur*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- SCHIPPE, A. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémicas*. Barcelona: Herder Editorial.
- SERRA, A. (1991). La estructuración de la sociedad: el sector público y el sector privado. En INTRESS (ed.) *Público-privado y Bienestar Social*. Barcelona: Institut de Treball Social i Serveis Socials.
- \_\_\_\_ (2000). *Gestió dels serveis socials locals*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- SETIEN, M. L., SACANELL, E. (2003). *La calidad en los servicios sociales: conceptos y experiencias*. Valencia: Editorial Tirant lo blanc.
- SHERIFF, T., SANCHEZ, E. (1973). *Supervisión en trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Ecro.
- SHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SMALE, G., TUSON, G., STATHAM, D. (2003) "Problemas sociales y trabajo social". Morata. Madrid.
- TAIBI, R. (1995). *Clinical supervision. A four -stage process of growth and discovery*. Wisconsin: Families International.
- TONNON, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- TONNON, G. ROBLES, C., MEZA, M., (2004). *La supervisión en trabajo social. Una cuestión profesional y académica*. Buenos aires: Espacio Editorial.
- TOWLE, Ch. (1964). *El trabajo social y las necesidades humanas básicas*. México: Prensa Médica Mexicana.
- TSCHOPP, F., KOLLY-OTTIGER, S., MONNIER, S. (2008). Supervisión e intervención: espacio de reflexión para los profesionales. *Políticas sociales en Europa*. 23, pp. 29-42.
- TSUI, M-S. (2005). *Social work supervision. Contexts and concepts*. California: Sage Publications Ltd.

- URBANOWSKY M., DWYER, M. (1995). *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*. Milano: Vita e pensiero.
- VAN KESSEL L. (2000). La supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizada en los Países Bajos. En HERNANDEZ ARISTU, J. (ed.). *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia. Editorial Nau Llibres.
- VALLÉS, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Serie Cuadernos Metodológicos nº 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VARELA, F. (1990). *Conocer: las ciencias cognitivas*. Barcelona: Grijalbo.
- VELASCO, H., DÍAZ DE RADA, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- VILA, A., BARBERO, J. M., MORA, A., NICOLAU, R. (1999). Serveis Socials en 20 anys d'ajuntaments democràtics a Catalunya. *Documentació i conclusions del Seminari de Barcelona (gener de 1999) i l Jornades de Badalona (març de 1999)*. Diputació de Barcelona.
- VILA, A. (1999). El derecho a los servicios sociales: ¿mito o realidad? *Quaderns de Serveis Socials*. 14, pp. 8-18.
- VILLA, M. (1994). Descentralització i coordinació per a la consolidació del sistema català de serveis socials. *Quaderns de Serveis Socials*. 6, pp. 31-35.
- \_\_\_\_\_ (1996). El derecho a los servicios sociales en el Estado de Derecho. *Revista de Treball Social*. 142, pp. 95-109.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder Editorial.
- WEBER, M. (1967). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (1982). *Escritos Políticos*. México: Folios Ediciones.
- WILLIAMSON, M. (1967). *Supervisión en servicio social de grupo*. Buenos Aires. Editorial Humanitas.
- WHITE, M., EPSTON, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ZAMANILLO, T. (2008). *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid. Editorial Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Invitación a un Trabajo social reflexivo*. Ponencia. XI Congreso Estatal de Trabajo Social. Zaragoza.
- ZAMBRANO, M. (1977). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix y Barral.

## LEGISLACIÓN

Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

BOE núm. 299 (15/12/2006).

Disponible en [www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf).

Llei 12/2007, d'11 de octubre, de serveis socials.

DOGC núm. 4990 (18/10/2007).

Disponible en [www.gencat.cat/benestar/actualitatweb/lleiss/lleiss\\_08\\_06.htm](http://www.gencat.cat/benestar/actualitatweb/lleiss/lleiss_08_06.htm).

Decret 151/2008, de 29 de juliol, de la Cartera de Serveis Socials 2008-2009.

DOGC núm. 5185 (31(7/2008).

Disponible en [www.gencat.cat/benestar/actualitatweb/lleiss/pdf/cartera.pdf](http://www.gencat.cat/benestar/actualitatweb/lleiss/pdf/cartera.pdf).

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGLI

LA SUPERVISIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL. UN INSTRUMENTO PARA LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS Y EL BIENESTAR DE LOS PROFESIONALES.

Carmina Puig Cruells

ISBN:978-84-693-1541-5/DL:T-639-2010

## ANEXO 1

### LISTADO DE INFORMANTES

SUPERVISORES					
	Nombre citas	Estudios	Sector de trabajo	Años de experiencia profesional	Años de experiencia en supervisión
1	Juan	Psicología Master	Consultor	27	13
2	María	Psicología	Psicología clínica	38	9
3	Roser	DTS Dra. Sociología	Profesora	37	28
4	Juana	DTS Antropología	Servicios sociales Sanidad	23	3
5	Carmen	DTS	Servicios sociales Supervisión	35	20
6	Olga	Pedagogía	Psicología clínica	29	10
7	Laura	DTS Psicología	Asistente social	82	3
8	José	Psiquiatría	Psiquiatría clínica	25	14
9	Judith	DTS Psicología	Profesora	26	15

SUPERVISADOS					
	Nombre citas	Estudios	Sector de trabajo	Años de experiencia profesional	Años de experiencia en supervisión
A	Josefa	DTS Mediac. familiar	Servicios sociales	7	5
B	Isabel	Educ. social	Servicios sociales	12	4
C	Ramón	Educ. social Psicopedagogía	Servicios sociales	9	5
D	Pablo	DTS	Servicios sociales	22	10
E	Maribel	DTS	Servicios sociales	16	1
F	Montse	DTS Sistémico	Servicios sociales	8	8
G	Francisco	Educ. social Magisterio	Servicios sociales	22	15
H	Pilar	DTS	Servicios sociales	21	19
I	Miguel	Educ. social Magisterio	Servicios sociales	8	7

<b>CONTRATANTES DE SUPERVISIÓN</b>			
	<b>Nombre citas</b>	<b>Estudios</b>	<b>Sector de trabajo</b>
1	Mireia	Pedagogía	Servicios sociales
2	Dolores	DTS	Servicios sociales
3	Teresa	DTS Sociología	Servicios sociales
4	Rosa	DTS	Servicios sociales

## ANEXO 2

### GUIONES DE LAS ENTREVISTAS

#### 1. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS SUPERVISADOS

##### Datos relativos al sujeto entrevistado

- Profesión.
- Estudios.
- Años de experiencia profesional.
- Años de ejercicio como supervisor.

##### Datos relativos a la historia del supervisor

- Descripción de los orígenes de la práctica.
- Años de experiencia.

##### Información relativa a su práctica

- Tipo de supervisión: de grupo, en grupo, de equipo, individual.
- Frecuencia habitual.
- Frecuencia idónea.
- ¿Cómo se acostumbra a realizar una sesión? Descripción: lugar, espacio, organización, preparación del material, desarrollo de las sesiones, cómo se abren, cómo se cierran.
- Orden del día, acta, ¿se toman acuerdos?
- ¿Cómo y cuándo finalizar la supervisión?

##### Datos relativos a la formación necesaria del supervisor

- Modelos que orientan la práctica como supervisor.
- Formación previa.
- ¿Es importante tener formación específica para ejercer de supervisor?
- Apoyos para el supervisor.
- ¿Cómo das apoyo a tu acción de supervisor?
- ¿Has recibido supervisión por parte de otros supervisores?

##### Datos relativos a los significantes

- ¿Cómo se define la supervisión?
- Contribuciones de la supervisión.
- Dimensión instrumental de la supervisión.
- ¿Se necesitan técnicas o instrumentos específicos para hacer supervisión?
- ¿Qué límites o dificultades presenta su aplicación?

##### Datos relativos a las representaciones sobre los efectos

- Efectos sobre la tarea de los supervisados.
- Efectos sobre la persona del supervisor.
- ¿Cómo afecta las relaciones entre las personas supervisadas?
- ¿Cómo afecta a las capacidades de los supervisados?

- ¿Cómo afecta a los instrumentos usados por parte de los supervisados?
- ¿Cómo afecta a los usuarios o clientes de los servicios?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre la calidad**

- Percepciones sobre calidad del servicio y su relación con la supervisión.
- ¿Qué se entiende por calidad?
- Relatar una experiencia de los efectos de la supervisión sobre un equipo o persona supervisada.
- ¿Cómo saber que ha mejorado la calidad del equipo?
- Los usuarios o clientes, ¿reciben efectos de la supervisión? ¿Cómo?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre el bienestar profesional**

- El bienestar de los profesionales y la contribución de la supervisión.
- Cambios que se han percibido en el bienestar de los profesionales.
- Describir, si es posible, alguna experiencia de cambio.

#### **Datos relativos a las representaciones sobre el apoyo entre profesionales**

- ¿Cómo saber que los supervisados se apoyan?
- Estrategias de apoyo que se utilizan entre los miembros de los equipos.

#### **Puntos fuertes y débiles de la supervisión**

## **2. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS SUPERVISADOS**

#### **Datos relativos al sujeto entrevistado**

- Profesión.
- Estudios.
- Años de experiencia profesional.
- Años cómo supervisado.

#### **Información relativa a su práctica**

- Tipo de supervisión: de grupo, en grupo, de equipo, individual.
- Frecuencia habitual.
- Formación del supervisor.
- Modelos de supervisión.
- Describir una sesión de supervisión: lugar, espacio, cómo se organiza, cómo se desarrollan las sesiones, cómo se abren, cómo se cierran.

#### **Datos relativos a los significantes**

- ¿Cómo se define la supervisión?
- Contribuciones de la supervisión.
- Dimensión instrumental de la supervisión.
- Aportación de técnicas o instrumentos específicos para la intervención.
- Límites o dificultades que presenta su aplicación.
- ¿Qué ha aportado haber recibido supervisión? ¿Qué es lo más relevante?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre los efectos**



- Efectos sobre la tarea.
- Efectos sobre la persona del supervisado.
- ¿Cómo afecta a las relaciones entre las personas supervisadas?
- ¿Cómo afecta a las capacidades de los supervisados?
- ¿Cómo afecta a los instrumentos usados en la intervención?
- ¿Cómo afecta a los usuarios o clientes de los servicios? ¿Supone una ayuda en la mirada técnica sobre una situación?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre la calidad**

- Percepciones sobre calidad del servicio y su relación con la supervisión.
- ¿Que se entiende por calidad?
- Relatar una experiencia y sus efectos sobre un equipo o persona supervisada, o sobre un caso de intervención.
- ¿Cómo saber que ha mejorado la calidad del equipo?
- Los usuarios o clientes, ¿reciben efectos de la supervisión? ¿Cómo?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre el bienestar profesional**

- El bienestar de los profesionales y la contribución de la supervisión.
- Cambios que se han notado en el propio bienestar o en el del equipo.
- Describir, si es posible, alguna experiencia de cambio.

#### **Datos relativos a las representaciones sobre el apoyo entre profesionales**

- Estrategias de apoyo que se utilizan entre los miembros del equipo.
- ¿Es necesario recibir apoyo de otros profesionales para llevar a cabo la tarea?

#### **Puntos fuertes y débiles de la supervisión**

### **3. GUIÓN DE LA ENTREVISTAS A LOS CONTRATANTES DE SUPERVISIÓN**

#### **Datos relativos al sujeto entrevistado**

- Profesión.
- Estudios.
- Desde cuando se contratan servicios de supervisión.

#### **Datos relativos a la historia de la supervisión en la institución**

- Evolución histórica de la supervisión en la institución.
- Años de experiencia en la aplicación de supervisión.

#### **Información relativa a la práctica**

- Tipo de supervisión: de grupo, en grupo, de equipo, individual.
- Frecuencia habitual.
- Frecuencia idónea.

#### **Datos relativos a los significantes**

- ¿Cómo se define la supervisión en la institución?
- Motivación principal para contratar una supervisión.

- Contribuciones de la supervisión.
- Dimensión instrumental de la supervisión.
- Límites o dificultades que presenta su aplicación.

#### **Datos relativos a las representaciones sobre los efectos**

- Efectos sobre la tarea de los supervisados.
- Efectos sobre la persona del profesional.
- ¿Cómo afecta las relaciones entre las personas supervisadas?
- ¿Cómo afecta a las capacidades de los supervisados?
- ¿Cómo afecta a los instrumentos usados por parte de los supervisados?
- ¿Cómo afecta a los usuarios o clientes de los servicios?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre la calidad**

- Percepciones sobre calidad del servicio y su relación con la supervisión.
- Efectos de la supervisión sobre un equipo o persona supervisada.
- Mejoras percibidas en la calidad del equipo.
- Los usuarios o clientes ¿reciben efectos de la supervisión? ¿Cómo?

#### **Datos relativos a las representaciones sobre el Bienestar profesional**

- El bienestar de los profesionales.
- Contribución de la supervisión al bienestar de los profesionales.
- Cambios que se han percibido en el bienestar de los profesionales.
- Describir, si es posible, alguna experiencia de cambio.

#### **Puntos fuertes y débiles de la supervisión**