

LA SUPERVISION DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL SOCIOEDUCATIVA

The supervision of socio-educational professional practice

Clemente Lobato Fraile
Universidad del País Vasco

Resumen

La supervisión es uno de los métodos de desarrollo profesional de las profesiones de ayuda, ya que se manifiesta particularmente funcional en las profesiones en las que es importante el manejo de las relaciones: se dirige hacia el desarrollo de profesionales altamente integrados y competentes. Tras la revisión crítica de los diferentes enfoques de supervisión que históricamente se han desarrollado, se presenta un modelo integrativo de supervisión en grupo, que se mueve en la perspectiva crítica de la formación, exponiendo las bases teóricas en que se fundamenta, el desarrollo del proceso y las funciones del supervisor, así como algunas estrategias y técnicas propias de esta supervisión.

Palabras Clave: *Supervisión, relación de ayuda, desarrollo profesional, formación*

Abstract

The supervision is one of the methods of professional development of the aid professions, since it is pronounced particularly functional in the professions in which the handling of the relations is important: one goes towards the development of professionals highly integrated and competent. After the critical revision of the different approaches from supervision that historically have been developed, a integrate model of supervision in group appears, that moves in the critical perspective of the formation, exposing the theoretical bases on which it is based, the development of the process and the functions of the supervisor, as well as some strategies and own techniques of this supervision.

Key words: *Supervision, counselling, professional development, formation*

Correspondencia: Clemente Lobato. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. Avenida de Tolosa, 70. 20018 Donostia. E-mail: clemente.lobato@ehu.es

Introducción

En una primera aproximación se denomina desarrollo profesional, cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesional con el propósito de aumentar la calidad y la satisfacción personal.

La supervisión (Ford, y Jones, 1995) es uno de los métodos de desarrollo profesional de las profesiones de ayuda, ya que se manifiesta particularmente funcional en las profesiones en las que es importante el manejo de las relaciones: se dirige hacia el desarrollo de profesionales altamente integrados y competentes. Este objetivo de la supervisión puede verse como promoción de una integración bidimensional (Van Kessel, 2000): por un lado, los requisitos exigidos para la práctica de una profesión específica (dimensión profesional), y por otra, las disposiciones y habilidades de la persona que practica la profesión como una persona en desarrollo (dimensión personal). Este proceso de integración aparece como una tarea permanente con la que se enfrenta el profesional. Ciertamente que la práctica confirma que, en las profesiones de ayuda, el desarrollo profesional lleva implícito un crecimiento personal, de modo que sin éste no existe realmente aquél, ya que las actitudes constituyen una dimensión fundamental en la calidad profesional.

Con el fin de realizar con cierta calidad su trabajo, el profesional debería ser capaz de funcionar tanto como un ser integrado como integrador. Para esto requiere una competencia que surge de un deliberado y mutuo engranaje de sus propios objetivos y capacidades de actuación, de modo que sus objetivos correspondan a sus competencias, a sus propios sentimientos y preferencias, siendo capaz de ajustar adecuadamente sus propios valores y normas, y su influencia sobre sus acciones y esfuerzos (Lobato, 2002).

En estos momentos existe una elevada necesidad de supervisión en todas las profesiones de ayuda: sociales, educativas y de salud. Su evolución ha sido paralela a la evolución de las mismas (Allegrí, 1996), para tratar de integrar el problema con que se encuentra su intervención acerca de lo que se hace, lo que no se hace o se hace mal o lo que queda por hacer.

Aproximación a la Supervisión

El término Supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, *mirar desde arriba*, *mirar desde lo alto*. Super- visar tiene que ver con observar las cosas “a vuelo de pájaro”: hace referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia. En el diccionario de María Moliner (1998) supervisar significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa”. Por tanto, denota una posición de superioridad de alguien, desde donde ve algo (Allegrí, 1996). Así pues, etimológicamente, la supervisión significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada. Este concepto de supervisión se introdujo en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial y se extendió rápidamente por Inglaterra, Alemania y los Países Bajos, para más tarde generalizarse con desigual implantación y desarrollo.

En el campo industrial y administrativo, tiene que ver con la jerarquización

organizativa de las empresas, y designa la función de distribuir los trabajos, vigilar su realización y controlar la calidad del producto de los trabajadores que están al cargo del Supervisor (Hernández Aristu, 1997). Podemos decir que *desde una perspectiva general ...la supervisión hace referencia a procesos comunes que se dan en cualquier profesión u ocupación. Supervisar, en este sentido, no es otra cosa que el control que se ejerce en cualquier proceso de producción, fabricación o actividad de cara a conseguir niveles óptimos de calidad y rentabilidad (Martín Rodríguez, 1988, pág.8).*

Esta práctica de la supervisión se ha concretado con el tiempo en un modelo de intervención sobre la propia organización y que según los países se ha denominado supervisión para la gestión o en su forma más profesionalizada se ha llamado “Desarrollo Organizacional”. En esta misma línea en el mundo socioeducativo y sanitario la supervisión ha sido, y es todavía, entendida como un proceso a través del cual, fundamentalmente se ejerce la función de inspección y evaluación de la práctica profesional (Teixedó, 1997).

Contrapuesto a este concepto está, la supervisión centrada en el factor humano, unida a la formación de trabajadores de los ámbitos sociales, educativos y de la salud. Su sentido es favorecer el desarrollo profesional, es decir, orientar, ayudar e introducir en el ejercicio de una profesión de ayuda. Esta acepción va separada de toda connotación jerárquica organizativa. Recientemente esta segunda acepción ha comenzado a ser considerada y a ser tenida en cuenta (Hall, 1983), dando origen a distintos modelos teóricos y numerosas aplicaciones en diversos campos profesionales, pero sobre todo en los ámbitos e la relación de ayuda. Es en esta segunda acepción donde nos movemos y se enmarca el presente trabajo.

En la segunda mitad del siglo pasado se han ido proponiendo diversos enfoques y modelos de la práctica supervisora. Pero todos estos modelos no son más que elaboraciones y adaptaciones de los tres modelos básicos más importantes: tecnológico, clínico y crítico que a continuación analizamos, apoyándonos en diversos autores (Angulo Rasco, 1999; Zimpher, y Howey, 1987; Smith, 1991).

1.- La concepción tecnológica de supervisión

El término tecnológico expresa el carácter fundamental de este enfoque, es decir, el uso del conocimiento científico, causal y explicativo, para intervenir y cambiar racionalmente la realidad social, educativa o sanitaria. La supervisión tecnológica ha estado interesada especialmente en la aplicación tecnológica de los resultados de la investigación tanto en la intervención docente como en la social y sanitaria. Por otro lado, este enfoque de supervisión está directamente conectada con los movimientos de gestión eficaz y profesionales eficientes, en donde los resultados de la investigación sobre la educación y el aprendizaje, representan las fuentes y patrones que deben ser aplicados en las instituciones y adoptados por los diversos profesionales. La supervisión tecnológica, entonces, aparece como el modelo que funciona como estructura de transmisión y reproducción de conocimiento, focalizada en la transmisión de competencias técnicas singulares (Hunter, 1976) o la microsupervisión (Villar, 1986), y en la transmisión de un conjunto comprensivo de las mismas (Sergiovanni, y Starratt, 1983).

El perfil de la función supervisora desde este enfoque tecnológico viene reseñado en el cuadro 1, elaborado por Angulo Rasco (Angulo Rasco, 1999).

Cuadro 1. Enfoque tecnológico

Concepción del docente	Establece previamente lo que ha de ser aprendido, cómo ha de aprenderse y los criterios de logro.
Foco de la supervisión	Dominio de métodos de instrucción: habilidades específicas, aplicación de estrategias de enseñanza; selección y organización del contenido; estructuración del aula para el aprendizaje, técnicas de mantenimiento del control del aula.
Rol del supervisor	Técnico que aporta dominio de habilidades y uso eficaz y eficiente de los recursos en el aula; traslada resultado de investigación en técnicas y reglas para su aplicación en el aula por el profesorado.
Tipo de conocimiento teórico	Guías técnicas derivadas de teorías explicativas; conocimiento analítico de oficio sobre lo que supone una buena práctica.
Modo de investigación	Ciencia aplicada, análisis funcional de tareas, solución lineal de problemas para determinar alcanzar determinados fines.
Nivel de reflexión	Razonamiento instrumental para seleccionar técnicas específicas para lograr objetivos prefijados.

- a. Existen relaciones causa-efecto identificables entre la enseñanza y el aprendizaje.
- b. Las relaciones causales se mantienen independientemente del contenido, la edad y las características socio-económicas y éticas del alumnado.
- c. Aunque muchas de las relaciones han sido establecidas en condiciones experimentales, se presupone que funcionarán igualmente en el aula.
- d. Las relaciones son estipuladas en forma de probabilidad.
- e. La utilización deliberada, intuitiva o inconsciente de las relaciones puede ser observada y documentada en el proceso de enseñanza.
- f. Los principios derivados de estas relaciones deberían estar incorporados al proceso de planificación y evaluación, antes y después de la enseñanza.
- g. La ciencia de la enseñanza puede ser enseñada y aprendida por muchos profesionales empleando el esfuerzo requerido.

Con estos supuestos, poseemos estándares racionales para valorar las buenas prácticas de supervisión de un estudiante de magisterio, enfermería o trabajo social. Y el supervisor aparece como el único facultado para ejercer, unilateralmente, la

función de facilitación y traslación de competencias a los futuros profesionales. La supervisión tecnológica se convierte también en una clase de ingeniería social, en un modelo de cambio social sustentado en la traslación de conocimiento científico producido por las diferentes versiones de la investigación en la intervención socioeducativa. La evolución de este enfoque, en cuanto enfoque de traslación de destrezas, habilidades, métodos y técnicas ha dado origen al actual coaching, de tanta influencia en el mundo de la formación empresarial.

2.- La Supervisión clínica

Este enfoque nace como reacción a los patrones establecidos por la supervisión tecnológica: dependencia jerárquica del supervisando con respecto al supervisor, control externo de la docencia, estandarización.... El término clínico se refiere a la supervisión cercana en una relación de uno a uno, indicando que el supervisor participa en encuentros cara a cara con los futuros docentes, para discutir los sucesos del aula, a los que ambos han asistido, uno como observador y el otro como profesor.

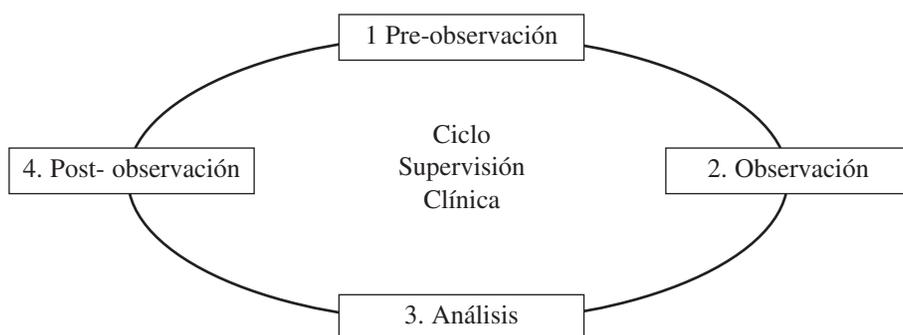
La supervisión clínica se propuso liberar a la supervisión de sus significados y de sus prácticas amenazantes, autocráticas y administrativo-burocráticas para colocar en su lugar un proceso de indagación que promoviera la intelectualización y profesionalización de los diversos agentes de la intervención socioeducativa.

La supervisión clínica parte de la creencia en la importancia, dignidad y valor de los profesionales y la colaboración con ellos. Un elemento esencial de este modelo no es el procedimiento concreto de la supervisión, sino los valores en los que se sustenta (Garman, 1986):

- a.- La colegialidad se refiere a la relación de los implicados en la supervisión. Significa, pues, la conexión participante con profesionales.
- b.- La colaboración señala la naturaleza de la relación durante la supervisión, significa el establecimiento de acuerdos para la construcción de un lenguaje y unos objetivos comunes y propios así como para compartir la experiencia de la realidad supervisora en común.
- c.- El servicio hace referencia a que la relación supervisora es una relación en la que una de las partes aporta habilidades, conocimientos y experiencia a la relación misma.
- d.- La ética destaca el carácter ético de la relación supervisora como interacción humana que es. En este sentido el papel de la conducta ética es esencial.

Por otro lado, la supervisión clínica se manifiesta como un proceso de indagación, expresado en términos de ciclo clínico (Smith, 1991) que consta de cuatro fases: pre-observación, observación, análisis y post-observación (Cuadro 2).

Cuadro 2.



Brevemente, las características de las cuatro fases son:

- Fase de Pre-observación: En esta fase el supervisor y el docente establecen una comprensión compartida sobre el proceso de indagación supervisora y el diseño flexible de la interacción conjunta. En el marco de una relación de mutua confianza y reconocimiento, que pretende desarrollar la colegialidad y la colaboración, se explicitan las intenciones mutuas, las intenciones valorativas y teóricas del supervisor, así como los aspectos que el docente desea sean observados por el supervisor, el número de observaciones, los criterios de interpretación, los límites del proceso, etc.

- Fase de Observación: El supervisor trata de recoger información descriptiva de la práctica docente desarrollada por el supervisando, que posteriormente podrá ser interpretada conjuntamente.

- Fase Análisis: que requiere un trabajo conjunto de análisis e interpretación de los datos recogidos, en donde las discrepancias no pueden tomarse como obstáculos sino como momentos enriquecedores de la indagación.

- Fase Post-observación: es donde los objetivos más importantes de la supervisión clínica encuentran su lugar. La formulación de cuestiones y el diálogo reflexivo y fundamentado sobre la realidad docente observada, sitúan al supervisando conscientemente en un compromiso para el cambio.

Así pues, la supervisión clínica no pretende actuar en o sobre los profesionales, sino trabajar con ellos, en una tarea deliberada cuyo propósito se encuentra en articular sus intenciones, observar y recoger información sobre la intervención y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias de la misma. Por ello, este enfoque de supervisión pretende apoyar a los profesionales a que desde su propia iniciativa, intereses y preocupaciones, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su práctica que ellos mismos elijan. Trabajar con los profesionales supone también que son ellos los que aceptan el compromiso de las elecciones y decisiones de cambio. El Cuadro 3 puede servir como resumen conceptual de la supervisión clínica (Angulo Rasco, 1999).

Cuadro 3. Enfoque clínico

Concepción del docente	Solucionador de problemas a través de la utilización de concepciones clínicas de la práctica; acción reflexiva; indagación.
Foco de la supervisión	Acción y toma de decisiones reflexiva para solucionar problemas prácticos; así como reconsideración de la práctica y las intenciones a la hora de actuar.
Rol del supervisor	Promueve la indagación relacionando teoría y práctica; promueve la reflexión sobre las relaciones entre las intenciones y las prácticas y las recomendaciones de dicha relación a la luz de la evaluación de sus consecuencias.
Tipo de conocimiento teórico	Síntesis de conocimiento normativo, interpretativo y explicativo para formar juicios prácticos defendibles intelectual y moralmente sobre la actuación en situaciones particulares.
Modo de investigación	Investigación de la acción práctica para articular cuestiones, planificar y controlar la acción, y reflexionar sobre el proceso y las consecuencias, para mejorar la práctica docente y la elaboración de comprensiones racionales.
Nivel de reflexión	Razonamiento práctico y juicio relativo a lo que debería ser hecho.

3.- El enfoque crítico de la supervisión

El modelo crítico de supervisión surge para completar ciertas omisiones y deficiencias de la supervisión clínica, la ausencia de talante autocrítico, y para contrarrestar la negativa influencia que tanto la supervisión inspectora como la tecnológica han introducido en la misma supervisión clínica, en particular, y en el campo de la supervisión en general. En este sentido la supervisión clínica se ha convertido en una opción académica y administrativa y en una técnica, un instrumento que usado para fines distintos en relación con los que fue desarrollado, dejando sin cuestionar los fines mismos para los que es utilizada y los fines del proceso educativo sobre el que influye, interviene y modela. En palabras de Smyth, “construida de esta manera la supervisión clínica llega a ser una práctica esencialmente conservadora, que no se plantea las profundas cuestiones sociales” (Smith, 1991, pág. 332).

El enfoque crítico de la supervisión docente ha sido desarrollado ampliamente por este autor Smyth, basándose fundamentalmente en los trabajos de Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1983). En primer lugar defiende que esta perspectiva supervisora contiene unos nuevos parámetros tales como:

- Determinantes culturales, sociales y políticos de la enseñanza.

- Fines y condiciones actuales de la enseñanza y de su organización escolar.
- Las teorías que el profesorado emplea para la comprensión de su práctica educativa.
- El desvelamiento de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que determinan la comprensión y la acción.
- La relación entre la práctica educativa y la comprensión del docente con las fuerzas contemporáneas que contribuyen a su mantenimiento y perpetuación.
- Las contradicciones (y razones de su existencia) en la práctica y en la comprensión del docente.
- El análisis de los condicionamientos estructurales e históricos que están implicados en el cambio educativo y emancipador en la enseñanza.
- Formas de acción educativas liberadoras que puedan adoptarse en la relación supervisora.

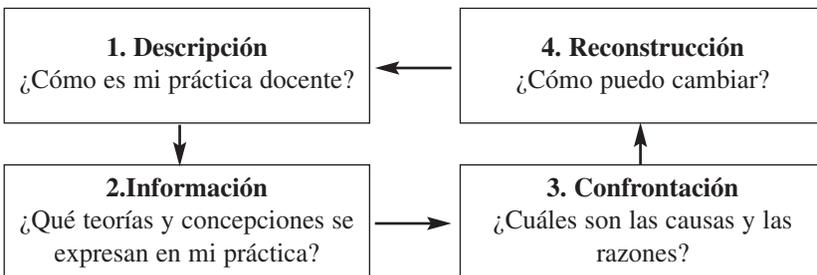
Se trata, pues, de introducir el enfoque crítico a través de la indagación de los cambios posibles y realistas en la práctica docente que no supongan un mantenimiento de las condiciones actuales de la enseñanza.

El proceso de supervisión descrito por Smyth (1991), se articula a través de la secuencia de cuatro acciones (descripción, información, confrontación y reconstrucción) relacionadas con las siguientes cuatro preguntas elementales:

- a) ¿Qué es lo que hago?
- b) ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en el alumnado y en la escuela?
- c) ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma?
- d) ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Señala también el itinerario para desarrollar la acción reflexiva de los profesionales. La función supervisora se convierte genuinamente en un proceso de los profesionales y no sobre profesionales que les permita comprender sus propias historias personales y colectivas y trabajar en colaboración, desenmarañando la cultura de su propia práctica. Los espacios de acción reflexiva son espacios de diálogos inter-pares. El supervisor se transforma en el enfoque crítico en un profesional más, externo y de apoyo que participa en la indagación crítica de la realidad docente, sanitaria o social.

Cuadro 4. El proceso de supervisión según Smyth



El cuadro 5 pretende exponer en síntesis el perfil del enfoque crítico de la supervisión (Angulo Rasco, 1999).

Cuadro 5. Enfoque crítico

Concepción del docente	Racional, moralmente autónomo y conciencia social como agente de cambio.
Foco de la supervisión	Toma de decisiones y acción reflexiva, crear escuelas más racionales y justas. Crítica de estereotipos ideológicos, del currículum oculto, de las relaciones autoritarias/permisivas, y de las formas de control y represión social. Responsabilidad.
Rol del supervisor	Colaborador en comunidades de autorreflexión formadas por prácticos /teóricos comprometidos con el examen crítico de sus propias prácticas y las prácticas institucionales, y comprometidos con su mejora en interés de una sociedad justa. Aporta retos y apoya como lo hacen otros participantes en el diálogo.
Tipo de conocimiento teórico	Teoría crítica de la educación. Imbrincación entre análisis filosófico y criticismo, y conocimiento científico causal e interpretativo.
Modo de investigación	Acción y reflexión en colaboración para transformar la organización y la práctica educativa. Indagación en grupo en relación con las condiciones de la interacción comunicativa y de control social.
Nivel de reflexión	Reflexión autocrítica y crítica social para descubrir las contradicciones y disfunciones y las diferentes concepciones de la práctica educativa.

La función supervisora crítica , entonces, es una estrategia establecida para la formación y que, como tal, no puede permanecer impasible y al margen de los problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan en el trabajo de los profesionales en los diferentes ámbitos en las escuelas y en su misma formación.

Un Modelo Integrativo

Dentro del enfoque crítico de la supervisión hemos diseñado un modelo concreto de supervisión que venimos poniendo en práctica en ámbitos no sólo educativos sino en el campo de la salud y de la intervención social. Le denominamos *integrativo*, porque de algún modo pretende integrar tanto las dimensiones cognitivas como las emocionales y comportamentales del ser humano, y por tanto, del

profesional de la intervención socioeducativo y sanitaria.

En Colonia (Alemania) es conocido un antiguo cuento de sus dos figuras emblemáticas, Toenis y Schel :

- Toenis dice a Schel: ¡Cuánto me gustaría ser un pájaro!
- A lo que Schel replica: Y, ¿por qué quieres ser un pájaro?
- Toenis le contesta: Porque así podría volar.
- Schel replica a Toenis. Pues yo, entonces, me gustaría convertirme en dos pájaros.
- Toenis, sorprendido, le pregunta: ¿Por qué en dos pájaros?.
- A lo que Schel responde: Pues, porque entonces yo podría observar cómo vuelo.
- Entonces Toenis, desafiante le replica: Pues yo quisiera convertirme en tres pájaros.
- Y, ¿por qué?, inquiriere Schel.
- Porque entonces yo podría volar detrás de mí y observar cómo observo cómo vuelo.
- ¡Ah!, dice Schel, entonces a mí me gustaría ¿convertirme en cuatro pájaros.
- ¿Y por qué en cuatro?, pregunta Toenis.
- Muy sencillo, explica Schel, porque así podría yo volar en dirección contraria y observar cómo vuelo detrás de mí y observar cómo observo cómo vuelo.

A la luz del cuento, podríamos definir que la supervisión es como un proceso circular, como una observación de la observación.

1.- La supervisión como construcción de identidad profesional

Este concepto de supervisión lo expresa Hernández Aristu (1991) en términos de adquisición de una *identidad profesional*, de aprendizaje de una nueva forma de ser y actuar, es decir, de aprendizaje de un nuevo rol profesional o renovación del existente en ejercicio. En el centro de atención y punto de partida está, pues, la *identidad* (actual y concreta) del profesional. El punto de llegada, siempre llegada provisional, es igualmente la nueva o renovada identidad profesional. El marco en que se desarrolla es el grupo, como cuestionador por un lado (de la vieja identidad) y mediador por otro lado de la (nueva) identidad profesional. Y el instrumento fundamental es la reflexión de la (actual) identidad, manifestada a través del (actual) modo de actuar en la vida profesional y la re-construcción de la nueva. La supervisión se identifica con los parámetros de la investigación-acción: pretende ser una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar.

La supervisión pretende, entonces, un cambio (de identidad), que supone un análisis (diagnóstico) de la actual, una valoración (desde criterios normativos) y una (estrategia de) acción. En esta intención coincide con lo que es y quiere ser la práctica de las profesiones de ayuda. En la comprensión (elemento cognitivo) e integración (elemento emocional y de acción) de los diversos fenómenos que van apareciendo en el proceso de supervisión, se realiza y constituye la propia imagen o perfil de lo que

es (debe ser) el trabajo de la profesión de ayuda. Si nos preguntamos: ¿qué es lo que tiene que aprender una persona para ser o continuar siendo un profesional de la relación de ayuda? La respuesta debe ser: saber actuar teniendo en cuenta (integrando) los diversos elementos que condicionan o constituyen la situación en la que debe intervenir:

- La demanda o situación de necesidad del cliente
- Los conocimientos teóricos- prácticos y experiencias que posee.
- Los condicionamientos sociales e institucionales que posibilitan o impiden un cambio.

Conseguir esta capacidad integradora es el objetivo último que pretendemos en la supervisión, capacidad que podemos también expresar en términos de identidad. Dentro de la difusa corriente de aprendizaje significativo se habla no sólo de recogida de información, sino de *transformación de la persona a través de su implicación en y desde la propia experiencia*. Este aprendizaje involucra a la globalidad de la persona: tanto el nivel intelectual, desde el pensamiento lógico como desde el pensamiento creativo, como la emoción y el sentimiento, la conducta y la acción, y da paso a una revisión y transformación de los conocimientos conceptuales, y más importante aún, de los significados atribuidos a dichos conceptos, las actitudes y las acciones del sujeto. En esta forma de aprendizaje el alumno mantiene constantemente un rol activo y de exploración, siendo el profesor un acompañante y un recurso para él.

Si a lo que aspiramos es a formar personas conectadas con la realidad socioeducativa y sanitaria, en la que van a intervenir, con capacidad de análisis de esa realidad y capacidad de acción en ella, con actitudes adecuadas al sentido y finalidad de su intervención, con iniciativa propia y con capacidad de dar respuesta originales y oportunas a las diferentes situaciones que se les presenten, entonces sólo podremos acercarnos a nuestra finalidad a través del proceso mencionado a través de la supervisión.

La atención y reflexión sobre los aspectos de la dimensión personal siempre se realizan en la supervisión como parte de y como contribución al desarrollo del supervisando, y sobre sus necesidades a fin de desarrollar o mejorar su funcionamiento. Esto significa que el supervisando aprende a ser consciente y reflexionar mejor sobre aspectos de su práctica profesional como: sus objetivos respecto a una tarea concreta de su práctica profesional, sus propias competencias y limitaciones; sus sentimientos profesionales y sus mecanismos de defensa, y el manejo adecuado de los mismos en situaciones concretas; la influencia de sus propios valores y normas en la actuación profesional, etc (Lobato, 2000).

2.- Los fundamentos teóricos

La teoría del constructivismo, elaborada por psicólogo americano G. Kelly, y la línea psicoterapéutica desarrollada en el último tercio del siglo pasado por F. Perls y Claudio Naranjo son las que fundamentalmente subyacen en este modelo de supervisión.

Siguiendo a Kelly y su Teoría de los Constructos Personales (Kelly, 1989), de forma muy sintética, la persona es quien construye activamente el conocimiento del mundo a través de sucesivas interpretaciones -constructos- más abarcadoras y complejas. El sujeto no capta directamente la realidad, sino que, a través de su acción sobre ella se construye modelos o mapas. Dichas interpretaciones son personales, y se constituyen a partir de las experiencias de cada individuo de tal manera que no podemos hablar de un conocimiento verdadero acerca de la realidad. El conocimiento pues es una teoría o “construcción” que se emite a partir de la experiencia y que se va modificando y ampliando por continuo contraste teoría-experiencia. Este conocimiento se valida a través de la consistencia interna con las estructuras existentes de conocimiento y el consenso social entre observadores, la precisión de las predicciones de acuerdo al marco interpretativo al uso y la diversidad de significados posibles y de interpretaciones alternativas. El individuo pasa a la acción a partir de los referentes de su mapa, los cuales le permiten anticipar los posibles resultados de su acción y los procedimientos para llevarlo a cabo. La persona entonces es un organismo proactivo, planificador y orientado hacia la consecución de fines. Su acción no constituye la respuesta a un estímulo, sino que es consecuencia de su intencionalidad y está determinada por su anticipación de los resultados y de los procedimientos para obtener dichos resultados (Botella, y Feixas, 1998).

A través del llamado “ciclo completo de la experiencia”, G. Kelly (1989) describe nuestra interrelación con el entorno impulsados por la satisfacción de nuestras necesidades. Este ciclo se desarrolla por medio de un proceso que sigue diferentes fases:

1. **La anticipación** de la experiencia a partir de nuestro mapa cognitivo. La situación en la que me encuentro se me hace comprensible a través de su comparación con otras situaciones ya vividas. De esa comparación extraigo los elementos que me son ya conocidos y aquellos que para mí son nuevos. Esto me permite prever, es decir, anticipar, los resultados de mi acción y los procedimientos para llevarla a cabo.
2. **Implicación**, teniendo en cuenta que el resultado supone la satisfacción o no de mi necesidad, activo mi atención y la dirijo a la experiencia que voy a vivir. Dicho de otra manera, me involucro en mi acción puesto que de los resultados que se deriven de ella depende el logro o no de mi finalidad.
3. **Encuentro** con la realidad sobre la que desarrollaré mi acción. Es el momento de la acción en sí. Durante el encuentro y, gracias a la atención activada en la fase anterior, observo las respuestas que el entorno me da.
4. **Validación-Invalidación**, constatación de si los resultados que voy obteniendo confirma o no la anticipación. Se podría decir que es una evaluación, realizada sobre la marcha, de mi anticipación.
5. **Revisión** del mapa cognitivo, manteniéndolo, modificándolo y/o ampliándolo según los resultados obtenidos. Es la reflexión que me permite convertir mi vivencia (encuentro) en experiencia (mapa cognitivo más amplio y flexible).

Desde esta perspectiva, podemos contemplar el conocimiento como un proceso de cambio de un mapa inicial hacia otro más completo, en otras palabras el proceso de aprendizaje sería la progresiva integración de nuevos datos –actitudes, competencias, técnicas, conocimientos,- a través de la acción transformadora y proactiva de la realidad que se está estudiando. De esta manera el proceso se convierte en un acto de investigación sistemática que sigue los pasos explicitados en el ciclo de Kelly.

Un segundo cimiento teórico lo constituyen algunos elementos propios de la terapia gestalt. El enfoque de la terapia gestáltica de F. Perls (1974) desarrollada a partir de la década de los cincuenta, sintetiza su filosofía en tres principios fundamentales: La valoración de la actualidad temporal – la experiencia en el aquí y en el ahora -, la valoración de la atención y aceptación de la experiencia y la valoración de la responsabilidad. Como diría Perls, la filosofía gestáltica es una filosofía de los obvio, ya que, en efecto, el presente, la experiencia y la responsabilidad son realidades obvias. De los muchos apellidos con que se ha denominado a la terapia gestalt seguramente el más simple y descriptivo sea *terapia del darse cuenta*. *Darse cuenta* es la traducción del original inglés *awareness* que también tiene las connotaciones de estar alerta y atento, como actitud de estar despierto, no como esfuerzo voluntarioso. “La capacidad de darse cuenta podría describirse como la melliza desdibujada de la atención. El darse cuenta es más difuso que la atención, implica una percepción relajada en lugar de una percepción tensa, y es llevada a efecto por la persona total” (Perls, 1976. pág. 25). El darse cuenta es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético. Es un medio para orientarse en el mundo, pero un medio que exige ciertas condiciones (Peñarrubia, 1998):

1. El darse cuenta sólo es eficaz cuando está basado en la necesidad dominante actual del organismo. Si la persona no sabe lo que necesita, su darse cuenta pierde sentido, poder e impacto.
2. El darse cuenta no está completo si no se conoce directamente la realidad de la situación y cómo está uno en ella. No podemos hablar de conciencia si no me incluyo en la situación y no me lleva a hacerme responsable de mí en dicha situación.
3. El darse cuenta es siempre aquí y ahora, y siempre cambiando, evolucionando y trascendiéndose a sí mismos. No puede ser estático, sino un proceso de orientación que se renueva en cada momento.

El desarrollo de la capacidad de conciencia supone enfocar la atención a las tres zonas que describió Perls (1976):

1. Darse cuenta de la zona interna es poner la auto-observación en uno mismo. Un mirar hacia adentro como antídoto a las distracciones de afuera.
2. Darse cuenta de la zona externa es optimizar los sentidos y devolverles su función perceptiva, de forma que capturemos la realidad del entorno en vez de fantasearlo o interpretarlo.

3. Darse cuenta de la zona intermedia es precisamente enfocar este filtro fantasioso con que tamizamos las percepciones internas y externas. Aquí residen los prejuicios, fobias, distorsiones en general de lo que nos llega de fuera o de dentro.

El enfoque de la gestalt también pone el acento no tanto en las causas, los “porqués”, sino en el “cómo”. Observa lo que pasa en el sistema de la realidad no de un modo lineal como una cadena de causas y efectos. Se pregunta e indaga más en cómo funciona el sistema, cómo me siento, cómo reaccionas, cómo abordas las situaciones, cómo ha acontecido esto. El cómo es objeto privilegiado de observación y de indagación, en la búsqueda del cambio y la transformación. Por otro lado, el principio de la autorregulación orgánica formulado y utilizado por Perls, ha sido investigado posteriormente por C. Naranjo (1991, págs. 7-8) como un elemento fundamental “incorporado a la terapia gestáltica como una confianza en la espontaneidad, un vivir desde adentro más bien que un vivir desde afuera (por obediencia a la obligación o preocupación por la auto-imagen)... un sinónimo del Tao, es decir, un curso de acción apropiada dictado más bien por una profunda intuición que por la razón, e involucrado un ceder dionisiaco ante las preferencias en lugar de una lucha sartreana por las opciones”. Como sostiene Peñarrubia (1998), si el organismo tiende hacia dicha regulación, mostrará en cada momento sus necesidades, impulsos, asuntos inconclusos, etc, de los que el sujeto, con el ejercicio del “continuum atencional”, en palabras de Naranjo, llegará a percatarse, y de este modo, podrá trabajarlos. Es ese “continuum atencional”, es decir, la actitud de observación permanente, que traduce el significado etimológico de diag-nosticar, es decir, penetrar en el conocimiento, la base indispensable para la creación de profesionales reflexivos, que reflexionan en y sobre su propia práctica. Unos y otros elementos explicitados de ambos enfoques van a configurar la dinámica y la secuencia del proceso de supervisión que a continuación describimos.

3.- Una supervisión grupal

Hemos querido desarrollar un modelo de intervención en la supervisión grupal que permita al sujeto la reflexión sobre la praxis, elemento de tarea dentro del grupo, dentro de cuyo marco se pretende que sea posible la reflexión.

3.1.- La supervisión como reflexión de la práctica en grupo

Reflexión significa en este contexto, el análisis de la situación vivida en la vida profesional y su reconstrucción intersubjetiva, es decir, contrastada con el grupo, y reconstruida a través del grupo en un doble sentido (Hernández Aristu, 1991): Por un lado, recomponer la situación en sus dos direcciones, respondiendo a tres cuestiones: qué ha ocurrido (*dimensión objetiva*), cómo se ha vivido y cuál es su significado (*dimensión subjetiva*), y por otro elaborar la situación a través de la comunicación que, en este sentido metodológico, viene a significar: profundización en la propia experiencia compartida y contrastada en el marco de un proceso grupal. De alguna manera podemos afirmar que en el proceso grupal de supervisión están presentes simultáneamente, el entonces y allí (reflexión sobre la situación pasada en el ámbito de la práctica) y el aquí y ahora del propio proceso grupal.

3.2.- La supervisión como instrumento de diagnóstico

En la supervisión, entendemos por diagnóstico el proceso y el resultado mismo de analizar la situación en la que actúa el profesional, y de los condicionamientos externos e internos, institucionales, personales, relacionales que han propiciado una determinada forma de intervención y no otra, así como el descubrimiento de la interconexión, interdependencia de los diversos sistemas que directa o indirectamente están presentes condicionando dicha intervención, así como la propia situación en el grupo de supervisión. El proceso de supervisión se convierte de este modo, en un proceso de desvelamiento de la realidad objetiva, intersubjetiva y personal y sus recíprocas influencias. El objetivo último es mejorar la competencia en la intervención, desde la perspectiva del desarrollo profesional, reconociendo y aceptando los límites, pero ampliando al mismo tiempo el horizonte y las posibilidades de actuar. Como consecuencia de todo ello, vendrá la satisfacción profesional y personal.

Siguiendo las orientaciones de la teoría de la comunicación, los elementos de referencia reflexiva y de comunicación en las sesiones de supervisión serían:

1. *Análisis de la institución socio-educativa.* Los elementos institucionales, en cuyo marco se lleva a cabo la labor de relación de ayuda.
2. *Análisis de las relaciones.* El cómo determina o condiciona decisivamente el qué en la interacción, la realización de las tareas, la consecución de los objetivos, el cumplimiento de las funciones, etcétera, dentro de las instituciones en las que el profesional en general ejerce su profesión.
3. *Análisis de la propia personalidad del profesional.* La relación con los destinatarios y miembros del equipo de acción no es independiente de la propia personalidad del profesional. La historia personal en los procesos de socialización, así como los propios valores, la concepción de la vida, la imagen personal que de sí mismo tiene, sus inhibiciones y miedos, etc, están presentes influyendo en el tipo de ayuda.
4. *Análisis del bagaje técnico profesional.* La intervención de ayuda, en general, requiere un método, y unas técnicas, en definitiva, un saber hacer, saber actuar adecuadamente ante la situación. Supuesto el diagnóstico social acertado, el profesional necesita de unas "técnicas o instrumentos de intervención" que requieren planificación, estrategia, tácticas y técnicas. Depende también de su capacidad metodológico-técnica, de los medios de que dispone, del modo de usarlos, etc..., el que su intervención tenga o no éxito.

Estos son, pues, los cuatro puntos de referencia a la hora de percibir, entender, y comprender la situación en la que se encuentra, o encontraba, el supervisando en el ejercicio de su profesión. Paralelamente a lo que ocurre en cualquier interacción, todos estos elementos, sociales, relacionales, personales, instrumentales están presentes en la intervención socioeducativa, por lo que hay que tenerlos en cuenta al establecer el diagnóstico, aunque no hay que descartar que, en el transcurso de la supervisión, se tematizen o focalicen primordialmente alguno de ellos, circunstancia que puede ser la clave del cambio o del inicio del cambio.

Finalmente, ha de quedar claro que la supervisión no es un fundamentalmente un método de resolución de problemas, es decir, la guía práctica sobre “cómo hacerlo”, ni un método para asegurar la realización del trabajo. El aspecto más importante no son los problemas prácticos sino las situaciones-temáticas de aprendizaje del supervisando, que generan procesos de cambio heurístico en el supervisando, que abarca e integra dimensiones y elementos diversos.

3.3.- Metodología de la supervisión

a) La supervisión se configura como una enseñanza personalizada y activa que permite al supervisando expresarse y ser sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje.

b) La adopción de un método grupal de supervisión ofrece la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades y problemas, diferentes experiencias de aprendizaje, confrontar sentimientos, actitudes, reacciones, planes de acción que provocan los casos y situaciones presentadas, enriqueciendo al propio sujeto y al resto del grupo que alcanza una visión más amplia del trabajo profesional. Todo ello ayudará al profesional a alcanzar una conciencia de sí mismo, al desarrollo de las capacidades de percepción del otro y de las comunicaciones y actitudes de los otros miembros del grupo; a apoyarse unos a otros clarificando situaciones con las que no están identificados; finalmente, a descubrir la mutua ayuda profesional.

c) Esta forma de supervisar genera un clima de diálogo y comunicación, de conciencia y reflexión, que va propiciando la integración en el propio supervisando de nuevos conocimientos teóricos e instrumentales, nuevas formas de relacionarse, mayor conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades y limitaciones, y una manera peculiar de desempeñar su rol profesional.

d) El rol del supervisor desempeña una función de mediación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje del supervisando:

- Suscita, cuestiona, refleja, confronta, refuerza, promueve, activa, fomenta, posibilita que el supervisando genere su propio desarrollo personal y profesional.
- Trata de conseguir que el supervisando reflexione sobre su propia experiencia profesional y sobre cómo está gestionando dicha experiencia.
- Estimula el desarrollo de la actitud consciente y reflexiva de modo que la active en la práctica profesional futura de modo que se convierta en un profesional reflexivo en y sobre su actuación socioeducativa.
- Observa las observaciones y el modo de observar del supervisando, pero al mismo tiempo se observa a sí mismo cómo él también observa, para así contribuir a un distanciamiento constructivo, que posibilite la autonomía de los sujetos.
- Busca que el supervisando concrete más el relato de su experiencia y la

observe desde diferentes perspectivas para así construir “su” realidad para poder ver mejor. Aprendiendo a observar y reflexionar sobre sus patrones de reacción el supervisando es capaz de distanciarse de ellos y de integrarlos en su actividad profesional.

- Promueve que el supervisando permita y acepte lo que aparece en sus construcciones, al mismo tiempo que elabore tantas alternativas como le sean posibles, sondeando los límites de su solidez.
- Alienta un clima de confianza y respeto, de comunicación y diálogo, de reconocimiento y aceptación en y entre los supervisandos.
- Y siempre acompaña a cada supervisando o al grupo en su proceso de aprendizaje, de búsqueda, de reflexión, de cambio e integración, respetando los ritmos y el momento de cada cual.

e) El supervisor para llevar a cabo su tarea de mediación del aprendizaje y de su integración personalizada se sirve de diferentes estrategias y técnicas derivadas de diversos enfoques de intervención como la dinámica de grupo, el counseling , la gestalt, la racional-emotivo-conductual, el sistémico familiar, el psicodrama , la programación neurolingüística , etc y que considera apropiadas al momento de su intervención, siempre desde la perspectiva de una metodología experiencial, activa, reflexiva, inductiva, grupal y no directiva.

f) La supervisión se lleva a cabo en sesiones que deben realizarse periódicamente, con regularidad, cada dos o tres semanas. Cada sesión debe tener una duración fija y limitada, entre una hora y media y dos horas, para un grupo de tres-cuatro supervisandos. Un número de quince sesiones en el menor de los casos y treinta como máximo constituye una temporalidad suficiente para generar un proceso de aprendizaje de las características que venimos describiendo.

3.4 Realización de una sesión de supervisión grupal

La secuencia de una sesión de supervisión transcurre de la siguiente manera:

a) Un supervisando relata una experiencia o situación concreta de su práctica profesional, que quiere supervisar. Conviene que la elección sea de una situación vivida como problemática, insatisfactoria o simplemente como deficitaria en algún aspecto y en la percepción del propio supervisando. La experiencia específica del propio comportamiento profesional es el pretexto para adquirir un aprendizaje mayor de la práctica profesional de calidad. El punto de partida es pues el relato del supervisando de su práctica profesional. Un relato expresado en primera persona: yo.... Lo que el supervisando cuenta debería describir la tarea profesional concreta, la situación, el suceso; qué pensó que debía hacer o quiso hacer pero no se atrevió; qué hizo o dejó de hacer; qué experimentó; cómo se manejó con sus sentimientos y los de la o las otras personas; qué resultados o reacciones se generaron; qué cuestiones o dudas se planteó.. y cómo lo relaciona todo. A través de la narración el

supervisando se apropia de sus acciones, personaliza, y asume su responsabilidad.

b) El supervisor y los participantes de la sesión requieren del supervisando explicaciones sobre el relato para asegurar la comprensión del significado de lo expresado y para completar con las nuevas informaciones la comprensión de la situación problemática. Se trata pues de re-construir y entender la experiencia profesional del supervisando para ayudarle a una mayor conciencia de la misma. Se necesita una actitud de escucha activa y de atención por parte del supervisor como del resto del grupo a lo que dice y a lo que no dice el supervisando, solicitándole informaciones al respecto. El supervisor trata de que el supervisando exprese tanto cómo percibe y siente la situación profesional como qué le significó y qué conductas adoptó.

Al mismo tiempo posibilita que el supervisando descubra qué le plantea, le cuestiona, le desvela, le sugiere la indagación sobre la experiencia profesional respecto a sus modos de acercarse a una realidad, y concretamente a una situación contextualizada, sus formas de interpretación, sus creencias y suposiciones, sus expectativas y demandas, sus temores e inseguridades, sus modalidades de funcionamiento y reacción, sus competencias y recursos personales o profesionales: actitudes, valores, habilidades,... con la pretensión de que resuelva la problemática de la situación y pueda definir la conducta o conductas más ajustas o adecuadas de funcionamiento profesional. Y sobre todo observa cómo los supervisandos describen su realidad, cuáles son las diferenciaciones que hacen, qué tipos de explicaciones dan, qué representaciones usan para describir sus percepciones, cómo toman decisiones.. etc. Se trata, pues, de recorrer el trayecto que el ser humano lleva a cabo ante toda situación:

- percepción (según unos parámetros de concepciones, creencias, representaciones, valores, expectativas, etc..), con la significación e interpretación correspondientes – dimensión cognitiva -,
- vivencia: sentimientos y sensaciones experimentados – dimensión emocional -,
- y comportamiento: reacciones, estereotipos y conductas expresadas – dimensión comportamental -.

Podemos afirmar que el supervisando en este proceso de reflexión se compromete en un diálogo interno crítico-hermenéutico como espectador sobre su manera de acometer sus tareas profesionales para discernir posteriormente las conductas profesionales más ajustadas. Por otro lado, el resto de supervisandos al tiempo que escuchan a su compañero, también promueven en sí mismos escucharse las propias reacciones internas al oír el relato, en un ejercicio de observación y escucha personal.

c) El resto de supervisandos pueden expresar a su compañero lo que su relato les sugiere, les cuestiona, les plantea al mismo tiempo que le devuelven las impresiones vivenciales tenidas a partir de la narración realizada. Esta ronda

de feed-back favorece la reflexión sobre la problemática implícita o explícita en el relato, descubre el foco o nivel donde se enciende la problemática:

- contexto y organización de la institución,
- relación con miembros del equipo o con el alumno o cliente,
- personal o en referencia a la propia manera de percibir, valorar y actuar antes determinadas situaciones,
- competencia profesional en el diagnóstico o intervención técnica y desde ahí identifica o sugiere posibilidades de solución y mejora profesional.

La reflexión se comunica y expresa en el grupo para recomponer la situación de dificultad en su dimensión objetivo – lo que ha ocurrido – y subjetiva – cómo se ha vivido y qué ha significado -. La comunicación, en este sentido metodológico, significa profundizar en la propia experiencia, compartida y contrastada en el marco de un proceso grupal privilegiado y protegido.

Es importante que cada participante al expresarse en la sesión respete unas norma de comunicación tales como: hablar en primera persona (yo pienso, yo siento, yo creo... a mí me sucede...), hablar de aquello que le atañe (no hablar por otros o de los demás), explicitar el sentido o interés de las preguntas que formula, evitar dar consejos, enjuiciar a las personas, y realizar interpretaciones. Así mismo debe responsabilizar de sus actos y por tanto, no se puede forzar a nadie a hablar o hacer aquello que, en ese momento, no esté dispuesto a realizar: por ejemplo: el supervisando decide cuándo quiere parar o qué aspecto no quiere abordar en un momento determinado.

d) Todos los miembros del grupo tienen ocasión de exponer lo que han descubierto, las nuevas cuestiones que se les plantean, las consecuencias que sacan para práctica profesional. Esta explicitación de lo aprendido durante la sesión, permite comprobar que todos pueden aprender de las experiencias personales reflexionadas en el grupo ya que se encuentran muchos elementos de aplicación tanto en el desarrollo profesional como en la propia práctica.

e) Se cierra la sesión con una ronda final de donde cada cual comunica cómo ha vivido el proceso de supervisión y cómo se siente al final de la misma. Es el momento también de sugerir recursos tanto de teoría como técnicos para completar el bagaje profesional. En el transcurso de cada sesión de supervisión, la dimensión de crecimiento personal y de competencia profesional se entrelazan continuamente. Pero es el acontecer, el momento de cada participante el que va pautando el proceso de supervisión personal realizado en grupo a lo largo de un determinado periodo previamente establecido por los participantes.

A modo de conclusión

Con la aplicación del modelo que hemos expuesto, hemos podido comprobar la incidencia positiva (Lobato, 2005) de la supervisión en grupos como un proceso

de aprendizaje, favorecedor del desarrollo de actitudes colaboradoras y cooperadoras tan necesarias para la intervención socioeducativa, generalmente de por sí compleja. El proceso de supervisión realizado, según el modelo descrito, nos ha confirmado la relevancia formativa de los procesos de supervisión dentro del desarrollo profesional. Y en consecuencia, consideramos este modelo como válido dentro del enfoque formativo crítico orientado a la formación de profesionales reflexivos críticos (Schön, 1993), comprometidos en la transformación y en el cambio con intervenciones sobre todo en el ámbito social, educativo y sanitario. Por ello estimamos necesaria la experimentación e investigación, en esta perspectiva, de similares dinámicas supervisoras de las prácticas profesionales, sobre todo de las profesiones de ayuda, que enfatizan el crecimiento en actitudes personales y el desarrollo de modalidades de funcionamiento en el ejercicio profesional, realmente posibilitadoras de cambio personal y de transformación social.

Referencias bibliográficas

- Allegri, E. (1996). *Supervisione e lavoro sociale*. Milan: La Nuova Italia Scientifica.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. J.F. Angulo Rasco, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Alkal.
- Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Follari, R. y Soms, E. (1994). *La práctica en formación profesional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ford, H. y Jones, A. (1995). *La supervizione dei tirocini nel servizio sociale*. Trento: Erickson.
- Garman, N. (1986). Getting to the Essence of Practice in Clinical Supervision. En W.J. Smyth (comp). *Learning about Teaching thorough Clinical Supervision*. (pp. 19-36). Beckenham, Kent: Croon Helm.
- Hall, G. (1983). Clinical Supervision in Teeacher Education as a Research Topic, *Journal of Teacher Education*,34 (4) 56-58.
- Hernández Aristu, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social*. Madrid: Popular.
- Hernández Aristu, J. (1997). La dualidad entre la acción y la estructura: la organización didáctica del prácticum. P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Hernández Aristu, J. (Comp.) (1999). *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Pamplona: Eunate.

- Hunter, M. (1976). Teacher Competency: Problems, *Theory and Practice*. Theory into Practice, 15, 2, 162-171.
- Kelly, G. (1989). *Los constructos personales*. Bilbao: DDB.
- Lobato, C. (1997). Un modelo de supervisión en la práctica del psicólogo escolar. *Actas del XXV Congreso Internacional de Psicología*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Lobato, C. (2000). La supervisión de prácticas de orientadores de secundaria en ejercicio. *Actas del I Simposio Internacional de Innovación en la Docencia Universitaria*. Barcelona: UAB.
- Lobato, C. (2002). El prácticum en la formación inicial del profesorado no universitario. M. Sanchez y otros (eds.), *Retos para la formación del profesorado de ciencias sociales*. (pp. 467-488). Palencia: Universidad de Valladolid.
- Lobato, C. (2005). Un proceso de supervisión de la práctica profesional de psicólogos de la educación. Plantamiento y evaluación cualitativa. *Comunicación presentada en el 30º Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.
- Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión Educativa*. Madrid: UNED.
- Moliner, María (1998). *Diccionario de uso del español*. 2 vols. Madrid: Gredos.
- Naranjo, C. (1991). *La vieja y novísima gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Peñarrubia, F. (1998). *Terapia gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- Perls, F. (1974). *Sueños y existencia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Porcel, A. - Vázquez, C. (1995). *La supervisión: espacio de aprendizaje significativo e instrumento para la gestión*. Barcelona: Intress.
- Sergiovanni, T.J. y Starratt, R.J. (1983). *Supervisión, Human Perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Smith, J. W. (1986). Towards a Collaborative, Reflective and Critical Mode of Clinical Supervision, en Smith, J. W. (comp.): *Learning about Teaching through Clinical Supervision*. (pp. 59-84). Beckenham, Kent: Croom Helm.
- Smith, J. W. (1991). International Perspectives on Teacher Collegiality: a Labour Process Discussion Based on the Concept of Teachers Work, *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3) 323-346.
- Stenhouse, L. (1983). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Teixedó, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

- Van Kessel, L. (2000). La supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizado en los Países Bajos. J.Hernández Aristu (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 89-120).Valencia: Nau Llibres.
- Villar, A. (1986). *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zimpher, N.L. y Howey, K. R. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (2) 102-112.

Clemente Lobato. Doctor en Psicología. Profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Áreas de investigación actuales: Desarrollo Profesional de las profesiones de la relación de ayuda, Transición a la vida activa e itinerarios de inserción laboral de universitarios, Proyecto personal y profesional.

Fecha de recepción: 20/05/2006

Fecha de aceptación: 10/01/2007