



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

ISSN: 0718-946X

ISSN (ISSN-L): 0717-9391

Vol. 15, N.º 21

2023: diciembre

<https://doi.org/10.58560/cts.n21.023>

The background of the cover is a photograph of a classroom. Students are seated at desks, looking towards the front of the room. The image is overlaid with a semi-transparent orange filter. The text 'revista CUADERNO DE TRABAJO SOCIAL' is centered over the image.

revista
**CUADERNO
DE TRABAJO
SOCIAL**

Artículo de investigación aplicada

SUPERVISIÓN ACADÉMICA COMO DISPOSITIVO EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

*ACADEMIC SUPERVISION AS A DEVICE IN SOCIAL WORK TRAINING
BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC*

Autores

MAURICIO SÁNCHEZ ALIAGA
ROSA VILLARROEL VALDÉS

Cómo citar este artículo:

Sánchez, M. y Villarroel,
R. (2023). Supervisión
académica como
dispositivo en la
formación de trabajo
social antes y durante
la pandemia covid-19.
Cuaderno de Trabajo
Social, 15(21), 12-37.
Santiago de Chile:
Ediciones UTEM.
[https://doi.org/10.58560/
cts.n21.023.002](https://doi.org/10.58560/cts.n21.023.002)



MAURICIO SÁNCHEZ ALIAGA

Chileno. Trabajador social. Licenciado en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster Interdisciplinario en Intervención Social, Universidad Alberto Hurtado. Doctorando en Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Académico de la carrera de Trabajo Social del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Correo electrónico: mauricio.sanchez@unab.cl. <https://orcid.org/0000-0003-4362-0915>.

ROSA VILLARROEL VALDÉS

Chilena. Asistente social. Licenciada en Servicio Social, Universidad de Valparaíso, Chile. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (Arcis), Santiago de Chile. Candidata a doctora en Trabajo Social, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Académica de la carrera de Trabajo Social del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Correo electrónico: rvillaroel@unab.cl. <https://orcid.org/0000-0003-1103-9325>

*Artículo recibido 09-08-2023
aceptado 30-10-2023
publicado 28-12-2023*

Resumen

En el contexto de las prácticas preprofesionales¹ en la formación de trabajo social, el espacio de supervisión académica se vuelve central en tanto permitiría a los supervisados/as resolver dificultades, plantear interrogantes y fortalecer las habilidades y competencias propias del ejercicio profesional, transformándose en un espacio de enseñanza-aprendizaje de saberes y práctica de la intervención en trabajo social, se articula como categoría crítica en el proceso de comprensión de los vínculos de la profesión con la política social, así como con el campo de investigación y de intervención social.

Comprendemos la supervisión como un dispositivo de intervención que se articula con otras intervenciones en los escenarios sociales donde el supervisado/a realiza sus prácticas. Ahí, se van tensionando y prefigurando relaciones y subjetivaciones de control y apoyo, imposición normativa y administrativa, junto al diálogo y la coconstrucción.

El estudio responde a una metodología exploratorio-descriptiva, con un enfoque cualitativo orientado a interpretar los discursos sobre procesos de supervisión académica de las y los estudiantes de Trabajo Social, antes y durante la pandemia covid-19.

Durante los años 2020 y 2021, producto de la virtualización, se rearticulan los componentes de la supervisión, predominando el componente de apoyo emocional sobre las lógicas de control y administrativas, y se debilitan los espacios de construcción colectiva de aprendizajes.

Se releva la presencia de lógicas que dan cuenta de la importancia de las dimensiones pedagógica y de apoyo socioemocional que tiene la supervisión, a través del fomento de lo dialógico, la reflexividad y lo colectivo, pero también la tensión constante con la dimensión de control y los efectos de la virtualización en la interacción de los participantes y lo colaborativo que representaban ciertos espacios presenciales de supervisión académica antes de la pandemia.

PALABRAS CLAVE

dispositivo, formación, pandemia, supervisión docente, trabajo social

1. Tanto las prácticas intermedias o preprofesionales como la práctica profesional son prácticas curriculares en la formación de Trabajo Social.

Abstract

In the context of pre-professional practices in social work training, the academic supervision space becomes central as it would allow supervisees to solve difficulties, raise questions and strengthen the skills and competences of professional practice, becoming a space for teaching-learning knowledge and practice of intervention in social work. It is articulated as a critical category in the process of understanding the links of the profession with social policy, as well as with the field of research and social intervention. We understand supervision as an intervention device that is articulated with other interventions in the social scenarios where the supervised person carries out their practices. There, relationships and subjectivations of control and support, normative and administrative imposition, together with dialogue and coconstruction, are tensioned and prefigured. The study responds to an exploratory-descriptive methodology, with a qualitative approach aimed at interpreting the discourses on academic supervision processes of social work students, before and during the covid-19 pandemic. During the years 2020-2021, because of virtualization, the components of supervision are rearticulated, predominating the emotional support component, over the control and administrative logics and the spaces for collective construction of learning are weakened. The presence of logics that account for the importance of the pedagogical and socio-emotional support dimensions of supervision is revealed, through the promotion of the dialogic, reflexivity and the collective, but also the constant tension with the dimension of control and the effects of virtualization on the interaction of the participants and the collaborative that certain face-to-face spaces of academic supervision represented before the pandemic.

KEY WORDS

academic-supervision,
academic-training,
pandemic, social-work

1. INTRODUCCIÓN

Desde una mirada histórica, la supervisión se ha desarrollado en conjunto con el devenir del trabajo social (Hernández Aristu, 1991; Fernández, 1997; Tonon et al., 2004; Puig, 2010, 2015). “Desde sus inicios se contempla como parte integrante de la teoría, la práctica y la historia del Trabajo Social, como una forma de aprender y coaprender cuestiones de la propia profesión social” (Escartín et al., 2013, p. 3), relacionándose con los escenarios sociales en que se interviene y con las problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2002, 2007, 2010).

La concepción clásica de supervisión releva en ella tres funciones: administrativa (Dimock y Trecker, 1949), educativa (Perlman, 1969; Kadushin, 1976) y de apoyo (Shulman, 1982, en Puig, 2010). “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” (Puig, 2010, p. 76). En los procesos formativos de trabajo social, la supervisión estaría directamente vinculada con el desarrollo de su función educativa y de apoyo. Desde la supervisión educativa, se considera el “ámbito de lo psicosocial, como un método de formación para trabajadores sociales [...], liberada de su dimensión de control, la supervisión educativa ha sido un método considerado imprescindible [...] en cuya acción intervienen actitudes a la vez que conocimientos” (Puig, 2010, p. 77). Esta mirada pedagógica de la supervisión se centra no sólo en mejorar las capacidades profesionales, sino también la calidad de la intervención (Puig, 2010; Fernández, 1997). Desde su función de apoyo, permite analizar tensiones y dificultades presentes en los procesos de intervención social. Orientándose a aspectos personales, su foco es contribuir al desarrollo de la identidad profesional (Ariño y Berasaluze, 2013; De Vicente, 2010; Puig, 2010, 2020; Hernández Aristu, 1991). En palabras de Puig (2020, p. 65):

Las orientaciones pedagógicas de la supervisión tienen como objetivo revisar y reflexionar sobre el quehacer de las prácticas profesionalizadoras del estudiante y sobre los sentimientos que acompañan la actividad, así como contrastar su experiencia con los marcos teóricos y conceptuales. Consiste, pues, en un espacio de formación y renovación del ejercicio de la profesión para la que se están formando, en el cual cabe hacerse preguntas, dudar. Es un espacio caracterizado por la reflexión sistemática sobre las acciones profesionales que se realizan en el período de prácticas.

Ya sea que la supervisión esté orientada a lo educativo o al apoyo profesional (Puig y Torrens, 2021), es relevante rescatar la mirada relacional de la misma. Entendiendo que se transforma en una situación interpersonal y de interacción entre supervisor/a y supervisado/a, donde se produce además un proceso de intercambio emocional.

Para Carmina Puig (2010, p. 133), lo relacional en la supervisión:

[...] 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 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.

Es un proceso que fluye en una interacción compleja, rica en matices y niveles. Se construye en una dialéctica de acción-reflexión-acción (Shön, 1998), donde se potencia la reflexividad y práctica reflexiva (Arancibia y Cáceres, 2011; De Vicente, 2010; Godoy, 2012; Puig, 2020).

La supervisión es entendida también como proceso dado que se transforma en la posibilidad de analizar y caracterizar las posibles formas de intervención (Carballeda, 2007), permitiendo el desarrollo de acciones coherentes y con posibilidad de adecuar los marcos y estrategias de intervención (Berasaluze et al., 2022). Para Porcel y Vázquez (1995), Fernández (1997) y Munson (2007), la supervisión se constituye en un proceso estructurado de reflexión crítica de la práctica profesional, utilizando un conjunto de estrategias y tácticas de intervención para conseguir objetivos en una situación de aprendizaje (intervenir en la intervención). Para Puig (2010), este proceso, en el ámbito de supervisiones académicas, no reviste jerarquía y no es unidireccional en la transmisión de conocimientos, es un proceso de retroalimentación recíproco, un proceso coconstruido entre supervisor y supervisado, que se transforma en una herramienta pedagógica y de formación profesional. En este sentido la supervisión se convertiría en una intervención que se articula con otra, la intervención social que realizan los supervisado/as en el contexto institucional.

Las transformaciones experimentadas a nivel mundial, producto de la pandemia por covid-19 y la crisis sociosanitaria asociada, implicó para las instituciones educativas, desarrollar procesos mediados por las tecnologías, virtualizando la mayoría de las asignaturas, incluidas las de carácter práctico. Ello trajo consigo adecuar la realización de las prácticas curriculares, limitando “el máximo grado de experimentalidad” (Vázquez Aguado, 2004, p. 294), y por ende la intervención social y la supervisión académica se vio mediada por lo telemático. Si bien, tal como lo señalan Abolafio Moreno et al. (2020, p. 3) “hay aspectos del ejercicio profesional que pueden ser gestionados de manera virtual (diseño de proyectos de intervención, entrevistas, reuniones de coordinación, reflexión crítica, etc.)”, existen otros elementos que se ven limitados, principalmente las relaciones interpersonales y los vínculos entre los supervisados/as y la supervisión académica,

la adquisición de habilidades claves para el desarrollo de la intervención social y el vínculo para establecer una relación de ayuda con las personas hacia donde se dirige la intervención realizada a propósito del ejercicio de la práctica preprofesional.

Dado lo anterior y a propósito de la escasa producción de estudios sobre la supervisión académica de las prácticas de las y los profesionales en formación (Puig, 2020), así como del contexto actual de pandemia covid-19 y la virtualización de procesos de enseñanza-aprendizaje es que este artículo busca dar cuenta de la supervisión académica como dispositivo, rescatando principalmente, desde los discursos de las y los propios estudiantes en proceso de formación, elementos que configuran el funcionamiento y las tensiones de este, antes y durante la pandemia covid-19.

1.1. La supervisión académica como dispositivo de intervención

Comprender que la intervención social es “un espacio, momento o lugar artificialmente constituido en tanto acción [...]” (Carballeda, 2002, p. 3), que emerge tensionada de los postulados modernos de emancipación y sometimiento (Carballeda, 2010) que se articulan en una lógica contradictoria, nos plantea la posibilidad de comprenderla como dispositivo (Carballeda, 2002; 2010). Dado que aparece, se entromete en un espacio en tanto es requerida; es decir, en tanto se demanda su aparición, desde categorías de sujetos e instituciones. Comprendiéndose así, como interacción, como inter-relación sujeto/institución (Del Valle Cazzaniga, 1997), que produce tal como lo señala Agamben (2011), un conjunto de subjetivaciones y formas de gobierno.

[...] la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias. [...] implica una inscripción en ese “Otro” sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una “marca” en la institución y desencadena una serie de dispositivos e instrumentos en esta (Carballeda, 2002, p. 94).

Con esto la intervención en lo social “[...] se transforma en una herramienta de trabajo, en tanto pueda definir una secuencia de acciones, pero especialmente un horizonte” (Carballeda, 2002, p. 57), donde existen sujetos que operan y mantienen estas tramas, pero que potencialmente podrían cambiarlas (Carballeda, 2010), en tanto los dispositivos podrían ser reordenados (Carballeda, 2002, 2010; Sánchez y Villarroel 2017; Hernández, 2020).

La intervención social como dispositivo se puede comprender desde su constitución y movilidad como una red o trama, conformada por discursos,

disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados y proposiciones filosóficas y morales (Foucault, 1991). Para García Fanlo (2011), los dispositivos se irían configurando en este complejo haz de relaciones entre instituciones, normas, comportamientos, procesos económicos, sociales, técnicos, de clasificación de sujetos, así como objetos y relaciones entre estos. Una dinámica de relaciones discursivas y no discursivas, donde se produce de modo particular regularidades que presiden esta dispersión de elementos, cuyo soporte son las prácticas.

Es en estos términos, que no sólo concebimos la intervención social como dispositivo, si no que la propia supervisión como un dispositivo de intervención. Esa red particular que se va tejiendo en el dispositivo de supervisión, en términos de articulación y configuración de espacios, evaluaciones, relaciones entre supervisor y supervisado, reglamentos, normativas, modalidades de acompañamiento, discusiones y decisiones sobre la intervención, estrategias pedagógicas y metodológicas, disposición de espacios físicos, etc., que además se articula con otros dispositivos como la intervención en el espacio de práctica donde se desempeña el estudiante supervisado.

La supervisión académica, se configura como un espacio de intervención en tanto escenario artificial donde se establece una relación inicial entre supervisor/a y supervisado/a. Se incorporan elementos del espacio de intervención donde el supervisado/a desarrolla su práctica preprofesional, dialogando y reconfigurando estos elementos. En algunos momentos el proceso implica un trabajo guiado por el supervisor/a, en otros un proceso de cuestionamiento, problematización (Foucault, 1990; Weber, 2010) y fortalecimiento de la autonomía del/la sujeto/a supervisado/a (Puig, 2020). Esto en una relación constante de acción, reflexión-acción (Schön, 1998), que se articula con otro dispositivo de intervención.

En este caso, al centrarnos en la supervisión académica de pregrado, debemos indicar que se vincula directamente a los procesos de práctica de intervención social (en un contínuum que va de prácticas preprofesionales hacia la práctica profesional), donde se deben incorporar más allá de conocimientos teórico-metodológicos, una formación y acompañamiento que permita profundizar sobre los procesos de descentración y aproximación al marco del otro, problematización de prejuicios, de imposiciones ideológicas de estudiantes que están insertos en contextos específicos, cuyas lógicas también hay que desentrañar, en el espacio de supervisión.

El proceso dialógico es clave, dado que no sólo el/la supervisado/a es cuestionado/a, cuestiona y se cuestiona, sino que además se espera que el sujeto supervisor/a académico también lo haga, en una lógica crítica, problematizadora e incluso desde la posibilidad de desaprender, donde se

intentaría subvertir las posiciones más jerárquicas y perspectivas bancarias (Freire, 2005). La palabra del supervisado/a y del supervisor/a se inscriben en un diálogo mediado teórica-metodológica y ético-políticamente, cuya potencia facilitaría la construcción de categorías que iluminan de modo más pertinente las problemáticas sociales y las posiciones de los sujetos tanto en la supervisión como en los distintos espacios de prácticas de intervención social.

Si bien, autoras como Puig (2005 y 2011), refieren que el control no sería parte de la supervisión, en tanto espacio académico de formación de trabajadoras y trabajadores sociales, desde la perspectiva que a nosotros nos interesa desarrollar, es interesante observar cómo en los procesos de supervisión se presenta lo que indica Caraballeda (2002, 2010) sobre lo contradictorio de la intervención social, donde en momentos podríamos estar desarrollando dinámicas de control y en otros de acompañamiento y contención. Lo que se traduce en que en ocasiones vamos orientando colaborativamente, centrándonos en el sujeto supervisado/a y sus procesos de manera integral y en otras enfatizando procesos de control administrativo, reduciendo la relación a una asesoría teórico-metodológica para mejorar la gestión de la intervención que el supervisado/a realiza en su espacio de práctica. Inscribiendo en él, procesos de subjetivación performativos de temor y control. En momentos centrados fuerte y directamente en los productos evaluados, calificaciones, rendimiento y en otros de modo más sutil, indirecta pero también con efectos en el control.

Se espera que la supervisión se configure como un espacio de apertura y escucha permanente, donde la palabra mediatiza la relación y es el principal insumo para los análisis, orientaciones, decisiones, entre otros. Facilitando la participación constante de los supervisados/as y el protagonismo de sus propios procesos (Puig, 2005), a través del acompañamiento, guía, orientación, apoyo y contención emocional, coconstrucción y al mismo tiempo potenciación de su autonomía (Puig, 2020).

2. METODOLOGÍA

El desarrollo de esta investigación se basó en una metodología cualitativa (Valles, 1999; Flick, 2012), que indaga sobre las significaciones y posiciones construidas por los/as estudiantes en práctica preprofesional acerca del proceso de supervisión académica en trabajo social. La investigación tuvo como principales estrategias de producción de información grupos de discusión y entrevistas en profundidad (Delgado y Gutiérrez, 1999; Taylor y Bogdan, 2002; Valles, 1999), buscando establecer la significación construida por los/as estudiantes en práctica acerca de la supervisión. Complementariamente,

se realizó un análisis documental (Valles, 1999; Castillo, 2005) de diversos productos vinculados con los procesos de formación de la práctica preprofesional¹ de la carrera de trabajo social, de la Universidad *anonimizado*, sede *anonimizado*, entre los años 2013 y 2021, tales como programas de curso, documentos internos de organización de los procesos de prácticas y revisión de trabajos y evaluaciones desarrollados por las/os estudiantes². Posteriormente, luego de transcrito y organizado el material y los textos, se desarrolló un análisis de contenido (Andréu, 2001; Piñuel, 2002), considerando la elaboración de una matriz con categorías preestablecidas y emergentes.

Cuadro 1. Estrategias de producción de información

Estrategia	Año	Número
Análisis documental	2013-2021	-----
Entrevistas a estudiantes de Prácticas Antes de Pandemia (E. AP)	2017	4
Grupos de Discusión Antes de Pandemia (GD. AP)	2017	3
Grupos de Discusión Durante Pandemia (GD. DP)	2021	2

Fuente: elaboración propia.

Estos procesos implican, para los/as estudiantes, la participación en instancias de formación tales como taller colectivo, tutorías individuales-grupales e inserción institucional, acompañados por un supervisor académico.

Para este análisis se rescata la visión de las/os estudiantes de la carrera de Trabajo Social, acerca de las significaciones que dan a los procesos de supervisión académica dentro de su formación. Una primera aproximación se realizó previa a las condiciones de pandemia, donde los procesos se llevaban a cabo en modalidad presencial y un segundo momento, donde las condiciones sanitarias producto de la pandemia producida por covid-19, llevan a virtualizar la supervisión y acompañamiento. El Análisis desarrollado se estructuró a partir de las siguientes categorías y variables.

1. Durante la formación académica los estudiantes de Trabajo Social de la *anonimizado* cursan cinco asignaturas teórico-prácticas. Tres prácticas intermedias de intervención social y dos prácticas profesionales.

2. Decretos universitarios, reglamento de práctica, código de ética, programas y syllabus de cursos, entre otros.

Cuadro 2. Variables para analizar supervisión académica

	Unidad de análisis (UA)	Variable (V)	Valor (R)
Nivel subunitario	UA.1: acompañamiento	V1: acompañamiento personal V2: acompañamiento pedagógico V3: acompañamiento para la intervención social	R1: centrado en el apoyo emocional y la contención R2: centrado en los productos evaluativos R3: centrado en orientaciones teórico-metodológicas para la intervención social
	UA. 2: ámbito pedagógico	V1: lo colaborativo V2: prácticas reflexivas V3: evaluación	R1: colaborar R2: reflexividad R3: evaluación sumativa o formativa
	UA. 3: modalidades de la supervisión académica	V1: colectivas V2: individuales	R1: taller como espacio colectivo R2: tutorías como espacio individual R3: presencialidad y virtualidad

Fuente: elaboración propia sobre la base de Samaja (1991) y Fernández (1997).

3. RESULTADOS

Para el desarrollo de este análisis se revisaron los discursos de los y las estudiantes de diversas categorías vinculadas con la supervisión académica, tales como acompañamiento, lo pedagógico y las modalidades de la supervisión. Este análisis contempla las experiencias previas a las restricciones sanitarias impuestas por covid-19 y el período entre 2020 y 2021³, que obligó a la carrera a virtualizar los procesos académicos.

3. Durante 2022 se retomó la presencialidad luego de dos años, proceso complejo, que requiere otro análisis.

3.1. El acompañamiento como eje central en el dispositivo de supervisión académica

En esta categoría se analizan elementos relacionados con el acompañamiento personal, pedagógico y a la intervención social que desarrollan los/as estudiantes en sus respectivos centros de práctica.

a. Apoyo emocional y contención en la supervisión académica

Esta categoría emerge del relato de los supervisados/as acerca del impacto emocional que les significa enfrentarse a la intervención directa. Ello implica comprender las experiencias de práctica como procesos de enfrentamiento con la realidad, en el marco de escenarios y situaciones complejas, generando en los supervisados, una serie de efectos emocionales que inciden en las distintas esferas de su vida, configurando ciertas pre-disposiciones y formas de enfrentar estas experiencias de ejercicio profesional.

Es un proceso tan fuerte, que abarca todas las áreas de tu vida porque tú, si empiezas con frustración, tienes mal carácter, ya no tienes ganas de ir a la universidad. Uno [...] va con una predisposición súper mala a [...] las prácticas (E1. AP).

Es en estas situaciones cuando supervisados/as, valoran positivamente, reconocen y señalan la importancia del apoyo emocional y la contención de parte de supervisores/as.

[...] muchos temores en un principio [...] fueron desapareciendo con el trabajo en conjunto con el profesor, mediante el diálogo y contención que este proporciona [...] (GD1. AP).

En palabras de otro supervisado “[...] ha sido un apoyo [...] más que pensar en las notas⁴ y en ese tipo de cosas [...] la contención que nos entregaba [...] el apoyo [...] que nos transmitió se [...] agradece [...]” (GD5. AP).

Para ellos, el trabajo desarrollado por el equipo de supervisión estaría más centrado en lo emocional que en el control a través de las calificaciones. Relevando que la supervisión académica, es un espacio donde se apoya, comprende y sobre todo se da lugar para la expresión de emociones, frustraciones, en un contexto de confianza y contención, que se va articulando, de cierto modo, con las otras dimensiones necesarias de trabajar.

4. Referido a las calificaciones académicas.

En esos momentos de crisis [...] así como que no queríamos más [...] estábamos chatos⁵ [...] teníamos la confianza para contarle nuestras penas y [...] liberarnos [...]. Nos daba hasta el espacio para hacerlo [...] y después seguíamos, retomábamos [...] liberados [...] (GD5. AP).

Con ello se va configurando, y en general haciendo necesario, un tipo de supervisión que sea cercana, en que la supervisora/or esté con disposición a escuchar y a comprender a los/as supervisados/as, donde se dé: “[...], escucha activa [...], empatía con el estrés de los/as estudiantes” (GD2. AP).

A partir de 2020, la vida se transforma, las universidades cerraron a la presencialidad y la educación universitaria se realizó en la virtualidad, impactando directamente en la modalidad en que se llevó a cabo la supervisión académica de las/os estudiantes, quienes desde sus casas se vincularon con las instituciones, desarrollando procesos de intervención social de manera virtual, siendo acompañados por docentes supervisores del mismo modo. Ante ello, las y los estudiantes remarcan la importancia del rol de la supervisión académica señalando:

Agradezco que hayan estado los profes apoyándonos, entendiéndonos y hablando con nosotros para que tratáramos de organizar los tiempos de mejor manera. Porque nos costó esta modalidad que no fuera presencial (GD2. DP).

La supervisión traspasó la preocupación desde una lógica meramente académica, centrándose también en las condiciones de las/os estudiantes, en sus vivencias personales y familiares. Sin dejar de lado la orientación para la organización de esta nueva forma de desarrollar su práctica preprofesional.

Por parte de nuestros supervisores, tuvimos ayuda y acompañamiento [...], preguntándonos si estábamos bien, si estábamos trabajando, si estábamos poniéndonos de acuerdo [...] en esta nueva inserción (GD2. DP).

3.2. Lo pedagógico en el dispositivo de supervisión académica

a. La supervisión como construcción de diálogos y miradas colaborativas

Esta categoría se construye desde el análisis que se realiza sobre la intervención (Carballeda, 2007), que nutre el espacio de supervisión, donde se procesan y articulan el dispositivo de supervisión con la intervención institucional que realiza el sujeto supervisado.

5. Modismo utilizado en *anonimizado* para referirse a estar harto de algo o agobiado por algo.

Según los supervisados/as, se espera que el supervisor/a oriente la intervención, valorando que estos procesos los realice desde la pregunta constante, desde el acompañamiento y el diálogo.

[...] es fundamental que el profesor guía, [...] sea un actor [...] en el proceso, porque él [...] nos va dando la herramienta. Por ejemplo, que nos diga “eh miren chiquillos vayan por este lado, se están perdiendo, [...] la institución no está interviniendo de esta forma, ustedes busquen otra forma de complementar la intervención, no se queden solamente con lo institucional” y por eso es por lo que, el profesor está constantemente preguntando, “¿oye cómo va el proceso?”, eso generó que nosotros vayamos enriqueciendo nuestro proceso de práctica [...] (GD 3. AP).

Este acompañamiento y colaboración de la supervisión se va concibiendo de parte de los supervisados/as como “[...] un espacio de encuentro con los profes supervisores, para mirar la intervención y cómo lo estamos haciendo” (GD1. AP).

El diálogo y la mirada conjunta también compromete al supervisor/a en coconstruir nuevas alternativas y perspectivas para enfrentar los procesos de práctica e intervención institucional en los que se desenvuelven directamente los/as supervisados/as.

Lo reflexivo en la supervisión

Un elemento crucial que se intenta fomentar en los procesos de supervisión académica, y que es relevado por los/as supervisados/as, es el énfasis en los procesos reflexivos de las prácticas. Llegando a configurar la supervisión como “[...] un espacio para la reflexión sobre lo que realizamos en nuestras prácticas, analizar qué pasa en la acción, en la intervención” (GD1. AP).

La toma de decisiones en la intervención se basa en una constante reflexión que se promueve desde la supervisión académica.

[...] las intervenciones que nosotras llevamos a cabo fueron orientadas y respaldadas desde la supervisión académica (...) entonces [...] estar reflexionando siempre [...] igual lo tuvimos gracias a la supervisión académica [...] (GD4. AP).

b. El control como componente del dispositivo

Si bien se puede plantear que aparece una mirada más o menos positiva respecto de la experiencia y apreciación que los supervisados/as hacen de los espacios de supervisión, también aparecen tensiones respecto de situaciones donde no se sienten acompañados o donde el énfasis de la supervisión parece estar más en el control.

Por una parte, nos encontramos con que “[...] constantemente existe una retroalimentación [...] y un acompañamiento de parte del docente hacia los alumnos” (GD1. AP). Presentando una disposición para resolver dudas, compartir materiales y experiencias para fortalecer las capacidades de los estudiantes al momento de enfrentar el proceso de inserción institucional. Sin embargo, también refieren, aunque no de forma transversal, experiencias donde las/os supervisados/as no se sienten contenidos, ni apoyados emocionalmente a propósito de las complejas situaciones que vivencian en los espacios institucionales, centrándose la supervisión en el control, la revisión de productos e informes y la verificación de ciertos estándares más que en los procesos de aprendizaje y en el propio sujeto supervisado/a.

[...] otras prácticas anteriores que tuve, [...] el profesor a cargo, encuentro que no me acompañó en el proceso, no lo encontré que entregaba las herramientas necesarias, nunca me sentí acompañada, no me motivaba, me llenaba de miedo, y nunca me sentí a gusto [...] las supervisiones nunca estuvieron enfocadas en lo que uno necesitara [...] (GD4. AP).

La evaluación sumativa (calificaciones), es reconocida por las/os estudiantes como componente del dispositivo, pero donde, lo formativo se presenta con mayor relevancia. Esto se refleja claramente en el periodo más complejo de la pandemia, donde se reconoce una adecuación y flexibilización de este componente de la supervisión académica.

Entonces, yo encuentro que han tomado bien esa dinámica [...], cambiando un poco, modificando un poco la manera de [...] evaluarnos y no sean tan lapidarios o como rígidos con las evaluaciones, todo lo contrario. [...] creo que eso igual a nosotros nos permite, [...] acomodarnos un poco a esta virtualidad que es tan compleja (GD1. DP).

3.3. De las modalidades de supervisión académica

Esta categoría se articula teniendo presente que el proceso de supervisión se construye desde diversos espacios: grupales, individuales o tutoriales, así como de mediaciones para alcanzar objetivos de aprendizaje a través de ciertos procesos y productos, y diversos elementos que van configurando el dispositivo de supervisión. Dispositivo que se ve también afectado por los cambios producidos por las restricciones sanitarias durante los años 2020 y 2021, y que llevan a incorporar nuevas formas de vinculación, pasando de una modalidad presencial a una modalidad mediada por dispositivos telemáticos.

a. El Taller: entre colectivización e individualización

Previo a las restricciones sanitarias provocadas por el covid-19, en la experiencia de acompañamiento de la supervisión, se releva como central la participación en la modalidad de taller. En estos espacios colectivos se construyen relaciones, diálogos y aprendizajes tanto entre los propios supervisados/as como con el supervisor/a. En términos generales, se valora este espacio como de apoyo entre los participantes y donde se generarían buenas relaciones.

[...] destaco también, la relación entre nosotros igual es mucho más cercana [...] también las chiquillas⁶ han sido un siete conmigo [...] como que me dan el apoyo (GD1.AP).

Donde además “[...] lo grupal logró generar lazos de confianza, el aprender de y con otros, lo que otorga seguridad para enfrentar procesos” (GD2.AP).

Lo significativo de esta experiencia es la posibilidad de construir aprendizajes colectivos. Esto no sólo enriquecería a los participantes en la supervisión, sino que de algún modo va articulándose e impactando en los propios procesos de práctica e intervención social, afectando intervenciones concretas y al propio sujeto de intervención, puesto que las reflexiones experimentadas en el espacio taller incidirían en los procesos desarrollados por los/as supervisados/as en los espacios institucionales. Los pares en este espacio colectivo desarrollarían una “[...] actitud de colaboración e involucramiento en los procesos de las otras compañeras, lo que se concretó en aportes, miradas y opiniones” (GD2.AP).

La presencialidad implicaba según los/as supervisados/as un espacio donde había una relación más directa, distinta. “Nosotros íbamos, prestábamos la

6. Modismo chileno para referirse a las otras estudiantes.

atención necesaria, [...] veíamos lo que teníamos que hacer en la práctica. Entonces, en mi caso era más fácil. Encuentro yo, que una inserción on line” (GD1. DP).

Así mismo se reconoce el espacio taller en presencialidad como un espacio compartido y de retroalimentación, “me gusta más el tema de que sea compartido porque nos retroalimentamos un poco entre todos y cuando uno quiere opinar para el otro compañero, y le sirve, siento que es mejor” (GD1. DP).

Relevan que las nuevas metodologías utilizadas por los/las supervisores/as motivaron a los participantes de los talleres a mantenerse activos en ese espacio, dado que la virtualidad no propicia lo colectivo. Reconocen que la virtualización del taller fue generando procesos más individualizantes, como supervisados/as se fueron retrayendo y alejándose del trabajo colectivo que resultaba más propicio en la presencialidad.

Yo creo que esta modalidad propicia ese tipo de situaciones de que nos enfoquemos en nosotros y con el resto [...], que pase lo que pase [...]. Es muy distinto a lo que me pasaba cuando estaba en clases porque yo, [...] era muy atenta a lo que pasaba con el otro equipo, me gustaba también retroalimentar, [...] dar opinión sobre lo que están haciendo o me acercaba a otro equipo y le daba una opinión sobre ¡no sé! lo mínimo, las presentaciones. En cambio, aquí es distinto, me cuesta, me cuesta enganchar con lo que me está diciendo el otro (GD2. DP).

En esta lógica, señalan que se fueron desvinculando de lo colectivo indicando que se han centrado en sí mismos, y que la mediación tecnológica los encasilla y les hace más individualistas.

[...] estoy tan individualizada como que a la vez quiero ser libre de esa casilla, pero yo creo que es parte igual de estar en el computador más que nada. Y lo otro que, si me pasa, por ejemplo, cuando estamos en tutorías, en clase, de que a veces claro, me enfoco tanto en mi equipo que a veces no escucho lo que está pasando con el resto (GD1. DP).

Los talleres mediados por los dispositivos electrónicos se verían afectados en cuanto limitan la interacción con el otro.

[...] en comparación con las clases presenciales, uno tiene el espacio y oportunidad de decir en el momento [...] a través del computador uno igual se cierra un poquito, como que uno no ve la reacción del otro. [...] a mí me cuesta más hablar desde un computador que quizás en persona. [...] siento que es [...] más fría la interacción (GD1. DP).

b. Importancia de las tutorías en la supervisión académica

Otro elemento relevante de las supervisiones académicas, son las tutorías, que en tiempos de presencialidad se destacan por su carácter pedagógico y de acompañamiento directo, incluso emocional. Sin embargo, con las restricciones de la pandemia, fueron visibilizadas por las/os supervisados/as como espacios más limitados, pero también como un espacio de mayor contención y apoyo, resaltando la capacidad de adecuación de los supervisores/as académicos/as.

En relación con la duración de estas, señalan que fueron limitadas, y que se requiere más tiempo porque a veces se tocan temas personales y se desvía del objetivo.

Un poquito más en tiempo de tutorías, [...] nos ha pasado [...], que tenemos media hora en tutoría y son 5 o 6 minutos que nos desviamos del tema, preguntándonos, [...], cómo estamos, también es importante saber cómo está el otro, [...] yo creo que eso, falta un poquito más tiempo [...] (GD2. DP).

Pese a ello las tutorías en esta modalidad virtual, han sido un espacio de intercambio de información, acercamiento, contención emocional y apoyo permanente.

[...] yo sé que voy a recibir una ayuda. Yo sé que ustedes me van a consolar, que me van a decir “relájate, que la ansiedad no te coma” o “tienes el apoyo de las otras chiquillas”, entonces [...] ¿cómo lo explico?, si me llegase a pasar algo, ya no doy más, ya no quiero hacer nada, yo sé que voy a tener el apoyo de ustedes (GD.2. DP).

4. DISCUSIÓN

Comprender el dispositivo supervisión académica, a partir de lo relevado por las y los estudiantes es dotarlo de sentido en tanto se visibiliza como un espacio de apoyo emocional, contención y acompañamiento, tanto en procesos personales como en las labores que realizan los/las supervisados/as en sus equipos de trabajo⁷ y en los espacios institucionales. Esta dimensión se vio intensificada a propósito de enfrentar la novedad y dificultades que implicó la realización de la supervisión a través de procesos telemáticos que históricamente se habían realizado de modo presencial (Martín-Cuadrado et al., 2020). Relevando el carácter heterogéneo del dispositivo (Foucault,

7. La mayoría de las experiencias de práctica corresponde a la integración a equipos de estudiantes en práctica que se insertan institucionalmente.

1991; Fanlo, 2011) de supervisión académica, generando un mecanismo particular de apoyo socio emocional para enfrentar la complejidad de los nuevos escenarios.

Este giro en el dispositivo implicó un reordenamiento de sus componentes y funcionamiento (Hernández, 2020), dado el énfasis en la comprensión y contención socioemocional (Puig, 2020), que ocupó un lugar central en este espacio durante la pandemia, desplazando, en un primer momento, a la asesoría teórica-metodológica para aportar a los procesos de intervención de las y los supervisadas/os en los espacios institucionales de práctica.

Otro elemento relevante del proceso de supervisión es la articulación del dispositivo supervisión académica con otro dispositivo⁸. Este último es el que se desarrolla en la intervención más directa que realizan las y los supervisados/as en los espacios institucionales. Con ello, podríamos decir que en este dispositivo se produce una suerte de intervención de la intervención (Carballeda, 2007; Porcel y Vázquez, 1995; Fernández, 1997; Munson, 2007). Donde los procesos de supervisión académica inciden indirectamente en las intervenciones desarrolladas por las instituciones en que las y los estudiantes desarrollan sus prácticas preprofesionales.

Uno de los principales soportes del dispositivo de supervisión académica antes y durante la pandemia, es la reflexividad y las prácticas reflexivas (Arancibia y Cáceres, 2011; De Vicente, 2010; Godoy, 2012; Puig, 2020), siendo reconocida por los/as supervisados/as como un elemento central que permite el cuestionamiento constante, así como el develamiento de los marcos comprensivos e intencionalidades de los propios supervisados/as y de los distintos actores participantes de la intervención social. Lo que permite la construcción de argumentos, miradas, soportes y respaldo para las decisiones que se van produciendo en el espacio de práctica.

Otra dimensión reconocida por las y los estudiantes en este dispositivo, es el componente de control, vinculado con la evaluación. Lo que se transforma en un elemento que tensiona el proceso de supervisión académica, puesto que no se presenta liberada de esta dimensión a diferencia de lo que plantea Puig (2005, 2010, 2011).

Se puede reconocer el control, como un componente relevante que varía en intensidad, flexibilidad o centralidad. Encontrando en este caso, una relativización de su peso o el desplazamiento a propósito de la preponderancia de

8. No sólo se va acompañando un proceso de inserción institucional, múltiples tareas, aprendizajes y experiencias, también el desarrollo de planes de intervención social que las y los supervisados desarrollan en estos espacios.

otros componentes como el apoyo y contención socioemocional, relación pedagógica y co-labor, entre otras, pero al mismo tiempo con la posibilidad de configurarse en un espacio de estrés y temor. Lo que deja en evidencia la tensión que existe entre estas dimensiones del dispositivo: acompañamiento y control (Carballeda, 2002, 2010).

La supervisión académica en su componente pedagógico se vio alterada a partir de los cambios y adecuaciones producidas por la virtualización de los procesos académicos. El espacio taller y la colectivización de saberes y aprendizajes, colaboración, diálogo e interacción directa e intensiva, como estrategia pedagógica, fue cediendo a prácticas más individualizadas, ausencias, cámaras apagadas, menor interacción y colaboración entre pares, convirtiéndose en espacios menos nutritivos para las y los supervisados. Esta readecuación del dispositivo (Carballeda, 2002, 2010; Sánchez y Villarroel 2017; Hernández, 2020) de supervisión a propósito de la virtualización del taller, no sólo afectó las dinámicas centrales de este espacio colectivo, sino que también los procesos y prácticas que sustentan al dispositivo particular de supervisión pedagógica analizado. Lo que deja en evidencia que la presencialidad, el soporte físico y material concreto, así como la cercanía e interacción directa es reconocida como la estrategia para mantener de mejor modo los aspectos colectivos y colaborativos.

CONCLUSIONES

Pensar la supervisión académica como dispositivo, implica a diferencia de Puig (2005, 2010, 2011), no liberarla de su dimensión de control. No sería posible desprenderla de esa dimensión y dejarla sólo como un espacio de apoyo y acompañamiento. Dado que inevitablemente debe cumplir con su dimensión administrativa y se configura desde relaciones de poder (Foucault, 1996), en un contexto con estructuras, objetivos, reglas, productos y evaluaciones.

En esta tensión entre acompañamiento y control, es relevante, cuidar que la supervisión no se convierta únicamente en un entramado donde prime la dimensión de control sobre el otro y su intervención. Sino más bien, configurarla como un espacio de acompañamiento y aprendizaje, lo que no resta de generar procesos de evaluación, pero lejos de una lógica coercitiva y que infunda temor.

Durante la pandemia (2020-2021), las posibilidades de reordenamiento del dispositivo de supervisión académica (Carballeda, 2002, 2010; Sánchez y Villarroel 2017; Hernández, 2020), implicó rearticular sus componentes. Relevando lo socioemocional y el acompañamiento como elementos cen-

trales, desplazando a una posición secundaria los procesos de evaluación académica vinculados más con el control. La experiencia vivida por los/as supervisados/as, sus procesos personales, el ajuste y enfrentamiento a una nueva modalidad para realizar sus prácticas y a la complejidad social misma, llevó a enfatizar el apoyo socioemocional como elemento clave para el logro de los resultados de aprendizaje en la formación académica.

En este sentido es relevante que la supervisión académica, considere a los/as supervisados/as como sujetos integrales, que se ven enfrentados a problemáticas complejas en sus contextos de prácticas de intervención social, que necesariamente afectan su dimensión socioemocional. Aspecto que debe ser acompañado y trabajado desde el espacio de supervisión, abordando el desarrollo personal, autoconocimiento y habilidades sociales, durante la formación (Navarro-Segura, López, 2014; Boixadós et al., 2017). De algún modo, durante la pandemia, el espacio de tutorías virtuales se configuró como el espacio de apoyo y contención emocional principal. En tanto eran espacios protegidos, individuales o dirigidos a cada equipo de estudiantes en práctica.

El taller como modalidad colectiva, se transforma en un espacio de relaciones de cooperación, apoyo mutuo, construcción colectiva de análisis y saberes, establecimiento de normas y estructuras. Antes de la pandemia el taller se caracterizaba por su colectivización de saberes y aprendizajes, lo colaborativo y dialógico, así como la interacción directa e intensiva entre pares y docente. Ello fue cediendo a prácticas más individualizadas, menor interacción y colaboración, durante la pandemia. El reordenamiento del dispositivo, respecto de la virtualización y no presencialidad, afectó las prácticas principales que soportaban este componente de encuentro, diálogo y construcción colaborativa, modificándose las dinámicas y lógicas de funcionamiento del taller hasta ese momento.

Concebir la supervisión académica como dispositivo, permite hacer visible la complejidad de los procesos de intervención social, de los sujetos e instituciones involucradas. Intencionando que uno de los principales soportes del dispositivo, sea la reflexividad y las prácticas reflexivas (Arancibia y Cáceres, 2011; De Vicente, 2010; Godoy, 2012; Puig, 2020; Manzanera y Medina-Rodríguez, 2022). Lo que, si bien, se intenta fortalecer, tanto antes como durante la pandemia, es en este último periodo donde se vieron condicionados estos procesos a propósito de la fuerte carga y necesidad de trabajar sobre el componente socioemocional y las dificultades para la construcción colectiva de saberes y aprendizajes durante los procesos de virtualización académica.

La colectivización de saberes, co-labor y reflexividad, son herramientas cruciales para lo que hemos denominado el proceso de intervención de la intervención. El dispositivo de supervisión académica se articula con otros dispositivos de intervención (espacios institucionales) en los que las/os supervisados/as realizan sus prácticas (Carballeda, 2007). Lo que implica, seguir fortaleciendo la reflexividad (Arancibia y Cáceres, 2011), potenciando espacios y estrategias socioeducativas individuales y colectivas, a través de la problematización (Foucault, 1990; Weber, 2010) y la lectura crítica del contexto. Así como la operacionalización y construcción de indicadores pertinentes sobre estos procesos, generando espacios de efectiva participación, avanzando hacia un horizonte de transformación, en tanto configuración de subjetividades reflexivas, autónomas y donde se potencie la participación, supervigilando las dinámicas de control que estarán presentes, pero que se pueden ir reconfigurado según la articulación de los componentes y el énfasis del dispositivo de supervisión.

La intención es, a través de los procesos reflexivos, preguntarse: ¿estamos facilitando espacios de control o de acompañamiento? ¿Estamos dejando de lado la contención y nos centramos sólo en el análisis de la intervención y gestión, pero sin supervisados? La búsqueda se sitúa en cómo equilibramos y conectamos estos componentes. Dado que según se vayan articulando, se irán configurando espacios, relaciones, análisis y prácticas que performan las propias subjetividades de quienes participan en el espacio de un modo particular (Foucault, 1991; Carballeda, 2002, 2010; García Fanlo 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abolaño, E.; Aranguren, E. Arredondo, R., Caparrós, N., Fernández de La-bastida, I., Mira, J. y Vicente, E. (2020). Orientaciones para la adaptación de las prácticas curriculares del grado en trabajo social ante la pandemia del SARS-CoV-2. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10256/18976>.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. México. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0187-01732011000200010.

Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Documentos de trabajo, S200103, Serie Sociología. Andalucía, España: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de: https://www.academia.edu/38910395/Las_t%C3%A9cnicas_de_An%C3%A1lisis_de_Contenido_Una_revisi%C3%B3n_actualizada

Arancibia, L. y Cáceres, G. (2011). La flexibilidad como dispositivo crítico en la práctica del Trabajo Social. *Trabajo Social Global*, 2(3), 1-23. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/30233>.

Ariño, M. y Berasaluze, A. (2013). Los procesos de supervisión como estrategia de enseñanza aprendizaje en el Grado de Trabajo Social. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2013-copia/documentos/2013-comunicaciones-orales/331857.pdf>.

Berasaluze, A.; Epelde-Juaristi, M., Ariño-Altuna, M. y Ovejas-Lara, R. (2022). ¿Cómo abordar dificultades del trabajo social en los servicios sociales? Una Investigación-Acción-Participación (IAP) sustentada en la supervisión. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29, 259-281. Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/ALTERN.20849>.

Boixadós, A.; Munté i Pascual, A., Zueras, V., Matulic, M. y Báñez, T. (2017). El autoconocimiento en el espacio de la supervisión educativa, en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona. XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas. Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas. Entre el 5 y el 7 de julio de 2017. Poio, Pontevedra, España: Red de Prácticum (Reppe).. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/117173>.

Carballeda, A. (2010). *La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales*. *Revistas UNAM*, pp. 46-59. Ciudad de México: Trabajo Social UNAM. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>.

Carballeda A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Argentina: Paidós.

Carballeda A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales* (1ª edición). Argentina: Paidós.

Castillo, L. (2005). Tema 5. Análisis documental. *Biblioteconomía*,

Segundo Cuatrimestre, Curso 2004-2005. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>.

De Vicente Zueras, I. (2010). La supervisión en trabajo social: un espacio profesional académico relevante. *RTS: Revista de Treball Social*, 189, 9-19. Recuperado de: https://www.tscat.cat/sites/default/files/rts_189_bilingue_o.pdf.

Del Valle Cazzaniga, S. (1997). El abordaje desde la singularidad. *Cuadernillo* 22. Argentina: Universidad de la Plata. Recuperado de: <http://bibliots.trabajosocial.unlp.edu.ar/meran/opac-detail.pl?id1=4604&id2=5483#.ZCLxr3bMI2w>.

- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Escartín Caparrós, M. J.; Lillo, A., Mira, J., Suárez, E. y Palomar, M. (2013). El proceso de supervisión en las prácticas de trabajo social. Grupo de Investigación en Mediación e Intervención Social (Gimis). España: Universidad de Alicante. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/43092>.
- Fernández Barrera, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(12), 7-19. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/6800>.
- Foucault, M. (1990). Polémica, política y problematizaciones. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. 3*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *La voluntad de saber*. Madrid, España: La Piqueta.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista Aparte Rei*, 74. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>.
- Godoy, W. (2012). La práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción. *Revista Perspectivas*, 23. Recuperado de: <https://doi.org/10.29344/07171714.23.464>.
- Hernández, N. (2020). Dispositivos de intervención desde una mirada rizomática. Una posibilidad desde el trabajo social crítico. En B. Castro-Serrano, A. Cea y N. Arellano Escudera (eds). *Materiales (De)Construcción. Crítica, neoliberalismo e intervención social*. Pp.165-180). Chile: Nadar.
- Hernández Arístu, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social: trabajo social, educación social, supervisión*. Madrid, España: Popular.
- Manzanera, R. y Medina-Rodríguez, M. (2022). Las prácticas formativas en Ciencias Sociales: una comparación entre el Trabajo Social y la Sociología. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29, 27-42. Recuperado de: <https://doi.org/10.7203/realia.29.23735>.

Martín-Cuadrado, A.; Gonzalez-Fernandez, R., Méndez, L. y Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/las responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Social Prisma*, 28, 176-200.

Munson, C. (2007). *Clinical social work supervision* (3ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: The Haworth Social Work Practice Press.

Navarro-Segura, L. y López, P. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad: Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación universitaria*, 7(4), 25-38. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Puig-Cruells, C. y Torrens-Bonet, R. (2021). La supervisión como dispositivo para el soporte y análisis de la intervención social de los Servicios Sociales Básicos de Cataluña. *Alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.1.06>

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva*, 29, 57-72. Recuperado de: <http://doi.org/10.25100/prts.voi29.8084>.

Puig, C. (2015). *La supervisión en la acción social: una oportunidad para el bienestar de los profesionales*. Tarragona, España: URV. Recuperado de: <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000088.pdf>.

Puig, C. (2011). La supervisión en los equipos de servicios sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 123-133. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2011.v24.36863.

Puig, C. (2010). La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la calidad de los servicios y el bienestar de los profesionales. Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili. Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/8438>.

Puig, C. (2005). El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión. *Trabajo Social y Salud*, 50, 11-26. Recuperado de: https://www.academia.edu/60822985/El_agotamiento_de_los_profesionales_La_importancia_de_la_supervisi%C3%B3n.

Porcel, A. y Vázquez, C. (1995). *La supervisión: espacio de aprendizaje significativo e instrumento para la gestión*. Zaragoza, España: Certeza.

Samaja, J. (1993) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba

Sánchez, M. y Villarroel, R. (2017). Tensiones en la intervención social:(des) encuentros en la relación Estado-ONG. Estudio de caso sobre ONG que opera la política social de infancia. *Revista de Trabajo Social*, 91, 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-16>.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.

Tonon, G.; Robles, C. y Meza, M. (2004). *La supervisión en trabajo social. Una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis Sociología.

Vázquez Aguado, O. (coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Weber, C. (2010). La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social. *Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social Escenarios*, 10(15), 71-76. Argentina: UNLP.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.

