

MARÍA JOSÉ AGUILAR IDÁNEZ

# Introducción a la supervisión



Editorial LUMEN

Viamonte 1674 (1055)

☎ 49-7446 / 375-0452 / 814-4310 / FAX (54-1) 375-0453  
Buenos Aires • República Argentina

**Colección Política, servicios y trabajo social**

Directores: Dr. Ezequiel Ander-Egg  
Dra. María José Aguilár Idáñez

Tapa: Oscar Sánchez Aguilár Idáñez

ISBN 950-724-394-1

© 1994 by LUMEN

Hecho el depósito que previene la ley 11.723  
Todos los derechos reservados

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA  
PRINTED IN ARGENTINA

**ÍNDICE**

PRÓLOGO.....	11
INTRODUCCIÓN.....	17
Capítulo 1. <b>QUÉ ES LA SUPERVISIÓN</b> .....	27
1. Aproximación al concepto de supervisión.....	29
2. Los objetivos de la supervisión .....	35
3. Funciones de la supervisión.....	41
4. Aspectos contextuales que condicionan el proceso de supervisión .....	47
Capítulo 2. <b>EL PROCESO DE SUPERVISIÓN</b> .....	57
1. Principios básicos para la práctica de la supervisión.....	59
2. La orientación inicial del supervisado .....	65
3. Los diferentes momentos o fases del proceso de supervisión, desde el punto de vista del aprendizaje .....	71
4. Criterios y pautas para la evaluación del rendimiento .....	80
<i>Anexos:</i> .....	93
1. Las actuaciones que son objeto de supervisión en Trabajo Social: algunos descriptores básicos .....	95
2. Un modelo de formulario de evaluación destinado a alumnos en prácticas .....	101

Capítulo 3. LA RELACIÓN DE SUPERVISIÓN ..... 107

- 1. La supervisión como habilidad para las relaciones humanas.....109
  - 2. Características de la relación de supervisión ..... 111
  - 3. Problemas que pueden entorpecer la relación de supervisión: sugerencias para resolverlos..... 117
- Anexo: Estrategias que suelen emplearse en la supervisión ..... 125*

Capítulo 4. MODELOS DE SUPERVISIÓN ..... 139

- 1. Supervisión individual ..... 143
- 2. Supervisión grupal ..... 149
- 3. Supervisión *peer-group*..... 155

Capítulo 5. EL PERFIL DEL SUPERVISOR ..... 163

- 1. Conocimientos ..... 167
- 2. Experiencia..... 169
- 3. Habilidades y destrezas técnicas..... 171
- 4. Cualidades personales y actitudes ..... 173

**PRÓLOGO**



Al prologar el libro *Introducción a la supervisión* de María José Aguilár, quisiera hacerlo atendiendo a un doble aspecto: por una parte presentar el libro y por otra presentar a la autora, que es, sin lugar a dudas, la trabajadora social europea más conocida en América latina en esta última década.

Respecto al libro me parece oportuno señalar, en primer término, que aunque se trate de una obra introductoria, tiene esta calificación por su carácter didáctico y el haber sido concebida como instrumento de trabajo, útil y práctico, para quienes deben realizar tareas de supervisión docente y/o profesional. Se trata de una obra que combina el rigor metodológico y técnico con un estilo claro y sencillo; en definitiva, un libro que ha sido escrito pensando en los supervisores de trabajo social que en universidades, escuelas e instituciones tienen la responsabilidad de formar y reciclar a otros profesionales.

Esta obra, por otra parte, viene a llenar el vacío que existe en la formación de supervisores, y que está ocasionado en gran medida por la falta de bibliografía y material didáctico sobre el tema. Es de sobra conocido el hecho de que los pocos textos existentes en lengua castellana sobre supervisión en trabajo social son traducciones de autores an-glosajones que fueron escritos hace varias décadas. La realidad profesional del trabajo social "latino" y la actualización necesaria propia de una disciplina en evolución y adaptación constante a los cambios sociales, nunca ha sido reflejada ni considerada como marco de referencia en las obras que sobre supervisión profesional se han difundido entre nosotros.

En otro orden de cosas, debemos decir que este libro también constituye una novedad en cuanto a sus contenidos: éstos han sido seleccionados en función de su utilidad práctica para la mejora de las funciones del supervisor. Se han excluido, por tanto, consideraciones teóricas que —si bien fundamentan lo metodológico y técnico— podrían hacer que la obra no tuviese ese carácter "introductorio". Así, después de las precisiones conceptuales necesarias para identificar con rigor qué es la supervisión en trabajo social, el resto del libro desarrolla los aspectos

relativos al modo en que debe llevarse a cabo una buena supervisión; cómo debe establecerse una relación positiva entre supervisor y supervisado, haciendo hincapié en el modo de afrontar y resolver los problemas más frecuentes en este ámbito; los diferentes modelos de supervisión, analizando ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, modo de organizar el proceso y las sesiones, etc. Por último, se plantea todo lo relativo al perfil del supervisor; es decir, qué debe conocer y qué debe saber hacer un buen supervisor. Para ello, se describen los conocimientos, experiencias, habilidades técnicas y cualidades que pueden configurar un buen supervisor en trabajo social.

En cuanto a la autora, he de decir que, además de trabajadora social, es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología con la especialidad de Estudios Iberoamericanos, y doctora en Sociología, especializada en Bienestar Social y Desarrollo. Nacida en España, ha desarrollado su obra, además de en su país de origen, en varios de América latina. Residente durante algunos años en Argentina, desde allí, como directora adjunta del Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, ha realizado una amplia obra en diferentes países latinoamericanos, a través de sus cursos, asesorías y de sus libros. Así, por ejemplo, su libro *La acción social a nivel municipal* ha sido y es guía de trabajo en numerosos países. Sin lugar a dudas, es el primer libro que en América latina plantea, de hecho, la propuesta de un sistema de servicios sociales a nivel local y precisa el rol de los trabajadores sociales en el municipio. Su libro *Cómo animar un grupo* ha sido su mayor éxito editorial, por las reiteradas ediciones que se han hecho de él, una de ellas en México. Su obra más elaborada, realizada conjuntamente con Ezequiel Ander-Egg es, sin duda, *Evaluación de servicios y programas sociales*, en la que desarrolla una metodología de investigación evaluativa, aplicada al campo del trabajo social.

Hablar de la persona y de la obra de María José Aguilar es imposible sin referirnos a Ezequiel Ander-Egg (la dedicatoria de este libro lo explica). No sólo porque muchos de sus libros han sido escritos conjuntamente, ni por la obra de cursos y asesorías que han hecho juntos, sino porque —como bien se ha dicho— desde que, al inicio del trabajo social, el matrimonio Booth realizara una amplia y significativa obra en el campo de la acción social en Inglaterra, nunca una pareja llevó a

cabo un trabajo conjunto tan amplio como la de Aguilar/Ander-Egg, tanto por los países que alcanza la acción de ambos, como por la multiplicidad de su obra.

El lector podrá juzgar por sí mismo el valor de esta obra. La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través de la Escuela de Trabajo Social, tiene el agrado de ponerla al alcance de los lectores de habla castellana, con lo que estamos orgullosos de prestar un servicio a los trabajadores sociales de México y de América latina.

Prof. Bertna Córdova

Directora de la Escuela de Trabajo Social  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

# INTRODUCCIÓN

---

Es harto frecuente en el campo profesional del trabajo social hablar de supervisión, de la importancia de la supervisión profesional, etc. Al mismo tiempo, nunca como ahora, existen tantas escuelas de formación de trabajadores sociales que imparten la asignatura de "supervisión" ... Y sin embargo, examinando lo que en escuelas e instituciones profesionales se hace, la supervisión ha tenido un escaso desarrollo y mejoramiento en cuanto método de actuación... ¿Cómo es posible esta situación?, ¿por qué hay un déficit de supervisión —sobre todo en el ámbito profesional— si en todas partes se habla de supervisión, e incluso aparece como función administrativa en los departamentos de trabajo social? La respuesta a estos interrogantes hay que buscarla en el seno mismo de las instituciones y escuelas de trabajo social: ¿qué pasa?, ¿qué ha pasado?

Desde nuestro análisis de numerosas experiencias prácticas, tanto de estudiantes, profesores de escuela y profesionales muy experimentados sobre terreno, creemos que esta situación se produce como consecuencia de dos factores:

- Por un lado, la **escasez de supervisores con una adecuada formación y capacidad específica**. El hecho de haber cursado una materia llamada supervisión, no es ninguna garantía que permita estar en condiciones de ser un buen supervisor. Además, como veremos a lo largo de este trabajo, las condiciones y cualidades para ser supervisor no pasan exclusivamente por la realización de cursos.
- Por otro, la falta de claridad en lo que al proceso de supervisión se refiere. Se habla de supervisión, se dice que se hace supervisión... pero realmente se hacen otras cosas a las que se llama supervisión, y que no lo son en sentido estricto. Dicho más sencillamente, por lo general no se sabe con certeza qué es la supervisión y sus implicaciones prácticas.

En relación con el primer punto, trataremos de dar respuesta en un capítulo específico donde consideramos el tema. Con respecto al segundo, tendríamos que distinguir el proceso de supervisión de otras prácticas profesionales que se dicen supervisión y no lo son en sentido estricto del término:

- *Las reuniones de equipo.* Muchas veces se dice "reunión de supervisión", cuando en realidad se trata de reuniones de equipo que tienen por objetivo intercambiar experiencias de trabajo, exponer dificultades que se encuentran en el mismo, dar información a otros compañeros de trabajo acerca de lo que se está haciendo, etc. Esto, que es muy importante para el trabajo profesional, no constituye en sí mismo un proceso de supervisión.
- *Las entrevistas o reuniones con la dirección del departamento o servicio.* También suelen confundirse con la supervisión las actividades que se realizan entre los empleados trabajadores sociales y el responsable o los responsables de un programa o departamento de la institución, para realizar el seguimiento de la marcha de los proyectos, realizar el control operacional, detectar problemas de funcionamiento interno, etc.
- *Las actividades de vigilancia y control administrativo.* En la mayoría de las instituciones de bienestar social, tanto públicas como privadas, así como en las escuelas de trabajo social, se llevan a cabo actividades de diversa naturaleza tendentes a implementar las funciones de vigilancia y control administrativo del personal. Control de productividad, rendimiento, cumplimiento de normativas administrativas, laborales, etc. Todas las acciones que pueden realizarse desde el departamento de personal de la organización, o directamente por medio de los jefes o directores de servicio, no deben confundirse con la supervisión, que, si bien es un proceso que incluye elementos de evaluación, también implica otros aspectos que nada tienen que ver con los sistemas de control.

Quiero sobre este punto hacer una breve digresión, ya que existe en muchos casos la identificación de supervisión con vigilancia, control, fiscalización, etc. Personalmente, creo que

esta falsa identificación ha llevado al sentimiento de temor por parte de muchos trabajadores sociales, a la hora de plantearse el problema de la supervisión. Por otra parte, una mala o malentendida supervisión en las escuelas de trabajo social, conforma casi siempre un trabajador social que rehuye profesionalmente la supervisión, debido a su experiencia negativa durante su formación. Es alarmante la falta de supervisión profesional, no sólo en América latina, también en la mayoría de los países europeos, donde, casualmente, la supervisión en las prácticas de formación se incorporó mucho más tarde que en el continente americano. Algún día habrá que analizar este problema con mayor profundidad...

- *La presentación y rendimiento de informes de actividad.* En muchas instituciones y escuelas de trabajo social existe la norma o la exigencia de elaborar informes acerca de las actividades que se van desarrollando, o resúmenes de los casos y problemas atendidos (estadísticas, memorias, etc.). Todo ello, con miras a realizar un seguimiento de las acciones emprendidas por el personal de la institución o de los alumnos en prácticas. Este tipo de actuación, referida a la presentación de informes, seguida o no de su posterior discusión con personal jerárquico superior, no constituye de hecho la supervisión. Y decimos que no es supervisión porque, si bien es cierto que muchas veces la base de la supervisión se hace a partir de la documentación elaborada por el supervisado, ello no significa que se esté llevando a cabo un verdadero proceso de supervisión. La producción, presentación y discusión de documentos es uno de los múltiples instrumentos o procedimientos que pueden emplearse para realizar determinadas tareas de supervisión, pero puede existir supervisión sin la exigencia de informes (como en el caso de la supervisión de voluntarios, por ejemplo). Por ello, la supervisión tampoco consiste en hacer informes y presentarlos a un superior, para discutir sobre ellos con posterioridad.

Estas actividades que acabamos de mencionar, no son —en sentido estricto— formas de supervisión. Aunque sí pueden ser consideradas

—parcialmente— actividades e instrumentos que pueden utilizarse en el proceso de supervisión. Lo que pretendemos, es advertir acerca de la confusión generalizada que existe entre “la parte” y “el todo”, entre “las formas” y “el contenido”. El proceso de supervisión es mucho más rico que una serie de actividades específicas, y no se agota en la realización de ciertas tareas. Es cierto que, sin ellas, la supervisión carecería de soporte, pero ellas —por sí mismas— no constituyen la acción de supervisión (al menos, en el sentido o alcance técnico y preciso del término).

Nosotros, en este trabajo, trataremos de dar algunas respuestas a los distintos interrogantes que se plantean respecto de la supervisión. Para ello, hemos dividido el libro en cinco grandes capítulos: en el primero, tratamos de responder a la pregunta ¿qué es la supervisión?, analizando además, los objetivos y funciones de la misma, así como los aspectos contextuales que la condicionan. En el segundo, entramos a considerar el proceso de supervisión en sus aspectos técnicos esenciales: principios que deben orientarlo, cómo iniciar al supervisado en el trabajo, qué fases o momentos implica el proceso desde el punto de vista del aprendizaje del supervisado, y algunas consideraciones sobre la evaluación del rendimiento del personal, en tanto que componente básico de la mejora de la calidad de los servicios. En el tercer capítulo, tratamos todo lo referente a la relación de supervisión: cómo debe establecerse, funciones de ambas partes, problemas que pueden presentarse y cómo resolverlos, etc. Por su parte, en el cuarto capítulo presentamos y analizamos los tres modelos más importantes de supervisión (individual, grupal y *peer-group*), deteniéndonos en los aspectos prácticos más útiles para su utilización. En el quinto y último capítulo, presentamos de manera monográfica todo lo relacionado con el perfil del supervisor, estudiando especialmente todo lo que hace a conocimientos, experiencia, habilidades y cualidades personales que debe tener.

Soy muy consciente de las limitaciones que tiene este trabajo: la falta de bibliografía actualizada respecto del tema, y la escasa sistematización de las prácticas profesionales de supervisión, han hecho que tengamos que elaborar este trabajo con muy pocas referencias escritas,

siendo la mayoría de ellas anglosajonas. Por ello, me gustaría que este trabajo se considere como un “material-borrador” de apoyo, para ser discutido y mejorado, de acuerdo con las necesidades de cada supervisor. Lo hemos elaborado para el curso que dictamos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, dentro del *Post-Grado sobre Didáctica del Trabajo Social*.

Tratar de llenar con este pequeño librito el inmenso hueco que existe en el trabajo social respecto de la supervisión, en sus aspectos prácticos, sería una ilusión. Sólo pretendo, desde mi experiencia profesional y docente, contribuir a la iniciación de un proceso para completar, poco a poco, ciertas lagunas que todavía existen en nuestra profesión. Espero, al menos, haber contribuido a ello, con la advertencia de que, a no largo plazo, realizaré una elaboración más acabada sobre el tema de la supervisión en el Trabajo Social.

Maria José Aguilar Idáñez  
Ciudad Juárez, 1994

La práctica, poco frecuente, de la supervisión entre el colectivo de diplomados en Trabajo Social, es cada vez más reclamada y solicitada, tanto a los responsables de las instituciones para las que trabajan, como a la organización colegial, por ser el método de formación permanente que mejor cumple las diferentes expectativas y necesidades de:

- aprendizaje de nuevos conocimientos (a partir de la reflexión y sistematización de la práctica; o de la objetivación y contraste de la teoría aplicada);
- entrenamiento de habilidades;
- descubrimiento, desarrollo y/o reconocimiento de aptitudes;
- seguridad o desahogo, en la medida que permite constatar las dificultades e identificar los límites, e integrarlos en futuras intervenciones;
- racionalizar y administrar más eficazmente los propios recursos personales y los de la institución para la que se trabaja.

## Qué es la supervisión

1. - Aproximación al concepto de supervisión.
2. - Los objetivos de la supervisión.
3. - Funciones de la supervisión.
4. - Aspectos contextuales que condicionan el proceso de supervisión.



## 1. Aproximación al concepto de supervisión

Por razones didácticas, y para ayudar a comprender mejor el significado y alcance del término, iremos realizando una serie de "aproximaciones sucesivas" que nos vayan acercando, cada vez con mayor precisión, al concepto de supervisión.

En primer lugar, y ateniéndonos a la significación que se deriva de la estructura verbal de la palabra, supervisar significa "mirar desde arriba", "mirar desde lo alto" (del latín *super*, "sobre"). Es decir, supervisar hace referencia al acto de observar o estudiar algo con una visión global y a una cierta distancia. Ahora bien, este alcance es bastante vago e impreciso, y puede aplicarse a muchas acciones que no necesariamente constituyen la supervisión. Por ello, vamos a examinar a continuación algunas definiciones más precisas del término.

Dentro del campo del Trabajo Social, encontramos las primeras definiciones que pueden ayudarnos en nuestra tarea. Las más relevantes y significativas son las siguientes:

*"Proceso educativo, por el cual una persona poseedora de un caudal de conocimientos y experiencias, asume la responsabilidad de adiestrar a otras que poseen menos recursos" (1).*

*Virginia Robinson*

*"Proceso por el cual el supervisor ayuda al asistente social a desarrollar sus habilidades y conocimientos a través de la práctica del servicio social" (2).*

*Genevieve Ryan*

En estas dos definiciones, que fueron las primeras en formularse dentro de nuestra profesión, encontramos una de las notas características de todo proceso de supervisión: su componente educativo o de formación. Es decir, el proceso de supervisión es una forma de aprendizaje, adiestramiento y desarrollo de destrezas y habilidades.

En segundo lugar, debemos mencionar otras definiciones, que sin renunciar a este componente educativo, también señalan elementos relacionados con la calidad y mejora de los servicios. Tal es el caso de definiciones como:

*“Proceso educativo y cooperativo que tiene como objetivo principal el mejoramiento del servicio, a través del más amplio desarrollo gradual de cada uno de sus miembros.”*

*Burton y Bruechener*

En esta definición encontramos que la supervisión aparece centrada en la mejora de la calidad de los servicios, y contempla el desarrollo del personal como una modalidad propia de la supervisión para lograr esa mejora. En la misma línea se expresan dos de los autores que más influencia han tenido en el campo de la supervisión y el Trabajo Social:

*“Proceso dinámico de orientación/capacitación, mediante el cual los trabajadores directamente responsables de la ejecución de alguna actividad o proyecto específico, reciben en el marco institucional de su ejercicio profesional la ayuda de otro responsable designado para ese fin, de cara a lograr un mayor aprovechamiento de sus conocimientos y habilidades, y perfeccionamiento de sus aptitudes, para ejecutar sus tareas de una forma más eficiente y con una satisfacción cada vez mayor para ellos mismos y para la institución” (3).*

Adaptado de:

*Margaret Williamson*

*“Proceso mediante el cual un asistente o trabajador social, o un estudiante que realiza una práctica, recibe individualmente y/o grupalmente la orientación y guía de otro profesional designado a tal fin, de modo que puede aprovechar lo mejor posible sus conocimientos y habilidades y perfeccionar sus aptitudes, a fin de realizar sus tareas de la manera más eficiente posible” (4).*

*Ezequiel Ander-Egg*

En estas tres últimas definiciones podemos encontrar elementos comunes, ya que según los autores citados, podríamos definir la supervisión como la actividad o conjunto de actividades que desarrolla una persona al asignar y/o dirigir el trabajo de un grupo de subordinados en quienes ejerce autoridad, para lograr de ellos su máxima eficiencia con satisfacción mutua. Y, si a esto agregamos otras definiciones de diccionarios generales, referidas al término “supervisor”, donde se le designa como “persona que controla el desarrollo de las funciones y programas”, y “persona con funciones ejecutivas y docentes que procura desarrollar las posibilidades del personal, para el cumplimiento de sus funciones específicas” fácilmente podemos darnos cuenta de la doble naturaleza de la supervisión. Es decir, la supervisión constituye un proceso tanto administrativo como educativo, y las responsabilidades del supervisor también son de ambos tipos, si bien —como es lógico— el enfoque o énfasis de la supervisión dependerá del desarrollo y las capacidades crecientes tanto del supervisor como del trabajador, así como del tipo de institución donde se lleve a cabo (escuela de trabajo social, o institución-servicio-agencia de bienestar social).

Si queremos resumir sucintamente los distintos aportes examinados hasta ahora, podemos afirmar que con el término supervisión se designa el control de una labor determinada con el cual se persigue, no sólo un propósito de juicio o evaluación, sino también de enseñanza, orientación, asesoramiento y perfeccionamiento. Dicho control de la ejecución de un trabajo se lleva a cabo por un superior, dentro de la estructura jerárquica del personal.

Sin embargo, si analizamos las definiciones del concepto, referidas no ya al trabajo social, sino a la gestión de programas en general, podemos definirla como "el conjunto de medidas tendentes a garantizar que el personal desempeña sus actividades con eficacia y se hace más competente en su trabajo". En esta concepción más moderna de la supervisión, se presupone la existencia de un programa de actividades que tiene unos objetivos y una evolución predeterminada. La supervisión, entonces, se entiende como una actividad de gestión junto con las de vigilancia, control y evaluación. Es decir, "se dirige a los recursos humanos e interviene en la ejecución de las actividades y la persecución de objetivos", promoviendo la mejora del rendimiento del personal (5).

Nosotros, por nuestra parte, y a la luz de las consideraciones y comentarios realizados, nos atrevemos a proponer una definición operativa de supervisión, que puede ser de utilidad para desarrollar y comprender mejor este trabajo.

*La supervisión es un proceso sistemático de control, seguimiento, evaluación, orientación, asesoramiento y formación; de carácter administrativo y educativo; que lleva a cabo una persona en relación con otras, sobre las cuales tiene una cierta autoridad dentro de la organización; a fin de lograr la mejora del rendimiento del personal, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios.*

A partir de esta definición, podemos caracterizar la supervisión del siguiente modo:

**Es un proceso sistemático...**

Ya que una buena supervisión debe cumplir ciertos requisitos formales y realizarse mediante procedimientos rigurosos y sistemáticos, que, apoyados en el método científico, permitan la mayor validez y fiabilidad posible de los resultados obtenidos, a la vez que posibiliten un grado aceptable de objetividad en el tratamiento de los mismos. Dicho en otras palabras, cuanto más sistemático sea el proceso de supervi-

sión, menos posibilidades habrá de utilizar elementos subjetivos o poco rigurosos, que puedan invalidar —desde el punto de vista científico-técnico— el proceso mismo de supervisión.

**De control, seguimiento, evaluación, orientación, asesoramiento y formación,**

*Control* porque las actividades de supervisión forman parte del control operacional de los servicios y programas sociales, y también se aplica a la utilización adecuada de los recursos humanos, técnicos, materiales, etc. en términos de costo-beneficio y costo-efectividad.

*Seguimiento*, porque se trata de asegurar que las actividades se realicen en el tiempo y modo previsto.

*Evaluación*, en tanto que el proceso de supervisión implica enjuiciar el mérito y el valor del trabajo que alguien está desarrollando, sobre la base de información recogida sistemáticamente.

*Orientación*, porque una de las finalidades de la supervisión es guiar al supervisado en su trabajo, indicándole o sugiriéndole las formas en que puede mejorar la calidad de su trabajo o aumentar su nivel de satisfacción en el mismo.

*Asesoramiento*, ya que la supervisión pretende ayudar a utilizar de la forma más eficaz posible los conocimientos y habilidades del supervisado, aprovechando la experiencia del supervisor.

*Formación*, en tanto que la supervisión es un modo de aprendizaje a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica, y permite detectar aspectos donde sea necesario un reciclaje o mejora de la formación específicamente profesional.

**De carácter administrativo y educativo;**

Ya hemos insistido en este punto, sobre el que existe un acuerdo ge-

neralizado: la supervisión tiene componentes administrativos en tanto que forma parte de la gestión de programas y servicios; y tiene elementos educativos por cuanto procura mejorar y ayudar a los trabajadores o estudiantes en el desempeño eficaz de sus tareas, haciéndolos más competentes.

**Que lleva a cabo una persona en relación con otras...**

El proceso de supervisión tiene un componente relacional y de comunicación interpersonal sumamente importante. Hasta el punto que no podría realizarse sin la interacción personal, sin la relación entre supervisor y supervisado. La base sobre la cual descansa el proceso de supervisión es la relación entre ambos.

**Sobre las cuales tiene una cierta autoridad dentro de la organización:**

El rol y función del supervisor, generalmente está (o debe estar) reconocido como tal en el seno de la organización, e implica siempre un grado de jerarquía administrativa superior a los supervisados. Sin esta "superioridad jerárquica", el proceso de supervisión no sería tan eficaz o útil para la marcha de la organización, ya que carecería de responsabilidad ante la propia institución y ante los supervisados.

**A fin de lograr la mejora del rendimiento del personal, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios.**

La supervisión es uno de los medios más importantes, a través del cual puede llevarse a cabo una evaluación del rendimiento del personal. Entendiendo por rendimiento la suma de competencias, habilidades y destrezas que un trabajador debe poseer para el mejor desempeño de sus tareas, incluyendo la propia satisfacción personal en el puesto de trabajo. En definitiva, la supervisión, entendida como forma de evaluación del rendimiento en su acepción integral, forma parte de los mecanismos aseguradores de la calidad de los servicios, y se constituye como uno de los medios aceptados y aceptables para efectuar el control de calidad en los programas y servicios sociales.

**2. Los objetivos de la supervisión**

En el párrafo anterior, hemos dicho que la supervisión pretendía mejorar el rendimiento de los trabajadores, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios. Ahora bien, según otros autores, la formulación de los objetivos de la supervisión es diferente. Por una parte, existe un consenso generalizado\* en señalar como propósitos u objetivos del proceso de supervisión en trabajo social los siguientes:

- **Enseñanza y formación permanente:** la supervisión es un método de enseñanza-aprendizaje cuya peculiaridad reside en que la formación se hace a partir de la práctica y "sobre la marcha". Es decir, de acuerdo con los problemas que se van confrontando y teniendo en cuenta las condiciones y capacidades de cada trabajador.
- **Asegurar servicios de calidad,** ya que mediante el proceso de supervisión se pretende mejorar: los servicios prestados por la institución, las relaciones que se establecen entre usuarios y trabajadores sociales, y aumentar el nivel de competencia profesional (aptitudes) de los trabajadores. Todo lo cual contribuye a mejorar la calidad de los servicios sociales.

\* Al momento de escribir estas reflexiones, hemos encontrado una coincidencia casi textual entre los trabajos de tres autores: J.F. LONGRES, *Introducción a la supervisión*, Barcelona, GITS, 1976; E. ANDER-EGG, *Diccionario del Trabajo Social*, Alicante, CAAM, Alicante 1981; y M. COLOMER y R. DOMENECH, *La supervisión en trabajo social*, Barcelona, INTRESS, 1988. Longres establece estos cuatro objetivos de la supervisión, tal como los enuncio en este texto, si bien el alcance que dicho autor otorga a cada uno de ellos difiere del que yo realizo aquí. Ander-Egg, por su parte, menciona los mismos enunciados que Longres, aunque al no explicarlos, no sabemos si les otorga el mismo alcance. Colomer y Domenech, en cambio, hacen un resumen de los objetivos indicados por Longres, aunque no lo citan y han prescindido del tercero. La influencia del autor anglosajón en estas autoras es comprensible, ya que éste realizó en el GITS, en 1976, el curso de supervisión que sintetiza en las publicaciones catalanas mencionadas.

• **Socialización con el supervisado de los conocimientos y aptitudes propias de la profesión.** Ya sea a nivel de estudiantes o de trabajadores sociales profesionales, con la supervisión se pretende producir un proceso de intercambio bi-direccional, de experiencias y conocimientos, entre el supervisor y el supervisado, tendente a compartir y aplicar los principios, conceptos, metodología, actitudes profesionales, etc. propios del Trabajo Social.

• **Elevar el nivel teórico y práctico.** Es decir, mediante el proceso de supervisión, se contribuye a elevar y profundizar el nivel de conocimientos útiles y necesarios para el Trabajo Social, a la vez que se aumenta la capacidad operativa del supervisado. En este aspecto, a través de la supervisión, se establece una relación dialéctica entre "lo pensado" y "lo realizado".

Sin embargo, dentro de la misma disciplina, existen también otras concepciones y puntos de vista acerca de los objetivos de la supervisión. Al respecto, algunos autores sostienen que el objetivo de la supervisión en trabajo social es servir "para realizar los objetivos y planes de la agencia y para elevar continuamente la calidad del servicio a través del cual la agencia trata de expresar sus propósitos". Y, más adelante, la misma autora señala: "El crecimiento y la evolución de los trabajadores como personas, no constituye de por sí el fin hacia el cual se dirige el proceso supervisor (...). Para que el proceso no se torne confuso, inseguro e inconsistente, el enfoque primordial tiene que centrarse permanentemente en dirigir todos los esfuerzos, tanto del supervisor como del trabajador, hacia la materialización de los objetivos de la agencia..."(6).

A mi juicio, tales afirmaciones expresan arquitectónicamente la concepción tecnocrática del Trabajo Social que, en su intencionalidad última, no deja de ser sino una pura expresión de un enfoque profesional que opta por el mantenimiento de lo establecido y del statu quo. Me parece imposible imaginar la profesión del Trabajo Social, sin que esté mínimamente asociada a la posibilidad de analizar críticamente los

contextos y las situaciones en que se prestan (o se dejan de prestar) los servicios sociales; y la posibilidad de pensar y elaborar nuevas propuestas que impliquen un cambio en la situación que produce los problemas sociales, o, al menos, un cambio de las instituciones y servicios responsables de la protección social.

Es más, si toda crítica a la institución prestadora de servicios sociales está fuera del proceso de supervisión, ¿qué posibilidades habría de introducir los cambios necesarios en el seno de la misma para resolver los problemas que pueden estar derivados de su mal funcionamiento, desfase entre objetivos y necesidades, etc.?... ¿Acaso hay que esperar siempre que los cambios lleguen a las instituciones de bienestar social "desde fuera"? Y, si es así, ¿cuál sería el papel de los trabajadores sociales que pertenecen a ella en esa transformación?...

Podríamos seguir interrogándonos acerca de esta afirmación tan tajante respecto del objetivo de la supervisión, que, deliberadamente, deja fuera todo lo relacionado con el proceso de ser persona... Sin embargo, ello nos apartaría demasiado del objetivo de nuestro trabajo, y lo dicho hasta aquí nos parece suficiente para que el lector saque sus propias conclusiones.

Ahora bien, no queremos terminar este tema referido a los objetivos del proceso de supervisión, sin hacer una referencia a lo que hoy día se consideran finalidades o propósitos de la misma como elemento o componente de la gestión de programas y servicios sociales. Para ello, las propuestas de Flahault, Piot y Franklin (7) nos parecen oportunas, y podríamos resumirlas —aplicadas al trabajo social— en lo siguiente:

**En tanto que la supervisión pretende mejorar el rendimiento del personal, cuestión que depende de los objetivos del programa, las dificultades que se confronten, la motivación del personal y sus propios progresos, la supervisión debe llevarse a cabo para:**

**1. Asegurarse de que los objetivos son apropiados, es decir,**

- que se corresponden con las necesidades;
- que son compartidos, recordados, justificados, explicados, discutidos, etc.;
- que no existen divergencias entre los objetivos de la dirección, los ejecutores y los usuarios;
- que se trata siempre de encontrar la solución a los posibles conflictos entre las partes, acerca de los objetivos del programa.

**2. Conseguir que el personal se adapte a las dificultades que se presenten,**

- observando las modalidades y condiciones de ejecución de las actividades y tareas a cargo de los supervisados;
- analizando las condiciones favorables y las dificultades de ejecución que hayan sido identificadas;
- identificando conjuntamente las causas de dichas dificultades de ejecución.

**3. Contribuir a desarrollar la motivación del personal, a través de:**

- el conocimiento preciso de las motivaciones del personal y sus necesidades fundamentales (estimación, realización, reconocimiento, etc.);
- el desarrollo de su madurez para asumir responsabilidades, sobre todo, mediante la identificación y la discusión de los factores asociados a la motivación en el trabajo;
- el descubrimiento de las insuficiencias del personal, en materia de comunicación, capacidad de resolver problemas y conflictos, etc.;
- la adaptación del estilo de liderazgo de los supervisores a las expectativas de los agentes de ejecución, según la natu-

raleza del trabajo, su madurez personal y profesional y su medio sociocultural.

**4. Contribuir a mejorar el rendimiento del personal y su competencia profesional, ya que mediante la supervisión también se pretende:**

- identificar las necesidades de información (sobre las comunidades y personas atendidas, los problemas sociales, los objetivos, métodos y estructura del servicio, los estándares que deben alcanzarse, etc.);
- identificar las capacidades necesarias en materia de asistencia, gestión, promoción y organización, información, comunicación, movilización, formación, y solución de problemas sociales;
- elegir conjuntamente los instrumentos y formas de enseñanza-aprendizaje que permitan cubrir las necesidades de formación existentes;
- poner en práctica un programa de formación permanente que responda a las necesidades del personal en materia de competencias;
- identificar las necesidades fundamentales del personal;
- elegir y programar conjuntamente las formas de gestión y formación apropiadas (consultas, incentivos, etc.);
- identificar las necesidades de apoyo o las necesidades financieras especiales;
- discutir y transmitir a la dirección las propuestas de medidas correctivas oportunas.

Pero, para no esperar del proceso de supervisión más de lo que éste puede dar, conviene tener presente y no olvidar de ahora en adelante que:

*La supervisión no es el único medio por el que puede considerarse y ponerse en práctica el apoyo a los ejecutantes, pero es únicamente en este nivel donde ese apoyo puede ser adaptado a las necesidades individuales de los agentes.*

*La supervisión, por consiguiente, se concentra en los recursos humanos cuyo rendimiento trata de mejorar. Se justifica principalmente por el hecho de que el responsable encuentra en ello no sólo la ocasión de orientar, aconsejar, ayudar, enseñar y motivar al personal sobre el terreno para mejorar las condiciones de ejecución, y con ello la calidad y el rendimiento de los servicios, sino también la ocasión de aprender.*

*D. Flahault, M. Piot y A. Franklin*

### 3. Funciones de la supervisión

En cuanto proceso de carácter administrativo y educativo, la supervisión en trabajo social debe desarrollar funciones de esta naturaleza: en el aspecto administrativo destacan las funciones de evaluación, seguimiento, control, mediación y estímulo; en el aspecto educativo, las de orientación, asesoramiento, guía y formación, pretendiendo fundamentalmente "enseñar a hacer".

Estas funciones que —de manera general— hemos explicado en el párrafo primero, podemos profundizarlas, tratando de especificarlas en funciones más concretas. Tomando como referencia algunas propuestas del SENAI\* (8), podemos mencionar entre las más importantes, las siguientes funciones específicas de la supervisión:

**Relativas a la supervisión de estudiantes de trabajo social,** que consisten básicamente en orientar acerca de:

- **La aplicación práctica de los conocimientos adquiridos** en el aula, al trabajo o tarea que se le haya asignado en su campo de prácticas. Esta función debe traducirse operativamente, por ejemplo, en el conocimiento y utilización correcta de las diferentes técnicas de intervención social, actualización de conocimientos teóricos, conocimiento de los distintos enfoques o formas de abordaje de la realidad, observación crítica de la misma, análisis de la realidad utilizando criterios de validez y fiabilidad, registro sistemático y correcto de la información, elaboración de conclusiones, intervención eficaz en la situación-problema, etc.

- **El conocimiento de sus potencialidades para el ejercicio profesional del Trabajo Social.** De lo que se trata es de ayudar,

\* Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brasíl).



con la observación crítica del supervisor, al autoconocimiento del supervisado en todos aquellos aspectos de su personalidad que pueden serle útiles o dificultar su desarrollo profesional, con el fin de corregir obstáculos o limitaciones y potenciar sus cualidades.

- **El proceso de madurez emocional**, aprendiendo a no efectuar juicios que impliquen un juzgamiento moral de la persona, asumiendo su tarea con responsabilidad, adquiriendo progresivamente mayor independencia, flexibilidad metodológica y estableciendo relaciones positivas con individuos y grupos.

- **La integración a la profesión**, esto es, ir adquiriendo el perfil profesional propio del Trabajo Social y saber cuáles son tareas específicas cuando se actúa con otros profesionales.\*

**Relativas a la supervisión de trabajadores sociales profesionales.** En este ámbito, las funciones de supervisión consisten en

*Promover:*

- **su integración en la función ejercida**, tratando de lograr la máxima identificación posible del trabajador con las tareas a su cargo, ayudando a resolver los problemas de integración que puedan llegar a presentarse;

- **el desarrollo y perfeccionamiento de la actividad profesional**, procurando la mejora continua de las destrezas y habi-

\* El hecho de que, en la mayoría de los países, no exista una clara formulación del perfil profesional, en donde se detallan sus funciones, competencias, actividades y tareas, propias de la profesión, dificulta en gran medida un correcto desarrollo de esta función de la supervisión. Además de confundir el rol profesional, cuando se trabaja con otras profesiones de tipo "social". En este sentido, sólo en Estados Unidos (y en el caso de América latina, Puerto Rico) tienen definido el perfil con la suficiente precisión y especificidad.

lidades profesionales, y ayudando al trabajador a centrarse en las actuaciones específicamente profesionales o técnicas. En este sentido, las actividades de formación permanente y reciclaje profesional son una necesidad para una concepción moderna de la supervisión, que debe orientar a los supervisados para una tarea de "puesta al día";

- **el desarrollo de la capacidad ejecutiva y organizativa**, ya que un trabajador social carente de capacidad operativa tendrá grandes problemas para realizar eficazmente su trabajo. El supervisor deberá ayudar al trabajador a identificar y desarrollar las condiciones y cualidades que le sirven para aumentar su capacidad ejecutiva, así como a corregir, aquellas que la dificultan.

*Estimular:*

- **el interés por realizar un trabajo serio y eficiente**, ya que de ello dependerá en gran medida la calidad de los servicios y la atención prestada a los usuarios o la población destinataria. El grado de interés y motivación personal del trabajador social por realizar de la mejor forma posible su trabajo, constituye uno de los pilares fundamentales del rendimiento integral y contribuye muy significativamente en el resultado final de los programas sociales;

- **buenas relaciones de cooperación** entre trabajadores sociales y entre éstos y otros profesionales y funcionarios de la institución en que prestan sus servicios. El trabajador social casi nunca trabaja sólo. Por este motivo, la capacidad de trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones interprofesionales es de gran importancia para el desempeño de sus tareas.



*Obtener su participación en:*

- la elaboración de planes, programas, proyectos, reglamentos, etc. que tienen relación con su acción profesional;
- el estudio, interpretación y valoración de las necesidades, problemas y realizaciones de la institución, sobre una base realista;
- la evaluación del rendimiento laboral propio, y en la evaluación de los programas y servicios que presta la institución.

En virtud del desarrollo de estas funciones, el supervisor necesita siempre conocer a sus supervisados, y comprenderlos en sus antecedentes, tanto escolares como profesionales (según sea el caso). De este modo favorecerá su integración en el nuevo ambiente de trabajo, y podrá planear con mayor eficacia lo que enseñará al supervisado conforme a sus experiencias anteriores, sus capacidades, grado de adaptación y desarrollo profesional, etc.

Cabe tener presente que la supervisión es un proceso basado fundamentalmente en la relación de dos personas (supervisor y supervisado), de ahí que —si bien pueden utilizarse técnicas grupales para la supervisión— haya que considerar permanentemente las características individuales de cada persona a supervisar. Al igual que un buen coordinador de grupos no puede perder de vista los comportamientos de los miembros del mismo considerados individualmente, el supervisor, que tiene a su cargo un grupo de trabajadores, tampoco puede inhibirse de sus responsabilidades con cada uno de ellos individualmente. No olvidemos que, a fin de cuentas, las funciones del supervisor son: interpretar, enseñar y evaluar.

También debemos señalar que, en el campo del trabajo social, la función o rol del supervisor se encuentra en un escalón intermedio en-

tre el trabajador social de campo y la misma institución prestadora de servicios. Esto implica, asimismo que, la mayoría de las veces, el supervisor no realice sus funciones en contacto directo con la gente (aunque puede tener contacto con ella para su tarea de supervisar), sino que sus relaciones con los usuarios son indirectas: se realizan a través de los trabajadores de campo que supervisa. Hoy día está considerándose cada vez más la posibilidad de que las personas encargadas en una institución de las tareas de supervisión en Trabajo Social, tengan asignados algunos trabajos de campo, aunque sea en muy poca proporción a su tiempo total de trabajo. De este modo, existen menos posibilidades de que se produzca el “efecto de distanciamiento” que a veces aparece cuando se accede al cargo de supervisor.

Ahora bien, en todos los casos, la función supervisora es una parte integrante de la organización administrativa de la institución (ya se trate de una escuela de Trabajo Social o de un servicio de bienestar social). Por este motivo, nos parece importante advertir aquí las implicaciones y/o posibles contradicciones a superar en “un aprendizaje en un ambiente administrativo”, o de la supervisión como “proceso administrativo con un fin educacional”. El problema o interrogante que se plantea es si los “componentes administrativos del proceso —sobre todo aquellos que implican manifiestamente autoridad y poder— no constituirán una amenaza demasiado seria para su función didáctica en relación con la disciplina particular de práctica por enseñarse, y con el vínculo entre ‘docente’ y ‘alumno’, así como con la libertad de acción del trabajador” (9).

Tampoco debemos olvidar que el supervisado, al fin y al cabo, o es un alumno que debe aprobar sus prácticas con una calificación, o es un trabajador que recibe un sueldo y cuya carrera se ve afectada por el juicio del supervisor. En definitiva, “el trabajador social es un empleado a sueldo que es supervisado por ser parte de una organización responsable ante la comunidad” (10).

Concebida, pues, como función administrativa y educativa\*, la supervisión "puede ser eficaz únicamente si se la considera y verifica como un proceso dinámico". Y es "la función didáctica —que rebasa la relación más estática y general de 'vigilancia'— la que puede preservar ese dinamismo. La enseñanza creadora obra con la expectación de movimiento y cambio. La supervisión, en su mejor forma, cambia de enfoques y contenidos de enseñanza y aprendizaje en relación directa con el creciente dominio de los conocimientos básicos y el desarrollo de la competencia del trabajador que aprende. ¡Esto no se hace a la manera de un libro de recetas!" (11).

*Para utilizar una expresión que a veces se cree ya demasiado trillada en el trabajo social, diremos que la supervisión se ve como un proceso "capacitador". Algunas connotaciones del término, en su aplicación al proceso de supervisión, serían éstas: "hacer capaz", dar fuerza mediante el apoyo, dar al trabajador autoridad para realizar una tarea definible, rechazar el "hágalo como yo" en favor de la iniciativa y una cierta competencia del trabajador; así como alentarlo y apoyarlo cuando echa mano de sus propios recursos y energías para enfrentar exigencias cotidianas de su trabajo. De esta manera la supervisión confiere dignidad a la labor de todo trabajador y realza su autorealización.*

M. Williamson

\* M. Colomer y R. Domenech también se expresan de este modo cuando señalan en la supervisión las funciones didácticas de ayudar a una actuación reflexiva, desarrollar la capacidad de autoconocimiento y enseñar a trabajar dentro de un proceso metodológico; y las funciones administrativas de: integrar en la entidad o en la institución, facilitar los instrumentos necesarios para la realización del trabajo, diseñar el proceso de supervisión-evaluación y contribuir a la formación de la política de la entidad. (Ver *La supervisión en trabajo social*, Barcelona, INTRESS, 1988.)

#### 4. Aspectos contextuales que condicionan el proceso de supervisión

No podemos dejar de tratar en este capítulo, una de las cuestiones que puede ayudar a comprender qué es la supervisión, y cuáles son sus posibles alcances. Para no creer que la supervisión es una panacea que puede resolver multitud de problemas en nuestra profesión, y para abandonar la idea de que el proceso de supervisión es básicamente lo mismo en distintas realidades, queremos considerar ahora los diversos factores que inciden en el proceso de supervisión. En la práctica, estos condicionantes pueden variar mucho el tipo de supervisión, sus objetivos, modalidad operativa, e incluso, su posible utilidad.

Por otra parte, si se desea desarrollar una buena supervisión, es imprescindible realizar previamente un análisis de estos factores condicionantes. De este modo, evitaremos que la supervisión se convierta en un proceso frustrante para el supervisor o el supervisado (o para ambos), y estaremos en mejores condiciones de rentabilizar y aprovechar al máximo las posibilidades y potencialidades del proceso de supervisión. Además, nos ayudará a programar las actuaciones pertinentes con el realismo suficiente como para no esperar de la supervisión más de lo que ésta puede dar.

Entre los aspectos o factores contextuales que condicionan la supervisión, podemos destacar por su importancia los siguientes:

- La política social del país y de la institución en que se desarrolla el proceso de supervisión;
- Los objetivos o fines de la institución que presta los servicios sociales, o de la escuela que forma a los futuros profesionales;
- Las tradiciones administrativas, que incorporan o no la supervisión como un aspecto significativo del proceso administrativo;
- Los servicios o actividades en sí, que se desarrollan en dicho marco organizacional (administrativo e institucional);

- las causas principales o los motivos por los cuales acuden a la institución las personas que ésta atiende, o de los estudiantes en el caso de las escuelas;
- la dotación y capacitación previa del personal que se debe supervisar;
- las relaciones que se establecen entre los trabajadores sociales y los usuarios de los servicios;
- los métodos y técnicas de intervención social que se utilizan en la prestación de los servicios y en la práctica profesional en general.

Antes de hacer una breve referencia a cada uno de estos factores, conviene tener presente que ellos se insertan en lo que podríamos denominar "aspectos ambientales o contextuales" de la supervisión. Lógicamente existen otros factores que inciden de manera directa en la supervisión, pero tienen que ver más con otros aspectos inherentes al proceso mismo de supervisión.

## 2. La política social nacional e institucional

Hoy día, somos bastantes los trabajadores sociales que creemos que a nuestra profesión le falta mucho camino por recorrer hacia el logro de la efectividad en la resolución de los problemas sociales. Para conseguir este objetivo que da sentido a nuestra profesión, consideramos que es necesario mejorar las técnicas y procedimientos profesionales (que en muchos casos no han salido de una etapa precientífica o artesanal), y, también, contar con una política social y unos programas y servicios sociales que permitan desarrollar dichos métodos. Porque "la tecnología sola ni siquiera es capaz de superar una política social restrictiva o unos programas mal pensados". O, dicho con otras palabras, "no pueden existir servicios eficaces sin programas eficaces y sin una política social eficaz" (12).

Aplicado este razonamiento al proceso de supervisión, nos encontramos con situaciones en las cuales, si la política social y la función de la profesión consisten en mantener el orden establecido, al supervisor le corresponderá una función de control del trabajador social (convenciéndolo de que los servicios, aunque inadecuados, son suficientes). Por el contrario, una supervisión en Trabajo Social podrá cumplir con los objetivos que nosotros le hemos asignado, "sólo cuando le dan facilidades los programas de la agencia y la política social del país. La supervisión no es capaz de producir un milagro superando una política social que la limita" (13).

En resumen, el proceso de supervisión se manifiesta como un aspecto más de los programas de bienestar social, y no hay razones obvias para pensar que, precisamente ese aspecto, vaya a ser diferente y con otra direccionalidad, opuesta al marco en que se desarrolla. Los aspectos ideológicos y políticos condicionan, desde la misma concepción, la supervisión en trabajo social. Del mismo modo que, en las escuelas de trabajo social, la concepción pedagógica y los sistemas de enseñanza-aprendizaje que se implementen, condicionarán la función del proceso de supervisión\*.

\* Esta observación, que puede parecer obvia, en muchos centros de formación de trabajadores sociales pareciera no tenerse en cuenta, se organiza la carrera partiendo de concepciones pedagógicas de tipo "bancario" y de acuerdo con ellas se estructuran las metodologías y didácticas de aprendizaje y los sistemas de evaluación... excepto, en las prácticas de trabajo social, donde se propone el sistema de supervisión como forma (al menos en teoría) de "aprender haciendo". El resultado, la mayoría de las veces, es lamentable. No podemos esperar de alumnos acostumbrados a aprender lecciones y repetidas con más o menos fortuna en un examen, la responsabilidad y los hábitos que requiere una pedagogía participativa, que conlleva—obviamente—otros sistemas de control y evaluación. Por otra parte, si una misma persona es a la vez profesor de Trabajo Social y supervisor de prácticas, no pueden concebirse formas de enseñanza y sistemas de evaluación incoherentes o contradictorios entre la formación teórica y la formación práctica... Aquí sólo quiero llamar la atención acerca del divorcio que existe entre la forma de hacer (o de pretender hacer) las prácticas, y la forma de realizar el resto de las materias o asignaturas. Y lo grave es que, sabiendo las diferencias, se actúa como si ello no acarrearase mayores consecuencias en la formación (supuestamente integral) de los alumnos... Muchas veces, los profesionales nos quejamos de nuestra "sequizofernia": lo que queremos hacer y lo que realmente podemos o nos permiten hacer. Y no nos damos cuenta de que, desde nuestra formación profesional, se nos está preparando—de hecho—para ello... Más grave aún es el hecho de que algunos trabajadores sociales con responsabilidades docentes han querido cambiar esta situación (modificando la docencia y evaluación teórica) y han encontrado bloqueos debido al anquilosamiento de las estructuras universitarias vigentes.

## b. Los objetivos de la institución

Este aspecto es uno de los más discutidos y discutibles dentro de la supervisión... Está claro que el tipo de institución y sus fines últimos determinan los objetivos directos de la supervisión. Así, por ejemplo, en una escuela de Trabajo Social, la supervisión de las prácticas de los estudiantes tiene un fin eminentemente formativo-educativo, mientras que en el ámbito del trabajo social profesional que se realiza en el marco de las instituciones (públicas y privadas), la supervisión tiende a concebirse con un fin básicamente administrativo. Como ya dijimos anteriormente, la supervisión como proceso incluye estos dos aspectos, a nuestro juicio inseparables, pero el énfasis en uno u otro está muy relacionado con la índole de la institución que se trate.

Ahora bien, decíamos al comenzar este punto que se trata de una cuestión discutible. En efecto: hay quienes sostienen que el enfoque y las técnicas de supervisión "deben reflejar, de una manera consciente y primordial, los propósitos filosófica y educacionalmente concebidos de la agencia (de la institución, diríamos nosotros), el contenido de su programa y sus métodos, todos ellos vinculados desde mucho tiempo atrás con la prestación de sus servicios"(14). Nosotros estamos parcialmente de acuerdo con esta afirmación, y decimos sólo parcialmente, ya que un proceso de supervisión que, de entrada, excluya la posibilidad de modificaciones de cualquier tipo en la misma institución, es un proceso es-tático que, en definitiva, se orientaría al mantenimiento de lo establecido, sin cuestionar los fallos o errores que pueda tener la institución (ya sea en cuanto a la prestación de servicios o a las respuestas que debe dar a los problemas siempre cambiantes de la comunidad a la que sirve).

## c. Las tradiciones administrativas

Este factor contribuye decisivamente a determinar el carácter de la supervisión, ya que la importancia administrativa que se le otorgue a las tareas de supervisión en la institución hará que sea algo rutinario

o sin trascendencia práctica, o algo que sea motor de cambio y renovación para la mejora de los servicios. Pongo estos dos casos extremos, porque —lamentablemente— a veces es frecuente encontrar escuelas e instituciones de bienestar social en las cuales la supervisión se hace por costumbre, por cumplir un requisito o formalidad, o por moda; pero sin darle la significación que debe tener. No se preocupan por buscar nuevos supervisores, ni por evaluar el rendimiento global del personal. En algunos casos, incluso, se establecen "plus de productividad" o incentivos económicos que se otorgan con carácter generalizado, sin considerar los resultados (o la posibilidad misma) de la supervisión profesional\*. En otros, se descalifica el rol del supervisor por considerarlo excesivamente sujeto a criterios personales. Evidentemente, la supervisión, considerada administrativamente de este modo, nunca podrá desarrollarse plena y positivamente. Será más bien una rutina y una "posibilidad de ascenso" dentro de la misma institución.

Por el contrario, en aquellas organizaciones y servicios en los que existe tradición supervisora, y a la misma se le otorga la importancia que debe tener, la situación es muy distinta: hay preocupación por seleccionar buenos supervisores y se utilizará el proceso tanto para mejorar los servicios, como para aumentar el nivel de competencia y satisfacción del personal.

\* En España y otros países, se ha introducido en algunas organizaciones el criterio de pagar al personal un "plus de productividad". Lo que criticamos aquí no es el hecho de que existan esos incentivos, sino el hecho real de que se establezcan con carácter generalizado para una categoría profesional determinada (para poder realizar menores aumentos de sueldo o por otros motivos), y que se aplique sin utilizar criterios de "productividad". Así, por ejemplo, el INSALUD paga esos incentivos por categorías profesionales: tanto para los médicos, tanto para el personal de enfermería, tanto para los trabajadores sociales, etc., sin considerar el trabajo realizado, cuantitativa y cualitativamente. De este modo, en lugar de incentivar una buena actuación profesional, se aliena la desresponsabilización: "Para qué trabajar mejor, si me compensarán lo mismo... o menos que a otros profesionales que trabajan menos, pero cuya categoría profesional es diferente a la mía..."

#### **d. Los servicios o actividades en sí**

Este aspecto tiene una gran importancia ya que los procesos de supervisión serán totalmente diferentes en una escuela de trabajo social o en una institución asistencial, que en una comunidad donde predomine el trabajo con grupos. Es más, dependiendo también del tipo de grupos con los que se trabaje, tendremos procesos de supervisión diferentes: no será lo mismo la supervisión de trabajadores sociales que realizan tareas con adolescentes, que la de aquellos que lo hacen con ancianos, o en grupos terapéuticos institucionales, por poner sólo algunos ejemplos.

Conviene tener presente este aspecto ya que, muchas veces, un mismo supervisor debe atender a trabajadores sociales o estudiantes que prestan diversos tipos de servicios, o a un mismo trabajador social que, según los distintos programas en que interviene dentro de la organización, realiza tareas en muchos casos diferentes desde el punto de vista de las personas que atiende y el trabajo que desarrolla con ellas.

Además, y como veremos en el capítulo siguiente, una supervisión sistemática y objetiva debe realizarse con la ayuda de guías de observación, construidas a partir de lo que se espera que sean "comportamientos profesionales" y aptitudes deseables u óptimas para la realización de ciertas tareas y competencias específicas... Del tipo de competencias asignadas y las actividades y tareas derivadas de ellas, darán cuenta la supervisión y la evaluación del rendimiento, por lo cual, la especificidad de los servicios y actuaciones a cargo del trabajador social darán la tónica a los contenidos mismos del proceso de supervisión.

#### **e. Las causas por las cuales la gente acude a la institución**

Este aspecto está íntimamente relacionado con el primero: no es la misma motivación la de los usuarios de un servicio de información social, que de un servicio de rehabilitación, o de ocio y tiempo libre.

Tampoco las causas por las cuales una persona acude a una institución prestadora de servicios sociales son las mismas, ya se trate de una organización básicamente asistencial o de orientación muy individualizada; o de otra de carácter más preventivo, o con una orientación de tipo grupal o comunitaria. Como tampoco la de aquellos que acuden a participar en una organización de base con las que también realiza actividades el trabajador social de un barrio. Todo esto determina en gran medida el tipo o modalidad de supervisión: en unos casos el supervisor deberá tratar de lograr determinadas aptitudes y actitudes necesarias para un trabajo individual o terapéutico; en otros, deberá orientarse hacia capacidades que tienen más que ver con la animación grupal o la organización comunitaria.

#### **f. La dotación y capacitación previa del personal**

Es fundamental tener en cuenta este aspecto para protegerse contra la frustración de intentar cumplir con expectativas irrealistas. No se puede esperar que todo trabajador social sea capaz de hacer de todo. Esa es una de las maneras más efectivas para conseguir que no haga nada de nada... El trabajador social no es ni "superman" ni "superwoman".

El supervisor debe considerar desde un principio la cantidad de personal con que cuenta la institución para realizar los trabajos, así como la capacitación y preparación de cada uno de los trabajadores sociales que hay en ella. Esto permitirá asentar el proceso de supervisión sobre bases realistas, a partir de las cuales se puede avanzar. En otras palabras, hay que contar y partir de lo que hay, y no de lo que debería haber. Aunque sin quedarse en ello para siempre.

Además, también hay que considerar el tipo de dedicación de cada supervisado dentro de la institución: no es igual la supervisión de personal voluntario que trabaja en una determinada organización, que el personal contratado o aquél con dedicación plena o exclusiva. Los niveles de exigencia del proceso de supervisión han de ser muy diferen-

tes. La misma afirmación valdría en relación con los procesos de supervisión educativa: no se puede ni debe exigir lo mismo a un alumno que recién comienza sus prácticas, que al que se encuentra en el último año de su carrera profesional. También es necesario comprender las diferencias entre un estudiante graduado que realiza un trabajo práctico a posteriori, y el estudiante que realiza sus prácticas durante y simultáneamente a su formación académica... En este punto, conviene recordar, asimismo, las grandes diferencias existentes entre estudiantes de mayor o menor edad, y con mayor experiencia práctica previa al estudio.

Este factor supone, además, tener en cuenta el nivel de necesidades de capacitación concretas que tiene cada uno de los supervisados, en relación con las actividades que tiene a su cargo.

**g. Las relaciones que se establecen entre el trabajador social y el usuario; y los métodos o modalidades de intervención social**

Este último aspecto tiene implicaciones que se traducen en el cómo se realiza la supervisión. Generalmente, los procesos de supervisión están muy emparentados con los esquemas metodológicos clásicos del trabajo social: caso, grupo y comunidad. No podemos ignorar que la supervisión nace muy ligada al *casework*. En este punto queremos llamar la atención acerca de la consonancia que debe existir entre el tipo de relación que se establece entre el trabajador social y la población, y entre el trabajador social y el supervisor, aunque esto no quiere decir que la relación tenga que ser la misma.

Lo que aquí queremos destacar es que la relación entre supervisor y supervisado debe establecerse en función del tipo de relación que exista entre el profesional y la población con la que trabaja. En otras palabras, la supervisión del *casework* estará más orientada hacia la importancia de desarrollar el *insight*, mientras que la supervisión de un trabajo social de grupo tendrá que orientarse más a la comprensión del crecimiento y desarrollo de los grupos sociales, por poner sólo un

ejemplo parcial. Además, en el caso del trabajo social individualizado, el hecho del respeto al anonimato de las personas da una tónica muy diferente al trabajo de supervisión, que aquí orientado a un trabajo grupal, donde inclusive el supervisor cuenta para su tarea con informaciones ajenas al trabajador social, donde la información circula por canales compartidos, etc.

También en este punto debemos mencionar la diferencia existente en el proceso de supervisión, entre una escuela de trabajo social y una institución prestadora de servicios, en todo lo relativo a la documentación. Mientras que para el proceso de supervisión en una escuela la documentación es casi imprescindible (porque supone un tipo de entrenamiento para la sistematización de las experiencias profesionales del estudiante), en la supervisión meramente profesional esta documentación puede ser mucho más reducida y/o de otra índole. Es más, lamentablemente en muchos casos, este tipo de supervisión se realiza casi sin documentación... Por otra parte, cuando se trata de supervisar a personal voluntario, muchas veces no se puede pedir la elaboración de documentación.

## Bibliografía citada

1. ROBINSON, V. Chapel Hill, *Supervision in Social Casework*, The University of North Carolina Press, 1936.
2. RYAN, G. *Supervisão*, Escuela de Servicio Social de São Paulo, 1952 (mimeo).
3. WILLIAMSON, M. *Supervisión en servicio social de grupo*, Buenos Aires, Humanitas, 1984 (trad. de la 4.ª ed.).
4. ANDER-EGG, E. *Diccionario del trabajo social*, México, El Ateneo, 1988.
5. FLAHAULT, D., PIOT, M. *La supervisión del personal de salud a nivel de distrito*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1988.
6. WILLIAMSON, M. *Op. cit*
7. FLAHAULT, D., PIOT, M. *Op. cit.* y FRANKLIN, A.
8. FERREIRA, F. P. *Supervisão em Serviço Social, em Supervisão en servicio social*, Washington, Unión Panamericana, 1962.
9. WILLIAMSON, M. *Op. cit.*
10. BRAGER, G. *Facing Current Questions in Relation to Supervision*, Coloquio de la Pennsylvania School of Social Work, junio de 1959.
11. WILLIAMSON, M. *Op. cit.*
12. LONGRES, J. F. *Introducción a la supervisión*, Barcelona, GITS, 1976.
13. Ídem. *Ídem.*
14. WILLIAMSON, M. *Op. cit.*

## Capítulo 2

### El proceso de supervisión

1. - Principios básicos para la práctica de la supervisión.
2. - La orientación inicial del supervisado.
3. - Los diferentes momentos o fases del proceso de supervisión, desde el punto de vista del aprendizaje.
4. - Criterios y pautas para la evaluación del rendimiento.

#### Anexos:

1. *Las actuaciones que son objeto de supervisión en Trabajo Social: algunos descriptores básicos.*
2. *Un modelo de formulario de evaluación destinado a alumnos en prácticas.*



## 1. Principios básicos para la práctica de la supervisión

Para que el proceso de supervisión se desarrolle de forma gratificante y productiva, es preciso tener en cuenta una serie de principios que deben seguirse en el marco de la supervisión formal y que la experiencia ha mostrado que su aplicación la hace más satisfactoria y eficaz.

Estos principios pueden servir para todo tipo y modalidad de supervisión, ya se trate de una supervisión interna o externa, centrada en el aspecto educativo o en el administrativo, individual o grupal; cuestiones éstas que abordaremos en el capítulo 4.

### a. Crear un ambiente adecuado que favorezca el trabajo de supervisión

La actuación de los estudiantes de Trabajo Social que son supervisados o de los profesionales en igual circunstancia, está influida por el entorno o ambiente en que se desarrolla la actividad de supervisión. Hay dos aspectos principales a considerar:

- la organización de la supervisión,
- el clima o ambiente psicológico en el que se da la relación supervisor-supervisado.

En cuanto a la organización —como muy bien recomiendan Nichols y Cave (1)—, será preciso que las sesiones:

- *Se acuerden previamente.* Su duración debería ser de una hora y media aproximadamente, ya que este tiempo permite establecer una agenda u orden del día que puede seguirse, discutir nuevas ideas, programar acciones futuras y concluir la sesión.
- *Sean periódicas,* en función del grado de experiencia del supervisado. Para un estudiante o profesional que se inicia, las



reuniones deberían ser semanales, mientras que para una persona más experimentada podrían ser quincenales o mensuales.

- *Sean privadas y sin interrupciones de ningún tipo*, ya que en caso contrario no se puede alcanzar el grado de concentración necesario y disminuirá notablemente la eficacia de la sesión.

La segunda cuestión —la existencia de un ambiente psicológico adecuado— es un aspecto estrechamente ligado a la relación de supervisión, sobre la que hablaremos en otra parte del libro. El supervisor debe crear un ambiente cordial y distendido que sirva de sostén emocional para el aprendizaje y como núcleo de salud mental. Para lograrlo, nada mejor que tener en cuenta que:

- la ansiedad es normal cuando se trata de aprender algo nuevo o cuando se enfrenta una nueva experiencia (temor a lo desconocido);
- conviene aceptar, en un primer momento, las técnicas y procedimientos profesionales utilizados por el supervisor, para luego ir confrontando su utilidad con la práctica y los resultados obtenidos;
- cuando hay que introducir cambios de tipo procedimental, hay que hacerlo con el consentimiento y convencimiento del supervisor;
- si se trata de cambios actitudinales, se debe tener en cuenta el grado de apertura que tiene el supervisor, para cambiar algunos aspectos de su forma o modo de actuar.

Asimismo, hay que evitar que preocupaciones personales que puedan tener tanto el supervisor como el supervisado y que actúan como “ideas parásitas”, influyan negativamente en la sesión. Este aspecto será particularmente útil aclararlo antes de cada sesión, conociendo el estado de ánimo del supervisado y sus posibles preocupaciones que pudieran afectar el proceso de supervisión.

#### **b. Adaptabilidad y flexibilidad operativa en la tarea de supervisión**

De acuerdo con este principio o pauta de actuación, las sesiones de supervisión deben considerarse desde una perspectiva esencialmente dinámica, de modo que el proceso de supervisión se adapte continuamente a las situaciones particulares que son siempre cambiantes. Para ello, conviene utilizar diversas técnicas y procedimientos en la supervisión, tratando de adaptarse a las necesidades e intereses de cada supervisado en vistas a su potenciación personal y profesional.

El supervisor debe ser capaz de adaptarse a situaciones no previstas que modifican lo que él pensaba hacer. En los casos de supervisores con poca experiencia como tales, puede darse la circunstancia de que muestren una arrogancia defensiva por miedo a sentirse minusvalorado, tomando un “aire de experto” con el que oculta su inseguridad o su incapacidad. Esto no es nada recomendable.

#### **c. Iniciar el proceso de supervisión desde el nivel de conocimientos y experiencia del supervisado**

Esta pauta de la práctica de la supervisión aplica el principio básico del constructivismo: partir de los conocimientos y experiencias previas de los supervisados. Desde ahí se ha de avanzar en diferentes etapas, de acuerdo con sus posibilidades y su motivación para el aprendizaje.

Como analizaremos más detalladamente en el parágrafo siguiente, es imprescindible que el supervisor conozca lo más profundamente posible a sus supervisados: su experiencia profesional, sus conocimientos previos, sus intereses, sus habilidades y destrezas, etc. Ello ayudará a facilitar el apoyo necesario en situaciones de tensión o estrés, a adaptarse mejor a cada supervisado en particular, y a evitar que éste se sienta limitado individualmente en relación con sus compañeros de trabajo y equipo.

Además de las experiencias y conocimientos de los supervisados, está la ayuda externa del supervisor y también, en alguna medida, lo que puede confrontar y aprender de los otros supervisados.

**d. Tener en cuenta las características específicas del aprendizaje adulto**

El aspecto educativo que todo proceso de supervisión comporta, debe tener en cuenta algunas características particulares del aprendizaje adulto, y que se traducen en una serie de recomendaciones que se han elaborado desde la "andragogía". Aplicadas al proceso de supervisión en Trabajo Social (2), será preciso tener en cuenta:

- La importancia de demostrar la utilidad del contenido que se enseña;
- el requerimiento del proceso de aprendizaje de una dedicación compartida, por parte del supervisor y el supervisado;
- las experiencias exitosas y gratificantes facilitan el aprendizaje;
- el supervisado (sea estudiante o profesional) es un participante activo en el proceso de supervisión;
- lo que se aprende tiene que ser significativo;
- se requiere de la reiteración, aprovechando la repetición imaginativa y el desarrollo de distintas experiencias.

Es posible que la relación de supervisión entre dos adultos produzca tensión y estrés, debido a: el establecimiento de una relación basada en la diferencia de poder, prejuicios que hagan al supervisado sentirse minusvalorado, existencia de diferencias de apreciación, evaluación y responsabilidad entre ambos, o la creación de una situación de dependencia que puede provocar asociaciones negativas o evocar figuras de autoridad negativas en experiencias anteriores. Todas estas situaciones deben evitarse, y tratar de modificarse en el caso de que sur-

jan. Trabajar con la transferencia puede ser útil en ciertos casos para liberar tensiones. En todo caso, siempre será conveniente que el supervisor identifique cuál es el estilo de aprendizaje del supervisado, introduciendo los cambios necesarios en la relación de supervisión. Por otra parte, los consejos y recomendaciones de la educación de adultos, pueden ser de suma utilidad.

**e. Criticar constructivamente en un proceso de retroalimentación permanente**

Este principio, que debe regir todo el proceso de supervisión, debe tenerse en cuenta de manera especial cuando se trata de hacer una observación o una crítica a un supervisado que ha hecho un trabajo poco satisfactorio. Es importante evitar por todos los medios que una crítica al trabajo se interprete como ofensa o descalificación personal. Para ello, nada mejor que realizar las críticas fundamentando las afirmaciones. Hay que usar argumentos, no adjetivos calificativos. Una crítica constructiva se apoya en evidencias claras que se extraen del propio trabajo. Pero la observación que hace el supervisor no debe considerarse sin más como válida; de ahí la necesidad de un claro y positivo "feedback" entre el supervisor y el supervisado para intercambiar puntos de vista y buscar juntos posibles soluciones.

**f. Potenciar personal y profesionalmente al supervisado**

De cuanto se lleva dicho en los puntos anteriores, se desprende otro principio básico del proceso de supervisión: éste debe contribuir a la "potenciación" del supervisado, en el sentido de que debe ayudar a que éste vaya teniendo cada vez mayor autonomía operativa y un mayor margen para decidir por sí mismo en las situaciones que así lo requieran. La supervisión no es sólo una labor de conducción/dirección, también debe contribuir al incremento de la responsabilidad en los supervisados y ayudarles en su proceso de madurez profesional. Para lograr esto, será necesario que se asignen ciertas responsabilidades al supervisado dentro del proceso mismo de supervisión (preparando la discu-

sión de temas, proponiendo asuntos para su tratamiento en las sesiones, elaborando y recogiendo material y documentación afín que pueda servir para establecer comparaciones con otros servicios e instituciones, preparándose temas de formación para sesiones de grupo, etc.). En otras palabras, la supervisión no es fiscalización del supervisado, sino una forma de potenciarlo, personal y profesionalmente.

#### **i. Registrar la información**

Normalmente, deberían existir dos tipos de registros de información: el que se requiere para la prestación del servicio, y el que se elabora para el proceso de supervisión. El primero dependerá de la organización y el servicio en cuestión, mientras que el segundo deberá incluir toda la información concerniente al proceso de supervisión: orden del día de las sesiones, material utilizado, resumen de discusiones, resúmenes de las sesiones, anotaciones del supervisor, etc.

#### **j. Confidencialidad**

La confidencialidad —junto con la confianza— es fundamental para el éxito de cualquier proceso y relación de supervisión, y contribuye decisivamente a que se establezca una alianza positiva entre supervisor y supervisado (3). Sin ella, cualquier diferencia que pudiera presentarse sólo daría lugar a conflictos.

De lo que se trata es de crear un clima de confianza mutua en la relación, respetando el trabajo del supervisado, compartiendo sentimientos y enfrentando con habilidad los problemas negativos. Al igual que el “secreto profesional”, en la relación de supervisión el principio de confidencialidad ha de permitir el respeto más absoluto, por ambas partes, a los contenidos de la comunicación que se produce en la misma.

## **2. La orientación inicial del supervisado**

*La comprensión de los requisitos de un nuevo puesto y el conocimiento de la agencia en que uno asume una responsabilidad específica, no llegan automáticamente con el acuerdo verbal o escrito acerca de las condiciones del empleo. Tampoco llegarán a raíz de algunas lecciones fáciles, ni por medio de un lento proceso de ósmosis sobre la base de mera exposición en la cual se ha dejado al trabajador abandonado demasiado tiempo a su suerte.*

**M. Williamson**

Comenzamos con estas afirmaciones porque nos parecen básicas a la hora de entender qué significa el proceso de orientación inicial en la supervisión de trabajadores sociales o estudiantes. Desde el punto de vista de la gestión eficaz y el óptimo funcionamiento de los servicios, este aspecto clave del proceso de supervisión nunca debe olvidarse. Es fundamental e insoslayable, sobre todo cuando se trata de estudiantes o trabajadores sociales que se inician profesionalmente: con demasiada frecuencia, por olvidar estas cuestiones, los trabajadores sociales incorporan en su primer año de ejercicio profesional, rutinas que son negativas y que una vez internalizadas se arrastran a lo largo de la carrera profesional, siendo mucho más difícil su modificación posterior.

Siempre que un trabajador social se introduce (como estudiante o profesional) en un campo nuevo de trabajo o en una nueva institución, es absolutamente necesario contemplar y organizar sistemáticamente su orientación inicial. Esto es, brindarle ayuda para que logre con la máxima rapidez y eficacia, conocimiento y comprensión, tanto de la institución en la que prestará sus servicios, como de sus responsabilidades específicas al ser miembro integrante de la misma. Todo esto constituye el primer tipo de tareas en el proceso de supervisión: orientar al supervisado.

No basta para ello que el trabajador conozca su contrato (o el estu- diante, su programa de prácticas). Tampoco es suficiente una serie más o menos larga de indicaciones por parte del supervisor. Y tampoco sir- ve dejar al nuevo trabajador a su suerte, esperando que con el tiempo llegue a saber manejarse en la institución. Y decimos que estas accio- nes no bastan, aunque lamentablemente son las que suelen hacerse con frecuencia. Esto es perjudicial no sólo para el nuevo trabajador, sino para la misma institución. Aquí valdría recordar la afirmación de Kin- delpersger cuando previene que: "donde falta en la estructura de la agencia una supervisión formal y conscientemente planificada, encon- tramos inevitablemente un sistema informal de acción", a causa "de las necesidades inherentes a las situaciones de trabajo"(4). Lo más proba- ble, en estos casos, es que terminen dando consejos las personas que no han sido destinadas para ello... y, en definitiva, por más bieninten- cionados que hayan sido, se corre el riesgo de que en vez de ayudar al nuevo trabajador, lo desorienten todavía más, o lo aconsejen de mane- ra perjudicial.

Lógicamente, esta tarea inicial de orientación del supervisado, de- pende en gran medida del tipo de institución que lo emplea y de los servicios que se presten. Sin embargo, en líneas generales podemos es- tablecer algunas pautas que pueden servir como referencia para todo ti- po de institución de bienestar social, relativas al modo en que debe orientarse a los nuevos trabajadores o estu- diantes en prácticas. Estas tareas previas de orientación deben estar encaminadas básicamente a ayudar al supervisado a sentirse cómodo en su trabajo, esperado y bienvenido. Para ello, sería conveniente realizar junto con él una pe- queña serie de actividades:

**a. Presentación al resto de los miembros del equipo de trabajo y al resto del personal (administrativo y de mantenimiento)**

Esta tarea inicial conviene hacerla acompañando al nuevo trabaja- dor, explicándole en cada caso las funciones del resto de las personas, los departamentos en que trabajan, sus respectivas funciones, etc. En

el caso de que las autoridades o responsables político-administrativos de la institución sean accesibles y frecuentes bastante la entidad, tam- bién esta actividad de presentación deberá incluirlos. No se trata de presentarle absolutamente a todo el mundo (sobre todo si se trata de una institución muy numerosa), pero sí de presentarle a aquellas per- sonas cuyas funciones están relacionadas de alguna manera con el nue- vo trabajador, o cuyo conocimiento le puede ser útil.

**b. Conocimiento de la infraestructura física de la institución**

Es necesario y conveniente que, antes de que el nuevo trabajador inicie sus actividades, conozca bien los locales y equipos materiales en los que va a desarrollar su actividad y con los que cuenta. Conocer la distribución de los diferentes servicios u oficinas, las salas especiales para determinadas actividades, etc. Todo ello es muy útil para que pue- da sentirse cómodo y desenvuelto. Asimismo, hay que aprovechar es- ta oportunidad para darle a conocer al personal encargado o responsa- ble del mantenimiento, llaves, material de oficina, equipos, caja chica (dinero para pequeños gastos), despacho de correspondencia, archivos, recepción, información, relaciones públicas, etc. Todo esto es tan ne- cesario como saber donde está exactamente ubicada su propia oficina.

**c. Conocimiento de los procedimientos cotidianos o rutinarios de la institución**

Este primer momento de orientación del nuevo trabajador es ópti- mo para enseñarle todo lo relacionado con la parte rutinaria de su tra- bajo. En los primeros momentos —como examinamos en el parágrafo siguiente— el trabajador no puede desarrollar todas sus energías y co- nocimientos en la realización de su trabajo. Sin embargo, en esta pri- mera toma de contacto la capacidad para conocer y asimilar rápida- mente los procedimientos rutinarios es óptima. Cuando hablamos de procedimientos rutinarios, hacemos referencia a la parte normalizada del trabajo que, generalmente, está fijada por la institución. Es decir, todo lo relativo a relación laboral (pago de sueldos, vacaciones, licen-

cias, etc.) y a los procedimientos administrativos internos (cómo pedir y solicitar materiales, cómo obtener servicios ajenos al propio departamento, cuál es el reglamento interno, normas de utilización de locales y equipos, normas de asistencia a las actividades, uso del teléfono, manejo de fondos, etc.). Todas estas informaciones son muy útiles desde el primer momento y ayudan a resolver no pocos problemas que, por no haberlas tenido a su debido tiempo, luego pueden originar malos entendidos y conflictos innecesarios.

**d. Conocimiento de la institución, objetivos, programas y servicios, estructura y funcionamiento**

En este punto no hay que excederse... Muchas veces, para lograr este objetivo se le brindan al trabajador todos los programas, proyectos, informes, documentación, etc. que existen en la institución o en el servicio. Con esto, no solamente no se logra el objetivo, sino que se abre una todavía más al trabajador o estudiante que se inicia. Hay que buscar un término medio: ni una información tan escueta como para que no le sirva de referencia, ni una información tan amplia que le haga sentir aplastado y perdido.

**e. Introducción a la comunidad y sus relaciones con la institución o sus programas**

Esto implica un conocimiento básico de la comunidad, que le debe ser ofrecido al nuevo trabajador antes de que inicie sus actividades normales, así como del papel o funciones de la institución dentro de esa comunidad. No debe dejarse al trabajador abandonado a su suerte, en lo que a su inserción en la comunidad se refiere. Es absolutamente necesario introducirlo en la misma de una manera racional y planificada: no dejarlo solo desde un principio, hacerlo asistir a las reuniones o consultas que se estimen convenientes, presentarle a determinadas personas clave de la comunidad, presentarlo formalmente ante los grupos que existan en la misma, etc. En definitiva, de lo que se trata es de introducirlo en el grupo, colectivo social o comunidad, por la vía direc-

ta del contacto con la misma, acompañado por el supervisor y las personas que sean convenientes. Todo ello es mucho más útil que la lectura de extensos informes sobre la comunidad. Aunque una tarea no excluye la otra.

Hemos explicado muy brevemente algunas de las actividades a desarrollar junto con el supervisado, en su primer momento de orientación inicial. No hemos mencionado casi nada de los procedimientos o técnicas más útiles para llevarlas a cabo. Al respecto, conviene señalar que, para esta orientación primera, las técnicas básicas que pueden emplearse son:

- entrevista no estructurada (individual o grupal), aunque en determinados casos pueda usarse una guía como referencia;
- observación directa y/o participante;
- recurso a la documentación;
- contacto global;
- informantes-clave;

También son útiles las entrevistas grupales y reuniones, sobre todo en los casos en que son dos o más los trabajadores nuevos o estudiantes que se incorporan a la institución, o cuando las prácticas supervisadas de una escuela de trabajo social se realizan en grupo. Las reuniones de grupo ayudan a que los nuevos miembros no se sientan tan aislados. En cualquiera de los casos (entrevistas o reuniones) es conveniente utilizar algún material, simple y claro, sobre la institución y sus programas, funcionamiento y estructura, que ayude a los nuevos trabajadores; algún pequeño informe sobre las características principales de las personas que acuden a los servicios, etc. El empleo de material audiovisual y folletos explicativos se ha mostrado sumamente útil y práctica.

En el caso de que existan en la institución el "manual de organización", "manual de procedimientos" y/o "manual del trabajador", éstos deberán ser puestos en conocimiento de los nuevos trabajadores (sean

profesionales, voluntarios o estudiantes en prácticas). Si bien hay que tener en cuenta que la mera lectura de estos documentos no será nunca suficiente. Nada puede sustituir la acción personal del supervisor, tanto en la relación de tipo individual como en el grupo.

Por último, también debemos considerar —como supervisores—, que esta primera etapa de orientación del nuevo trabajador tiene componentes personales no siempre explícitos o relacionados con el trabajo, pero que pueden incidir en él: angustias, temor, problemas personales de adaptación familiar si es que ha cambiado de domicilio a causa del nuevo trabajo, etc. Un buen supervisor deberá estar muy atento a la recepción de este tipo de informaciones, que muchas veces no son expresadas.

### 3. Los diferentes momentos o fases del proceso de supervisión, desde el punto de vista del aprendizaje

*La comprobación de que la mera vigilancia de los trabajadores en sus tareas no puede de por sí asegurar el buen desempeño, se refleja, y es fácil de ver, en la importancia atribuida a la función didáctica de la supervisión por toda clase de instituciones en el campo del bienestar social.*

M. Williamson

La capacitación del personal es uno de los requisitos más importantes que establecen (o deben establecer) las instituciones de bienestar social para asegurar la dotación de sus servicios con personal cualificado y competente, y el sistema de “entrenamiento sobre la marcha” suele considerarse como un modo cada vez más aceptado de realizarlo, dentro de los programas de supervisión.

Esto significa, en primer lugar y como condición indispensable —si queremos garantizar una buena supervisión—, que la persona elegida para realizar las funciones supervisoras sea alguien con mucha experiencia práctica y con conocimientos adecuados y actualizados de la disciplina, además de tener cualidades didácticas y capacidad de sistematizar experiencias, y de iluminar/orientar la experiencia con la teoría.

Hacemos esta primera advertencia porque “lamentablemente, sin embargo, está aún demasiado difundida la costumbre de otorgar el título y la responsabilidad de supervisor a jóvenes recién egresados de la universidad. La supervisión no es un trabajo de novicios. Con poca o ninguna experiencia en la dirección de grupos, y una limitada comprensión de lo que pertenece a la prestación de tales servicios en la compleja organización de las agencias establecidas, no se puede esperar de ellos que presten una ayuda significativa a otros trabajadores. Semejante error en asignar la responsabilidad tiene que redundar in-



viablemente en un desempeño superficial que deja insatisfecho a quien tiene a su cargo la supervisión, no ayuda a quienes debería ayudar, y no recompensa a la agencia por lo que gasta en sueldos" (5). Y si a esto añadimos el hecho de que este tipo de prácticas de nombrar supervisores inexpertos es mucho más frecuente en las escuelas de Trabajo Social que en las instituciones, el problema se agrava todavía más. El supervisor de una escuela, además de las características de un supervisor en una institución de bienestar social, debe cumplir con otros requisitos de carácter pedagógico y de manejo de ciertos instrumentos teórico-conceptuales... ¿Cómo puede "enseñar a hacer" alguien que nunca o casi nunca "ha hecho"? Esta pregunta de perogrullo tendrían que formularse muchas escuelas de Trabajo Social; pues no sólo están actuando irresponsablemente en la formación de futuros profesionales, además están frustrando a jóvenes, muchas veces talentosos, que terminan sin desarrollar todas sus potencialidades porque se les ha introducido a realizar tareas para las cuales no tienen suficiente experiencia y madurez. En otras palabras, reiteramos la índole altamente profesional que la preparación para ser supervisor exige.

Generalmente, entre quienes no comprenden la naturaleza de la supervisión, "prevalece la idea de que uno puede, ipso facto, enseñar lo que sabe. Esta idea se origina en un concepto de la enseñanza centrado en el tema. Si la enseñanza se orienta en la persona que debe aprender y la situación por dominar, entonces se requiere algo más que la mera demostración de que uno conoce la materia" (6). Dicho más simplemente: no basta conocer algo para poder transmitirlo y hacer que se comprenda y se aplique en la práctica. El supervisor tiene que saber, ante todo, estimular y apoyar al supervisado. Saber hacer preguntas, saber "hacer descubrir" al supervisado y orientar con espíritu crítico, son algunas de las tareas que no pueden desarrollarse sólo sabiendo o conociendo la materia objeto de supervisión.

El supervisor, en cuanto cumple una tarea educadora/didáctica, debe ser un buen maestro, capaz de transmitir conocimientos y experiencias. Además debe crear un entorno de trabajo gratificante que sir-

va de sostén emocional para el aprendizaje, dar seguridad en la ejecución de las tareas y, sobre todo, desarrollar las competencias, habilidades, valores y actitudes propios de un trabajador social. El supervisor tiene que adaptarse a las características de cada alumno o trabajador, comprendiendo el carácter único e intercambiable de cada ser humano. El hecho de que tenga a su cargo un grupo con igual categoría dentro de la institución, o con el mismo título profesional, no significa que la supervisión sea la misma para todos. La experiencia demuestra lo contrario: los títulos y los puestos de trabajo no uniformizan a los trabajadores... Haciendo un juego de palabras, podríamos afirmar que lo que el supervisor debe hacer es "estudiar al aprendiz, descubrir cómo aprende, y ayudarlo en ese aprendizaje", potenciando sus cualidades y corrigiendo sus defectos.

Una reflexión ordenada sobre los distintos grados de preparación para el aprendizaje y sobre las diferentes etapas por las que se atraviesa, puede ayudar a comprender y adaptarse mejor a cada persona a nuestro cargo. Para ello, creemos interesante seguir, como punto de referencia, el esquema propuesto por Bertha Reynolds (7), al formular las etapas del empleo de la inteligencia consciente en la medida que avanza el aprendizaje.

Debemos considerar estas etapas o momentos, no como algo lineal y definitivo, sino como un proceso en espiral de exigencia en aumento. Es decir, cuando el supervisado se desenvuelve bien en una tarea, hay que enriquecer su trabajo con otras nuevas o de mayor complejidad, ya sea por su alcance o significación, o por el nivel de destrezas y habilidades profesionales que se requirieren. En este sentido, cabe tener siempre presente aquello de "comenzar con lo fácil y seguir con lo difícil", ya que "el éxito llama al éxito y el fracaso llama al fracaso".

**a. La etapa de la conciencia agudizada de uno mismo, cuyo ejemplo clásico es el "temor a lo desconocido"**

Toda persona mínimamente sería y responsable experimenta una sensación de cierto temor ante lo desconocido. Esto también sucede desde el comienzo de la relación de supervisión. Por ello, en el primer momento, la necesidad de la enseñanza en el proceso de supervisión deberá estar centrada en la persona más que en la materia. La exigencia de un máximo respeto a la persona y de establecer un buen *insight* psicológico ayudará mucho en el futuro. No debemos olvidar que se aprende tanto con el intelecto como con los sentimientos, y que una persona con buena capacidad mental/intelectual puede quedar bloqueada por sentimientos negativos o una angustia inicial que es abso-  
lutamente normal.

Es en esta etapa del comienzo de la experiencia cuando algunos síntomas nos ponen de manifiesto esa "angustia" o "miedo" inicial: prolongados silencios, exagerada locuacidad, inmovilidad, etc. No debemos preocuparnos, todo ello es normal. Por esto, el papel del supervisor en esta primera etapa es **dar seguridad**, "ayudar al aprendiz a encontrar la base sólida de la adecuación personal que ya posee, y hallar dónde plantar los pies mientras lucha con la nueva experiencia".

Cuando son varios los supervisados que se introducen en el proceso, conviene configurar inicialmente una base grupal mínimamente cohesionada, a la vez que el supervisor debe asegurar que los supervisados dominan ciertas técnicas y procedimientos para trabajar como equipo en las reuniones de supervisión. Dicho en otras palabras: el sentirse acompañado por otros que están en la misma situación inicial como supervisados, puede contribuir a disminuir el nivel de angustia. Pero si el supervisor no aprovecha esos primeros contactos para que la comunicación interpersonal en el grupo y el espíritu de equipo se desarrollen, la supervisión puede llegar a convertirse en un proceso "individual" en presencia de "otros", y no en un verdadero equipo de su-

pervisados\*. Por esto, si el supervisor no es capaz de lograr ese "espíritu de equipo", quizás convenga plantearse la orientación de forma individual, aunque le exija mayor dedicación de tiempo.

**b. La etapa de "nadar o ahogarse"**

En esta fase, el aprendiz está confuso y siente la necesidad de aferrarse a algo, de buscar en cada situación algo a lo que pueda responder... Comienza a vislumbrar lo que la gente quiere de él. Y si por casualidad da una una respuesta y obtiene una reacción favorable, se siente alentado a proseguir.

Es muy importante que, en este momento, recordemos la necesidad de comenzar a partir de la posición del supervisado. Darnos cuenta de dónde ha "hecho pie". Lo importante es comprender que la mejor manera de aprender es haciendo cosas. Y para aprender, el supervisado tiene que hacer algo. No importa que ese "algo" sea poco eficiente o no sea perfecto... Ya lo dice el proverbio: "El que no hace ninguna tontería, nunca hará nada interesante en la vida."

Esa falta de eficacia se superará tanto más fácilmente cuanto más llegue a sentirse seguro y capaz de analizar, con ayuda del supervisor, su propia actividad. La relación con el supervisor "puede ser tan estimulante como protectora si ofrece una imagen de lo que es una buena realización, tranquilizando al mismo tiempo al trabajador en el sentido de que no espera de él que la logre inmediatamente". Por otra parte, "es importante un sincero reconocimiento de lo que el trabajador trae y está empezando a hacer. Para que haya un aprendizaje, el 'hacer' tiene que brindar alguna satisfacción".

\* Sobre este tema, ver E. Ander-Egg y M. J. Aguilar, *El trabajo en equipo*, ICSSA, Buenos Aires, 1990.



Como esta etapa puede durar mucho tiempo, no debemos olvidar que existe el peligro de que "la dependencia de la probación" degeneren en una actitud íntima de sujeción, y se necesitará bastante habilidad y destreza "para desplazar el foco de la atención del angustiado y tímido aprendiz, hacia el sentido y significado de lo que está haciendo. En este caso se tratará de estimular el interés en una tarea y la dedicación a la misma, como un medio para liberar al trabajador de su dependencia de la autoridad personal del maestro".

Como ya dijimos al comienzo de este parágrafo, conviene proponerle al supervisado tareas que sepanos que tiene altas posibilidades de realizar. Un "sentirse seguro" desde el comienzo con el trabajo que se espera de él, tendrá muchas ventajas en el futuro. El supervisor deberá estar atento a las habilidades del supervisado y a las exigencias del servicio, tratando de compatibilizar ambos niveles.

Cuando se trata de supervisar estudiantes de Trabajo Social, es conveniente desde el principio utilizar la supervisión como un instrumento de interrelación entre la teoría y la práctica. Tratando, en todo momento, de que el estudiante sepa insertar su acción en un marco teórico-conceptual más amplio, y sepa analizar e interpretar críticamente su propia práctica. Para ello, nada mejor que un supervisor que sepa "hacer preguntas" para que los alumnos sepan identificar primero, y analizar después, qué métodos y técnicas utilizan en relación con lo aprendido en el aula, y qué significación tiene el tipo de actividades que desarrollan en un servicio, dentro de los modelos de servicios sociales y política social que se implementan. Dicho en otras palabras, es necesario que en la supervisión se realice un metanálisis, en el que el supervisado "aprenda a analizar sus propios sistemas de análisis, así como a tomar conciencia de sus propias actitudes y emociones surgidas en sus intervenciones" (8). Junto con el análisis de los problemas sociales atendidos y el apoyo instrumental y motivacional, el metanálisis completaría los tres niveles en que debe desarrollarse la supervisión, a partir de esta etapa del aprendizaje.

### c. La etapa de "comprender la situación sin ser totalmente capaz de manejarla en ella"

A esta fase, el aprendiz llega casi de golpe: es cuando comprende de qué se trata y qué se espera de él. Es cuando comprende lo que debería hacer sin que el maestro se lo diga, pero su capacidad de hacerlo es muy despareja todavía... Esto es absolutamente normal, ya que lo aprendido "no está suficientemente internalizado y elaborado para usarlo, ni integrado con experiencias anteriores como para formar un continuo con ellas".

En esta etapa hay que tener especial cuidado en no confundirse con el trabajador o estudiante que puede tener un buen dominio y manejo de la jerga profesional y dar la impresión de tener una competencia profesional mayor de la que realmente tiene. Además, como lo advierte Reynolds, existe un riesgo para el supervisor: es el hecho de que "es difícil... evitar la idea de que podría hacer las cosas mejor si quisiera", así como "la tentación de criticar a causa de la propia frustración y no por el valor didáctico de la crítica".

Éste es el momento culminante del proceso de supervisión, que puede fracasar si el supervisor no llega a identificarlo y actuar en consecuencia. Los dos errores más frecuentes son: exigirle demasiado al supervisado, creyendo que ha avanzado más de lo real; o seguir sin plantear críticas sustantivas a su actuación, por creer que no está lo suficientemente maduro, desde el punto de vista del aprendizaje. Y decimos que es el momento culminante, porque es en esta etapa cuando la situación de aprendizaje ofrece grandes oportunidades, ya que una crítica constructiva puede aceptarse y aprovecharse mucho mejor que en etapas anteriores. Y será en ese momento cuando se capte la verdadera significación de la relación con el supervisor y se comprenda su utilidad: "Cuando el trabajador-aprendiz llegue a reconocer que la buena disposición para admitir un error y la capacidad de analizarlo, así como el pedir ayuda para que se pueda reorientar el uso de lo ya comprendido, caracterizan más a una persona fuerte y no a la débil" (9).

Llegados a esta fase, tanto el supervisor como el supervisado, deberán abandonar —si los hubieran utilizado hasta ahora— todo tipo de “juegos” o estrategias psicológicas\* pues, de lo contrario, el proceso de supervisión quedará bloqueado y sin posibilidades reales de avanzar y madurar.

**d. La etapa del dominio relativo, en la cual uno puede tanto comprender como manejar la propia actividad en el arte por aprenderse**

Es en esta fase cuando lo que antes era realmente nuevo, ahora ya es parte de la persona... el trabajador puede criticar su enfoque y cambiario si la situación así lo exige. Se llega a un punto donde el espíritu autocrítico del trabajador social se pone en juego de manera positiva, creativa y transformadora.

Aquí es “de suma importancia que el supervisor otorgue al trabajador un amplio campo para su desempeño independiente, con confianza y sin temor. No reconocidas o pasadas por alto, nuestras propias necesidades pueden obstruir el camino. El *status* del supervisor podrá aparecer más elevado frente a la dependencia del trabajador, pero éste probablemente no aprenderá tan bien”. Para atender mejor a estas recomendaciones de B. Reynolds, convendría recordar la frase que tanto repite Ander-Egg: “Un buen maestro siempre tiene discípulos que lo superan.” No es que con ello se invalide en etapas subsiguientes la tarea del supervisor, pero sí puede ayudar a desbarbar obstáculos que interfieran en el desarrollo de la supervisión. Por otra parte, el hecho de que el supervisado domine una tecnología o un determinado tipo de intervenciones sociales, no es sino un desafío para el supervisor, que podrá proponer nuevas acciones de mayor complejidad técnica o de mayor responsabilidad para el supervisado, en un proceso de avance constante en cuanto al dominio y aplicación de los diferentes métodos y procedimientos de intervención social.

**e. La etapa de aprender a enseñar lo que se ha dominado**

Aunque la denominación que de esta fase hace Reynolds pudiera entenderse así, no quiere decir que en este momento el trabajador se convierte en supervisor, o que el estudiante se convierte en maestro. Aunque es muy cierto que esta etapa contiene un particular desafío para el supervisor.

En esta fase “se concibe el supervisor con la suficiente libertad como para comprender cómo cada trabajador-aprendiz operará mejor; qué motivaciones estimularán su aprendizaje y cuáles lo obstaculizarán; en qué puntos necesita ayuda y dónde la ayuda ofrecida en realidad podría ser un impedimento” (10). Así, la tarea del supervisor estará centrada básicamente en la evaluación del rendimiento del personal a su cargo, tratando de asegurar la propiedad y pertinencia de los objetivos del programa, y que los supervisados sean capaces de enfrentar las dificultades que se presenten intentando solucionarlas. Para ello, debe contribuir a desarrollar la motivación del personal, y mejorar su rendimiento y competencia profesional mediante el establecimiento del reciclaje necesario.

\* Ver anexo del capítulo 3.

#### 4. Criterios y pautas para la evaluación del rendimiento

*La evaluación del rendimiento consiste en medir la habilidad de un individuo para efectuar una determinada tarea. Considerando el comportamiento total, con inclusión de su modo de organización, retención y empleo de los conocimientos especializados, así como de sus actitudes y sus interacciones con otras personas. Se refiere a toda la gama de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por medio de la formación, así como a su organización e integración en la práctica.*

Adaptado de F. M. Katz y R. Snow

La valoración o juicio de evaluación es una función esencial del proceso de supervisión, consistente en la apreciación del rendimiento y los progresos del alumno en su formación profesional, o del trabajador social en sus tareas profesionales y de reciclaje, durante un periodo determinado. En la realización de esta apreciación se hace, de alguna manera, un "retrato profesional" del supervisado, señalando sus potencialidades y debilidades en lo que a la tarea y relación profesional se refiere. Esta valoración o juicio evaluativo no necesariamente es un procedimiento negativo por el hecho de determinar si el estudiante o trabajador social tiene las aptitudes requeridas para el ejercicio de la profesión o para el desempeño de un cargo determinado en la institución. Puede ser muy positivo, en la medida que:

- proporciona elementos para una mejor comprensión de sí mismo,
- puede estimular el perfeccionamiento profesional, y
- brinda orientaciones para el futuro.

Por ello es conveniente que en el proceso de evaluación intervengan tanto el supervisor como el supervisado, utilizando criterios obje-

tivos para para la formulación —por ambas partes— del juicio o apreciación evaluativa. Además, tiene gran importancia que los criterios de evaluación sean conocidos de antemano por parte del supervisor y el supervisado. Sólo de esta forma el proceso de supervisión puede dejar de ser considerado exclusivamente como un mecanismo de "control". Y, además —si fuera posible—, conviene que estos criterios sean discutidos tanto por los responsables político-administrativos de la institución, los supervisores y los supervisados.

Como ya indicáramos en otro trabajo (11), la evaluación del rendimiento personal consiste en medir la capacidad, competencia y habilidad de un individuo para efectuar determinadas actividades y tareas que le son asignadas, como propias de su trabajo, dentro de un programa o servicio. Descrito de una manera general lo que comporta el rendimiento personal, pareciera fácilmente delimitable aquello que queremos evaluar, pero en cuanto comenzamos a desglosar los componentes y elementos observables que comportan, el problema se torna mucho más complejo, habida cuenta de que hay muchos aspectos a considerar en lo que configura el rendimiento personal. He aquí algunos:

- las habilidades y aptitudes necesarias para la tarea;
- la actitud frente al trabajo y las motivaciones para realizarlo de forma responsable;
- la capacidad de aplicar conocimientos (teóricos y prácticos) y de sistematizar la propia experiencia;
- la forma y capacidad de organizar el trabajo y de solucionar los problemas concretos.

Cada uno de estos elementos refleja una parte del rendimiento total; evaluar sólo uno de estos aspectos puede ser totalmente insuficiente. Hemos de decir, además, que para la evaluación del rendimiento, la actuación primera y básica que hay que realizar es identificar las actividades y áreas que hay que evaluar.

Por otra parte, la evaluación del rendimiento también es un requisito indispensable para la valoración de los servicios de bienestar social existentes, siendo necesaria para mejorar la atención social. Por ello, como indican Katz y Snow (12), al centrarse en lo que el trabajador social hace efectivamente, "la evaluación del rendimiento facilita los medios más directos para medir la calidad de la atención".

Habida cuenta de la importancia que tiene el componente evaluativo del rendimiento del trabajador, dentro del proceso de supervisión, y de su trascendencia en el ámbito de la gestión y calidad de los servicios, nos parece oportuno examinar con cierto detenimiento algunos de sus aspectos esenciales. Por otro lado, el hecho de que este tipo de evaluación haya sido muy escasamente utilizado y sistematizado en el Trabajo Social, aconseja un examen más profundo\*.

### Principios que deben orientar la evaluación del rendimiento

Los siguientes principios tratan de servir como orientación para el desarrollo de los diferentes instrumentos y formas de evaluación. También pueden servir para que un supervisor o un profesor determinen hasta qué punto un instrumento de evaluación satisface normas profesionales admisibles.

- **Importancia relativa de las actividades:** La evaluación debe centrarse en los aspectos más decisivos del conjunto del trabajo; para ello será conveniente establecer un listado de actividades prioritarias, ya que todas las acciones profesionales no tienen la misma importancia.

\* Dado que en nuestra profesión no se ha sistematizado suficientemente todo lo relativo a principios, procedimientos y técnicas de evaluación del rendimiento, nos ha parecido útil tomar como referencia todo lo elaborado en este aspecto en el campo de la salud, donde existe mayor tradición en este tipo de evaluaciones. Lo que hacemos es aplicar al campo del Trabajo Social las experiencias y recomendaciones de F. M. Katz y R. Snow, *Evaluación del rendimiento de los trabajadores de la salud. Manual de formación y supervisión*, Ginebra, OMS, Cuadernos de Salud Pública, 1981.

- **Aplicabilidad y relación costo-eficacia:** Deben elegirse técnicas de evaluación que sean prácticas y que den la máxima información útil con el menor costo en tiempo y dinero.
- **Representatividad y validez del contenido:** Los rendimientos evaluados deben representar toda la gama de competencias para el desempeño de las funciones y tareas exigidas por el trabajo.
- **Medición múltiple:** Los aspectos más importantes y decisivos del rendimiento deben evaluarse con más de un método o enfoque.
- **Validez de predicción:** La evaluación del rendimiento debe predecir los futuros rendimientos en la misma tarea o función.
- **Fiabilidad:** Una evaluación del rendimiento debe tener estabilidad o coherencia interna. La objetividad es simplemente una cuestión de fiabilidad, que a su vez sólo puede entenderse en términos de capacidad de generalización de los resultados. Las evaluaciones son siempre subjetivas, en el sentido de que implican la formulación de un juicio.
- **Compromisos inevitables:** La finalidad de la evaluación del rendimiento debe tenerse en cuenta al elegir entre varias técnicas.
- **La evaluación como guía del aprendizaje:** Los procedimientos de evaluación del rendimiento deben guiar el aprendizaje del alumno o el trabajador. Es indispensable que la forma y los procedimientos utilizados guarden clara relación con las necesidades del aprendizaje. Esto significa que si la evaluación se centra en las competencias para lograr una buena aten-

ción, es más probable que los supervisados se preocupen de las prácticas de atención profesional. Si la evaluación se centra en el recuerdo de información fáctica, es probable que el supervisado se dedique a aprender hechos y almacenar información. Dicho en otras palabras, no sólo importa el contenido de la evaluación, sino también el proceso utilizado, tratando de evitar que los supervisados se limiten a aprender selectivamente sólo lo que es evaluable por un tipo concreto de evaluación\*.

### Diferentes fases o momentos de una estrategia de evaluación del rendimiento

En otro libro\*\* hemos desarrollado detalladamente todo lo relativo al proceso metodológico de evaluación; sin embargo, la evaluación del rendimiento comporta una serie de pasos específicos que a continuación vamos a enumerar brevemente:

#### a. Requisitos preliminares: (para garantizar la identificación de funciones y tareas del puesto de trabajo)

1. Identificar el trabajo para el que se necesita la evaluación del rendimiento.
2. Efectuar un análisis del trabajo para determinar las actividades o funciones generales del mismo.

\* Este principio debe tenerse en cuenta, de manera especial, cuando se trata de supervisar estu-  
diantes del Trabajo Social, ya que —de ordinario— no se presta la adecuada atención a la selec-  
ción de los procedimientos de evaluación, limitándose en muchas ocasiones a la realización de  
pruebas donde sólo se ponen de manifiesto las capacidades orales o escritas y de retención me-  
morística de contenidos teóricos.

\*\* Ver M. J. Aguilar y E. Ander-Egg, *Evaluación de servicios y programas sociales*, Madrid, Si-  
glo XXI, 1992.

3. Identificar las funciones o tareas de ese trabajo que son más importantes para la prestación óptima del servicio, y que son además factibles.

4. Determinar todas las demás funciones y tareas que se evaluarán.

#### b. Planificación de los procedimientos de evaluación:

(para facilitar técnicas válidas y fiables de evaluación del rendimiento a los responsables de la supervisión)

5. Decidir los niveles en que se efectuará la evaluación (funciones, actividades y tareas).

6. Elegir los métodos y las técnicas que se emplearán para medir el rendimiento.

7. Elegir los instrumentos de recogida de datos (elaborándolos si es preciso).

8. Disponer la revisión de tales instrumentos por otros especialistas.

9. Hacer un estudio piloto de los instrumentos, incluyendo una estimación de su fiabilidad y validez.

10. Revisar los instrumentos provisionales en función de los resultados del estudio piloto.

11. Planear los procedimientos de registro de datos.

12. Establecer niveles mínimos aceptables de rendimiento para cada función (estándares).

13. Organizar un estudio sobre la validez de predicción del instrumento de evaluación, si ello fuera posible.

**c. Metaevaluación:**

*(para asegurarse de que el método de evaluación del rendimiento es apropiado y permite obtener los resultados deseados; se trata de una "evaluación de la evaluación")*

14. Elaborar un procedimiento para vigilar la conveniencia, aceptabilidad y adecuación de los procedimientos de evaluación, ya sea mediante consulta a otros especialistas, profesores, otros supervisores, observadores externos, etc.

15. Examinar los perfiles de rendimiento para cada trabajo, función o tarea, de cara a revisar los estándares y mínimos de calidad establecidos.

**Técnicas y procedimientos para realizar una evaluación del rendimiento**

Sin pretender ser exhaustivos, algunas de las técnicas que pueden emplearse para registrar datos e información referida al rendimiento de un trabajador o estudiante, y que se han mostrado más útiles en las experiencias llevadas a cabo, han sido:

- Técnicas de evaluación tradicionales:
  - redacciones
  - pruebas de respuestas breves (para completar)
  - pruebas orales
  - pruebas de elección entre múltiples respuestas
- Observación sobre el terreno:
  - listas de comprobación
  - escalas de calificación
- Simulación
- Entrevistas
- Perfiles de rendimiento

Cada una de estas técnicas tiene ventajas y limitaciones, y su grado de bondad dependerá en gran medida de **qué se quiera evaluar**, qué se quiera **medir** y a **quiénes** se aplicará. En cualquier caso, y como regla general, cualquier tipo de prueba es inútil, por fiable y objetiva que parezca, si no mide aptitudes importantes relacionadas con la función y competencia profesional. Dependiendo del tipo de aptitud que se quiera evaluar, unos procedimientos pueden resultar más útiles que otros. Así, por ejemplo, un *examen oral sobre el terreno* inmediatamente después de haber realizado un trabajo, puede servir para evaluar la organización dinámica de los conocimientos y su empleo en la solución de problemas reales. Las *listas de comprobación* son muy útiles cuando los componentes del rendimiento pueden especificarse de forma detallada y metódica. En cambio, cuando las tareas son realizables de distintos modos, o exigen que el trabajador se adapte a las peculiaridades o particularidades locales, las *escalas de calificación* pueden ser mejores. A veces, la *simulación* puede ser un procedimiento más válido que la observación sobre terreno, ya que puede tener mayor validez y ser más completa desde el punto de vista del contenido de la evaluación. Los *perfiles del rendimiento*, por su parte, pueden ser muy recomendables cuando se dispone de estándares mínimos de calidad para realizar la evaluación. En definitiva, no existe "la" técnica ideal, sino procedimientos que en cada caso concreto se adaptan mejor que otros a las finalidades y usos de la evaluación del rendimiento.

**Algunos criterios para la evaluación en Trabajo Social**

Aunque lógicamente variarán, dependiendo de que se trate de estudiantes o profesionales, los criterios propuestos por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico (13), creemos que pueden servir de referencia para ambos casos, complementándose con los indicadores de actividad, objetivos y técnicas que se examinan en el anexo.

**1. Integración al ambiente de trabajo.** Es decir, si el supervisor comprende la importancia y considera las tareas de carácter técnico-administrativo como una parte esencial de su labor integral, y si cum-



ple con todos los requisitos establecidos por la institución en cuanto a asistencia, puntualidad, preparación de informes, redacción de documentación y otros aspectos para el control del proceso administrativo y de gestión del servicio.

**2. La iniciativa mostrada y la capacidad para tomar decisiones.** Se refiere a la habilidad del supervisado para determinar por sí mismo qué debe hacer en situaciones concretas, independientemente de su supervisor, es decir, si identifica qué es lo más adecuado a su labor profesional. El supervisor tomará en cuenta, al juzgar esta habilidad, la preparación y experiencia previa del supervisado.

**3. Establecer y mantener buenas relaciones con las personas con quienes trabaja.** Este criterio se refiere a la capacidad del supervisado para establecer relaciones profesionales con las personas a las que presta servicios, hasta el punto de iniciar o promover en ellos el desarrollo de sus potencialidades. Esta característica comprende también la habilidad para establecer relaciones profesionales con otros compañeros y empleados. Incluye, además, la capacidad para promover, estimular o desarrollar en otros individuos y profesionales el interés por las personas a quienes sirve, y en general, por los problemas sociales de la comunidad.

**4. El manejo de problemas específicos.** Implica determinar si el supervisado tiene dificultades en la atención de una situación determinada porque plantea algún problema que no sabe cómo enfrentar técnicamente. Si se reflejan sus prejuicios o conflictos en determinados casos o con algunas personas o grupos en particular. Si puede, por el contrario, atender toda clase de situación y a todo tipo de personas.

**5. Aplicación práctica de la metodología y técnicas del Trabajo Social.** Es decir, si además de comprender y aceptar intelectualmente los conceptos, principios, métodos y técnicas del Trabajo Social, es capaz de llevarlos a la práctica. Dicho en otras palabras, este criterio es-

tá referido a la capacidad operativa y ejecutiva del supervisado, a su capacidad de "operar" o "intervenir" sobre una realidad concreta, dando respuestas concretas, utilizando los métodos y técnicas propias de la acción social, adaptados a las circunstancias específicas de la situación.

**6. Capacidad para conocer las motivaciones de la conducta humana y la relación con el entorno social.** Se refiere a si el supervisado tiene introspección suficiente para conocer sus propias motivaciones y cómo éstas afectan su comportamiento. Si puede captar los factores causales que mueven la conducta de las personas a quienes sirve, y se da cuenta de que todo comportamiento se debe a una serie de motivaciones conscientes o inconscientes estrechamente relacionadas con el sistema familiar y/o grupal del que forma parte. Si puede comprenderlo y aceptarlo así, tanto intelectual como emocionalmente. Si puede, además, ayudar a las personas a conocerse mejor a sí mismas en forma saludable para que, a su vez, ellas se beneficien de ese mejor conocimiento.

**7. La producción de documentación.** Este criterio abarca tanto el contenido como la forma de presentación del material informativo. Si se produce o no suficiente documentación (historiales, informes, cartas, proyectos, estudios, etc.), si la escritura es clara, las ideas son organizadas, el estilo sencillo y concreto, bien redactada, etc. Se refiere, además, al material que se incluye, si éste es significativo o irrelevante, si pone de manifiesto los métodos empleados y la participación de la gente y del trabajador social, si transmite una idea precisa de la situación de las personas, etc.

**8. Capacidad para utilizar la supervisión.** Es decir, si ha utilizando al supervisor en su relación profesional para enriquecer su aprendizaje, viendo en el supervisor a la persona que puede ayudarle en relación con diversos aspectos del programa de la institución y de su posición como profesional en la comunidad. En general, si ha visto en la supervisión el vehículo inmediato para su mejoramiento profesional y si este progreso profesional se ha reflejado en sus actitudes, relaciones y labor integral.

Hemos analizado en este capítulo algunos de los aspectos clave del proceso de supervisión: los principios que deben aplicarse, cómo debe orientarse inicialmente al supervisado, las etapas por las que se desarrolla el proceso desde el punto de vista del aprendizaje, y algunos componentes esenciales de la supervisión como evaluación del rendimiento profesional. Como complemento del capítulo en general, y de esta última cuestión en particular, incluimos un anexo en el que se sugiere la utilización de algunos indicadores de actividad profesional que pueden contribuir a facilitar la tarea de identificar las funciones y competencias técnicas del trabajador social.

### Bibliografía citada

1. NICHOLS, J. y CAVE, C. *Supervisión: algunos principios para su práctica*, en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, n° 25, Madrid, 1992.
2. ROTONDO, M. R. *La supervisión en la docencia de trabajo social*, en *Revista de Trabajo social*, n° 51, Santiago de Chile, 1987.
3. NICHOLS, J. y CAVE, C. *Op. cit.*
4. KINDELSPERGER, W. *Prefacio*, en M. Williamson, *Supervision. Principles and Methods*, Nueva York, Association Press, 1960.
5. WILLIAMSON, M. *Supervisión en servicio social de grupo*, Buenos Aires, Humanitas, 1984.
6. REYNOLDS, B. *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*, Nueva York, Rinehart & Company Inc., 1942.
7. *Ídem*. *Ídem*.
8. VÁZQUEZ, C. *La supervisión. Un espacio de aprendizaje significativo en la formación de profesionales*, en *Revista de Treball Social*, n° 128, Barcelona, 1992.
9. WILLIAMSON, M. *Op. cit.*
10. *Ídem*. *Ídem*.
11. AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. *Evaluación de servicios y programas sociales*, Madrid, Siglo XXI, 1992.
12. KATZ, F. M. y SNOW, R. *Evaluación del rendimiento de los trabajadores de la salud. Manual de formación y supervisión*, Ginebra, OMS, 1981.



13. ESCUELA DE TRABAJO  
SOCIAL (UNIVERSIDAD  
DE PUERTO RICO).

*El medio que se utiliza en la supervisión,  
Washington, Unión Panamericana, 1962.*

## **Anexos**

1. - Las actuaciones que son objeto de supervisión en Trabajo Social: algunos descripciones básicos.
2. - Un modelo de formulario de evaluación destinado a alumnos en prácticas.

## *Anejo I*

### **Las actuaciones que son objeto de supervisión en Trabajo Social: algunos descriptores básicos**

En este anejo queremos hacer una breve referencia a los contenidos de la supervisión en Trabajo Social. Como es obvio, lo que se supervisa depende directamente del tipo de institución en que se trabaja, de los programas que ésta desarrolla y de las funciones específicas de cada trabajador. Sin embargo, es conveniente tener presentes algunos descriptores de actividad en Trabajo Social, que pueden servirnos como pauta, a la hora de definir funciones profesionales y de organizar de manera sistemática el proceso de supervisión, evitando cualquier posible arbitrariedad por parte del supervisor.

Es preciso, por tanto, determinar de la manera más clara, objetiva y sistemática posible:

- Los **indicadores de actividad profesional** que serán objeto de supervisión,
- las **técnicas y procedimientos** a emplear para la ejecución de estas actividades,
- los **objetivos** a alcanzar, teniendo en cuenta las políticas institucionales.

En la medida en que estos tres ítem sean establecidos con claridad, el proceso de supervisión será mucho más efectivo, tanto para el supervisor como para el supervisado, que de esta forma sabrá a qué atenerse. Asimismo, la institución saldrá beneficiada, pues el sistema permite contar con parámetros de supervisión similares para todos los grupos de trabajo y en función de sus lineamientos y objetivos generales.

Ahora bien, del listado de indicadores que ofrecemos a continuación, cada supervisor tendrá que seleccionar aquellos que afectan directamente a cada trabajador, ya que de ordinario un solo trabajador no realiza toda la gama de actividades posibles, ni en la misma medida.

Se ha elaborado realmente poca bibliografía en todo lo concerniente a los indicadores de actividad en Trabajo Social; sin embargo, la sistematización realizada por Gloria Rubiol\* nos parece muy útil a los efectos de organizar el trabajo de supervisión. La mencionada autora distingue —apoyada en los trabajos de Goldberg y Warburton\*\*— dos grandes tipos de indicadores de actividad:

- indicadores del trabajo social a nivel individualizado y familiar;
- indicadores de trabajo social a nivel comunitario.

**a. Indicadores de actividad profesional a nivel individual y familiar**

1. *Información y orientación.* Es el nivel más superficial de relación entre el trabajador social y el usuario de un servicio. Algunas entrevistas no pasan de este nivel, referido a información/orientación sobre recursos, legislación, derechos, otros servicios, problemas, etc.
2. *Estudio y valoración de la situación social y la problemática.* Evaluación de la situación pasada y actual, así como las perspectivas de futuro. En algunos casos, la actuación del trabajador social finaliza con este estudio porque el usuario no vuelve, no hay soluciones, es derivado a otros servicios, etc.
3. *Coordinación y/o movilización de recursos.* El trabajador social realiza una labor activa en relación con prestaciones o servicios diversos: ayuda a domicilio, ayudas económicas, ayudas de voluntarios, búsqueda de residencia, etc.
4. *Consejo.* El trabajador social expone posibles direcciones y caminos que el usuario podría emprender (*no* realiza una tarea activa de buscar recursos).
5. *Apoyo.* El trabajador social no intenta movilizar recursos, ni indicar posibles actuaciones, sino que pretende dar ánimos y mantener el equilibrio de la persona o familia atendida.
6. *Concientización.* La actuación del profesional va dirigida a que la

\* G. Rubiol, "Instrumentos para la descripción del trabajo social", en *Indicadores de evaluación*, Barcelona, INTRESS, 1986.

\*\* E. M. Goldberg y R. W. Warburton, *Ends and Means in Social Work. The Development and Outcome of a Case Review Systems for Social Workers*, Londres, G. Allen & Unwin, 1979.

persona/familia se haga consciente de sus derechos o de sus deberes. Se trata de una orientación más directiva hacia el usuario que la mencionada en el indicador número 4.

7. *Tratamiento social continuado.* Para las sesiones que son el resultado de una relación continuada con la familia (puede incluir todos los indicadores anteriores o algunos de ellos).

8. *Otras actividades.* Habría que especificar aquellas que no puedan incluirse en ninguno de los indicadores anteriores.

Para el desarrollo de estas actividades, el trabajador social emplea o utiliza una serie de **técnicas y procedimientos operativos**, entre los que podemos señalar los siguientes:

- **entrevistas**; que pueden ser de diversos tipos, generalmente:
  - informativas
  - de orientación
  - de apoyo
  - de asesoramiento
  - de motivación
  - de seguimiento
  - de estudio socio-familiar\*
- **visitas domiciliarias**, donde se combinan las técnicas de observación y entrevista (de seguimiento o de estudio socio-familiar)
- **gestiones administrativas**: dentro y fuera de la propia institución, análisis de documentos, etc.
- **reuniones**, generalmente familiares o con otros profesionales

**b. Indicadores de actividad profesional a nivel comunitario**

1. **Recogida y análisis de información** sobre la zona, a partir de documentación, entrevistas, observación, etc.

\* V. I. Bassets y M. Bacart, *Documentació per al Treball Social*, Barcelona, Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials, 1984.

2. Facilitar/difundir información
3. Informar/orientar sobre recursos, servicios, derechos
4. Coordinación de y entre grupos
5. Coordinación de y entre servicios
6. Coordinación de y entre entidades
7. Ayudar a documentar necesidades, desarrollar propuestas, preparar estrategias
8. Actividades relacionadas con la formación de nuevos grupos
9. Animación y fortalecimiento de grupos ya existentes
10. Captar, preparar y motivar a voluntarios
11. Organización de actividades directas
12. Movilización y gestión de recursos de la comunidad
13. Otras actividades

En este nivel de actuación profesional, las **técnicas o procedimientos** más frecuentes son:

- observación, en sus distintas modalidades
- recurso a la documentación
- entrevistas: individuales y grupales
- técnicas de gestión
- técnicas de reuniones: con grupos de base y reuniones de equipo
- técnicas grupales: de iniciación, de producción, de cohesión, de evaluación
- consultas
- técnicas de comunicación social (variables según sea el caso)

Tanto el supervisor como el supervisado deberán tener siempre presente la totalidad de los indicadores, ya que de ordinario se suele necesitar el desarrollo de todos ellos. Y, además, será conveniente utilizarlos en las reuniones o entrevistas de supervisión para discernir en cuál de ellos se ha trabajado bien, si hay que modificar procedimientos, mejorar, etc. Teniendo en cuenta que una misma intervención social puede implicar más de un indicador. Por otra

parte, dentro del proceso de supervisión, no solamente debemos considerar los diferentes indicadores de actividad y sus procedimientos operativos más frecuentes: también es imprescindible, para una buena supervisión, aclarar de antemano los objetivos (generales y específicos) que es necesario lograr en cada uno de ellos.

Respecto a los objetivos generales, éstos dependerán siempre de las políticas generales de la institución, y en cuanto a los **objetivos** más específicos y lo que a la profesión del trabajo social se refiere, podemos orientarnos con la propuesta de objetivos de los autores que seguimos en este anexo:

**\* Nivel individualizado y familiar:**

- cambios de conducta/actitudes
- modificación en las relaciones familiares
- modificaciones ambientales importantes (ingreso en residencia, cambio de casa, etc.)
- modificaciones externas, mediante la consecución de servicios o ayudas que mejoren la vida de la persona o familia
- orientar/motivar al usuario hacia grupos, o a formar grupos, con problemas similares (asociaciones, grupos de autoayuda, etc.)
- ningún cambio, mantener la situación como está (por ejemplo, que no se deteriore)
- otros (que habría que especificar)

**\* Nivel comunitario:**

- Los objetivos profesionales puede agruparse en dos grandes áreas:
- a. aumentar y mejorar la articulación del tejido social y la participación de la comunidad (objetivos centrados en el proceso)
  - b. conseguir la satisfacción de necesidades y/o la solución de problemas colectivos (objetivos centrados en los resultados)

Los objetivos propuestos por G. Rubiol son los siguientes:

- hacer consciente al grupo/comunidad de sus necesidades/problemas

- formulación de las necesidades/problemas por parte del grupo/comunidad
- formación de nuevos grupos/asociaciones para la resolución de determinados problemas
- estimular la participación en grupos ya existentes
- creación de nuevos recursos/servicios (incluye voluntarios, cooperativas, etc.)
- conseguir modificaciones en los servicios existentes (facilitar el acceso, coordinarlos, introducir mejoras en la calidad de la atención, ampliar la cobertura, etc.)
- otros objetivos, a especificar

Una vez determinados por el supervisor y el supervisado —y considerados los factores contextuales que condicionan el proceso de supervisión— los indicadores de actividad profesional, procedimientos operativos y objetivos profesionales a lograr en el caso de ese trabajador social concreto, podemos decir que el proceso de supervisión se desarrollará con eficacia, en lo que a sus contenidos se refiere. Esto es, se habrá eliminado una serie de riesgos que pueden conducir a un proceso de supervisión poco objetivo, a-sistemático, irracional o poco metódico.

Digamos, por último, que en este establecimiento conjunto de actividades, es muy importante ayudar al supervisado "a ver con claridad los límites reales de su responsabilidad, para evitarle la sensación de una abrumadora responsabilidad individual. Si no se ponen tales límites, la tensión puede ser muy grande. Tales límites pueden trazarse en los siguientes campos: asuntos de política y procedimientos de la institución; el lugar donde se toman las decisiones finales; decisión y acción allí donde puede usar libremente su propio juicio, con los recursos a su disposición para asesorarse en situaciones en que se sienta inseguro, y el apoyo que puede esperar en función de la estructura administrativa de la institución".\* Además, habrá que ayudar a determinar en cada circunstancia en que aparezcan numerosas exigencias, los criterios de decisión y selección de tareas por parte del supervisado. Es necesario que sepa por dónde empezar, y por dónde seguir.

\* M. Williamson, *Supervisión en servicio social de grupo*, Buenos Aires, Humanitas, 1984.

## Anexo 2

### Un modelo de formulario de evaluación destinado a alumnos en prácticas

El modelo que presento a continuación es el que he diseñado para que, tanto los supervisores de campo como los supervisores de la escuela de trabajo social, puedan valorar de manera sistemática los resultados de las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes, en todos los aspectos del aprendizaje profesional que consideramos relevantes: evaluación del trabajo desarrollado, de las capacidades profesionales, habilidades y destrezas técnicas, y actitudes personales. Este formulario, en la versión que ahora reproducimos, lleva empleándose ya tres años en la universidad en que trabajo.

#### EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL

Alumno de ..... curso

Nombre y apellidos del estudiante: .....

Curso académico:.....

Campo de prácticas:.....

Centro de prácticas: .....

Supervisor de campo: .....

Supervisor de escuela: .....

Fecha de inicio:..... Fecha de terminación:.....

**EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO**

1. Cumplimiento de los pasos del plan de trabajo ( )
2. Aplicación de conocimientos adquiridos en el aula ( )
3. Utilización de técnicas de intervención profesional:
  - observación ( )
  - entrevista ( )
  - recurso a la documentación ( )
  - técnicas grupales ( )
  - técnicas de reuniones de trabajo ( )
  - técnicas de comunicación social ( )
  - técnicas de registro: fichas, informes, historias, etc. ( )
  - técnicas de programación ( )
  - técnicas de organización y administración ( )
4. Utilización de los recursos sociales ( )

**EVALUACIÓN DE CAPACIDADES PROFESIONALES**

1. Capacidad de obtener información y datos ( )
2. Capacidad de identificar problemas ( )
3. Análisis e interpretación de datos ( )
4. Sabe establecer prioridades y jerarquizar problemas ( )
5. Sabe seleccionar entre diferentes alternativas de solución ( )
6. Capacidad de reajustar diagnósticos con nuevos datos ( )
7. Capacidad operativa y ejecutiva ( )

**EVALUACIÓN DE HABILIDADES Y DESTREZAS PROFESIONALES**

*Análisis crítico y síntesis:*

1. Identifica las potencialidades y limitaciones de cada situación. ( )
2. Relaciona las partes con el todo, contextualiza los problemas ( )
3. Identifica aspectos relevantes y significativos del problema ( )
4. Sabe resumir una idea propia o ajena ( )

*Integración y comunicación:*

1. Participa activamente en grupos ( )
2. Mantiene relaciones positivas con las personas ( )
3. Capacidad de comunicación oral ( )
4. Expresión escrita ( )

**EVALUACIÓN DE ACTITUDES**

*Responsabilidad:*

1. Entrega puntual el material que se le pide ( )
2. Asiste regularmente a las prácticas (no falta) ( )
3. Lee las lecturas que se le recomiendan ( )
4. Es puntual en la asistencia ( )

*Respeto:*

1. Permite al otro que se exprese ( )

- 2. Sabe realizar la escucha activa ( )
- 3. Trata a todas las personas por igual, sin prejuicios ( )

*Iniciativa:*

- 1. Hace sugerencias sobre actividades a realizar ( )
- 2. Prevé los acontecimientos, no se deja arrastrar por ellos ( )
- 3. Actúa con desenvoltura y sabe tomar decisiones ( )

*Interés profesional:*

- 1. Realiza tareas que no le son exigidas ( )
- 2. Dedicar más tiempo del mínimo exigido ( )
- 3. Pregunta, indaga ( )
- 4. Se preocupa por leer literatura profesional afín al campo ( )
- 5. Sabe distribuir su tiempo de acuerdo con necesidades de trabajo ( )

*Objetividad:*

- 1. Sabe distinguir los hechos y datos de las opiniones ( )
- 2. Fundamenta con argumentos sus opiniones ( )
- 3. No refleja prejuicios ni preconceptos en su acción profesional ( )

Escala de calificaciones:

**MB:** Muy Bien    **BB:** Bastante Bien    **B:** Bien    **R:** Regular    **M:** Mal

**INFORME FINAL DE PRÁCTICAS**

**1. Descripción del trabajo realizado**

.....

.....

.....

.....

**2. Observaciones específicas**

**Aprendizaje y aplicación de técnicas y conocimientos:**

.....

.....

**Habilidades:**

.....

.....

**Actitudes:**

.....

.....

**3. Valoración general del supervisor de campo:**

.....

.....

**4. Sugerencia de nota final de prácticas (optativo):**

Fecha:.....

Firma:.....



## La relación de supervisión

1. - La supervisión como habilidad para las relaciones humanas.
2. - Características de la relación de supervisión.
3. - Problemas que pueden entorpecer la relación de supervisión: sugerencias para resolverlos.

*Anexo:*

Estrategias que suelen emplearse en la supervisión.

## 1. La supervisión como habilidad para las relaciones humanas

*Es menester que el supervisor tenga siempre presente que el ejercicio de la función exige que se mantenga con el supervisor una relación de carácter al mismo tiempo amistosa y profesional. Amistosa, porque cualquier trabajo en común presume un buen entendimiento y un clima de simpatía recíproca, pues la cordialidad, facilita a su vez, el establecer buenas relaciones; profesional, porque la contribución del supervisor es calificada en el proceso de aprendizaje del estudiante o del asistente social, distinta por tanto de una relación con base de amistad o simpatía puramente.*

**F. P. Ferreira**

Toda actividad humana y toda acción social que por su naturaleza supone y exige el trabajo con personas, depende en gran medida de las buenas relaciones interpersonales de los individuos implicados en esa actividad o acción. En la supervisión —que está dentro de esta categoría— el factor relacional ocupa un lugar preponderante para el logro de los objetivos fijados. Esta importancia de las relaciones humanas en la supervisión, hace que la posibilidad de lograr los objetivos propuestos esté condicionada por el proceso transaccional de influencias mutuas entre el supervisor y el supervisado. Cabe advertir que, en la relación de supervisión, las dos partes son responsables del tipo y calidad de las relaciones que se establecen, si bien el papel del supervisor es más decisivo, habida cuenta de que tiene la iniciativa en cuanto al modo de fundar la relación.

Todo ello implica y hace necesario que la supervisión reúna los requisitos esenciales para el mantenimiento de buenas relaciones. La experiencia ha puesto de relieve que hay tres aspectos sustanciales que influyen y ayudan a las buenas relaciones interpersonales:

- el respeto y la valoración del otro como persona, en todo lo que es, como realidad única e intercambiable;
- el estilo de interacción: no son idénticas las relaciones humanas cuando los lazos son puramente formales, que cuando se sabe combinar lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual;
- establecer reglas de funcionamiento claras y objetivas, para que uno y otro sepan a qué atenerse.

## 2. Características de la relación de supervisión

*El entablar la relación no debe verse como un fin en sí mismo; no se trata de crear una relación por la relación misma, sino más bien de ver en ella un medio primordial para lograr los propósitos de la supervisión y establecer la íntima conexión entre el dinamismo de los medios usados y el resultado último expresado en el desarrollo del personal y el enriquecimiento del programa.*

*M. Williamson*

Se ha discutido mucho acerca de la naturaleza de la relación de supervisión: si debe ser o no una relación terapéutica, si debe ser una relación similar a la que se produce entre el trabajador social y el usuario en el Trabajo Social de caso, si debe ser una relación donde preveleza lo educativo sobre lo administrativo o viceversa, etc.

No podemos negar que la supervisión nace íntimamente ligada al *casework* y que durante mucho tiempo la relación de supervisión fue considerada como una relación terapéutica. Sin embargo, hoy día, y dados los objetivos y funciones del proceso de supervisión, una relación de esta naturaleza no serviría para desarrollar un buen proceso de supervisión. Nosotros nos inclinamos a considerar en este plano que la relación de supervisión es fundamentalmente una "relación de ayuda", entendida en el sentido rogeriano del término. Es decir, como una relación en la que al menos una de sus partes intenta promover en la otra el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada. El "otro" en este contexto puede ser un individuo o un grupo. Dicho en otras palabras, la relación de ayuda es aquella "en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más racional de éstos" (1). Ateniéndonos a esta definición de "relación de ayuda", podemos constatar que la de supervisión es una relación de este tipo, ya que en la

misma el supervisor ayuda al supervisado a mejorar su trabajo y a integrarse en la institución u organización. Por otra parte, cada vez va siendo más frecuente introducir en la supervisión el elemento de apoyo emocional y estímulo, que permita prevenir y abordar a tiempo el "síndrome del *burn out*", cada vez más frecuente y extendido entre las profesiones dedicadas al tratamiento de problemas humanos\*.

En este punto conviene aclarar las características que debe reunir la relación de supervisión, teniendo en cuenta que se trata de una relación de ayuda en la que el supervisor tiene una serie de funciones asignadas que implican actividades a realizar y en la que está implícito, por tanto, un proceso de comunicación.

Nuestra propuesta en cuanto al modo de establecer las relaciones de supervisión, se inspiran en Carl Rogers y las resumimos en tres características principales:

**a. La relación debe ser auténtica.** Lo que implica mostrarse tal como uno es, incluyendo la manifestación de los propios sentimientos. No hay que dejarlos de lado en la relación, ni mostrar una imagen de uno mismo falsa, distorsionada u oculta detrás de una fachada o apa-

riencia. No tiene que haber conflicto entre los que cada uno piensa, dice y hace. Ambos (supervisor y supervisado), tienen que tener en cuenta que sus actitudes, comportamientos y modos de ser, deben ser los suyos, aunque entre uno y otro existan funciones profesionales distintas, lo que supone determinados roles diferenciados. El encuentro entre supervisor y supervisado debe ser directo y personal. Antes de la relación profesional debe establecerse la relación persona a persona.

**b. Brindar aprecio, aceptación y confianza.** Esto es, respetar a la otra persona en su singularidad, independientemente de toda consideración. El supervisor debe aceptar a cada uno de los supervisados, tal como son, con sus conflictos y sus inconsistencias, con sus valores y sus falencias. Esta actitud exige más que una neutral aceptación: es un respeto positivo a lo que el individuo es como persona. Y respetarla en el sentido más profundo de la palabra, valorando, además, lo que la persona tiene de positivo y que enriquece la relación entre ambos. Con ello es posible potenciar la autoestima del supervisado, al mismo tiempo que se le proporciona ayuda para el logro de sus objetivos personales y profesionales.

**c. Comprensión empática:** éste es un aspecto central en el pensamiento de Rogers, en lo que hace a las relaciones interpersonales, consistente en la capacidad de "sentir el mundo interior y personal del otro como si fuera propio". La comprensión empática consiste en la capacidad de participar en una realidad ajena comprendiendo la conducta de los demás, sus motivaciones profundas y sus perspectivas vitales. Las ideas pueden transmitirse en buena parte, las vivencias son algo íntimo e intransferible. Sólo la comprensión empática nos acerca a la comprensión de lo vivencial del otro; es decir, a conocerlo en lo que tiene de más profundo.

En definitiva, de lo que se trata es de establecer una relación sobre la base del respeto mutuo: respeto del supervisado hacia el supervisor, aceptando sus funciones; y respeto del supervisor hacia el supervisado, considerando sus experiencias y conocimientos previos, habilidades ya adquiridas, etc.

\* El *burn out* es un "síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la capacidad personal que se puede presentar en personas que tratan problemas humanos" (C. Maslach). Su rasgo o característica fundamental es "el cansancio emocional o lo que es lo mismo, la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás" (E. Álvarez y L. Fernández). Por ello, como muy bien advierte M. L. Fuertes, la supervisión es imprescindible para evitar que estudiantes recién graduados que, al iniciar su trabajo profesional se ven excesivamente expuestos a demandas profesionales y a problemas de gran envergadura para los que han sido escasamente preparados, adopten malos hábitos de trabajo. La supervisión profesional durante el primer año de ejercicio de la profesión es, como acertadamente indicaba Waters, no sólo necesaria sino imprescindible. (Sobre este tema, puede ampliarse información en: M. L. Fuertes, "La necesidad de la supervisión", en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 25:31-37, Madrid, 1992; G. Rubiol, "El agotamiento (*burn out*) en los profesionales de ayuda", en *Revista de Trabajo Social*, 94:42-57, Barcelona, 1984; y E. Álvarez y L. Fernández, "El síndrome del "Burn out" o el desgaste profesional: revisión de estudio", en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria*, XI (39):257-265, Madrid, 1991.)

Tanto el supervisor como el supervisado tendrán que adaptarse a sus distintas exigencias, adaptándose, además, a la relación entre ambos. Así, por ejemplo, el supervisor tendrá que tener especial cuidado en no interferir en las tareas de sus supervisados, situación que puede producirse si el supervisor no tiene elaborados ciertos sentimientos, en el sentido de tener que renunciar a un rol (el de trabajador) antes de haber experimentado satisfacción en otro (el de supervisor). En lo que respecta al supervisado, "una imagen confusa de sí mismo en su papel —a menudo con matices negativos relacionados con una supuesta insuficiencia, una posición inferior en la escala de prestigio, la sensación de que no se aprecia su competencia en todo su valor, y tal vez la necesidad de oponerse a la autoridad en cualquiera de sus manifestaciones—, produce un estado muy propicio a la proyección de imágenes distorsionadas del papel del supervisor. Una respuesta negativa o demasiado exhortatoria del supervisor, no puede menos que incrementar esa confusión, y la relación de supervisión será tambaleante desde un principio. La situación requiere un máximo de acercamiento positivo basado en una consideración inalterable del trabajador, la comprensión de sus sentimientos, y el respeto de lo que trae al trabajo en virtud de su aptitud innata, habilidad adquirida y experiencia vital".

"Una interpretación clara, sencilla, circunscrita a los hechos, de la relación de supervisión, por parte del supervisor, y la aceptación comprensiva de la respuesta del trabajador, aun cuando sea 'solapada', desconfiada u opositorista sin más, ayudará mucho a asegurar el futuro y lograr cooperación"(2).

En este punto quizá convenga recordar en sus aspectos más operativos las funciones y actividades que suelen ser asignadas a los supervisores, independientemente del tipo de institución de que se trate. Es bueno saberlo y conocerlo, sobre todo si se está en la posición de supervisor, para no correr el riesgo de interferencia profesional en la organización.

- Orientar a los supervisados en sus tareas; guiar, aconsejar.

- Ofrecer apoyo emocional, estimular, alentar, animar, reafirmar.
- Enseñar a los supervisados en función de las necesidades de éstos respecto a sus tareas específicas.
- Consultar permanentemente a los supervisados en relación con los problemas que van surgiendo en su trabajo, y con regularidad.
- Interpretar los objetivos, políticas y procedimientos de la institución, las normas de trabajo y los niveles de producción esperados de los trabajadores.
- Apreciar el desempeño del trabajador supervisado, expresando acuerdo o reconocimiento cuando corresponda.

Ahora bien, para el cumplimiento de estas funciones jerárquicas por parte del supervisor, en el marco de una relación que anteriormente hemos caracterizado como "relación de ayuda", con todas sus implicaciones; es necesario establecer un proceso de comunicación que posibilite:

- verbalizar problemas en relación con la tarea,
- examinarlos y actuar en consecuencia,
- tolerar la ansiedad, sin destruirse,
- hacer surgir los aspectos más maduros,
- adquirir la capacidad de comprender, elaborar e integrar situaciones nuevas, y
- lograr mejor conocimiento de sí mismo (3).

El supervisor debe servir de continente adecuado a las ansiedades del supervisado. Esto se operativiza ayudándolo en su proceso de integración, de desarrollo y de crecimiento, mediante su enfrentamiento con las ansiedades que suscitan las experiencias nuevas, haciéndose cargo de las mismas. El supervisado (y más cuando se trata de un estudiante) necesita tener personas estables en su entorno, que le brinden experiencias enriquecedoras, que incentivarán cambios de actitud que harán emerger sus potencialidades y aptitudes.

### 3. Problemas que pueden entorpecer la relación de supervisión: sugerencias para resolverlos

Como en toda relación interpersonal, en la relación de supervisión se pueden presentar determinadas situaciones o fenómenos que alteran o distorsionan la misma, dificultando el establecimiento de una relación humana adulta y orientada al logro de los objetivos propuestos. Aquí no vamos a detenernos en un listado exhaustivo de problemas, pero sí queremos llamar la atención acerca de aquellos más frecuentes en las relaciones de supervisión.

Como bien se indicó en otros escritos (4), una de las situaciones que puede entorpecer el establecimiento de una relación profesional positiva, son los **procesos de transferencia**. En este caso, las personas tienen expectativas recíprocas, basadas en pautas de relación anteriores que son transferidas a la situación presente. Estas transferencias de sentimientos influyen mucho en la nueva relación de supervisión: tanto en la percepción, como en la interpretación y forma de actuar respecto a situaciones nuevas. Por ello, es muy importante que el supervisor reconozca y se dé cuenta de la naturaleza de sus transferencias como forma de explicar la resistencia que muchas veces suele experimentar tanto el supervisor como el supervisado en relación con el otro (por ejemplo, los casos de antipatías irracionales, de dependencia excesiva del supervisor respecto al supervisor, o el rechazo sin más que puede llegarse a experimentar). Saber que se suele dar este tipo de transferencia, y que ello puede afectar las relaciones entre supervisor y supervisado, es un conocimiento que puede ayudar a superar los problemas que surgen de procesos de transferencia que existen, pero que no sabemos controlar.

Además de los procesos transferenciales, otro fenómenos que puede dificultar una buena relación de supervisión es la existencia de **prejuicios y preconcepciones** que afectan la relación. Los prejuicios dificultan las relaciones, en tanto que son una opinión, actitud, concepto o juicio formado antes de toda prueba o experiencia y que predispone a pensar, sentir y actuar de forma favorable o desfavorable en relación

con una persona. Estos prejuicios pueden provenir de distintos ámbitos: ideología diferente, rechazo hacia determinadas características personales, moralismo, sectarismo o dogmatismo, racismo o xenofobia, etc. Los preconceptos, por su parte, se refieren o surgen de la información previa que se tiene del otro. En estos casos, suele ser más frecuente la existencia de preconceptos por parte del supervisor, que recibe informaciones de anteriores supervisores, documentación y juicios evaluativos no siempre realizados con la suficiente objetividad, expediente personal del supervisado, estereotipos, etc. También los preconceptos pueden darse en el supervisado, cuando entran en juego los diversos estereotipos que pueden tenerse respecto a la figura del supervisor. Esta circunstancia puede ser frecuente, por ejemplo, a nivel de estudiantes: se produce cuando los alumnos de un curso superior informan a los de un curso inferior sobre las "características" de un supervisor.

Para resolver este tipo de problemas, o para disminuir su influencia, es importante utilizar constructivamente toda la información disponible, y lo más importante, comprender que toda persona evoluciona, nadie se mantiene (salvo que sea un burócrata anquilosado) impasible ante el trabajo y las nuevas situaciones. Por otra parte, el supervisor tiene que estar siempre dispuesto a recibir, no solamente a dar, pues nadie está colmado.

En definitiva, hay que acudir a cada nuevo encuentro de supervisión excluyendo estas formas de categorización que implican un comportamiento afectivo (que lleva a reaccionar discriminando al otro) y un componente evaluativo (que considera al otro desfavorablemente).

Por último, otra de las esferas en donde se presentan dificultades que pueden alterar o deteriorar la relación de supervisión, es la **intelectual o cognitiva**. Son los problemas derivados de la incapacidad del supervisor para captar: lo que el supervisado sabe y la experiencia que posee, lo que no sabe y en lo que —por tanto— hay que ayudarle, cuál es su patrón y ritmo de aprendizaje, etc. O cuando el supervisor tiene esa capacidad, pero le faltan conocimientos y experiencia suficiente

como para ayudar al supervisado en la aplicación de los conocimientos y en la integración teoría-práctica. O, también, cuando el supervisor es un buen profesional, pero es un mal pedagogo o no conoce suficientemente los recursos sociales.

A nivel de supervisados, también en el área cognitiva existen o pueden existir ciertas incapacidades para establecer una buena relación de supervisión. Se trata, sobre todo, de la falta de iniciación en cuanto a metodología y técnicas... pero esto, más que una incapacidad, es una situación que suele presentarse siempre al comienzo de las prácticas o del trabajo profesional, y en la que el supervisor tiene una importante responsabilidad que atender.

Para resolver este tipo de situaciones es fundamental, ante todo, la capacidad de autoconocimiento y autocrítica. Es decir, ser capaz de reconocer: "esto no lo sé", "me he equivocado", o "tengo que mejorar mis conocimientos y aptitudes acerca de esta cuestión". De cualquier manera, es responsabilidad de la institución que nombra un supervisor, cerciorarse de la inexistencia de dificultades en esta esfera intelectual-cognitiva: pues se trata de falta de capacidades que pueden detectarse con un adecuado sistema de selección de supervisores. Además, es responsabilidad de la institución reciclar y brindar posibilidades de formación permanente a los supervisores.

Lo que hay que tener siempre presente es que la situación de supervisión coloca al supervisor ante ciertos problemas o estados de angustia o temor. Ya examinamos este tipo de procesos en el supervisado en el capítulo anterior. Ahora vamos a ocuparnos muy sintéticamente de este tipo de situaciones en el supervisor, teniendo en cuenta qué hacer para tratar de superarlas.

- Hay que evitar lo que podríamos llamar "delirios de grandiosidad". Es decir, evitar caer en la situación que a veces se produce cuando el hecho de ser nombrado supervisor eleva el *status* profesional de manera notable. En estos casos, puede darse un



cierto abandono de los supervisados, como consecuencia de una excesiva preocupación por la realización de nuevas tareas administrativas. En un clima de este tipo es difícil que el supervisor se encuentre bien, ya que no siente que el mayor interés del supervisor sea ayudarle a él, sino "hacer sentir" su importancia jerárquica.

- También hay que huir de la exigencia de "hacer las cosas tal como yo las veo". Nunca hay que utilizar al supervisado como nuestra extensión o continuación, cosa bastante frecuente por desgracia; sobre todo en los casos de supervisores que no tienen asignada ninguna tarea de campo y que suelen ser más propensos a realizar este tipo de orientaciones. No se puede hacer del supervisado alguien a nuestra imagen y semejanza... Esta pretensión —consciente o no— supone no haber entendido la esencia y la naturaleza más profunda de la relación supervisora, que trata de desarrollar lo que potencialmente hay en cada persona, mediante el estímulo y la orientación creativa y productiva.

- Es frecuente en muchas ocasiones, sobre todo cuando uno se inicia como supervisor, experimentar una cierta inseguridad. Esto, que es natural y hasta recomendable, puede ser un verdadero inconveniente si realmente nuestra preparación y experiencia para ser supervisores es inadecuada. La situación puede ser de alto riesgo cuando, además, tenemos que supervisar a profesionales más maduros o con mayor experiencia. Este suele ser el problema fundamental que enfrentan las escuelas de Trabajo Social que nombran como supervisores a profesionales recién graduados o con poca experiencia profesional. En cualquier caso, conviene tener presente siempre, como eje del trabajo de supervisión, las necesidades de los supervisados y no las nuestras, que deberán satisfacerse en otra esfera diferente de la relación supervisora.

- También debemos evitar la imagen de supervisor que todo lo

sabe. Cuando algo se desconoce hay que reconocer "no lo sé" o "lo estudiaré para darle una respuesta correcta que ahora no le puedo dar", etc. Lo que hay que evitar a toda costa, es mantener entrevistas de supervisión "superficiales" por miedo a exponer o manifestar falta de experiencia o conocimiento. No debemos olvidar que si nuestra institución nos ha nombrado supervisores después de varios años de desempeño profesional, es porque confía en nuestro bagaje profesional, intelectual y personal.

- Como consecuencia de la angustia inicial en una nueva relación de supervisión, se pueden correr dos riesgos para comprender esa situación: hablar mucho, o hablar muy poco. En el primer caso, como consecuencia de la necesidad de reforzar nuestra propia estima o demostrar que "uno sabe". En este caso, se corre el riesgo de que el supervisado "se pierda" con nuestra excesiva charla. Pero si nos limitamos a escuchar en lugar de hablar, el supervisado puede sentirse mucho más inseguro que al comienzo de la relación. En definitiva, hay que buscar un término medio: no hablar excesivamente para no apabullar al trabajador, ni tan poco que lo coloquemos en una situación más angustiada todavía.

- Otro componente importante de la función de supervisión es el poder o autoridad que tiene investido el supervisor. Ello puede acarrear determinadas situaciones riesgosas, tanto para el supervisor como para el supervisado. Por ejemplo: comportarse de una forma excesivamente autoritaria o excesivamente permisiva. Ambas actitudes pueden ser fruto de una experiencia anterior como supervisado donde se nos trató con excesiva dureza; lo que nos puede hacer caer en una actitud demasiado permisiva, informal o poco profesional; o en otra demasiado autoritaria e impositiva. Ambas son muy negativas en la supervisión. Aquí conviene recordar la advertencia que hacíamos al comenzar este trabajo: la relación de supervisión es una relación profesional, que debe producirse en un ambiente de calidez y calidad humana. No es una relación de amistad (si bien la amistad pue-

de ayudar en el proceso —aunque también podría distorsionarlo—, tampoco es una relación estrictamente administrativa. Hay que tener la habilidad y el tacto de saber combinar ambos elementos de la manera más eficaz y productiva posible, en función de la relación y los objetivos de la supervisión.

• Hay que tener cuidado en no trasladar los problemas derivados del cargo de supervisor hacia el supervisado. Estos problemas, que pueden ser relativos a la mala organización de la institución, la falta de recursos, etc. y que pueden presionar al supervisor desde arriba y desde abajo, no deben servirle como excusa en su relación supervisora. Las limitaciones personales e institucionales hay que comprenderlas, pero no deben apabullarnos hasta el punto de transferir a la supervisión problemas y sentimientos que no corresponde ventilar en una relación de esta naturaleza.

En síntesis, podemos afirmar que toda relación nueva y extraña, como suele ser la supervisión, presenta tanto para el supervisor como para el supervisado una cierta situación de amenaza o temor, que puede dar lugar a desarrollar mecanismos de defensa con el fin de que “el otro no se dé cuenta de que tengo miedo”. En otros casos, puede llevar a crear situaciones de dependencia extrema hacia el supervisor, pudiendo ser objeto por parte del supervisado de una “situación embaucadora” que más adelante examinaremos. En cualquier caso, es necesario distinguir claramente la sensación natural de ansiedad, del “estado de angustia permanentemente, de base más bien neurótica”, y saber que los estados de ansiedad no siempre inmovilizan, lo que debe ser aprovechado en la relación de supervisión como estímulo. “Las reacciones inducidas por la ansiedad, tales como la actitud defensiva y de autoprotección; la tendencia a proyectar sobre la agencia, los miembros del grupo, los compañeros de trabajo o el supervisor, la culpa de la improductividad; dependencia y autodesprecio; retracción o resistencia aparente; o esa desconcertante pasividad de quien está resuelto a mantenerse al margen y dejar que pase la tormenta, requieren la amplia comprensión y solicitud del supervisor. Tales respuestas se tornan realmente serias si persisten” (5).

### Bibliografía citada

1. ROGERS, C. *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
2. WILLIAMSON, M. *Supervision, New Patterns and Processes*, Nueva York, Association Press, 1967.
3. ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL *Supervisión en Servicio Social*, Universidad Nacional de Córdoba, Seminario Interno para la Formación en la Supervisión de Servicio Social, 1980 (mimeo).
4. VV. AA. *Seminario Interno para la Formación en la Supervisión de Servicio Social*, Universidad Nacional de Córdoba, 1980 (mimeo).
5. WILLIAMSON, M. *Op. cit.*

**Anexo**

1. - Estratagemas que suelen emplearse en la supervisión.

## **Estrategemas que suelen emplearse en la supervisión**

En este apéndice hacemos un resumen comentado del artículo de Alfred Kadushin "*Juegos*" que se utilizan durante la supervisión (publicado en la revista *Selecciones del Social Work*, n.º 4, diciembre de 1968, Buenos Aires) ya que consideramos que se trata de un trabajo sumamente útil para ejemplificar las estrategias, tretas, jugarretas o manipulaciones psicológicas que suelen darse en la relación de supervisión, y a las que hay que saber responder de la manera correcta si no se quiere deteriorar gravemente el proceso de supervisión.

El propósito de entregarse al juego\*, de usar las maniobras, trampas, tretas y tácticas que constituyen en esencia el arte de jugar, reside en la recompensa. Cada uno de los jugadores elige la estrategia que le reportará el máximo de recompensa y el mínimo de penalidades. Quiere ganar y no perder, y quiere ganar lo más posible al menor costo.

Para comprender por qué un supervisado inicia un juego, es necesario tener en cuenta las posibles pérdidas que puede prevenir en su relación con el supervisor. Debemos saber contra qué se defiende y lo que puede perder si evita el juego o resulta derrotado.

La situación de supervisión genera diferentes clases de ansiedad en el supervisado. Es una situación en la cual se pide que se someta a alguna clase de cambio (intelectual, personal o de conducta), que y como todo cambio, genera y produce ansiedad, además de una resistencia natural al mismo. Y si a eso añadimos que el supervisado, la mayoría de las veces, es adulto (ya sea estudiante de más edad, o profesional), nos encontramos con mayores resistencias.

---

\* En este anexo utilizaremos la palabra "juego" como equivalente a manejo, treta, estrategia, etc. Empleamos este término por ser el elegido por Kadushin en su artículo para designar estos fenómenos.

La tutoría que se ejerce en la supervisión es, en cierto modo, una amenaza a la independencia y autonomía del supervisado. Aprender significa, en cierto grado, admitir francamente que se depende del maestro; estar preparado para aprender implica perder una parte de la autonomía al aceptar la dirección/orientación de otros, al aceptar la autoridad del maestro-supervisor.

El supervisor enfrenta, por su parte, una amenaza a su sentido de la propia aptitud. La situación demanda admitir ignorancia, siquiera limitada, en ciertas áreas del conocimiento. Y, si se hace conocer la propia ignorancia, uno se expone, se hace más vulnerable. Se arriesga a posibles críticas, a la vergüenza, tal vez al rechazo debido a la propia—admitida—ineptitud. Además el supervisado enfrenta la posibilidad de no ser capaz de aprender lo que se le exige. Su actuación puede ser inferior a lo que el supervisor espera de él, con lo que tal vez se intensifique la sensación de incapacidad, y se incurra en su posible desaprobación.

Hemos de ser conscientes de que los parámetros de la relación supervisora presentan una cierta ambigüedad; existe una amenaza que surge no sólo del propio sentido de la incapacidad en la tarea, sino de la incapacidad percibida o sospechada en uno mismo como persona.

El supervisor tiene la responsabilidad de evaluar el trabajo del supervisado, y en este sentido controla el acceso a importantes premios y penalidades: notas y calificaciones en la escuela, promoción en ella o en el trabajo, aumento de sueldo, etc. son otros tantos premios reales y significativos que dependen de una favorable evaluación.

Estas amenazas, ansiedades y penalidades, son las pérdidas en que se puede caer al entrar en la relación de supervisión. El deseo de mantener las pérdidas en un mínimo y de llevar al máximo los premios que pudieran derivarse del encuentro, explica por qué el supervisado podría querer entrar en ciertos juegos durante la supervisión; por qué podría sentir la necesidad de controlar la situación para que le sea ventajosa.

Existen distintos tipos de juegos y, atendiendo a los objetivos que persiguen los juegos, podemos clasificarlos de la siguiente forma:

- juegos o estrategias de manipulación de los niveles de exigencia,

- juegos o estrategias para redefinir la relación,
- juegos para reducir la desigualdad del poder,
- juegos o tretas para controlar la situación, y
- juegos que inician o favorecen los supervisores.

A continuación, vamos a poner algunos ejemplos de juegos de cada uno de estos tipos.

#### **Manipulación de los niveles de exigencia**

En este tipo de juegos se trata de manipular—para reducir—, los niveles de exigencia al supervisado. Se dan fundamentalmente dos juegos muy característicos:

##### **a. "Dos contra la institución" o "seduciendo para la subversión"**

De ordinario, este juego lo inician los supervisados inteligentes, intuitivamente bien dotados, que se sienten incapaces ante los procedimientos rutinarios de las instituciones. El supervisado introduce el juego sugiriendo el conflicto que se plantea entre la orientación burocrática y la orientación profesional en el trabajo de la institución. Como si fueran dos aspectos que se excluyen y se oponen. La orientación burocrática es aquella centralizada en todo lo que es necesario para asegurar la operación eficiente de la institución; la orientación profesional se dirige primordialmente a satisfacer las necesidades del usuario. El supervisado hace notar que es más importante satisfacer las necesidades del usuario, que el tiempo empleado en llenar formularios y redactar informes; que lo que hace es "robar" tiempo que podría dedicarse al trabajo directo con la gente. Por lo tanto: ¿por qué no dar la posibilidad de que un supervisado como él, sensible e inteligente, no determine cómo distribuir su tiempo?; además, ¿no sería mejor que el supervisor se preocupara menos por la necesidad de llenar formularios, completar informes, etc.?...

Pero para jugar se necesitan dos personas... En el caso que acabamos de plantear se induce al supervisor a jugar por distintos motivos: porque se identifica con la preocupación del estudiante o trabajador por satisfacer las necesidades del usuario; porque también él ha resistido con frecuencia las deman-

das burocráticas (lo que le hace simpatizar, en principio, con el supervisado); o bien, porque vacila en hacer valer su autoridad pidiendo firmemente que se cumpla con las obligaciones. Si el supervisor resuelve entrar en el juego, no ha hecho sino concertar una alianza con el supervisado para subvertir los procedimientos rutinarios de la institución.

**b. "Sea amable conmigo porque yo soy amable con usted"**

Éste es otro tipo de juego para rebajar los niveles de exigencia, pero el arma principal es la seducción a través de la adulación. El supervisor es todo elogios por parte del supervisado... Se trata de un chantaje emocional en el cual, habiendo recibido la paga en esta clase de moneda, el supervisor se siente incapaz de obligar al supervisado a cumplir con sus legítimas obligaciones.

El supervisor encuentra difícil resistirse a entrar en este juego, porque es agradable ser considerado como una fuente inagotable de sabiduría; produce satisfacción ser visto como capaz de ayudar y ser elegido como modelo de identificación y emulación. Siempre es probable que se acepte una invitación a entrar en un juego que tiende a aumentar el autoconcepto positivo y a alentar las propias necesidades narcisistas. Hay veces en que el mismo supervisor solicita sutilmente este tipo de reafirmaciones para validar su eficacia. Cuando se inicia este juego, el supervisado perspicaz comprende y explota las necesidades del supervisor.

**Redefinición de la relación**

En esta clase de juegos se propone también disminuir el nivel de demandas planteadas al supervisado, pero en este caso, el juego depende de una redefinición de la relación supervisora. Estos juegos dependen de la ambigüedad existente en la definición de la relación de supervisión, por lo que son más habituales en los casos de supervisores poco experimentados. Veamos algunos juegos o estrategias más frecuentes de este tipo:

**a. "Proteja al débil y enfermo" o "tráteme, no me pegue"**

Esta clase de redefinición sugiere un pasaje de la relación supervisor-supervisado, a trabajador social-usuario en una relación terapéutica. Como el

supervisado está más dispuesto a ponerse de manifiesto él que a su trabajo, solicita la ayuda del supervisor para resolver sus propios problemas. Un jugador sofisticado relaciona estos problemas con sus dificultades en el trabajo, pero procurando comprometer activamente al supervisor en una preocupación por sus problemas personales. Y si se produce la traslación en la relación, también cambia la naturaleza de las demandas: a un usuario no se le puede exigir legítimamente lo mismo que a un trabajador social a quien se supervisa...

Este tipo de juego induce al supervisor a entrar en él por varias razones: porque le resulta atrayente (todo supervisor lleva dentro un trabajador social y, además, a muchos supervisores les fascina enterarse de la vida íntima de los demás), porque es halagador ser elegido como terapeuta, o porque no está muy seguro de si tal redefinición de la situación no sea permisible.

**b. "La evaluación no es para los amigos"**

En este juego, la relación supervisora se redefine como una relación social. El supervisado se esfuerza por tomar un café con el supervisor, charlar sobre algún tema de interés común en las entrevistas de supervisión, acompañarlo, etc. Estos componentes sociales tienden (o pueden tender) a viciar la relación profesional, ya que mantener al "amigo" en el nivel de rendimiento requerido, exige la mayor determinación y toda la resolución de que el supervisor es capaz. Es conveniente la existencia de elementos sociales en la relación de supervisión, pero tenemos que ser conscientes de que un exceso de ellos (o sin llegar a un exceso) puede dar pie a un juego de este tipo.

**c. "Mayor participación factible"**

En los juegos anteriores hemos examinado una redefinición en la relación que se traslada a una relación terapéutica (en el primer caso) o en una relación social (en el segundo). Este tercer tipo de juego es menos evidente que los anteriores, pero igualmente viejo: implica un cambio de roles pasando de supervisor-supervisado a par-par. Los argumentos esgrimidos son que la relación será más efectiva si se establece sobre la base de una participación democrática, lo que conlleva, por ejemplo, la posibilidad de determinar la agenda de las entrevistas por parte del supervisado. Esto, que en sí mismo no implica ningún problema, puede convertirse en un alivio en las expectativas.

El problema que presenta este juego para el supervisor es que si se niega a participar, se está mostrando como anticomunista, antidemocrático o autoritario (cosa poco deseable). Por ello, es necesario estar alerta constantemente para mantener cierta apariencia de autoridad administrativa y prevenir las descargas que la puedan llegar del lado del supervisado-par.

### Reducción de la desigualdad del poder

Esta clase de tretas o juegos tienen como objetivo reducir la ansiedad disminuyendo las diferencias de poder entre el supervisor y el supervisado. El poder del supervisor proviene de su jerarquía administrativa y de su experiencia, mayores conocimientos, mayor habilidad, etc. Pero si el supervisado puede dejar establecido el hecho de que el supervisor no es, después de todo, tan despierto, tan capaz, tan actualizado, parte de la diferencia de poder desaparece, y con ella parte de la necesidad de experimentar ansiedad. Algunos juegos típicos de esta modalidad son:

#### a. "Si conociera a... como yo lo conozco"

Durante el transcurso de una entrevista el supervisor hace una alusión casual al hecho de que la conducta del grupo o usuario le recuerda la descrita por un autor importante (puede ser del campo de la literatura, la psicología o lo que fuere). El sistema o la táctica utilizada para obtener más puntos, consiste en dar por sentado que el supervisor sabe de quién se trata y qué dice al respecto el mencionado autor, dirigiéndole, por ejemplo, la pregunta: "¿Se acuerda, verdad?" Es tan claro para el supervisado como para el supervisor que éste no se acuerda, si es que alguna vez lo supo. En este punto, el supervisado comienza a instruir al supervisor. Los roles de maestro-alumno se intercambian; la desigualdad en el poder y la ansiedad del supervisado se reducen simultáneamente. A su vez, el supervisor accede a participar en el juego porque negarse significa una confesión de ignorancia por su parte. El supervisado, si juega bien, coopera en una conspiración con el supervisor para no exponer abiertamente esa ignorancia. La discusión prosigue bajo la protección de la ficción, mutuamente aceptada, de que ambos saben de qué están hablando.

El efecto del juego en el supervisor es depresivo, de malestar general por haber sido descubierto en la ignorancia cuando tendría que saber de ello más que el supervisado. Y para el supervisado se da la recompensa de la reducción de ansiedad, mediante la reducción del poder del superior.

#### b. "Y usted, ¿qué sabe del asunto?"

En este juego se explotan las ventajas situacionales del supervisado para reducir las diferencias de poder, permitiendo al supervisado sentir que es él quien controla la situación en lugar del supervisor. Ejemplos típicos de este juego son: la supervisada casada y con hijos, al discutir sobre problemas familiares, con el supervisor o supervisora joven y soltero/a. O el supervisado joven, al discutir problemas de la adolescencia con el supervisor maduro. O el trabajador social que alude a su situación de "trabajo directo con la gente", al discutir sobre algún problema práctico, frente al supervisor que, muy probablemente, no haya visto y tratado directamente con ellos desde hace años.

En definitiva, el juego produce en el supervisor un cambio de posición (pasa a ser instruido en lugar de ser instructor), lo que produce la inversión de roles. La recompensa para el supervisado se produce por el hecho de que el supervisor deja de ser una figura amenazante.

#### c. "Todo o nada"

Con esta estrategia se trata de hacer callar al supervisor o rebajarlo, centrándose alrededor de una cuestión de fines más que de contenido del Trabajo Social. El supervisado se interesa por los cambios fundamentales o estructurales, los que—por el momento—pueden plantearse sólo a nivel teórico o de verbalizaciones; las acciones concretas (becas, subsidios, prestaciones, ayudas, tratamiento de problemas concretos, etc.) son para este tipo de supervisado sólo paliativos y no producen cambios ya que los problemas que la persona enfrenta son efecto de una patología social o tienen sus causas en el sistema social. En este juego (propio de los estudiantes más contestatarios), el supervisado propone lograr que el supervisor piense que se ha vendido, que está entregado a la institución, que ha perdido o abandonado su visión más amplia de la sociedad y que sólo se interesa por los efectos descuidando las causas de los problemas.

Este juego resulta efectivo porque el supervisor reconoce que hay un elemento de verdad en la acusación, dado que la afirmación es propia de todos los que ocupan posiciones de responsabilidad en la institución.



### Control de la situación

Estos juegos surgen de la potencial amenaza que supone para el supervisado el control de la situación que ejerce el supervisor, y que le permite a este último tomar la iniciativa de llevar la discusión con el supervisado hacia aquellas debilidades, insuficiencias y limitaciones que requieren mayor atención. Si el supervisado puede controlar la entrevista, evitará habitualmente discutir mucho de lo que no le resulta halagador hablar. Veamos algunos juegos para controlar la situación:

#### a. "Tengo una historia"

En este juego la táctica que utiliza el supervisado es llegar con una serie de preguntas sobre su trabajo que le agradaría discutir. Los jugadores mejores formulan las preguntas de manera tal que estén relacionadas con los problemas por los que el supervisor tiene mayor interés y sobre los que ha leído abundantemente (lo que ayuda a que el supervisor se enganche en el juego). El supervisado no está obligado a escuchar las respuestas... Sólo tiene que darse cuenta de cuándo el supervisor está terminando para hacer la próxima pregunta, y así sucesivamente. De esta forma, el supervisado controla tanto el contenido como la dirección de la interacción durante la entrevista.

#### b. "Sabiendo del paso"

Esta treta es utilizada por el supervisado para apoderarse del control de la iniciativa. Aquí el supervisado sabe que es muy posible que se efectúe un análisis crítico de su deficiente trabajo (juego propicio para entrevistas y sesiones de evaluación). El supervisado inicia la entrevista admitiendo abiertamente sus errores y en tono de culpa. El supervisor, entonces, ante tan aplastante confesión, no tiene otra opción sino tranquilizar con simpatía al supervisado. La táctica no sólo hace difícil una extensa discusión de los errores a iniciativa del supervisor, sino que logra el elogio de éste hacia lo poco positivo que el supervisado haya manifestado, por limitado que sea. El supervisor, una vez más, actúa partiendo de su preocupación por el atribulado, de su predisposición a consolar al caído, de su placer en la representación del padre bueno, del padre que perdona.

#### c. "Pobrecito yo" o "trabajo de caso à trois"

Aquí, el supervisado, en su ignorancia e incompetencia, se dirige al sabio y competente supervisor en busca de una detallada prescripción de cómo proceder. De esta forma el supervisado carga la responsabilidad del caso en el supervisor que, a su vez, puede resultar gratificado en cuanto tiene la posibilidad de realizar un trabajo directo que, con frecuencia, echa de menos.

#### d. "Yo hice lo que usted me dijo"

Esta treta es una variante de la anterior, y consiste en la maniobra del supervisado, para lograr que el supervisor le dé instrucciones precisas acerca de cómo conducir el caso o problema. Después aplica las instrucciones como obedeciendo a regañadientes. De esta forma el supervisado aparece como un simple ejecutor de directivas, con lo que el argumento defensivo "yo lo hice como usted me dijo" hace caer hasta al más avezado supervisor.

#### e. "Todo es tan confuso"

Con este juego se trata de reducir la autoridad del supervisor, apelando a otras autoridades (un supervisor anterior, un profesor de la escuela, otro supervisor de la misma institución, etc.). Para ello, el supervisado insinúa que en relación con el problema que se está discutiendo, "la otra autoridad" tenía un enfoque diferente al actual supervisor. Como en Trabajo Social no existen respuestas unívocas ni de validez universal, el supervisor suele pasar a "defender" su enfoque, pudiendo entrar a dudar sobre la posible validez del mismo. Además, el supervisado siempre puede esgrimir el argumento de que "todo es muy confuso", ante la disparidad de criterios. En cualquier caso, el sentido de autoridad del supervisor disminuye.

#### f. "Lo que usted no sabe no me perjudicará"

En esta estratagema, el supervisado puede controlar el grado de amenaza en la situación supervisora por medio de técnicas de distanciamiento. El supervisor conoce el trabajo del supervisado de manera indirecta, a través de los informes y entrevistas que mantiene con el mismo. En esta situación, el supervisado puede decidir compartir la información con el supervisor de manera superficial o parcial (puede seleccionarla, distorsionarla, etc. consciente o inconscientemente) para presentar un cuadro favorable de su trabajo. De cualquier forma, el supervisado distancia su trabajo efectivo del supervisor res-



ponsable de analizar con él su trabajo. Todo ello, además de reducir notablemente la posibilidad de críticas, evita o impide que el supervisor se asome a la privacidad de la relación del trabajador social con las personas o grupos que atiende.

### Juegos de supervisores

Sería injusto mencionar únicamente los juegos que inician los supervisados, ya que también los supervisores lo hacen. Además, tampoco los supervisores son ingenuos y... pueden desarrollar contrajuegos. Generalmente, los supervisores inician los juegos partiendo de un sentimiento de amenaza a su posición en la jerarquía administrativa, de incertidumbre acerca de su autoridad, de su repugnancia a usarla, del deseo de ser queridos, de la necesidad de aprobación por parte de sus supervisados, y de cierta hostilidad hacia los supervisados que es inevitable en tan compleja e íntima relación.

#### a. "Me pregunto cuál es la verdadera razón por la cual usted me dijo eso"

Se trata de un juego consistente en redefinir una honesta disparidad o diferencia de criterios, para que parezca ser una resistencia psicológica. Una honesta disparidad de opiniones requiere que el supervisor defienda su punto de vista con argumentos, que presente evidencias en apoyo de lo que afirma, que esté lo suficientemente familiarizado y actualizado con la bibliografía existente respecto al tema como para poder citar los trabajos que prueban que sus afirmaciones son correctas, etc. Si una honesta disparidad de criterios es redefinida como resistencia psicológica, el peso recae sobre el supervisado. Este debe examinar las necesidades y motivaciones que lo llevan a cuestionar lo que el supervisor afirma. El supervisor se libra, así, del peso de tener que validar lo que ha dicho; y el trabajo de defenderse (en el plano psicológico-personal) recae sobre el supervisado.

#### b. "Una buena pregunta merece otra"

Este juego utiliza la táctica de responder las preguntas del supervisado con otra pregunta. O simplemente, preguntando: "¿Y usted que opina al respecto?" Mientras el supervisado piensa su respuesta, el supervisor trata de encontrar la suya tan pronto como puede... apareciendo como que ya la tenía, cuando en realidad se le ocurrió en ese momento. En el caso de que a ninguno se

le ocurra una respuesta, el supervisor puede poner cara de inteligente y proponer que ambos piensen sobre el asunto y lo vuelvan a discutir en la próxima sesión. De este modo el supervisor tiene tiempo para investigar la respuesta sin que el supervisado sospeche que no la sabía. Por otro lado, el supervisor puede decir que no conoce la respuesta y proponerle que la busque él mismo.

*Hemos examinado algunos juegos más frecuentes que se desarrollan en la relación de supervisión. No podemos perder de vista que lo que aquí hemos presentado no deja de ser una simplificación de la realidad, efectuada por razones didácticas.*

Como muy bien señala Kadushin, las fórmulas simplistas de los juegos representan una caricatura que rebaja la lucha de la gente por lograr un poco de comodidad en un mundo difícil. Sin embargo, el hecho mismo de que los juegos sean una caricatura de la vida, justifica que nos ocupemos de ellos. La caricatura selecciona un aspecto de la conducta humana y, extrayéndolo para un examen explícito, exagera y distorsiona sus contornos para hacerlo más fácil de percibir. La caricatura hace posible, así, una mayor comprensión del fenómeno; en este caso, la interacción supervisora. Los juegos o estrategias de supervisión reflejan, por tanto, algunos aspectos seleccionados, esencialmente verdaderos, de la relación de supervisión.

Pero no hemos hablado de las posibles respuestas o reacciones a los juegos... La manera más simple y directa de tratar con el problema de los juegos introducidos por el supervisado es negarse a jugar. Aunque ya hemos mencionado lo que gana el supervisor al entrar en el juego y, en este caso, debe saber que se puede arriesgar a perder más de lo que ganaría no jugando. En definitiva, el declinar entrar en los juegos demanda o exige un supervisor que se percate de ellos y se sienta cómodo en lo que hace; que se acepte a sí mismo en todas sus "gloriosas fuerzas y humanas debilidades". Cuanto menos vulnerable es un supervisor, más impermeable es a los juegos.

Otra alternativa para responder a los juegos reside en la interpretación gradual o en una confrontación abierta. La confrontación es, naturalmente, un procedimiento que debe ser utilizado considerando la capacidad del supervisado para manejar su desconcierto, la inseguridad y la autoamenaza que im-

plica. Desemascarar los juegos implica arriesgar mucho de lo que es serio y personalmente significativo para el supervisado. La interpretación y la confrontación, aquí como en todos los casos, requiere que se la encare cuidadosamente, con compasión, con un sentido de la oportunidad y con una ponderación de la dosis a administrar.

Tal vez otro enfoque consistiría en hacer saber al supervisado que uno se da cuenta de lo que él está tratando de hacer, pero enfocando la discusión en las desventajas que los juegos tienen para él, y no en la dinámica de su conducta o en la propia reacción a ella. Estos juegos tienen verdaderas desventajas para el supervisado, en cuanto le niegan la posibilidad de lograr eficazmente uno de los propósitos esenciales y principales de la supervisión: ayudar a madurar profesionalmente. Los juegos impiden ese fin: **jugando, el supervisado, al ganar, pierde.**

Y, si todo lo demás falla, los juegos de los supervisados pueden ser neutralizados por los contrajuegos de los supervisores. Por ejemplo, "tengo una lista" puede ser destruido con "me pregunto cuál es la verdadera razón por la cual usted me dijo esto". Después de todo, el supervisor debería tener más experiencia que el supervisado en materia de juegos.

## Capítulo 4

### Modelos de supervisión

1. - Supervisión individual.
2. - Supervisión grupal.
3. - Supervisión *peer-group*.

En capítulos anteriores hemos abordado algunas cuestiones de tipo conceptual y metodológico del proceso de supervisión en Trabajo Social, de manera particular los aspectos referidos a la relación de supervisión y los componentes educativos y administrativos del proceso. En este capítulo, queremos presentar algunas consideraciones de carácter práctico, y específicamente, todo lo relacionado con los modelos o tipos de supervisión que se pueden implementar en Trabajo Social. Habida cuenta de que en esta parte del libro deseamos ofrecer orientaciones para la acción que sean útiles, examinaremos de cada uno de los tipos, modalidades, o estilos de supervisión, sólo aquellos aspectos de carácter práctico, tales como su método, su organización, fases, técnicas o instrumentos, etc. eludiendo las consideraciones de tipo teórico que subyacen en cada uno de ellos.

De acuerdo con la experiencia desarrollada en materia de supervisión en Trabajo Social, podemos constatar la existencia de tres modelos:

- supervisión individual
- supervisión grupal
- supervisión *peer-group*\*

En el caso de los países latinos, los modelos que más se utilizan son los dos primeros, razón por la cual los desarrollaremos más extensamente. El modelo de supervisión *peer-group*, empleado más sistemáticamente en países anglosajones, se está introduciendo muy lentamente en nuestro medio. Prueba de ello es el hecho de que no existe ninguna publicación en castellano sobre este modelo; de ahí, también, que su incorporación al Trabajo Social sea mucho más lenta.

---

\* Literalmente traducido como supervisión de "pares" o de "grupo de pares", implica la inexistencia de la figura del supervisor-tutor, diluyéndose las responsabilidades de éste entre los miembros del grupo que, desde el punto de vista administrativo o jerárquico, son iguales.

## 1. Supervisión individual

También denominado "modelo tutorial", este tipo o modalidad de supervisión "uno a uno" se desarrolla habitualmente mediante entrevistas individuales del supervisor con cada uno de sus supervisados. Sin duda, la entrevista individual de supervisión es un procedimiento muy útil para el entrenamiento de profesionales y estudiantes. Históricamente, ha sido el primer modelo de supervisión que se ha implementado, surgiendo íntimamente ligado al desarrollo del *casework*. Esta modalidad de supervisión requiere de una regular, continuada y cuidadosa planificación.

### Duración y periodicidad

Las entrevistas individuales deben ser mantenidas o realizadas de forma sistemática, periódica o de acuerdo con las necesidades de los supervisados. Dependiendo del tiempo que lleve trabajando en la institución, el trabajador necesitará una supervisión "semanal al inicio del contrato, quincenal durante los tres primeros años de servicio, y puede pasar a ser mensual a partir del tercer o cuarto año, acabando por ser más esporádica a partir del quinto año"(1). La duración de estas sesiones individuales de supervisión debería ser de entre una y dos horas, aunque también depende en buena medida del grado de experiencia y de la antigüedad en el cargo del trabajador social supervisado. Los supervisados deberán estar enterados del contenido que se va a tratar en la supervisión. Ésta debe realizarse sin interrupciones, en el día y hora asignadas para este propósito.

Como es lógico, durante los primeros días, es aconsejable para el supervisor estar fácilmente disponible, ya sea para observar las reacciones de los supervisados, o para registrar sus primeras experiencias (sobre todo si se trata de estudiantes en prácticas). Después de este período inicial, debe procurarse que los supervisados consulten sólo durante las sesiones establecidas en el calendario de supervisión, a me-

nos que haya una emergencia. Este tipo de procedimientos permitirán a los supervisados organizar mejor su trabajo y planificar con mayor cuidado. Por otra parte, también se evitará una excesiva dependencia del supervisor.

### Contenidos

La supervisión individual debe adaptarse permanentemente a las necesidades del supervisado y del servicio, razón por la cual los contenidos del proceso deben ser flexibles. Ahora bien, conviene no olvidar que —aunque en ciertas ocasiones se ponga el énfasis en determinados aspectos de la supervisión— será preciso desarrollar contenidos en la misma que sirvan para la función de apoyo o soporte del supervisado, la función de aprendizaje y la función administrativa o de control de la gestión y el desempeño del trabajador; sin olvidar tampoco el componente de análisis relacional entre el supervisado y los usuarios, y entre el supervisado y el resto de la institución.

En definitiva, se trata de dotar el proceso de supervisión de distintos niveles de análisis: un nivel *instrumental*, relacionado con los métodos y técnicas de intervención que aseguren la eficacia de la acción; un nivel *institucional*, de análisis de la organización; un nivel *relacional*, dirigido a aumentar la capacidad de cooperación e interacción social de los supervisados; y un nivel *subjetivo*, que se sitúa en el ámbito intrapersonal, consciente e inconsciente del supervisado, tratando de incidir en la personalidad del mismo (2). En nuestra opinión, es útil considerar la presencia de estos cuatro niveles de análisis en la supervisión; sin embargo, desde nuestro punto de vista y experiencia profesional, no todos tienen la misma utilidad e importancia. Dicho en otras palabras, sería harto discutible la necesidad de abordar el ámbito subjetivo del supervisado, otorgándole la misma importancia que al componente instrumental, por ejemplo. Queremos hacer esta aclaración, porque —lamentablemente— se está extendiendo el planteamiento de que el proceso de supervisión debe incidir en cuestiones personales e individuales del supervisado. Esta tendencia, por otra parte tan crítica-

da cuando se inició la supervisión ligada al *casework*, vuelve actualmente a implantarse, aunque por causas ajenas a las que en su momento hicieron de la supervisión un “trabajo social de caso dirigido a un trabajador social”. Ahora, esta tendencia a “psicologizar” la relación de supervisión, o considerar como objetivos centrales de la misma los de carácter “terapéutico”, aparece ligada al hecho de que muchos de los trabajadores sociales que se inician como supervisores, tienen —además de su carrera profesional como trabajadores sociales— una formación complementaria de tipo psicológico, o, directamente, son psicoterapeutas. Este hecho, que por sí mismo no es negativo, puede conllevar —como ya ha ocurrido en algunas publicaciones— a “deformar” los objetivos y la naturaleza del proceso de supervisión, convirtiéndolo en un instrumento de soporte o sostén emocional y psicológico casi exclusivamente\*.

### Fases de una sesión de supervisión individual

Para que las sesiones de supervisión individual tengan la máxima eficacia y utilidad, es conveniente que se desarrollen de acuerdo con una serie de pasos o etapas:

#### a. Tareas previas

Para el buen desarrollo de la entrevista/tutoría individual, el supervisado debe entregar de antemano al supervisor el material y los informes que serán la base de la entrevista. Este material avanzado debería incluir una agenda de preguntas o problemas que el supervisado desea discutir o plantear. El supervisado debe comprender desde el principio que, sin una planificación/preparación previa, la sesión de supervisión no podrá ser mantenida, ya que sin esa información el supervisor tampoco podrá planificar la entrevista ni brindar la asistencia técnica apropiada, de acuerdo con las necesidades e inquietudes del trabajador o

\* A modo de ejemplo e ilustración de las observaciones críticas que hacemos a la “psicologización” y desviación terapéutica de la supervisión, podemos citar un trabajo de reciente publicación en España: I. Hernández Arista, *Acción comunicativa e intervención social. Trabajo social, educación social, supervisión*, Madrid, Popular, 1991.

estudiante. La "improvisación sobre la marcha" no sirve sino para "cubrir el expediente", y no ayuda al supervisor y al supervisado, ni en su desempeño profesional, ni en su satisfacción en el trabajo.

Una vez recibida la documentación, el supervisor deberá estudiarla cuidadosamente, a fin de elaborar el plan de discusión para la sesión de supervisión. Si es preciso, puede apuntar referencias que esclarezcan la situación. También analizará, si los hay, informes estadísticos presentados por el supervisado. Como es lógico, a todo ello el supervisor podrá agregar los temas o cuestiones que por propia iniciativa considere conveniente tratar en la entrevista con el trabajador.

#### b. Contacto inicial

Incluye los saludos previos y el acuerdo acerca de lo que se va a tratar en la reunión de supervisión. Esta fase preliminar, en lo posible, no debe superar los cinco minutos de duración.

#### c. Informe del supervisado

En esta fase es el supervisado quien presenta un problema, situación o, simplemente, hace una descripción de la tarea que está realizando. El supervisor fundamentalmente escucha (si es un buen supervisor hará una "escucha activa") y se limita a hacer preguntas, sobre todo para ayudar al supervisado a plantear correctamente los problemas y para estimular la reflexión.

#### d. Clarificación y comprensión de los problemas o situaciones

En esta fase, el supervisor tiene un mayor protagonismo. Sus funciones son varias:

- ayudar a una mejor comprensión de lo sucedido, considerando tanto el contenido como el proceso llevado a cabo por el supervisado;
- informar: suministrar datos, información bibliográfica, etc.;

- orientar al supervisado sobre posibles estrategias y procedimientos para actuar;
- asesorar técnicamente acerca de los diversos aspectos del problema de que se trate.

Y, en lo posible, el supervisor debe insertar los hechos o cuestiones puntuales que se han planteado, en un marco teórico referencial más amplio, para que los conocimientos teóricos "iluminen" y ayuden a interpretar y comprender la práctica profesional.

#### e. Análisis del trabajo realizado y evaluación

En cuanto a los errores que puede haber cometido el supervisado, hay que tratarlos no como "desastres", sino como situaciones de aprendizaje para mejorar el trabajo. Asimismo, el supervisor debe identificar las actividades que el supervisado ha realizado bien, o los procedimientos que ha empleado, ofreciendo un *feedback* positivo. El objetivo último de esta fase no es sino motivar y ayudar a mejorar conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes en el supervisado.

#### f. Conclusión

Una vez analizado y evaluado el trabajo, e identificados los aspectos a mejorar, debe trazarse conjuntamente un plan de trabajo que incluya las modificaciones que es preciso ir introduciendo en las tareas, el establecimiento de nuevas estrategias de intervención, etc. De lo que se trata es de establecer los acuerdos concretos que permitan ir avanzando en los puntos débiles que se hayan puesto de manifiesto, y potenciar los puntos fuertes que se han desarrollado. Asimismo, y con ayuda del supervisado, el supervisor ha de comprobar si los acuerdos de la sesión anterior han sido cumplidos.

#### g. Cierre

Antes de terminar la reunión deberán agendarse el día y la hora de la siguiente sesión, y plantear posibles asuntos a tratar —si ello fuere

posible en este momento—. En el caso de que durante la sesión de supervisión se hubiera hecho demasiado énfasis en aspectos críticos del trabajo realizado, el supervisor deberá tener cuidado en que el supervisado no se sienta minusvalorado por ello, y deberá aprovechar el cierre de la sesión para ayudarte a tener una mayor confianza en sí mismo.

## 2. Supervisión grupal

Dentro de este segundo modelo de supervisión, podemos distinguir, a su vez, dos formas de implementación:

- la supervisión en grupo,
- la supervisión de equipo.

En ambos casos se trata de una forma de supervisión en la que una persona (el supervisor), supervisa a otras, de forma colectiva (a todos en una misma sesión). La diferencia estriba en lo siguiente: en la **supervisión en grupo**, los supervisados no necesariamente trabajan juntos o realizan conjuntamente sus actividades (puede tratarse de trabajadores que hacen tareas similares, aunque independientemente unos de otros). En la **supervisión de equipo**, sin embargo, todos los supervisados forman parte de un mismo equipo de trabajo, pudiendo realizar tareas diferentes entre sí, y ejerciendo inclusive diferentes profesiones. Lo que les diferencia del caso anterior es que este grupo de trabajadores lleva a cabo un programa o proyecto, o presta un servicio, de manera conjunta, esto es, las actividades de unos y otros están articuladas y dependen unas de otras, siendo resultado del esfuerzo colectivo y la interacción personal entre ellos.

Si bien en ambos casos la organización de la supervisión es similar, conviene tener presente su diferente naturaleza ya que ciertas cuestiones pueden ser centrales para una modalidad (la dinámica interna del equipo, por ejemplo), siéndolo inexistentes en la otra. Asimismo, en el caso de un grupo de supervisados que, trabajando separadamente, hagan tareas semejantes, puede ser fundamental abordar en la supervisión todo lo relativo a procedimientos específicos o tratamiento de problemas similares; mientras que en un equipo de trabajo, quizá pueda interesar más la supervisión centrada en la revisión de la implementación del proyecto, o la distribución de tareas y responsabilidades.

Por otra parte, y muy ligado a lo anterior, también las técnicas y

procedimientos empleados por el supervisor pueden variar según sea el caso. Así, por ejemplo, la dinámica de grupos puede ser útil para supervisar ciertos aspectos de un equipo de trabajo, mientras que en un grupo de supervisados que no constituyen un equipo este procedimiento puede ser poco significativo. Teniendo en cuenta, pues, estas consideraciones, vamos a examinar algunos aspectos prácticos del modelo de supervisión grupal.

### **Ventajas e inconvenientes en relación con el modelo tutorial-individual**

Cuando varios estudiantes o trabajadores se acaban de incorporar en una institución o servicio, es muy posible que sus necesidades de orientación y aprendizaje sean iguales o muy semejantes. En estos casos, la supervisión grupal puede ser más útil y provechosa que la individual, ya que el estar expuesto a una experiencia de grupo puede proveer potencialmente de una experiencia más enriquecedora y con mayores oportunidades para el aprendizaje. Comparar experiencias permite el aprovechamiento mutuo y sirve para que los supervisados se apoyen entre sí. Por otra parte, para algunos supervisados, la experiencia tutorial-individual puede resultar un tanto amenazante, y quizá en estos casos, puedan aceptar mejor las sugerencias hechas por el supervisor en el marco de un grupo de iguales.

Sin embargo, la supervisión grupal también puede estimular un cierto sentimiento de "rivalidad" o competencia entre los supervisados, que puede ser negativo para la institución y para los mismos profesionales. Además, debemos tener presente que, cuando se realiza una supervisión grupal, los temas que se tratan han de ser de interés colectivo, por lo que este modelo de supervisión es menos sensible y adaptable a las necesidades individuales de cada estudiante o trabajador.

En cualquier caso, no necesariamente ha de optarse por uno u otro tipo de supervisión. Como en la mayoría de los casos ocurre, la solución intermedia puede ser la más ventajosa. Una adecuada combinación de supervisiones individuales y supervisión grupal puede contri-

buir, sin duda, a desarrollar un proceso de supervisión que reúna las ventajas de ambos modelos.

### **Duración y periodicidad**

La sesión de supervisión grupal puede tener una duración de entre dos y tres horas, dependiendo —como es lógico— de los contenidos de la misma y la experiencia de los supervisados en materia de trabajo conjunto. No es recomendable que una sesión de supervisión en grupo se prolongue más de tres horas, y esto sólo por excepción. De sobras conocida la disminución del rendimiento intelectual cuando una reunión de trabajo se prolonga más de dos horas y media. Si por necesidades urgentes la sesión debe prolongarse más de dos horas, conviene hacer una pequeña pausa intermedia.

En cuanto a la periodicidad, dependerá en gran medida del tipo de supervisados y de si se utiliza simultáneamente la supervisión individual. Cuando se combinan ambas modalidades, la supervisión grupal puede llevarse a cabo quincenal o mensualmente. Si sólo se emplea la supervisión en grupo, será preciso que las sesiones tengan una periodicidad semanal, o a lo sumo, quincenal.

Si se trata de realizar la supervisión de un "equipo de trabajo", cabe la posibilidad de dedicar cada sesión semanal a un aspecto específico, de forma tal que al cabo del mes se hayan abordado todos los contenidos del proceso de supervisión. En esta línea, la propuesta de A. Porcel (3) sugiere: dedicar la sesión de la primera semana a revisar el proceso, la siguiente semana a los aspectos de aprendizaje, una tercera a las cuestiones relativas al funcionamiento interno del equipo, y una cuarta a las relaciones del equipo con el resto de la organización.

Se haga de esta u otra forma, es preciso que las sesiones de supervisión grupal se planifiquen y agenden cuidadosamente, de manera tal que todos sepan el día y horas de las sesiones de supervisión de un mes



o de un trimestre. Ello permitirá una mejor organización del trabajo, y la dedicación oportuna a las sesiones de supervisión sin interferencias o problemas de "hacer coincidir las agendas de trabajo de diferentes personas".

### Contenidos

Al igual que en la supervisión individual, las reuniones de supervisión grupal deben comprender aspectos de apoyo o soporte, de aprendizaje, relacionales y de administración/dirección. Los contenidos pueden ser parecidos a los de una sesión de supervisión individual, aunque en este caso sólo deben tratarse los asuntos que son de interés general.

Por otra parte, los contenidos también dependerán de si se trata de una "supervisión en grupo" o de una "supervisión de equipo". Así, como ya dijimos anteriormente, la supervisión de un equipo debe abordar el aspecto relacionado con su funcionamiento interno, y el rendimiento conjunto. Los aspectos relacionados con la institución y su funcionamiento se plantearán en relación con el equipo (no con los individuos), etc.

### Fases de una sesión de supervisión grupal

Para que el proceso de supervisión sea sistemático y de utilidad para todos los miembros del grupo o equipo de trabajo, será preciso tener una cierta disciplina en la organización de las sesiones, estructurándolas de forma ordenada y práctica. Las diferentes fases o momentos en que puede organizarse una sesión de supervisión grupal son:

#### a. Tareas previas

Deben abarcar todas las actividades relativas a asegurar que el local de reunión sea el más apropiado, con posibilidades de trabajar y escribir cómodamente, viéndose todos las caras. La disposición circular o elíptica puede ser la más útil. La sala debe estar ventilada y adecuada-

mente iluminada, para favorecer el trabajo conjunto. Es importante contar con un rotafolios que permita anotar, a la vista de todos, los acuerdos tomados, el proceso de discusión, ilustrar con esquemas, etc. Asimismo, es preciso prever con antelación la posible necesidad de utilizar otros equipos para una sesión determinada (vídeo, retroproyector, etc.). Como es obvio, no deberá permitirse ningún tipo de interrupción.

A diferencia de la supervisión individual, en la de grupo será preciso establecer con antelación el **orden del día**, de manera que todos los participantes puedan preparar adecuadamente sus aportaciones en la reunión. Por ello, el material que deba estudiarse o analizarse deberá ser conocido por todos con la suficiente anticipación a la fecha de la sesión. El supervisor deberá solicitar a los supervisados las propuestas de asuntos a tratar y elaborar la agenda de la sesión, haciéndola conocer anticipadamente, de manera tal que haya tiempo para poder rectificarla si fuera preciso. Esta agenda u orden del día deberá incluir siempre una revisión de los acuerdos tomados en anteriores reuniones y su cumplimiento.

#### b. Presentación de los temas a tratar

Una vez reunidos el supervisor y el grupo o equipo, deben dedicarse los primeros minutos a presentar el orden del día e incluir las posibles modificaciones de última hora que pudieran haber surgido, siempre que sean urgentes. En caso contrario deberán agendarse para la próxima sesión. Puede plantearse también la posibilidad de abordar cada uno de los temas en determinado orden. Una vez finalizada esta fase, que no debería durar más de diez minutos, no podrán introducirse en la sesión temas ajenos a los acordados.

#### c. Desarrollo de la sesión de trabajo

En este momento se plantean, discuten y resuelven los diferentes temas planteados en el orden del día. Dado que la mayoría de las veces, en las reuniones de supervisión grupal deben tomarse decisiones que afectan al trabajo de cada uno, o resolver problemas de manera conjunta, la utilización del "**método analítico**" aplicado a las reunio-

nes de trabajo suele ser con frecuencia el método más apropiado para abordar cada uno de los temas\*.

Con respecto al papel del supervisor en las sesiones de grupo, actúa —como señala Kadushin—, de manera muy semejante a la supervisión individual: "haciendo preguntas, pidiendo y apoyando la expresión de ideas, actitudes y sentimientos, requiriendo que el supervisor amplíe sus puntos de vista y sentimientos, recapitulando, facilitando, acelerando, enfocando y redireccionando, solucionando conflictos, haciendo sugerencias y ofreciendo información y consejo, apoyando y asegurando, y al mismo tiempo desafiando y comunicando las expectativas de la institución"(4).

### c. Conclusión

En esta fase deben repasar los acuerdos tomados en la reunión, asignar responsabilidades si esto no se hubiera hecho antes, y —en el caso de que no haya sido objeto de tratamiento durante la reunión— deberán evaluarse las actuaciones realizadas para el cumplimiento de los acuerdos de la sesión anterior. Dado que de las sesiones de supervisión grupal deberá realizarse un acta o resumen, conviene que la persona que actúe de "secretario" recuerde en este momento las responsabilidades de cada uno y los acuerdos tomados.

### d. Cierre

Deberá proponerse un orden del día para la siguiente sesión, y agendarse fijando día, lugar y hora —si es que no fuesen de carácter fijo—. Si el supervisor o algún miembro del grupo tiene que facilitar alguna información ajena a los contenidos de la supervisión, pero de utilidad para todos, deberá hacerlo en este momento, nunca antes o durante la reunión.

\* El "método analítico" consiste básicamente en el recorrido de una serie de fases o etapas para el abordaje de cada uno de los problemas: **Definición del problema** (responder científicamente a la pregunta ¿de qué se trata? y descomponer dimensionalmente el problema); **Análisis del problema** (enjuiciar críticamente e identificar las causas del problema); **Elaboración de soluciones** (identificar todas las posibilidades de acción que pudieran resolver con éxito el problema); **Toma de decisiones** (seleccionar la solución elegida); y, la **Elaboración del programa de acción** (concretar en diez respuestas a otras tantas cuestiones básicas, todos los aspectos operativos que permitan llevar a cabo la decisión tomada). Recomendamos la lectura de la obra donde se desarrolla con detalle y en sus aplicaciones prácticas este método: E. Ander-Egg, *Cómo hacer reuniones eficaces*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1993.

## 3. Supervisión *peer-group*

A diferencia de los modelos anteriores, en la supervisión *peer-group* no existe la figura del supervisor como tal. Se desarrollan las funciones del supervisor, pero sin contar con la presencia de una persona ajena al grupo, o con una jerarquía administrativa de supervisor. En otras palabras, es el propio grupo de trabajadores sociales (o estudiantes) el que lleva a cabo el proceso de supervisión, por sí mismos.

Este modelo de supervisión puede ser útil cuando se trata de profesionales muy experimentados, o con bastantes años de experiencia en la institución, que —por esta circunstancia— pudieran no necesitar la figura de un supervisor. En otros casos, pudiera ser que hubiera un cierto rechazo o imposibilidad de que alguien, en la escala jerárquica/administrativa inmediatamente superior a ellos, ejerciera con éxito las funciones de supervisión. También cabe la posibilidad de utilizar esta modalidad de supervisión si los trabajadores se sienten capaces de asumirla.

Si se trata de supervisar estudiantes de Trabajo Social, el empleo de este modelo de supervisión sólo es aconsejable para estudiantes que hayan realizado tres o más años de estudio, y al menos dos cursos de prácticas completos adecuadamente supervisados. Asimismo, es absolutamente necesario que se complemente con alguna otra modalidad de supervisión (individual o grupal). Si se dieran estas condiciones, podría implementarse la supervisión *peer-group* con estudiantes, siempre que tuvieran experiencia de trabajo en equipo y que hubieran puesto de manifiesto en sus años de prácticas anteriores, que poseen cualidades para el trabajo cooperativo.

### Ventajas e inconvenientes en relación con otros modelos de supervisión

El *peer-group* puede ser útil sobre todo en el caso de profesionales con mucha experiencia, que tengan habilidades y destrezas para el tra-

bajo en grupo, y que tengan la madurez suficiente para ser autocríticos. Esta modalidad de supervisión también puede ser útil como complemento de una supervisión de equipo que se llevara a cabo con la ayuda de un supervisor externo a la institución (de este modo se complementarían las ventajas y corregirían los inconvenientes de una supervisión externa y de una autosupervisión).

Sin embargo, no debemos desconocer los riesgos que una supervisión *peer-group* comporta. En primer lugar, tenemos que considerar que en este tipo de sesiones, las posibilidades de utilizar "juegos", "tratas" o "estratagemas" es más alta que en otro tipo de supervisión grupal. Algunos de estos juegos han sido descritos por Houston (5) y Hawkins y Shohet (6):

- **"Medición de gallos":** es el juego psicológico que se establece cuando cada uno trata de mostrar a los demás que él es el mejor, o que su experiencia ha sido más exitosa que la de otro compañero. Cuando alguien dice "el mío es mejor que el tuyo", alguien siente la tensión de saberse ganador, y alguien también, que ha perdido. Un proceso de supervisión que cae en este tipo de situaciones, ni puede avanzar, ni es útil profesionalmente para ninguno de los miembros.

- **"¿No es horrible?"** Se trata de un juego en el que el grupo establece y refuerza en los otros la sensación de impotencia, derivada de no tener poder para actuar, o no tener autoridad. Se crea así una sensación de "pésame mutuo", donde cada sesión de supervisión se convierte en una queja permanente y condolencias recíprocas, por las pocas posibilidades de actuación existentes, al no ser "autoridades" con poder de decisión.

- **"Somos todos tan maravillosos..."** Al contrario que en el juego anterior, en éste los miembros del grupo calman sus ansiedades buscando el reconocimiento de los demás, y devolviendo el favor. No es sino una forma de "falsa protección", ya que es imposible en estas circunstancias realizar la más mínima crítica del trabajo de los demás o de uno mismo.

- **"¿Quién es el mejor supervisor?"** Con frecuencia, en el *peer-group* se desarrolla una especie de competición para ser "supervisor". Esta situación emerge cuando los miembros tratan de hacer sus comentarios a los demás, mostrando argumentos sobre la mayor eficacia de "su" enfoque, apareciendo como "por encima del bien y del mal", desarrollando comportamientos propios del rol de supervisor ajeno al grupo.

- **"Caza del paciente."** Este juego se produce en los grupos, al igual que en muchas familias, cuando puede "identificarse" a uno de los miembros como "sujeto necesitado de ayuda y en dificultad". De este modo, los miembros del grupo se vuelcan en la "pretendida ayuda u orientación al desvalido", en lugar de centrarse en la supervisión de sus propias actuaciones. Así, se desvía el foco de atención de la supervisión, hacia el miembro más "débil del grupo".

### Cómo formar el *peer-group* para la supervisión

Aunque una supervisión de este tipo puede tener errores, si se organiza adecuadamente también puede tener ciertas ventajas. Para iniciar y dar continuidad a un *peer-group* de supervisión, conviene tener presentes algunas recomendaciones prácticas.

En primer lugar, hay que intentar conformar un grupo que comparta los mismos valores, pero en el que exista una gama variada de enfoques. Esto permitirá compartir un lenguaje y un marco de referencia común que facilite el trabajo. Sin embargo, si los enfoques profesionales fuesen idénticos, el grupo podría tener dificultades para "tomar distancia" de sus actuaciones y estilos de trabajo.

Por otra parte, el grupo no debe estar integrado por más de siete personas. La experiencia ha demostrado que cuando se supera esta cifra se corre el riesgo de no satisfacer las necesidades individuales de los miembros, o de satisfacerlas de manera desigual, además de con-

Llevar una duración de las reuniones demasiado prolongada si se quiere satisfacer a todos.

Es imprescindible que todos tengan una idea clara acerca del cometido del *peer-group*. Formar parte de un grupo de supervisión "entre iguales" comporta un compromiso por parte de todos y cada uno de sus componentes. Los miembros deben estimularse para compartir sus resistencias hacia la supervisión y, si fuera posible, compartir cómo ellos pueden evitar o sabotear de otra manera la supervisión del grupo. De este modo se evitarían algunos "juegos" de los que antes hablábamos.

También es recomendable hacer un contrato claro. Es necesario aclarar la frecuencia y lugar de las sesiones, tiempos límite, confiabilidad, etc. Puede establecerse, por ejemplo, que una parte del grupo ofrezca supervisión al otro y viceversa. En definitiva, que se acuerde con claridad y de manera consensuada todo lo referente a los aspectos organizativos de las sesiones de supervisión y su estructura de trabajo.

Debe tenerse una idea muy clara de las diferentes expectativas de los miembros. Con frecuencia ciertos miembros pueden acudir al grupo para sentirse escuchados, sin importarles el *feedback* de sus compañeros. Otras veces puede ocurrir que sólo se interesen por el grupo en la medida que aprendan nuevas técnicas, sin importarles otros contenidos de la supervisión, etc. De lo que se trata es de descubrir la posible existencia de "agendas ocultas" que pudieran entorpecer las sesiones. En determinados casos podría trabajarse en subgrupos para resolver lo concerniente a sus relaciones.

Muy ligado a lo anterior, otra recomendación útil es aclarar adecuadamente las expectativas de rol: ¿quién establecerá los límites de tiempo?, ¿quién impedirá las interrupciones?, ¿quién preparará el local para adecuarlo a las sesiones de trabajo?, etc. Tiene que haber una persona que coordine, asigne tiempos y se responsabilice de facilitar la emergencia de los procesos del grupo.

También es imprescindible que se reserve un tiempo en cada sesión para hacer la evaluación sobre la sesión en general, y cómo se ha sentido cada uno en particular. De lo que se trata es de que cada uno pueda realizar sus apreciaciones sobre la reunión. Para ello puede bastar con cinco o diez minutos.

Por último, también debe trazarse un plan para revisar el proceso de supervisión *peer-group* cada tres o cuatro meses: hacer que todos los miembros reciban *feedback* acerca de su rol en el grupo, la dinámica interna del mismo, y examinar el contrato para su posible renovación.

### Organización de una sesión de supervisión *peer-group*

Además de las observaciones que hemos hecho para organizar eficazmente una sesión de supervisión grupal, en el caso del *peer-group* conviene tener presentes algunos consejos adicionales:

- Establecer reglas de funcionamiento que sean fáciles y realistas. De nada sirve elaborar un contrato "ideal" que luego nadie puede cumplir. Aceptabilidad mediante consenso y factibilidad, son los dos requisitos básicos que deben reunir las normas de funcionamiento del grupo.
- En el comienzo de cada sesión debe establecerse el orden y tiempo de intervención de cada uno. El criterio puede ser la necesidad individual o de forma rotativa. Lo que hay que evitar es que los miembros intervengan cuando se les ocurra.
- Animar a todos los miembros a que tengan una idea clara sobre lo que ellos necesitan del grupo en relación con lo que tienen en común (ser escuchados, recibir *feedback*, facilitar la exploración de contra-transferencia, ayudar a elegir entre varias opciones, etc.). Esto a veces no se conoce si no se pregunta a cada uno ¿qué es lo que necesitas en relación con este problema o situación?

- Decidir sobre el tiempo informal. Muchas veces las sesiones se deterioran y no son eficaces porque hay interrupciones sobre cuestiones informales que nada tienen que ver con el objeto de supervisión, y que son comentarios personales. Si el grupo necesita de ese contacto informal, deberá decidir en qué momento se dedica a tratar estas cuestiones: puede ser antes o después de la sesión (preferentemente después), pero nunca durante la reunión de supervisión.

### La supervisión *peer-group* con estudiantes de Trabajo Social

Cuando se trata de organizar la supervisión *peer-group* entre estudiantes de Trabajo Social, además de las recomendaciones que anteriormente efectuáramos, es necesario que el supervisor, instructor, tutor o profesor de prácticas, nombre a uno o varios de los estudiantes como coordinadores/animadores del grupo. Cabe la posibilidad de que el profesor o tutor proponga varios y sea el grupo quien elija uno entre ellos. El estudiante coordinador/animador deberá ser de los últimos años de carrera y haber tenido dos o tres cursos completos de práctica, preferentemente en un área similar o compatible con la actual. Además, deberá tener algunas cualidades y aptitudes, tales como (7):

- ser competente y disciplinado,
- estar comprometidos con la ayuda, no con la competencia,
- ejercer una relativa autonomía, sin perjudicar a la institución o a sus compañeros,
- asumir responsabilidades para su desarrollo profesional,
- tener "peritaje" (capacidad técnica) para mantener los servicios ofrecidos en el campo de prácticas,
- saber tomar decisiones y asumir las responsabilidades que ello comporte,
- aceptar la crítica y saberla utilizar constructivamente,
- saber enjuiciar críticamente y apoyado en argumentos, y responder por estos juicios.

Como ya advertimos, la supervisión *peer-group* en estudiantes debe ser complementaria con otras modalidades de supervisión (individual y/o grupal), por lo que la figura del supervisor sigue existiendo, aunque no esté presente en las sesiones del grupo\*.

Por otra parte, y como es lógico, creemos que una modalidad de supervisión de estas características no puede implementarse en escuelas y universidades donde la carrera de Trabajo Social dure menos de cuatro años, ya que los alumnos no han tenido la cantidad suficiente de horas de práctica, ni la madurez profesional adecuada antes de finalizar sus estudios.

\* Una ilustración muy detallada de las funciones que corresponden al estudiante coordinador del *peer-group* puede consultarse en: Facultad de la Escuela Graduada de Trabajo Social, *Guide of Field Instruction*, Universidad de Puerto Rico, 1991; propuesta que está acreditada por el *Council on Social Work Education*.

## Bibliografía citada

1. PORCEL, A. *La supervisión en servicios sociales*, en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, n.º 25, Madrid, 1992.
2. Ídem. *Ídem.*
3. Ídem. *Ídem.*
4. KADUSHIN, A. *Supervision in Social Work*, (2.ª ed.), Nueva York, Columbia University Press, 1985.
5. HOUSTON, G. *Group Supervision of Groupwork, en Self and Society: European Journal of Humanistic Psychology*, Vol. XIII, n.º 2, 1985.
6. HAWKINS, P. y SHOHEET, R. *Supervision in the Helping Professions*, Buckingham, Open University Press, 1993.
7. FACULTAD DE LA ESCUELA GRADUADA DE TRABAJO SOCIAL *Guide of Field Instruction*, Universidad de Puerto Rico, 1991.

## Capítulo 5

### El perfil del supervisor

1. - Conocimientos.
2. - Experiencia.
3. - Habilidades y destrezas técnicas.
4. - Cualidades personales y actitudes.

Al hablar del perfil del supervisor queremos evitar lo que Ander-Egg llama el choque o desencuentro entre el "deber ser", y el "ser" de la realidad profesional. No queremos caer en el error de presentar una suerte de perfil "tipo superyoico" (ideal, normativo, de lo que debe ser), prescindiendo de lo que realmente puede ser. Además, como en tantas tareas humanas, no existe el "tipo ideal", sino personas concretas con cualidades y defectos. Por otra parte, también resulta inevitable que, en algún supervisor que conozcamos, haya algún desgaste o contradicción entre el deber ser y el ser de su quehacer profesional.

Aquí presentamos un perfil que no hemos elaborado en el gabinete, sino que surge de la naturaleza misma del trabajo de supervisión, de las experiencias que hemos tenido y vivido, de la consulta de especialistas en el tema, y de la reflexión hecha sobre todas estas experiencias, consultas y lecturas. A partir de todo esto, nos ha parecido oportuno destacar la doble dimensión que tiene el perfil de un buen supervisor:

- por una parte, las capacidades y condiciones técnicas que implica la labor de supervisión;
- por otra, las cualidades humanas que exige este tipo de tareas.

¿Qué se necesita para ser un buen supervisor?, ¿qué cualidades y competencias técnicas son necesarias para realizar esta tarea?, ¿qué actitudes y aptitudes se deben tener para realizar adecuadamente la labor específica de supervisión?...

Un supervisor es un animador, pero es algo más que un animador... Un supervisor es un asistente técnico, pero hace algo más que asesorar técnicamente a sus supervisados... Un supervisor es un orientador; sin embargo, su trabajo es más que orientar... Y así, podríamos seguir en una larga enumeración de las funciones y responsabilidades del supervisor. Con este procedimiento, las condiciones del perfil de un supervisor serían muy extensas, ya que habría que sumar las que exige cada una de sus funciones. Por ello, y de acuerdo con los propósitos intro-

ductorios de este libro, vamos a centrarnos en lo que nos parece son las cualidades y condiciones más importantes para ser un supervisor en Trabajo Social, habida cuenta de la experiencia acumulada y sistematizada.

Por razones didácticas, vamos a clasificar las características del perfil del supervisor en cuatro tipos, relativos a:

- conocimientos que debe tener,
- experiencia que debe haber desarrollado previamente,
- habilidades y destrezas técnicas que debe dominar,
- cualidades personales y actitudes que ha de tener como persona.

## **1. Conocimientos**

No son pocas las personas que creen que un supervisor es alguien que se hace exclusivamente "en la práctica" y a base de acumular experiencia. Por otra parte, el que no existan estudios sistemáticos para prepararse como supervisor, contribuye a reafirmar esta creencia. Sin embargo, y a pesar de que no puede existir un supervisor sin experiencia profesional, es preciso que se tengan ciertas capacidades y conocimientos teóricos específicos. La experiencia de supervisión de profesionales y estudiantes ha puesto de manifiesto que, sin estos conocimientos, la experiencia acumulada por el supervisor no resulta tan enriquecedora para el supervisado, ni le ayuda en su reciclaje y formación profesional. No se trata sólo de tener conocimientos, pero sin ellos, el supervisor estaría falto de un pilar importante en que apoyar el ejercicio de su quehacer. Sobre este particular vale aquello de: "No hay nada más práctico que una buena teoría."

Sin ser exhaustivos, podríamos enumerar algunos de los conocimientos que ayudan en la labor de supervisión:

- una buena cultura general,
- una sólida cultura profesional,
- tener una buena preparación metodológica y técnica,
- conocer bibliografía actualizada, tanto sobre Trabajo Social en general, como de su sector o campo de intervención en particular,
- conocimientos pedagógicos,
- conocimientos metodológicos y técnicos de la evaluación de programas y evaluación del rendimiento del personal,
- formación en temas relacionados con: las relaciones humanas, la comunicación, la dinámica de los grupos y organizaciones, etc.,



- una cierta especialización en su campo de intervención profesional,
- conocimiento de las disposiciones político-administrativas y legales, relacionadas con el Trabajo Social y los servicios sociales, tales como:
- políticas y planes globales en materia de acción social,
- reglamentación relacionada con el bienestar social y el sistema de servicios sociales,
- legislación de la función pública, o disposiciones que afecten el ejercicio profesional en la esfera privada, según sea el caso,
- procedimientos administrativos, de registro de documentación, gestión, contabilidad, etc.

## 2. Experiencia

Un profesional que desee convertirse en supervisor, pero que sólo tenga conocimientos teóricos, nunca podrá llegar a ser un buen supervisor. Es más, los conocimientos que acabamos de examinar, de poco o nada sirven si la persona no tiene previamente experiencia propia en el ejercicio de la profesión.

Dicho en otras palabras, ningún tipo de saber o estudio puede sustituir la práctica previa que todo supervisor debe haber experimentado. Por otra parte, la cuestión es obvia: ¿cómo puede ayudar, formar, orientar, apoyar "para que otros hagan", quien "nunca ha hecho"?

Esto no quiere decir que el trabajador que lleve más años en un puesto sea el mejor supervisor, pues hay quien dice "tengo 20 años de experiencia", cuando en realidad lo que tiene es "1 año de experiencia y 19 de hacer lo mismo".

Por ello, cuando hablamos de "experiencia", nos referimos al trabajo que se ha realizado profesionalmente, tratando de mejorar los servicios, sin caer en la rutina, y, en lo posible, de forma creativa.

Para ser supervisor es conveniente que se hayan ejercido previamente algunas de las siguientes funciones:

- trabajador social profesional, en contacto directo con la gente; lo que podríamos llamar un trabajador social "de a pie", en la "línea de fuego",
- experiencia de trabajo en equipo,

- experiencia de trabajo en un campo similar o afín al que supervisa,
- trabajador social, con alguna responsabilidad en la organización/elaboración y/o dirección/gestión de programas y proyectos,
- cierta experiencia general en la administración de servicios.

### 3. Habilidades y destrezas técnicas

Podríamos decir que un trabajador social que tiene una buena experiencia profesional y posee conocimientos teóricos afines a la misma, ha de ser capaz de utilizar adecuadamente los procedimientos técnicos propios de la intervención social y ha de haber desarrollado ciertas habilidades profesionales. Estas habilidades y destrezas técnicas son su-  
manente útiles para un buen supervisor, ya que gran parte de su labor específica deberá apoyarse en ellas. No todas las personas tienen las cualidades naturales que exigiría cada una de estas habilidades; sin embargo, a pesar de no tener esa "predisposición", cultivando (intelectual y prácticamente) muchas de ellas, se puede alcanzar un nivel aceptable para ser un buen supervisor.

Para no extendernos excesivamente, y habida cuenta que este tipo de habilidades han sido desarrolladas ampliamente en otros trabajos publicados\*, enumeramos las que nos parecen más importantes y significativas:

- tener una visión de conjunto de los problemas en los que se actúa, y cuyas actividades se supervisan; es decir, el supervisor debe saber situar y contextualizar cada problema o circunstancia particular, en la situación general;
- capacidad analítica, porque en muchos casos el supervisor tendrá que orientar al supervisado para que plantee correctamente el problema, conforme a aquello de que "un problema bien planteado está el 50 % solucionado";
- capacidad de síntesis, para ayudar a diferenciar lo importante de lo accesorio, extrayendo los elementos más significativos de cada problema o situación que enfrenta el supervisado, prescindiendo de los elementos no significativos;

\* Una amplia y detallada explicación de las diferentes habilidades, destrezas y cualidades que exigiría ser un buen supervisor o trabajador social, puede consultarse en: E. Ander-Egg, *Introducción al trabajo social*. México, El Ateneo, 1993; y *Perfil del animador sociocultural*, Alicante, Humanitas-ICSA, 1987.

- saber hacer preguntas: también el supervisor ha de ser maestro en el arte de preguntar, a fin de estimular a la reflexión del supervisado, a clarificar sus ideas y sus planteamientos;
- capacidad de analizar con imparcialidad las situaciones de trabajo que causan tensiones, controlar las reacciones agresivas y la falta de delicadeza, las actitudes despectivas e irónicas, etc. También ha de ser objetivo intentando que prejuicios y preconcepciones no influyan en su trabajo;
- capacidad de escucha activa que permita una interacción constructiva con los supervisados, capaz de captar los estados internos de éstos y sus necesidades y expectativas personales;
- capacidad para comprender los problemas de la gente y de sus supervisados;
- preparado y con capacidad para establecer buenas relaciones humanas, sabiendo integrar antagonismos y conflictos;
- habilidades comunicativas, tanto a nivel interpersonal como de grupo;
- poseer destreza en el manejo de técnicas grupales;
- ser organizado, sabiendo orientar su trabajo en función de criterios de eficacia y eficiencia, en un esfuerzo de actualización constante;
- capacidad de "enseñar a hacer", con habilidades en el manejo de técnicas docentes, y cierto desarrollo de la capacidad didáctica para transmitir conocimientos, habilidades, procedimientos y estilos de actuación, y hacerse comprender por los supervisados.

#### 4. Cualidades personales y actitudes

Cuando hablamos de cualidades humanas hacemos referencia a las actitudes y comportamientos vitales, a los modos de ser, de hacer y de actuar, sobre todo aquellos que de manera particular tienen incidencia en las relaciones interpersonales. En estas cualidades y actitudes, se han de insertar los conocimientos, experiencia y destrezas técnicas a las que nos hemos referido. Más aún: todo lo examinado anteriormente no puede llegar a configurar un buen supervisor, si la persona no reúne o no tiene determinadas cualidades. Aquí valdría la conocida fórmula para el perfil del supervisor de: "Una adecuada combinación entre lo innato y lo adquirido." Dicho en otras palabras, un supervisor "es" (debe tener ciertas condiciones personales innatas) y "se hace" (debe contar con una preparación teórica, práctica y técnica).

A continuación enumeramos brevemente algunas de las cualidades y/o actitudes que ayudan a ser un buen supervisor en Trabajo Social:

- *Madurez emocional y social*: ser una persona positiva, capaz de expresarse y de escuchar. Poseer autodominio y control de sí mismo, discreción y ponderación.
- *Realismo y entusiasmo*: el supervisor debe analizar las posibilidades de cambio de las personas y situaciones con sentido de la realidad; de nada o muy poco sirve un supervisor que plantee cuestiones que no pueden llevarse a cabo; pero, a su vez, debe ser entusiasta y transmitir ese entusiasmo, pues un excesivo pragmatismo tampoco estimula y promueve la acción de los supervisados.
- *Iniciativa y creatividad*: un supervisor tiene que tener iniciativa y ser creativo para alentar a los demás a desarrollar nuevas estrategias y formas de trabajo, y ser capaz de utilizar esa iniciativa y creatividad cuando las circunstancias no son del todo favorables.
- *Modestia y disponibilidad*: el supervisor debe ser accesible y mostrarse cercano con sus supervisados; debe ser capaz de confiar en ellos, reconociendo los méritos ajenos cuando sea

necesario. Más aún: debe estar abierto y ser capaz de aprender de los supervisados. El supervisor "sabelotodo" produce el mismo efecto que un "pavo real" o "fanfarrón": además de inaguantable, resulta pedante y engreído. Un supervisor debe ser una persona inteligente, pero sabiéndose y reconociéndose como persona en la misma categoría que los demás.

- *Sensibilidad y respeto hacia las personas*, tratando a los supervisados con tacto y paciencia.
- *Corrialidad y cierta capacidad de liderazgo y relación social*. Un supervisor que no tenga cualidades innatas para las relaciones humanas tendrá serias dificultades para desarrollar adecuadamente su labor. El desarrollo de las habilidades comunicativas, el ejercicio de destrezas técnicas en "escucha activa" y el desarrollo de la capacidad de "empatía", ayudan y pueden mejorar notablemente deficiencias personales sobre este aspecto particular.
- *Actitud científica*, en el sentido de pensar y actuar de acuerdo con el "principio de biodegradabilidad de los conocimientos"; una actitud científica implica una actitud de humildad y respeto hacia otros planteamientos diferentes a los propios, y una actitud de apertura permanente hacia lo nuevo, siendo capaz de enriquecerse y potenciar la diversidad de enfoques, y sabiendo y asumiendo que nadie se encuentra en posesión de "la" verdad.

Integrando estas cualidades y las competencias técnicas, podemos identificar como lo más significativo e importante de la tarea de supervisión, la **capacidad de estimular, orientar, asesorar y potenciar a las personas**. Un buen supervisor —y ésta es la idea que ha estado presente a lo largo de este libro— se caracteriza por:

- ser capaz de dar a la supervisión el sentido de ayuda y apoyo, de asesoría y orientación; y no sólo de control, vigilancia y evaluación;
- respetar profundamente a cada supervisado, en cuanto persona humana, única, incaljeable y singular.

