

El lugar de la supervisión educativa en la formación de grado en Trabajo Social

IRENE DE VICENTE ZUERAS

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**Programa de Doctorado Educación y Democracia
Bienio 2002-2004**

***EL LUGAR DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN LA
FORMACIÓN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL***

TOMO I

**Tesis doctoral presentada por: IRENE DE VICENTE ZUERAS para la
obtención del grado de Doctora por la Universidad de Barcelona.**

Barcelona, 2009

Directora: Dra. Violeta Núñez Pérez

CAPÍTULO 4

La nueva formación de grado de los trabajadores sociales y el lugar de la Supervisión Educativa

4.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior

4.2.- El EEES y la Supervisión Educativa

4.3.- Competencias genéricas

4.3.1.- Definición de competencia

4.3.2.- Competencias en Trabajo Social

4.4.- Competencias específicas

4.4.1.- Modelos de supervisión y desarrollo de las competencias

4.4.2.- Competencias a desarrollar en el marco de la supervisión

4.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior

La Universidad, en estos momentos, se encuentra inmersa en un proceso de pronta adaptación a un nuevo modelo de estudios y de enseñanzas. Se enfrenta al desafío de adaptarse a un importante cambio a la vez que ha de seguir defendiendo unos contenidos sólidos que permitan tanto aprender como facilitar la inserción laboral de los estudiantes. Será una verdadera revolución del concepto de universidad respecto al que se ha mantenido históricamente y que se ha de materializar en el año 2010.

El EEES se puso en marcha con la Declaración de la Sorbona. Firmada por cuatro países europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) el día 25 de mayo de 1998, con motivo del aniversario de la universidad de París, se plantea la necesidad de construir un Espacio de Educación Superior en Europa que promueva un marco de referencia, dedicado a mejorar el conocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. Posteriormente, el 19 de junio de 1999, en la ciudad italiana de Bolonia, 29 países europeos suscribieron la Declaración de Bolonia (Vázquez, 2005: 16-17).

La Declaración de la Sorbona ha sido considerada el punto de partida del proceso siendo la que sienta las bases para conseguir el EEES y, por tanto, fue la que dio el impulso decisivo.

La Declaración de Bolonia pretende conseguir los siguientes seis objetivos:

1. Tener un sistema de niveles legible y comparable de las titulaciones.
2. Disponer de un sistema basado en la realización de dos ciclos principales: grado y postgrado.

3. Establecer un sistema de créditos, como el ECTS⁷⁷ (es una nueva concepción de la carga de trabajo para el estudiante).
4. Promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. Promoción de la movilidad.
6. Y, por último, promover una dimensión europea de la educación superior.

Son unos objetivos que conducen a un cambio de la cultura de funcionamiento de la Universidad, pero también, a realizar modificaciones respecto a los contenidos y la metodología didáctica, según la particular lectura que se realiza en el estado español.

El marco europeo plantea a nivel formativo tres ciclos (dos de ellos principales tal y como hemos indicado en los objetivos de Bolonia):

- El del título de grado (básicamente enfocado para iniciarse en la profesión).
- El del título de postgrado enfocado hacia la maestría (máster). Lo que pretende es una especialización o iniciarse en tareas de investigación. Los títulos de postgrado son el puente que permitirá acceder al título de máster y al de doctor.
- El del título de doctor. Para acceder al doctorado se deberá tener el título de máster o, en su defecto, tener realizados más de 300 créditos ECTS de preparación entre el grado y el postgrado.

Por lo tanto, estamos ante diversos títulos en una estructura de dos niveles: el nivel inicial que conduce a un título de Grado y un nivel superior de Postgrado en el que se pueden obtener los títulos de Maestría y de Doctorado.

El Documento-Marco respecto a la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior ya establece el primer nivel (Grado) de

⁷⁷ Los créditos académicos se denominarán ECTS (*European Credit Transfer System*). Este nuevo sistema de créditos la equivalencia, a título orientativo, será la siguiente:

Un ECTS: 25/30 horas de trabajo de un estudiante.

Un curso académico: 60 créditos, aproximadamente, que equivaldrán a unas 1.500/1800 horas cada curso.

Un semestre: 30 créditos.

Estos créditos son la unidad de valoración que comprenden la teórica y la práctica. Un dato significativo es que se incorpora las horas de estudio y de trabajo personal que el estudiante ha de dedicar para conseguir superar con éxito las exigencias académicas. Se valorará la cantidad de trabajo que hace, expresada en horas, que incluirá teórica, práctica y el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación de los exámenes.

carácter generalista y para una orientación profesional quedando los del segundo nivel (Postgrado) con unos objetivos formativos orientados hacia una mayor profundización intelectual.

Una característica que no debemos pasar por alto es que los nuevos títulos llevarán un suplemento en el que se especifique las destrezas, las habilidades y las competencias que se deben adquirir. Precisamente el Proyecto Tuning⁷⁸ sirvió como punto de arranque para definir las competencias y destrezas que la Unión Europea considera fundamentales para todo título superior.

En cuanto a la convergencia europea y, desde que se empezó a hablar de ella, se oyen voces a favor⁷⁹ y otras en contra⁸⁰. Sea como fuere, aún así y con múltiples incertidumbres al respecto, la realidad nos dice que estamos en “puertas”. Ciertamente ya vivimos en ese proceso de navegación con rumbo a Europa.

Uno de los puntos críticos es el relativo a las competencias. Éste es un tema que sigue en debate. Para A. Parcerisas es polémico porque suele referirse a la vertiente profesional y es cuestionable que la universidad sólo haya de tener esta función profesionalizadora. Son muchos los docentes que creen que la universidad ha de tener una función integral de la persona y esta formación es mucho más amplia que la exclusivamente profesionalizadora (2004: 18).

⁷⁸ Siguiendo las orientaciones del proyecto *Tuning*, los representantes del Área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, juntamente con el Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y AA.SS, analizaron las nuevas orientaciones para el diseño de los perfiles formativos, cuyo informe ha formado parte de los trabajos del Libro Blanco de la titulación.

⁷⁹ Las observamos en publicaciones como la de la Generalitat de Catalunya (2005) en la que se señala, entre otros beneficiarios, que la nueva metodología no sólo formará al estudiante en una disciplina, sino en la adquisición de capacidades comunicativas, directivas, de trabajo en grupo, de idiomas y del uso de las Tic. Otra de las voces a favor es el caso de la ministra de Educación, M^a Jesús San Segundo quien ha asegurado que el Espacio Europeo de Educación Superior sólo proporcionará ventajas. Afirmó el pasado 23 de abril de 2008, en conferencia de prensa, que España no se puede quedar fuera de este espacio al que se han incorporado ya 45 países y aseguró que el proceso para la implantación es positivo (Férigoa, 2008).

⁸⁰ Véase el manifiesto al que se han sumado docentes e investigadores de universidades españolas en el que se alerta del peligro de mercantilización de la Universidad. A modo de ejemplo de personas que han suscrito dicho manifiesto podemos citar a S. Turró (decano de la Facultad de Filosofía de la UB), L. Andrés (profesor titular de Economía Aplicada de la U. de Sevilla), Miquel Valcárcel (catedrático de Química Analítica de la U. de Córdoba), J. M^a Prieto (catedrático de Psicología Industrial de la Universidad Complutense), etc. (El Mundo, 2005). Otras aportaciones también interesantes son las de Felipe Ledesma (2006) quien nos habla de la convergencia europea sus objetivos, sus principios pero también nos alerta de sus peligros como por ejemplo el hecho de poner la universidad al servicio de las “demandas sociales” o que unos titulados altamente adaptables y flexibles, con una formación específica, polivalente y breve, corren el peligro de convertirse en mano de obra universitaria no cualificada.

Respecto a las competencias en nuestra profesión, El Libro Blanco en Trabajo Social plantea un enfoque integrado (holista)⁸¹ ya que se entiende que refleja mejor el concepto de competencia. Considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño profesional. Este enfoque pone en común tanto las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten un desempeño exitoso. También considera el contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral. En este sentido, la competencia laboral implica movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y la percepción ética de los resultados del trabajo en el intorno y el entorno, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de los compañeros de profesión y usuarios/clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc. (2004: 125).

Algunos elementos a favor y en contra del EEES

Son muchos los elementos a considerar en el nuevo espacio y, por tanto, muchos también los que están en juego. A partir de las diferentes lecturas realizadas pasamos a apuntar, a modo de ejemplo, diez aspectos, que se podrían tildar de “a favor” y diez aspectos “en contra”:

A favor:

1. El acceso al conocimiento donde es tan importante el aprendizaje como la enseñanza.
2. El estudiante es el protagonista de su aprendizaje adoptando en todo momento un rol activo. Como señalan A. Benito y A. Cruz a partir de ahora las metodologías docentes deben ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo: las denominadas

⁸¹ En la teoría de sistemas, el holismo o sinergia es la característica del sistema que se resume en su capacidad para lograr el conjunto, un efecto mayor al que lograría cada una de las partes actuando aisladamente.

metodologías activas, en las que el estudiante ocupa un papel protagonista (2005:17).

3. La metodología es variada, no necesariamente basada en clases presenciales.
4. Invita a una mayor relación entre las instituciones académicas y el mundo laboral favoreciendo así la contratación de los estudiantes.
5. El espacio plantea nuevos retos (metodológicos, teóricos, etc.).
6. Mayor implicación del estudiante.
7. Es un momento óptimo para repensar en torno a los estudios y al nivel de contenidos ya que éstos requieren ser revisados, reestructurados.
8. La tutorización supone una atención basada en una guía, un asesoramiento, una atención personalizada y cercana.
9. Permite al estudiante no quedar obsoleto, ya que como aprendizaje a lo largo de toda la vida, ayuda a estar en constante interacción con los saberes.
10. Permite al docente la realización de diversas funciones y no quedarse meramente en el papel de transmisor de contenidos.

En contra:

1. Se plantea una enseñanza para dar respuesta a las demandas de una economía que está en constantes y rápidos cambios. Se trata de supeditar la actividad formativa a la demanda laboral.
2. Estamos ante la fugacidad y la volatilidad de la formación. La flexibilidad laboral exige el reciclaje de la fuerza de trabajo (formación continua).
3. La caducidad de los saberes. Va a conllevar unos contenidos de “usar y tirar” ya que éstos van a estar en función de las actividades comerciales y del libre juego de la competencia mercantil.
4. Se reducen los contenidos para hacer énfasis en el aprendizaje de técnicas, en el uso de protocolos, etc. que a su vez son rápidamente desechables, cambiables, caducos (de ahí la enseñanza de por vida a la que anteriormente nos hemos referido). Conlleva reestructuración del conocimiento y desarticulación del *corpus* del saber. No se trata de vaciar contenidos pero sí de aligerarlos.
5. Una preparación dirigida hacia las competencias. Ésta conlleva el riesgo de someterse exclusivamente a las leyes del mercado. Priorizar la adquisición de las

competencias va en detrimento de la construcción del conocimiento, la reflexión y la formación del pensamiento.

6. El conocimiento se ha convertido en una mercancía en la que los criterios de calidad de enseñanza se miden en términos de “satisfacción del cliente”. No importa el nivel de exigencia ni el nivel de preparación, sino que lo que importa es que al estudiante le parezca bien la oferta formativa porque: “es una asignatura distraída” “la profesora va de colega” o “es fácil sacársela”.
7. La figura del docente sufre modificaciones negativas para el estudiante. El profesor pasa a adoptar un rol que permite una mayor flexibilización, una “negociación” de los contenidos en el sentido de rebajar el nivel. Sólo se va a explicar lo básico de manera que el estudiante pueda completarlo por cuenta propia que, aunque favoreciendo así la autonomía, hay un peligro de vaciamiento de contenidos. Ya no se necesita un profesor, sino más bien un entrenador. Si hablamos del rol del profesor como orientador, “motivador” o incluso “colega”, se supone que el profesor queda dispensado de su tarea de enseñar conocimientos efectivos y así orientar su acción para que adquiera competencias.
8. Los títulos de grado acaban siendo un “pase” para el mundo laboral. Estamos ante un título de grado conducente a la baja cualificación pero rápida y fácilmente reinsertable en los volátiles mercados laborales.
9. Los títulos de postgrado, que serán los que permitirán la cualificación, se convertirán en un negocio. Hay el riesgo de que el conocimiento se convierta en una mercancía (que la universidad termine gestionándose como una empresa en la que los estudiantes pasan a ser clientes (sólo con derechos), no en ciudadanos, con sus derechos y deberes. El profesor será un orientador y el estudiante un cliente).
10. El nuevo espacio invita a una metodología que potencia las actividades lúdicas “distraídas” en vez del trabajo. Así se consigue asignar al estudiante un rol infantil, una infantilización que no le permite crecer. Parece que se pone énfasis en el cómo enseñar en vez de en qué enseñar. El cómo relativo a que sea ameno, que sea motivador, que no haya esfuerzo, es como un “aprender jugando”.

Aún a pesar de las voces en contra y de cara a su implementación, ésta va a conllevar algunos puntos de dificultad. Apuntamos algunos a modo de ejemplo:

- Los costes de tutorización y de evaluación (porque se diversifican los procedimientos).
- La resistencia de algunos profesores. El profesorado precisa un cambio de mentalidad. No podemos olvidar que hay quienes tienen una tendencia a clases expositivas, planteamiento metodológico memorístico y centrado en los exámenes⁸².
- La mayor carga para el profesor (evaluación continuada, mayor registro), etc.

Sin duda, si no hay una apuesta económica por la educación, se corre el riesgo que la financiación quede relegada a la obtención económica vía privada y, por tanto, ésta deseará marcar o influir en las directrices universitarias, en el conocimiento, en la investigación, etc. Esto a su vez puede conducir a dispositivos de poder y de control respecto a la universidad.

4.2.- El EEES y la Supervisión Educativa

Los estudios de trabajo social en el marco del EEES han de garantizar la competencia profesional a partir de dos ejes clave: en primer lugar mediante la adquisición de unos conocimientos teóricos (saber) que deben de ser sólidos y en segundo lugar facilitando mediante las prácticas la aplicación (saber hacer) y desarrollo de los aprendizajes realizados hasta el momento. Todo ello impregnado de los principios y valores propios de la profesión. Socialmente nos encontramos en un momento en que todo es de una gran volatilidad, donde se mira el corto plazo, el día de hoy, el día a día. Esto extrapolado a la formación puede ser realmente preocupante. A nuestro entender es especialmente importante que los estudiantes integren una consistente base teórica. Es una cuestión sobre la que hay que repensar especialmente porque estamos ante una formación que trabaja *con* y *para* las personas. Partiendo de ese interés hay que sumar esfuerzos para trabajar y conseguir unos estudios sólidos, densos, con “peso” - no superficiales - entre otras cosas porque de no ser así estaremos preparando a unos estudiantes dirigidos para, permítanme la expresión, “pan para hoy pero hambre para mañana”. Los contenidos sin duda son importantes pero también debe de preocuparnos

⁸² Tampoco podemos olvidar que hay estudios y asignaturas con un número importante de estudiantes en el aula que dificulta una metodología activa, un seguimiento individualizado, etc., si no se desdoblán dichas materias.

que se recuperen ciertos valores un tanto olvidados⁸³ como son: el esfuerzo, la exigencia⁸⁴, el trabajo, el tesón y el estudio. Si se da una base consistente, el desarrollo de las competencias ya vendrá de la mano.

Respecto a la supervisión en el marco europeo, para J. Fernández (2006) reúne los requisitos idóneos a fin de configurarse y ofrecerse de forma general en los futuros planes de estudio para la obtención del título de grado en trabajo social. El espacio de supervisión realizado en grupos máximo de 15 estudiantes representaría la proporción de horas presenciales. En éstas se facilitarían todas las orientaciones para poder realizar un trabajo práctico en las instituciones, de manera que pueda ser aprovechado de la forma más óptima y donde los miembros del grupo puedan ir contrastando sus aprendizajes entre ellos con la ayuda del profesor supervisor la docente/supervisora. Si nos basamos en un supuesto de 60 créditos ECTS, éstos podrían configurarse teniendo en cuenta las propias prácticas (que representarían el porcentaje práctico específico de la asignatura), el espacio de supervisión sería el propiamente presencial, el espacio tutorial incorporaría tanto el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes como los propios contactos con los tutores de prácticas y el resto sería la proporción de trabajo específico que le corresponde realizar al estudiante por su cuenta. La supervisión ofrece un espacio que encaja a la perfección en el modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo⁸⁵ experimental. Al realizarse conjuntamente con las prácticas de campo, ofrece una confrontación con situaciones reales y permite este aprendizaje activo y cooperativo que configura la característica principal de los nuevos estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Hablar de Supervisión y del Espacio Europeo de Educación Superior es hablar de una realidad que no está alejada. El modelo que se sigue en esta asignatura, en el marco de los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona, está muy cercano a los nuevos planteamientos ya que está centrado en el aprendizaje (no en la enseñanza); está guiado por el docente (el profesor supervisor); se basa en el proceso; la tutorización acompaña al estudiante desde el inicio hasta el final y favorece plenamente el papel

⁸³ Socialmente están algo olvidados y poco reconocidos. Por otro lado hemos de decir que es una cuestión general y no exclusiva de los estudiantes de trabajo social.

⁸⁴ A la que se ha hecho especial referencia en el capítulo 1.

⁸⁵ Pueden consultarse los capítulos 1, 2 y 3 en los que se menciona a la supervisión como espacio de reflexión teórica sobre la práctica.

activo de los supervisados. Otra de las semejanzas es que integra la evaluación como parte del aprendizaje. Es una evaluación continuada y, como tal, está presente en todo el proceso.

El EEES permite un itinerario personalizado. Un itinerario que, respecto a la supervisión, tiene en consideración el punto de partida y el ritmo del estudiante, algo que nuestro modelo ya tiene incorporado históricamente. La supervisión permite realizar “un traje a su medida”, pensar en un itinerario, en un plan de prácticas de acorde a la institución y a las características personales del estudiante.

Sobre el profesorado recaerán importantes transformaciones para reordenar contenidos y cambiar metodologías. No cabe duda que también los estudiantes van a sufrir cambios. Sin embargo tanto respecto al profesor supervisor como a los supervisados, estas modificaciones, aunque visibles, van a ser menos impactantes porque la asignatura ya tiene un funcionamiento cercano a los planteamientos de Bolonia reuniendo los requisitos idóneos para su implementación.

4.3.- Competencias genéricas.

4.3.1.- Definición de competencia

El hecho de hablar del marco del EEES nos remite ineludiblemente a hacer referencia a las competencias. Por ello y antes de adentrarnos en las propias del trabajo social, vamos a detenernos en la definición.

Paul Attewell apunta que en el núcleo de todas las definiciones que se pueden encontrar en el diccionario está la idea de competencia o habilidad como capacidad de hacer algo bien. La palabra abarca tanto la habilidad mental como la física (esto es, competencia implica comprensión o conocimiento), pero además también connota destreza o habilidad física. Sin embargo el autor considera el concepto como una idea compleja y ambigua (2009: 22).

Por otro lado tenemos la aportación de Bunk quien define la competencia como *“el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para: afrontar de forma efectiva las tareas que requieren una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y calidad de desarrollo requeridos; resolver los problemas emergentes con iniciativa, autonomía y creatividad; adaptarse al entorno socio laboral y colaborar en la organización del trabajo”* (1994: 9). Vemos que la competencia se configura a partir de un conjunto de elementos. Ésta es una definición que parte de los conocimientos aunque sin duda la capacidad es lo que más define el término de competencias.

Respecto a la formación en trabajo social, nuestro punto de vista y posición conduce a hacer énfasis en los conocimientos, a modo de base sólida y de manera que pueda sostener al estudiante permitiéndole adquirir unos saberes, unas capacidades y competencias necesarias para las duras situaciones sociales con las que éste va a interactuar. Si se da una base consistente, el desarrollo de las competencias ya vendrá de la mano. Es en este marco, desde esta visión, a partir de la que nos introducimos en las competencias.

4.3.2.- Competencias en Trabajo Social

Para presentar las competencias genéricas de la profesión vamos a tomar las aportaciones del Libro Blanco en Trabajo Social. En su elaboración han participado todo un conjunto de profesionales⁸⁶. Éste ofrece la riqueza propia de la participación de diferentes personas y colectivos ya que, en su metodología de trabajo, se han recogido especialmente aportaciones de estudiantes, egresados, profesionales y profesores universitarios. Es un buen referente para la profesión aunque pasa como la mayoría de las obras colectivas y es que la armonía del documento puede resultar disonante, no por las discrepancias sino más bien por la estructura y las reiteraciones de los contenidos pudiendo desorientar al hacer su lectura.

⁸⁶ Personalmente he tenido la oportunidad de intervenir desde los grupos de trabajo y de discusión establecidos, en los estudios de trabajo social de la UB, con el objetivo de elevar propuestas y facilitar datos que permitieran conjuntamente con el trabajo de otros muchos profesionales del estado español, la finalización de dicho libro.

En cuanto a las competencias en Trabajo Social éstas han sido clasificadas en seis grandes grupos según la naturaleza de las mismas:

“Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias.

- 1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.*
- 2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.*
- 3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.*

Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, comunidades y con otros profesionales.

- 1. Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.*
- 2. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de Trabajo Social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.*
- 3. Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención*

con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.

- 4. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.*
- 5. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.*
- 6. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.*
- 7. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.*
- 8. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.*
- 9. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.*
- 10. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.*
- 11. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.*

12. *Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.*
13. *Capacidad para actuar en la resolución de las situaciones de riesgo con las personas así como para las propias y las de los colegas de profesión.*
14. *Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo.*
15. *Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.*
16. *Capacidad para administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.*
17. *Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.*
18. *Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.*
19. *Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.*
20. *Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinares y multi-organizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.*

21. *Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.*
22. *Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del Trabajo Social.*
23. *Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del trabajo social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.*
24. *Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.*
25. *Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.*
26. *Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del trabajo social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan” (Libro Blanco en Trabajo Social, 2004: 214-219).*

Conforme a lo indicado se presentan un total de 26 competencias de trabajo social. Como todas, sin duda precisan unos contenidos teóricos previos así como un marco propicio para su construcción y desarrollo como es el que facilitan las instituciones para las prácticas de los estudiantes.

En relación a dicha construcción me remito a Zabalza para quien las dos dimensiones, construcción del conocimiento y construcción de la competencia para expresarlo y manejarlo, constituyen factores fundamentales en el proceso de aprendizaje. En ambas direcciones puede y debe actuar el docente para fortalecer y enriquecer el equipamiento personal de los estudiantes. Y es importante tomar en consideración este aspecto pues

con frecuencia estamos mucho más pendientes del trabajo sobre los conocimientos que de la actuación sobre las capacidades vinculadas a su manejo (2001: 200). Nuestra opinión al respecto es que debe darse una complementariedad, una integración entre ambas. Precisamente este nexo e integración es propia de los espacios de supervisión y de prácticas de intervención.

4.4.- Competencias específicas

4.4.1.- Modelos de supervisión y desarrollo de las competencias

Antes de entrar en las competencias concretas en el marco de la asignatura de la supervisión del trabajo social nos parece oportuno hacer un previo respecto a diferentes modelos de supervisión.

Tomo la lectura de Carmen Castillo (1995) que habla de diferentes modelos de supervisión entre los que plantea uno especialmente enfocado al desarrollo de la competencia. Presenta cuatro modelos de supervisión a efectos de apoyar a quien supervisa o, en su defecto, plantea la posibilidad de optar por la construcción de uno que retome diversos aportes. La autora toma los modelos de Guttman y colaboradores que son los siguientes:

- Modelo estructural-funcional. Pretende promover y asegurar la calidad del servicio que se brinda a través de las funciones administrativas, educativas y de apoyo del supervisor. Está orientado al desempeño de roles y funciones en forma efectiva y eficiente.
- Modelo desarrollista. Se centra en las etapas a través de las cuales el proceso de supervisión debe pasar, para que los supervisados (as) adquieran las habilidades y destrezas que necesitan hacer para su trabajo.
- Modelo orientado hacia el crecimiento. El supervisado (a) es el centro del proceso de supervisión. Interesa su crecimiento y desarrollo en diversas áreas de su personalidad. El objetivo último es que sea un profesional competente.

- Modelo orientado al desarrollo de la competencia. Es un modelo integrador en la medida en que se centra en: la competencia intelectual (entendida como saber qué hacer, cuándo y con quién), la competencia en el desempeño (en el sentido de entender cómo actuar en situaciones específicas) y la competencia personal. La supervisión orientada a la competencia tiene como contenidos, la adquisición de conocimientos y habilidades en el ejercicio profesional o en la práctica académica, el desempeño competente y las consecuencias del desempeño (1995: 11-12).

Como podemos ver, aunque la autora hace esta clasificación, todos ellos están íntimamente relacionados entre sí ya que se habla de adquirir habilidades y destrezas, de ser un profesional competente y del interés de distintas competencias. Ciertamente se podría platicar en relación a otro modelo que en su conjunto retomara las interesantes aportaciones de cada uno de ellos. La supervisión educativa pretende conseguir la adquisición de nuevos conocimientos, consolidar los ya adquiridos pero sin olvidar el desarrollo de competencias.

4.4.2.- Competencias a desarrollar en el marco de la supervisión

Presentamos a continuación todo un conjunto de competencias que hemos elaborado en relación a la supervisión educativa y que se han dividido entre genéricas y específicas. Respecto a estas últimas se ha seguido la siguiente clasificación: competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer) y competencias personales y participativas (saber ser y saber estar).

Competencias genéricas.

Capacidad: de observación; de reflexión; de cooperación; de trabajo en equipo; para adaptarse a las nuevas situaciones; (y disposición) para el trabajo; para administrar y ser responsable de su propia tarea; de asumir responsabilidades; crítica; de comunicación oral y escrita; de relación; de tomar decisiones; de iniciativa e innovación.

Competencias específicas

a) Competencias técnicas:

Tener competencia técnica significa: poseer los conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional concreto, que permitan dominar como experto los contenidos y las tareas relacionados con la actividad laboral que se realiza.

Incluye: *corpus* de conocimientos, conceptos y teorías propias. También incluye habilidades cognitivas necesarias por gestionarlos: pensamiento analítico y sintético, habilidades de indagación, metodologías de investigación para la construcción del conocimiento profesional, etc.

Conocimiento/s (saber): del funcionamiento y estructura de la Institución; de las funciones del trabajador social; (e información) sobre el ámbito de actuación; del ámbito territorial; (e integración) de nuevas experiencias.

b) Competencias metodológicas:

Tener competencia metodológica significa: saber aplicar los conocimientos a las situaciones laborales concretas; utilizar los procedimientos adecuados a cada tarea; solucionar problemas de forma autónoma y ser capaz de transferir las experiencias adquiridas a situaciones nuevas.

Incluye: conocimientos relativos a las técnicas, las metodologías y los procedimientos de trabajo propios. También incluye habilidades cognitivas propias del profesional reflexivo: resolución de problemas, razonamiento inductivo, acción reflexiva, aprendizaje autónomo, etc.

Capacidad: para intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades por ayudarlos a tomar decisiones bien fundamentadas de sus necesidades, circunstancias, riesgo, opciones preferentes y recursos; para valorar las necesidades y opciones posibles para orientar la estrategia de intervención; para identificar los factores culturales y psicosociales significativos por el estudio y análisis de situaciones, e intervención; para responder a situaciones de crisis, valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando los resultados; para preparar, producir, implementar y evaluar los planes de

intervención *con* la persona y los colegas profesionales, negociando la provisión de servicios que deben ser utilizados y revisando la eficacia de los planes de intervención *con* las personas implicadas con el fin de adaptarlas a las necesidades y circunstancias cambiantes; para promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y para fortalecer las habilidades de relación interpersonal; de trabajo para identificar y evaluar las situaciones, comportamientos y circunstancias que representan un riesgo por la persona así como para elaborar estrategias de modificación de los mismos; para utilizar la mediación como estrategia de intervención adscrita a la resolución alternativa de conflictos; para diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social; para preparar y participar en las reuniones de trabajo; para gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos; para la resolución de situaciones de riesgo; para contribuir a la administración de recursos y servicios; para relacionar la práctica con los conocimientos teóricos; de análisis y ahondamiento progresivo de las situaciones profesionales en los cuatro niveles: descriptivo, analítico, interpretativo y reflexivo; de documentar el trabajo realizado; para utilizar un vocabulario profesional; para gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales; para evaluar el progreso en las intervenciones; para trabajar de manera eficiente; para utilizar la supervisión como medio para responder a las necesidades de desarrollo profesional y mejora de su praxis.

c) Competencias personales y participativas:

Tener competencia personal significa: tener una imagen realista de un mismo; actuar conforme a las propias convicciones: compromiso ético; asumir responsabilidades; tomar decisiones; estar motivado por la calidad y relativizar los fracasos y las frustraciones para superarlos.

Tener competencia participativa significa: estar atento a la evolución de la sociedad y del mercado laboral; tener predisposición al entendimiento interpersonal; estar dispuesto a la comunicación y cooperación con los otros y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

Incluye: trabajo en equipo; capacidad de gestión de proyectos; habilidad en las relaciones interpersonales; reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; movilidad y capacidad de liderazgo entre otras.

Capacidad: asertiva; de escucha activa; de empatía; de participación activa; de comprensión, aceptación y respeto por las diferencias; de aprovechamiento y progreso durante el proceso de supervisión; de incorporar los valores y principios éticos de la profesión; por saberse proteger de las situaciones de riesgo; de actuación ética personal y profesional.

En este apartado hemos visto todo un conjunto de competencias⁸⁷ en el marco de la supervisión educativa. Éstas fueron trabajadas entre un grupo⁸⁸ de cuatro docentes durante el curso 2006/2007 y posteriormente pasaron a aprobación por parte del conjunto de profesores supervisores que imparten la asignatura. Si bien a nuestro entender dichas competencias se encuadran en el espacio de supervisión, la realidad nos dice que siendo realistas y, en base al tiempo del que se dispone, posiblemente de cara a la implementación del título de grado en trabajo social se necesitará hacer un reajuste de las mismas.

Como se ha visto en este capítulo, hemos hecho referencia al nuevo marco universitario que nos remite al EEES en el que se enmarcan los nuevos estudios de grado de trabajo social. Hasta este momento nos hemos aproximado a la educación, a la supervisión educativa, al trabajo social y, como acabamos de señalar, al EEES. A partir de ahora y en los siguientes capítulos vamos a proceder a presentar la metodología, los resultados así como las conclusiones y propuestas del presente estudio.

⁸⁷ Insistimos en que además del desarrollo de competencias y, tal y como anteriormente se ha apuntado, conviene que el estudiante disponga de unos buenos pilares en torno al saber, un saber específico de trabajo social y de otras ramas de las ciencias sociales.

⁸⁸ El grupo estaba compuesto por las siguientes profesoras: De Vicente, Irene; Prat, Nuria; Fernández, Josefina y Ainsa, Conxa.