

Prácticas efectivas de supervisión: experiencia, acompañamiento y reflexión en la formación de psicólogos escolares

Effective supervision practices: experience, coaching and reflection in the training of school psychologists

María Fernanda **Poncelis-Raygoza**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
División de Estudios de Posgrado e Investigación
Av. Universidad No. 3004, Col. Copilco Universidad, Coyoacán, 04510, Ciudad de México
MÉXICO

correos electrónicos psininos@psicologia.unam.mx

Artículo recibido: 17 de marzo de 2021; aceptado: 25 de agosto de 2021.

RESUMEN

Los supervisores son responsables de que el estudiante realice su práctica dentro de las normas éticas y estándares profesionales, y su papel resulta crucial en la adquisición de competencias de los estudiantes ya que modela, retroalimenta y promueve la reflexión sobre la experiencia que se está viviendo o sobre lo que se está haciendo. El objetivo de este documento es describir la importancia de la supervisión en escenarios formativos y auténticos a través de la experiencia, acompañamiento y reflexión que se generan a través de prácticas efectivas de supervisión en la formación de psicólogos escolares. Durante el desarrollo del documento se habla de lo que implica la formación en escenarios auténticos con supervisión experta, se describe el concepto y funciones del supervisor y se identifican una serie de prácticas efectivas de supervisión en la formación de los estudiantes.

ABSTRACT

Supervisors are responsible for ensuring that students perform their practice within ethical norms and professional standards, and their role is crucial in the acquisition of student competencies since they model, provide feedback and promote reflection on the experience being lived or on what is being done. The objective of this paper is to describe the importance of supervision in formative and authentic settings through the experience, coaching and reflection that are generated through effective supervision practices in the training of school psychologists. During the development of the paper we discuss what is involved in training in authentic settings with expert supervision, describe the concept and functions of the supervisor and identify a series of effective supervisory practices in the training of students.

Palabras clave: prácticas supervisadas, acompañamiento, supervisión, formación del psicólogo escolar

Key words: supervision in internships, coaching, supervision, school psychologists training

INTRODUCCIÓN

La oportunidad que tienen los alumnos de formarse en un escenario auténtico les otorga una experiencia única al tener que integrar los conocimientos que van adquiriendo en los seminarios teóricos a cuestiones prácticas en las que se van suscitando una serie de acontecimientos y situaciones que solo se dan en el día a día y en un contexto real. Conforme los alumnos se van formando van desarrollando una serie de habilidades y actitudes que les permitirá desenvolverse de manera oportuna en el ámbito profesional.

Particularmente los psicólogos escolares quienes son formados para prestar servicios a escuelas y a las familias para mejorar la competencia y bienestar de los niños, incluida la promoción de entornos de aprendizaje seguros y efectivos, la prevención de problemas de comportamiento y de aprendizaje, respuesta a las crisis y la mejora de la colaboración familia-escuela (National Association School Psychologist, 2010), requieren tener esta experiencia en diversos ámbitos educativos que les faciliten el desarrollo de la competencias que se requieren para realizar las acciones mencionadas.

La psicología escolar se ha ido involucrando en un conjunto diverso y complejo de roles que pueden incluir intervenciones individuales y sistémicas, estrategias proactivas de desarrollo emocional y conductas prosociales, la integración de apoyos académicos y conductuales, la intervención temprana, intervención en crisis, monitoreo del progreso basado en datos, evaluación psicológica integral, así como el establecimiento de redes con recursos comunitarios (Reschly, 2008; Department of Education Western Australia, 2015).

Al trabajar en un entorno educativo, además de enfocar su atención a niños y jóvenes, los psicólogos escolares aplican sus conocimientos tanto de psicología y educación durante la consulta y la colaboración con otros, para prestar servicio a padres, educadores, y otros profesionales para generar entornos sociales y ambientes de aprendizaje adecuados para todos los niños, toman decisiones efectivas utilizando la evaluación y recopilación de datos. Los psicólogos escolares participan en servicios específicos para estudiantes, así como en las intervenciones directas e indirectas que se centran en las habilidades académicas,

el aprendizaje, la socialización y la salud mental (Department of Education Western Australia, 2015).

El fundamento clave de todos los servicios de los psicólogos escolares son la comprensión de la diversidad en el desarrollo y el aprendizaje; la investigación y evaluación de programas; y la legalidad, ética y la práctica profesional (National Association School Psychologist, 2010).

Diversas organizaciones como el Department of Education Western Australian (DEWA), American Psychological Association (APA) y la National School Psychologists Association (NASP), entre otras, han realizado un arduo trabajo que establece los principios de la psicología escolar, los dominios y competencias que la implican, describen sus programas de formación y hacen un especial énfasis al trabajo de supervisión que se debe de tener durante la formación en las experiencias de prácticas profesionales, pasantías y/o internados.

PRÁCTICAS SUPERVISADAS: FORMACIÓN EN ESCENARIOS AUTÉNTICOS CON SUPERVISIÓN

Enfrentar al estudiante a situaciones en espacios de práctica le permite observar y ejercitar las funciones, normas, valores y premisas asociadas a su profesión, es decir, actuar el rol profesional. Esto se puede lograr a través de un modelo de formación in situ o escenario auténtico, caracterizado por una práctica reflexiva, innovadora y ética, que junto con el conocimiento disciplinar de la profesión, le dé elementos al alumno o profesional para la emisión de juicios, la toma de decisiones, la solución de problemas y el planteamiento de políticas y proyectos educativos destinados a diversas poblaciones y grupos de edad (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006).

Tal como lo plantean Rodríguez y Seda (2013) se debe reconocer la importancia de enfrentar al alumno a problemas reales propios de su profesión, es decir, a situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera. Es posible “profesionalizar” diseñando contextos de formación flexibles en los que, de manera creciente, el alumno adquiera mayor autonomía en su proceso de formación profesional. Esto genera un proceso de participación o de comprensión en la práctica, en el sentido de que lo que se aprende está en relación con la historia y cultura

del contexto, con las relaciones con los otros, así como con los significados que el individuo construye en función de sus propios pensamientos, sentimientos y valores. Es un proceso de formación situado, contextual y mediado por una diversidad de símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen a los contextos específicos de formación, intencionalmente dirigido a la apropiación de un conjunto de saberes.

Las prácticas supervisadas en escenarios auténticos no se limitan a reproducir lo que de manera teórica se transmite en el aula, sino que tienen también como objetivo el desarrollo, entre otras cosas, de las competencias genéricas como: 1) comunicación oral y escrita, 2) liderazgo intelectual, 3) trabajo en equipo, 4) creatividad e innovación, 5) compromiso integral humanista, 6) discernimiento y responsabilidad (Castro y Núñez, 2016).

En un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral se propone la asistencia del alumnado durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde se desarrolla bajo la supervisión directa de un docente capacitado, un proyecto enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006).

Por su parte, Macotela (2007) defiende la noción del practicante científico, el papel central del docente-profesionista y los modelos interactivos de formación para el ejercicio competente y competitivo. La formación de profesionales competentes exige el trabajo en escenarios auténticos bajo supervisión experta; es decir, sólo en situaciones reales puede formarse a los futuros profesionales a fin de que, en efecto, la formación ofrezca la posibilidad de una inserción fluida en el mercado laboral.

Hay que resaltar entonces que la formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y metodológicas para el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelamiento y vivencia de la ética profesional.

Al realizar la formación en escenarios reales, es necesario ofrecer una supervisión experta que gradualmente se desvanezca y tenga una organización flexible que se adapte permanentemente a los avances

disciplinarios y las demandas del contexto. A través de “aprender haciendo” los estudiantes tienen la oportunidad de integrar y compartir sus propias aproximaciones a las tareas, problemas encontrados, entendimientos y reflexiones en escenarios auténticos, siempre acompañados de un supervisor que promueva el desarrollo y ejercitación de competencias compuestas de conocimientos, habilidades y actitudes (Macotela, 2007)

La formación supervisada durante las prácticas debe ser una mediación de la profesionalización, entendida ésta como la capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistemáticamente posibilitan una actuación profesional pertinente, efectiva y eficaz. Las prácticas profesionales supervisadas constituyen una manera de afrontar su formación diversificando los escenarios y enriqueciendo las competencias y significados de las cosas que van aprendiendo. Les permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para que se preparen como futuros profesionales, pero ha de posibilitar, a su vez, que esa experiencia sea rica formativamente y cumpla sus objetivos de aprendizaje (Zabalza, 2016).

Para Benatuil y Laurito (2015), los propósitos de las prácticas profesionales supervisadas son:

a) Como punto de unión entre la teoría y la práctica, proporcionando a los estudiantes oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante sus cursos.

b) Como oportunidad para reflexionar sobre la experiencia y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran,

Se debe agregar que también es básico el desarrollo de capacidades y habilidades sociales para actuar, compartir experiencias y dar respuestas pertinentes acordes con la realidad de los contextos en los que se involucran. Lo que aprender a convivir, aprender a compartir, aprender a ser (Martínez y González, 2010).

Para Zabalza (2011) las prácticas profesionales supervisadas son prácticas intensivas e integrativas cuya finalidad es la vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional, mediante la integración de conocimientos teórico-prácticos que garanticen el

aprendizaje de los contenidos procedimentales –saber hacer- y de las reglas de funcionamiento profesionales.

Es necesario tomar en cuenta que la relación teoría-práctica constituye un aspecto fundamental para cualquier propuesta formativa: saber qué y cómo aplicar la teoría, saber qué y cómo intervenir. Es necesario identificar cómo contribuye el programa formativo al desarrollo del conocimiento profesional y qué otros aspectos pueden incidir en tal aprendizaje. Según identifican González, Fuentes y Raposo (2006), los estudios sobre la socialización profesional se sitúan en una perspectiva dialéctica y se dirigen al análisis y la valoración de las influencias que ejercen los diversos elementos, personales e institucionales, que configuran los procesos de formación profesional y se requiere analizar los cambios que ocurren durante el proceso de las prácticas.

Si se desea que las prácticas sean una ocasión para iniciar y promover el proceso de desarrollo profesional, deben organizarse de manera que los alumnos en formación reciban los apoyos necesarios para desarrollar todas sus competencias y fomentar su capacidad reflexiva.

Las prácticas profesionales supervisadas son fundamentales porque instrumentalizan los conocimientos adquiridos en las aulas y profesionalizan a los estudiantes (Puig, 2004). El alumno entrará en contacto con un servicio, una forma de trabajar, unas prioridades establecidas y una actitud personal y profesional (Romero y Alcaíno, 2014).

Las prácticas cumplen tres funciones esenciales en la preparación de psicólogos escolares, según refieren Steven, Stanley y Wilmoth (2004):

- Sirven como parte de la formación en el aula y el aprendizaje basado en la aplicación.
- Proporcionan una conexión entre la ciencia de la psicología escolar y la práctica basada en datos.
- Crean la oportunidad de que los estudiantes desarrollen su madurez profesional a través de la de una amplia base de competencias profesionales aplicadas y la exposición a diversos problemas que se presentan durante las prácticas.

Los objetivos de las prácticas consisten esencialmente en iniciar al estudiante en la actividad profesional y crear las condiciones que permitan desarrollar su experiencia de profesionalización. Para poder abordarse, deben estructurarse como mínimo en

tres áreas: el conocimiento respecto del campo de prácticas, del contexto en el que inciden y la tarea que realiza el profesional, los recursos materiales y la documentación. Un área no menos importante es la del aprendizaje de las actitudes y valores, de la autonomía y de la mejora personal (Puig, 2020).

Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006), plantean un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral que implica la asistencia de los estudiantes durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde desarrolla bajo la supervisión directa de un profesional capacitado, un proyecto enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos. Dichos proyectos deben fundamentarse apropiadamente en la disciplina psicológica y la intervención que se realiza en el escenario y debe abarcar las siguientes etapas: inducción, detección, diagnóstico, programación o planeación, intervención, evaluación y comunicación. Los programas de intervención generados deben tener dos cometidos: la formación profesional del alumnado en habilidades de alto nivel y la promoción de la autogestión y la solución de problemas relevantes para las personas y grupos de referencia atendidos.

La adquisición de competencias mediante las prácticas profesionales supervisadas, otorga al estudiante un papel semejante al que desarrollará en su vida laboral permitiéndole un acercamiento al ámbito de trabajo, contando con un supervisor que observa y guía sus primeros pasos profesionales y las experiencias obtenidas de la actividad profesional, le permiten al estudiante asumir una responsabilidad real enfrentándose a problemas concretos, desarrollando realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar.

Además de todo lo anterior hay que agregar que la formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y metodológicas, también promueve el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelamiento y vivencia de la ética profesional.

Lo que hasta aquí se puede resumir de las prácticas supervisadas o la formación en escenarios auténticos, es

que permiten desarrollar comportamientos profesionales, sociales, interpersonales y éticos a través de oportunidades sistemáticas y estructuradas, con la perspectiva del practicante científico a través de la inducción, detección, diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y comunicación, que generan modelos interactivos de formación y que permiten la reflexión de la experiencia a partir de la inmersión en escenarios auténticos. Es necesario tomar en cuenta las características del contexto en el que se está incidiendo, así como los recursos con que cuenta el psicólogo para ofrecer un servicio integral e integrado de manera adecuada, para lo que se requieren habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y actitudes, siendo relevante que todo ello se realice bajo supervisión experta.

Se concluye este apartado comentado que las prácticas profesionales supervisadas juegan un papel muy importante en la formación del estudiante a nivel académico, profesional y personal, ya que no solo es llevar los conocimientos que se aprenden en los cursos a la práctica, sino que el estudiante va creando una identidad profesional, se va enfrentando a una realidad y va integrando la información, técnicas y estrategias a un contexto real, en el cual se enfrentará a diversas situaciones que tendrá que ir resolviendo, y este proceso lo llevará a cabo junto con su supervisor, quien le irá orientando, retroalimentando y acompañando durante su proceso de formación.

EL PAPEL DE LA SUPERVISIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO ESCOLAR

La supervisión brinda una serie de oportunidades que enriquecen el proceso educativo como son: profundizar en conocimientos, hacer una reflexión constante, posibilidad de discutir metas individuales y poder evaluar su proceso de formación, desarrollar el autoconocimiento y desarrollar la autoevaluación (Méndez, 2011).

Es importante empezar comentando algunas de las definiciones encontradas, con el fin de poder comprender el concepto de supervisión durante el proceso formativo:

Para Lobato (2007), la supervisión es un método de desarrollo profesional, un intento sistemático de mejorar la calidad de la práctica profesional.

Gonçalves (2000) refiere que la supervisión es un

puente entre formación teórica y científica que se imparte en las universidades y las realidades prácticas y técnicas del entorno o escenario, con el fin de promover la participación objetiva de los estudiantes en situaciones profesionales en un área específica.

La supervisión se refiere a participar en un proceso relacional que proporcione seguridad, facilitando así el crecimiento profesional a través de la reflexión sobre la experiencia (Kennedy, Keaney, Shaldon y Canagaratnam, 2018)

Una definición particular para la supervisión como agente formativo de los psicólogos, la refiere la APA (2013), que la define como una práctica profesional que emplea una relación de colaboración que tiene componentes tanto de facilitación como de evaluación, que se extiende a lo largo del tiempo, y que tiene los objetivos de mejorar la competencia profesional y la práctica científica del supervisado, vigilar la calidad de los servicios prestados, proteger al público y proporcionar una función de guardián para el ingreso en la profesión. Este concepto lo enmarca en la supervisión realizada a todos los psicólogos del servicio de salud en las especialidades de psicología clínica, de asesoramiento y escolar.

La definición con la que se estará trabajando en este documento es la que señalan García, Cabrero, Seda, García y Martínez (2013), quienes describen la supervisión como un proceso permanente de acompañamiento gradual y continuado a los estudiantes, en el que, haciendo uso de diversas estrategias, se apoya a los alumnos en sus diferentes niveles de desempeño en relación con las competencias profesionales que están desarrollando.

A lo largo de las distintas definiciones, se puede identificar que la supervisión es un elemento de formación continua que se convierte en un sistema de apoyo y autocuidado profesional para reflexionar sobre la práctica y trabajar las dificultades laborales. La supervisión permite aprender de la propia experiencia durante el ejercicio de la tarea profesional.

Derivado de la revisión de estas definiciones se pueden identificar dos ejes de la supervisión: formativo y colaborativo. La parte formativa tiene que ver con los recursos o estrategias compartidas por el supervisor para que el estudiante desarrolle las competencias esperadas durante su formación. El componente colaborativo tiene que ver con la parte de reflexionar

junto con el estudiante sus experiencias durante la práctica como parte de su proceso de formación. Zabalza (2003) puntualiza que es necesario contar con momentos de reflexión sobre la experiencia que se está viviendo, tener la posibilidad de hablarla, de mirarla desde fuera, de reestructurar los conocimientos, las actividades, las emociones, etc.

La supervisión es un proceso planificado que tiene como objetivo contribuir a formar personas más competentes para el ejercicio profesional, que supone la adquisición y el desarrollo de conocimientos (saber), de habilidades y destrezas (saber hacer) y de actitudes positivas para el ejercicio profesional (saber ser) (Berasaluze y Ariño, 2014). Estos mismos autores plantean como objetivos vinculados a la supervisión: Mejorar la relación con los usuarios (personas a quienes se brinda el servicio profesional), descubrir los obstáculos en el ejercicio de la profesión y colocar al estudiante en el centro de la práctica profesional, y todo ello mediante la orientación, la formación y el apoyo. Adicional a ello también está la sistematización de experiencias de cara a la construcción de conocimiento, dando lugar a una continua y permanente reconstrucción de la identidad profesional.

Por su parte (Harvey y Struzziero, 2000) establecen que hay cuatro objetivos principales de la supervisión:

- a) Ofrece la oportunidad de que el supervisado mejore profesionalmente.
- b) Proporciona evaluaciones continuas de las fortalezas y debilidades profesionales de la persona supervisada.
- c) Vigila y protege el bienestar de los estudiantes a los que sirve la persona supervisada.
- d) Proporciona la estructura necesaria para ayudar a la persona supervisada a tener una formación profesional adecuada y ética.

La supervisión es esencial para proporcionar las oportunidades de capacitación necesarias para fortalecer la competencia profesional, las habilidades, la confianza, la objetividad, el funcionamiento interpersonal y la base de conocimientos. La supervisión también proporciona las herramientas para ayudar a los profesionales en formación a convertirse en agentes de cambio sistémico en diversos niveles del sistema, lo que repercutirá en la calidad de los servicios que prestan (Harvey & Struzziero, 2008).

La supervisión es una herramienta esencial de

enseñanza y formación de los psicólogos escolares que impacta no solo en el desarrollo profesional de los practicantes, sino también en la calidad de los servicios que proporcionan a los estudiantes, las familias y las escuelas (Newman, Simon, y Swerdilk, 2019).

A partir de lo anterior, destaca que la supervisión puede ser fundamental para facilitar el desarrollo, la expansión y mantenimiento de las habilidades profesionales necesarias para prestar servicios psicológicos escolares eficaces, tema que se ha ido investigando cada vez más en los últimos años. A partir de que McIntosh y Phelps (2000) sugirieron hacer más investigación respecto a la supervisión y las prácticas supervisadas en la psicología escolar, se han publicado ya muchos estudios en estos 20 años. Como lo identificaron Newman, Simon, y Swerdilk (2019), cuando realizaron un metaanálisis en el que revisaron la evidencia sobre la supervisión en la psicología escolar, para reflexionar en los pasos del entrenamiento, la práctica y la investigación sobre este tema. Encontraron 21 documentos de evidencia empírica y 16 conceptuales en un período de 2000 a 2017, y ellos fueron quienes identificaron que el interés por la práctica de supervisión y su investigación ha crecido en los últimos años.

Destacaron que en 2015, la *American Psychological Association* desarrolló las Directrices para la Supervisión, delineando siete dominios de competencia: competencia supervisora, diversidad, relación supervisora, profesionalismo, evaluación/evaluación/retroalimentación, problemas de competencia profesional y códigos reglamentarios, mismos que se describirán en apartados posteriores.

Newman, Simon y Swerdilk (2019), mencionan también que se han realizado otras revisiones sistemáticas respecto a la evidencia de los resultados de la supervisión. Una de estas revisiones fue la de Wheeler y Richards en 2007, quienes revisaron 18 estudios a partir de los cuales concluyen que la supervisión tiene un impacto en la autoconciencia, adquisición de habilidades, autoeficacia, orientación teórica. También reportan el metaanálisis realizado por Milne, Aylott, Fitzpatric y Ellis (2008), con una revisión de 24 investigaciones sobre supervisión, encontrando evidencia empírica de cómo contribuye de manera favorable en el aprendizaje.

De acuerdo con la revisión que realizaron Newman,

Simon y Swerdilk (2019) comentan que la supervisión en la formación del psicólogo escolar se considera crítica, desde la formación inicial hasta la práctica avanzada, y contribuye a la mejora general de la formación y al éxito profesional. Lo ideal es que todos los practicantes de psicología escolar reciban supervisión de campo durante su formación de pregrado y posgrado. Identificaron que se ha escrito mucho sobre las "mejores prácticas" en la supervisión de la psicología escolar, aspecto que también se describirá más adelante en este documento como prácticas efectivas.

Por otro lado, para que la función del supervisor sea más efectiva, se debe basar en modelo que le permitan estructurar sus acciones. Tal como lo proponen Simon, Cruise, Huber, Swerdlik y Newman (2014) quienes plantean el Modelo de Desarrollo/Ecológico/Resolución de Problemas (DEP, por sus siglas en inglés) que pretende conceptualizar, organizar y plantear tareas y funciones de supervisión de una manera que vincule la teoría, la investigación emergente y la práctica. Con este modelo se busca generar una práctica reflexiva y con objetivos claros, organizar tareas de supervisión, formar a los supervisores en la adquisición de competencias de supervisión, supervisar el compromiso y la participación a través de compartir el modelo con el residente.

El componente de **desarrollo** de este modelo comienza necesariamente con la evaluación de las habilidades y necesidades actuales de los estudiantes en todos los dominios descritos en el programa de prácticas. Este plan es construido conjuntamente por el supervisor y supervisado basado en las necesidades, fortalezas y metas.

La Evaluación formativa y sumativa se va llevando durante la formación a partir de las habilidades que tienen los residentes y van avanzando hasta una competencia independiente con el repertorio de habilidades necesarias en todos los dominios esenciales de la psicología escolar al concluir su experiencia de práctica.

Mientras la relación de supervisión sea exitosa a través del respeto mutuo entre supervisor y supervisado, el estudiante puede lograr un sano reconocimiento de las limitaciones, así como las fortalezas del funcionamiento del supervisor que

también se pueden ir comentando de acuerdo a las necesidades y expectativas del alumno. Se debe incluir la reflexión sobre el proceso de supervisión en el contenido de las sesiones de supervisión.

El componente **ecológico** aborda los múltiples contextos sistémicos que influyen en la psicología escolar y prepara al estudiante para intervenir dentro de contextos integrales.

El entrenamiento en psicología escolar ocurre en un contexto sistémico, diverso e integral. El entrenamiento basado en la práctica escolar estará influenciado tanto por lo que le ofrece el centro universitario como lo que guían las iniciativas educativas nacionales y estatales. Se deberá tomar en cuenta los sistemas comunitarios locales, la estructura y cultura escolar regional, institucional y del aula, así como las familias y el grupo de pares. Además, los psicólogos participan en una serie de temas transdisciplinarios que intervienen en los programas, las reglas y los procedimientos para apoyar a los niños, familias y docentes.

Dado este contexto diverso, las intervenciones basadas en la evidencia (EBIs, por sus siglas en inglés) deben adaptarse para los contextos individuales, de pares, de clase y de la comunidad. Ya no es suficiente entrenar a los psicólogos escolares para el servicio individual a los niños. Se debe capacitar a los estudiantes a conocer y emplear las EBIs para involucrar e influir en cada contexto del estudiante.

Conocer el marco de cómo se puede desarrollar mejores prácticas debe ir acompañado de aprender a lograr la implementación. A los alumnos se les enseña a evaluar *los recursos y las barreras del Sistema* para lograr un cambio y desarrollo saludable. Aprenden a proponer nuevas iniciativas, obtener apoyo, manejar la resistencia al cambio, implementar proyectos piloto, participar en consultas a nivel del Sistema, y sentar las bases que apoyen la implementación de diversos programas. El supervisor debe dirigir el desarrollo de estas habilidades, modelando, dando instrucción directa, generando práctica y tener prácticas de supervisión focalizadas.

El componente de **resolución de problemas** se centra en la toma de decisiones basadas en datos e intervenciones referidas en la evidencia de la gama de actividades de psicología escolar. Esto proporciona un esquema sistemático para abordar las necesidades de los estudiantes, la familia y la escuela.

La resolución de problemas respaldadas empíricamente es la actividad profesional central de los psicólogos escolares y en la que se debe enfocar la supervisión. Implica un análisis sistemático de factores individuales y contextuales que lleven a la generación de soluciones. Es necesario desarrollar sistemas de evaluación y monitoreo del progreso de los programas o acciones que se implementan dentro de escuelas para promover la intervención temprana y vincular los problemas identificados con la intervención basada en evidencias. La resolución de problemas comienza con una aplicación de estrategias de intervención apoyadas empíricamente. Su impacto se va monitoreando en relación con los datos iniciales, y las estrategias de intervención se revisan o modifican según sea necesario. La práctica eficaz de supervisión requiere la recopilación de datos que informe sobre la implementación de la información e incluye una evaluación con soporte empírico de las diversas estrategias que se están considerando.

Es necesario coordinar estrategias contextualizadas y sistémicas para el cambio, por lo que la experiencia de supervisión debe guiar la integración y la implementación durante todo el proceso de resolución de problemas. Los alumnos reciben asesoría y retroalimentación específica con respecto a su participación en equipos transdisciplinarios de resolución de problemas. Un enfoque central de la formación es el desarrollo habilidades para la creación de relaciones, trabajo en equipo y resolución colaborativa de problemas.

Desde este modelo, las sesiones de supervisión modelan sistemáticamente la toma de decisiones basadas en datos y la vinculación de la evaluación a las intervenciones basadas en evidencia.

El Modelo DEP proporciona un marco para organizar, implementar y monitorear las prácticas, la experiencia de supervisión y el desarrollo de la competencia de los estudiantes. Es congruente con los diversos roles y las mejores prácticas contemporáneas dentro de la psicología escolar y coincide con las demandas de entrenamiento de servicio profesional para guiar la práctica de supervisión. Este esquema flexible proporciona una estructura necesaria para la relación de supervisión y asegura la práctica reflexiva. Además de las aplicaciones específicas de cada caso, el modelo DEP puede proporcionar un marco conceptual

para los programas de formación (Simon et al, 2004)

efectivas es importante describir las características, cualidades y competencias que requiere el supervisor, así como las prácticas que realiza y las estrategias que utiliza para lograr una supervisión efectiva.

PRÁCTICAS EFECTIVAS DE SUPERVISIÓN

En una investigación realizada por Atkinson y Woods (2007) identificaron factores que facilitan y que limitan la supervisión efectiva. A través de grupos focales con 93 psicólogos que han tenido la experiencia de supervisar la práctica que tienen los alumnos durante su formación como psicólogos, identificaron como factores facilitadores: a) una supervisión que ofrezca orientación, b) solución de problemas y apoyo adecuado a las necesidades del aprendiz, proporcionando retroalimentación lo más frecuente posible. Hablan también como un factor importante, la c) comunicación efectiva entre el supervisor y los estudiantes, siendo un aspecto central de la supervisión, d) el establecimiento de una relación de confianza y e) una asociación efectiva entre el supervisor y el supervisado. Es necesario proporcionar apoyo emocional por parte del supervisor, y reconocer que esto puede contribuir la formación. La supervisión permitirá desarrollar habilidades interpersonales específicas para la actividad profesional; le proporcionará las habilidades y conocimientos apropiados antes de que entre al ejercicio profesional para que se sienta preparado y tenga confianza; la supervisión les proporciona una experiencia de calidad a los aprendices y le proporciona al estudiante oportunidades sociales similares a las que tendría en su ejercicio profesional.

En cuanto a los factores que limitan la práctica supervisada, identificaron a) la falta de comunicación/claridad de la comunicación entre el supervisor y el supervisado; b) dificultades en la relación entre el supervisor y supervisado y c) la falta de capacidad para atender las necesidades de aprendizaje del estudiante; d) falta de tiempo para que el supervisor ofrezca apoyo a eventos inesperados, problemáticos o tareas "difíciles"; e) que la práctica se enfoque en las expectativas del centro de práctica y prioridades para el supervisor, sin tomar en cuenta lo que requiere o propone el supervisado; f) carga de trabajo poco realista o expectativas muy altas para el estudiante; g)

cuestiones relacionadas con la competencia o la confianza del supervisado; h) dificultades para trabajar con los interesados (por ejemplo escuelas, equipos multiinstitucionales); i) asuntos personales que surjan para el supervisor o supervisado durante las prácticas; j) cuestiones logísticas (por ejemplo, la falta de acceso a una oficina para el equipo, desconocimiento de la zona geográfica). También identifican como limitantes, k) cuestiones relacionadas con la idoneidad del supervisor, l) conflicto entre el papel, las expectativas y perspectivas del supervisor; m) un rango limitado de experiencias para el aprendiz.

Con lo anterior, los autores proponen un modelo el cual plantea como determinante la comunicación y el buen manejo entre el supervisor y el supervisado, proporcionando guía-monitoreo, solución de problemas y apoyo en su entrenamiento, identificando la supervisión como un sistema en un contexto particular. Se va monitoreando y guiando a través de la retroalimentación normativa (las expectativas), en la solución de problemas se enseña a través de la retroalimentación formativa (cómo lo lleva a cabo en la práctica) y en el apoyo se da soporte al estudiante a través de la retroalimentación restauradora o reparadora (cómo va viviendo la experiencia).

Los autores comentan que la supervisión facilita una práctica reflexiva y ofrece la oportunidad de tener ideas y perspectivas vigentes, actuales y frescas de acuerdo con el escenario donde se realiza el entrenamiento, establecimiento de retos, y a partir de la observación en la práctica recibir apoyo y retroalimentación. Concluyen que incorporar modelos efectivos de supervisión en el entrenamiento de los psicólogos integrado a un modelo de servicio psicológico, puede facilitar la integración del desarrollo de la supervisión y el servicio como un todo.

En un estudio realizado por Flanagan y Grehan (2011) en el que identificaron las características de los supervisores, y sus posibles necesidades, obteniendo la información a través de un cuestionario de 33 preguntas a 142 supervisores enfocados en la formación de psicólogos escolares. Ellos encontraron que no todos los supervisores tienen un entrenamiento formal en la actividad de la supervisión. Esto lo compensan a través de actualizarse leyendo artículos de supervisión, discutir su supervisión con otros supervisores y así ir mejorando su función. La experiencia y los años que fungen como supervisores también les va permitiendo ir mejorando

su práctica de supervisión. Por lo mismo que no todos tienen un entrenamiento formal, utilizan una variedad de métodos. Especifican que el supervisor requiere entrenamiento no tanto en términos de enseñar y supervisar, si no considerar la etapa en la que están los estudiantes y sus necesidades.

Pese a esta situación, el tener clara la información sobre las competencias que debe tener y las prácticas que realiza, es de ayuda para el supervisor, destacando que la supervisión debe realizarse mediante un proceso continuo, positivo, sistemático y proceso de colaboración entre el psicólogo escolar en formación y un supervisor de psicología escolar.

Los supervisores deben tener conocimientos sobre la supervisión y ser hábiles en su práctica, así como competentes y experimentados en la prestación de servicios psicológicos escolares, con el fin de:

- a) promover altos estándares profesionales y éticos
- b) garantizar la prestación de servicios adecuados y basados en la evidencia a los niños y jóvenes,
- c) proporcionar oportunidades de reflexión y evaluación constructivas (NASP, 2018)
- d) promover un crecimiento efectivo y una práctica profesional ejemplar en todos los roles y funciones de los psicólogos escolares,
- e) proteger el bienestar de todos los usuarios,
- f) salvaguardar la profesión mediante la supervisión y el acompañamiento
- g) empoderar a los supervisados para que desarrollen habilidades de autocontrol,
- h) promover el autocuidado (Simon et al, 2014)

La supervisión efectiva no es un proceso fácil, requiere una comunicación sensible y oportuna entre el supervisor y el supervisado. Significa saber cuándo hay que corregir y cuándo hay que apoyar, cuándo hay que enseñar directamente y cuándo hay que dejar que el estudiante aprenda por sí mismo.

Para fomentar la confianza al mismo tiempo que se proporciona una retroalimentación se requiere paciencia, conocimiento del estilo de aprendizaje del estudiante y una gestión cuidadosa de la relación entre el supervisor y el supervisado. Un interés genuino en el desarrollo del estudiante en prácticas debe ser la base de todas las actividades de supervisión.

También, hay que considerar que el supervisor debe crear un entorno óptimo que incluya: apoyo y

seguridad; discusión de temores y ansiedades; evaluación seguimiento continuos; desarrollo de la identidad profesional; paso de una estrecha supervisión a una creciente autonomía y acceso diversas oportunidades de formación.

Otro elemento de mucha relevancia para tener una supervisión efectiva es la comunicación continua y permanente en la resolución de problemas que son la base de una experiencia de prácticas productiva. Estas actividades requieren una clara conciencia de las posibles diferencias de personalidad, culturales y/o estilos de comunicación, así como cuestiones relacionadas con el poder, la confianza y las diferencias de opinión.

De manera más particular, a continuación, se describen una serie de actitudes que se requieren para que el supervisor pueda realizar la supervisión (Falender, Sharfranske y Ofek, 2014) y que le sirven de ruta de trabajo y análisis durante la formación en la práctica de los estudiantes:

- Reconocer y apreciar responsabilidad tanto del usuario como del supervisado.
- Valorar los principios éticos.
- Demostrar respeto por el supervisado y el usuario.
- Valorar la práctica autorreflexiva, incluyendo la autoevaluación y el reconocimiento de los propios límites.
- Apreciar y capacitar a la persona supervisada, según corresponda, apoyando y fomentando su desarrollo, incluida la identificación de los puntos fuertes y la eficacia de la persona supervisada.
- Valorar y expresar respeto por el proceso de supervisión y la competencia del supervisado

Por su parte, Crespi y Gill (1999), describen 10 habilidades de supervisión en la psicología escolar, a partir de las cuales mencionan que el supervisor debe ser capaz de:

1. Describir los principales modelos de prestación de servicios psicológicos escolares.
2. Articular un modelo personal de supervisión, a partir de los datos existentes, de los modelos de supervisión y de una orientación práctica preferente de la evaluación, así como de la interrelación directa e indirecta entre las intervenciones
3. Observar y describir las relaciones entre el practicante, el supervisor y el sistema escolar.

4. Monitorear, evaluar e identificar los problemas entre el supervisado, el supervisor y las relaciones del sistema escolar.

5. Utilizar una variedad de técnicas de supervisión para estructurar las sesiones de supervisión, identificar objetivos de intervención, resolver los problemas e implementar intervenciones de supervisión (por ejemplo, juego de roles, supervisión en vivo, supervisión de cintas de vídeo).

6. Abordar los distintos temas que surgen a partir de la supervisión de alumno.

7. Demostrar una conciencia y sensibilidad cultural, de género, étnicas, y cuestiones jurídicas relativas a la supervisión.

8. Practicar de acuerdo con las normas y principios de ética profesional.

9. Proporcionar a los estudiantes una filosofía de formación que describa modelos de prestación de servicios, competencias y experiencia en capacitación

10. Proporcionar información a los estudiantes respecto a su proceso su formación profesional.

Como parte de las prácticas efectivas, se retoma que la estructura y los métodos de supervisión deben ser delineados en un contrato de supervisión escrito que defina las funciones, las responsabilidades y los parámetros de la supervisión. En concreto, el contrato debe especificar las funciones de evaluación de la supervisión, incluidas las herramientas para controlar la calidad de la supervisión, la eficacia de la supervisión, la documentación de las sesiones de supervisión, la consideración de riesgos en las actividades profesionales, el establecimiento y seguimiento de objetivos durante la supervisión, así como las cuestiones relacionadas con la diversidad y las competencias multiculturales. También deben ser abordados los aspectos culturales del supervisor, el supervisado y el usuario durante la supervisión (NASP, 2018). Todo esto con la finalidad de tener claras las expectativas, acciones y prácticas que se tendrán durante la supervisión, cuestión que repercute principalmente en la relación entre el supervisor y el supervisado.

Adicionalmente, a partir del trabajo realizado por Falender (2014), se propone que una supervisión efectiva incluye:

- Formación de una sólida alianza de supervisión
- Desarrollo de un contrato de supervisión

- Apoyo a la persona supervisada en la autoevaluación de competencias y la construcción de objetivos y tareas para la supervisión
- Seguimiento continuo del progreso y el desarrollo de la persona supervisada, y retroalimentación constructiva y positiva relacionada con los objetivos y las competencias
- Evaluación formativa y sumativa con transparencia para que el supervisado conozca la valoración de los supervisores y no haya sorpresas
- Identificación y reparación de las tensiones y rupturas de la alianza
- Respeto a la multiculturalidad y la diversidad mediante de la visión del mundo del usuario, del supervisado y del supervisor
- Gestión de los supervisados que no cumplen los criterios de rendimiento
- Evaluación de los resultados de la supervisión y del usuario
- Consideración de los aspectos legales y éticos de la supervisión
- Promoción del autocuidado.

Debe tenerse en cuenta que una supervisión efectiva ayuda a los alumnos a participar satisfactoriamente en su experiencia y adquirir competencias para llegar a ser profesionales capaces de tener un impacto positivo en los niños, jóvenes y sus familias.

Siguiendo los *Standards for Graduate Preparation of School Psychology (NASP, 2010)* y la *Best practice guidelines for school psychology intern field supervision and mentoring (NASP, 2014)*, se crearon los lineamientos para la práctica adecuada de la supervisión en escenarios de práctica, en el cual establecen que un supervisor efectivo debe:

- Demostrar compromiso de supervisar al residente
- Ayudar a obtener al residente a obtener recursos, soporte, y experiencias necesarias para complementar los requerimientos y ser exitoso.
- Establecer una fuerte relación de trabajo con el residente y el programa de entrenamiento
- Modelar y promover practicas adecuadas y principios éticos

- Usar y potenciar un modelo basado en objetivos y solución de problemas
- Determinar el nivel de desarrollo de los residentes y adaptar los seminarios y la supervisión en estos niveles.
- Evaluar el desempeño del interno, y proporcionar retroalimentación
- Demostrar sensibilidad y habilidad para trabajar con la diversidad
- Promover una transición efectiva del residente de la práctica a su ejercicio profesional autónomo

Las prácticas efectivas consideran las fases y los procesos en la conducción de la supervisión, así como el entrenamiento, características y componentes conductuales del supervisor.

En su propuesta, Borders (2014) establece como prácticas efectivas:

- Supervisión inicial (preparación para la supervisión): Contrato, expectativas y responsabilidades, facilitando la alianza de trabajo.
- Establecimiento de objetivos
- Dar retroalimentación constructiva, basado en una parte en la observación directa.
- Conducir la supervisión (modalidad, frecuencia)
- Establecer la relación de supervisión (seguridad, confianza)
- Consideraciones éticas (consentimiento informado, límites de confidencialidad y parámetros de evaluación)
- Documentación (registro de información, notas, grabaciones)
- Evaluación (observación, comunicación, autoevaluación, autorreflexión)
- Formato de supervisión (individual o grupal)

Un supervisor debe poseer: habilidades interpersonales favorables como (empatía y autenticidad); conocimiento y experiencia en la supervisión; una estructura de supervisión efectiva con un conjunto de objetivos concretos para el supervisado; que sea un apoyo y no un crítico, y que proporcione un balance efectivo entre la dirección y la autonomía.

Un supervisor efectivo demuestra apoyo y respeto por sus supervisados, tanto en la guía como en la conceptualización, promoviendo la autoevaluación en el supervisado. El supervisor es explícito en fijar objetivos y siendo claro en las expectativas y

retroalimentación, proporcionan un balance del supervisor entre soporte, respeto, habilidad, claridad y enseñanza.

CONCLUSIONES

La práctica profesional supervisada incide y contribuye al proceso formativo del estudiante pues le permite ir más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos, desarrollando capacidades y habilidades a través de experiencias acordes con la realidad del contexto en que incide. Esta profesionalización le va permitiendo al estudiante saber hacer, poder hacer y saber estar, y va adquiriendo competencias profesionales, interpersonales, éticas.

Para que esta práctica profesional supervisada sea oportuna uno de los componentes más importantes es el acompañamiento a través de las prácticas efectivas que realiza el supervisor las cuales generan una práctica reflexiva por parte del estudiante, y le va brindando una serie de oportunidades que van enriqueciendo su proceso educativo, volviéndose en un elemento de formación continua, un sistema de apoyo y autocuidado profesional. En la supervisión se tienen una serie de objetivos, principios y funciones que van delimitando su ejecución, los cuales es necesario tomarlos en cuenta para cubrir todas las posibilidades de la supervisión eficaz para el desarrollo del mayor número de competencias en el alumno.

Comprender que el supervisor acompaña el proceso formativo del estudiante, que le permite orientar al estudiante a mejorar su actuación profesional, considerando no sólo la parte académica, sino también la personal y la emocional y tomando en cuenta sus necesidades y propia experiencia.

Debe considerarse como esencial el papel del supervisor en la práctica supervisada ya que debe fortalecer en el supervisado el desarrollo, expansión y mantenimiento de las competencias profesionales, las habilidades, la confianza y el funcionamiento interpersonal. Para ello el supervisor debe tener la capacidad de ir identificando conocimientos, habilidades y actitudes que comprenden cada competencia a desarrollar en el estudiante, determinar el aprendizaje específico, establecer estrategias para promoverlas y evaluar su desarrollo. Durante este proceso es necesario considerar la relación de supervisión, la evaluación y retroalimentación, el tomar

en cuenta problemas de competencia profesional y consideraciones regulatorias, éticas y legales que implica la práctica de supervisión efectiva.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>
- Atkinson, C. & Woods, K. (2007) A Model of Effective Fieldwork Supervision for Trainee Educational Psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 299-316 doi: 10.1080/02667360701660902
- Benatui, D. y Laurito, J. (2015) El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *PSIENCLA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 397-410
- Berasaluze, A. y Ariño, M. (2014) De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*. 27(1), 103-113
- Borders, D (2014) Best practices in Clinical Supervision: Another Setp in Delineating Effective Supervision Practice. *American Journal of Pycoterapy*. 68(2), 151-162
- Castro, L. y Núñez, M. (2016) Diagnóstico del Proceso de Trabajo de las Prácticas de Campo Supervisadas en el Currículum de Psicología de la Universidad Iberoamericana Puebla. *Salud y Administración*, 3(7), 49-59
- Crespi, T. y Gill, P. (1999) Practicum and Internship Supervision in the School. *The Clinical Supervisor*, 17(2), 113-126, doi.org/10.1300/J001v17n02_07
- Department of Education Western Australia (2015) *Competency framework for school psychologists*. Western Australia: Department of Education
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006) Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*. 35(1), 11-24
- Falender, C. (2014) Clinical supervision in a competency-based era. *South African Journal of Psychology*. 44(1) 6-17. doi 10.1177/0081246313516260
- Falender, C., Shafranske, E. y Ofek, A. (2014) Competent clinical supervision: Emerging

- effective practices. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 393-408, doi: 10.1080/09515070.2014.934785
- Flanagan, R. y Grehan, P. (2011) Assessing School Psychology Supervisor Characteristics: Questionnaire Development and Findings. *Journal of Applied School Psychology*, 27(1), 21-41, doi: 10.1080/15377903.2011.540504
- García-Cabrero, B., Seda, I. García, H. y Martínez, S. (septiembre de 2013). *La Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- Gonçalves, C. L. C. (2000). *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: perspectiva e atuação de supervisores*. Tesis de Doctorado: Pontificia Universidade Católica de Campinas
- González, M., Fuentes, E., Raposo, M. (2006) De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. 11-12(13), 277-294
- Harvey, V.S. & Struzziero, J.A. (2000). *Effective supervision in school psychology*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Harvey, V.S. & Struzziero, J.A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists: From school psychology supervisee to expert (2nd ed.)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Kennedy, E., Keaney, C., Shaldon, Ch. y Canagaratnam, M. (2018) A relational model of supervision for applied psychology practice: professional growth through relating and reflecting. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 282-299, doi: 10.1080/02667363.2018.1456407
- Lobato, C. (2007) La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista psicodidáctica*. 12(1), 29-50
- Macotela, S. (2007) Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 12(2), 5-25
- Martínez, H. y González, S. (2010) Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*. 35(3), 521-541
- McIntosh, D. E., y Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools*, 73, 33 – 38.
- Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres
- Milne, D., Aylott, H., Fitzpatrick, H., & Ellis, M. (2008). How does clinical supervision work? Using a “best evidence synthesis” approach to construct a basic model of supervision. *The Clinical Supervisor*, 27, 170–190.
- National Association of School Psychologists. (2010) *Standards for Graduate Preparation of School Psychologists*. Bethesda, MD: Autor.
- National Association of School Psychologists. (2014). *Best Practices Guidelines for School Psychology Intern Field Supervision and Mentoring*. Bethesda, MD: Autor
- National Association of School Psychologists. (2018). *Supervision in School Psychology* [Position statement]. Bethesda, MD: Autor
- Newman, S., Simon, D. y Swerdilk, M. (2019) What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017. *Psychology in the Schools*, 56(3), 306-334. doi: 10.1002/pits.22182
- Puig, C. (2016). La supervisión en la acción social: una oportunidad para el bienestar de los profesionales. España: Universitat Rovir i Virgili
- Puig, C. (2020) El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*. 29, 57-72
- Reschly, D. J. (2008). School psychology paradigm shift and beyond. En Thomas, A. y Grimes, J. (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 17 – 36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013) El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos* 35(140), 82-99.
- Romero, M. y Alcaíno, V. (2014) Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos* 40 (2)321-340

- Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. E., y Newman, D. S. (2014). Supervision in school psychology: The developmental/ecological/problem-solving model. *Psychology in the Schools*, 51(6), 636-646. doi: 10.1002/pits.21772
- Steven, J., Stanley, J. y Wilmoth, Ch. (2004) Competency-Based Pre-Internship Supervision of School Psychologists. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 177-189, doi: 10.1300/J001v22n01_12
- Zabalza, M.A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. En Iglesias, M.L.; Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (coords.). *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. Memorias del VII Simposium Internacional sobre el practicum. Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. I. Jornadas de Formación de Tutores. Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (2011) El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- Zabalza, M. (2016) El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*. 1(1),1-23