

Conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para la supervisión institucional de prácticas de estudiantes de Trabajo Social

Knowledge, Skills and Attitudes Required for Supervising Internships of Social Work Students

Magdalena Calderón-Orellana*, Daniela Díaz Bórquez**
y María Paz Martínez Rubio***

RESUMEN

La práctica en la formación de Trabajo Social resulta clave en el proceso de aprendizaje de las estudiantes,¹ en tanto es un espacio para desplegar los aprendizajes y desarrollar nuevos conocimientos. En este marco, las supervisoras que reciben estudiantes en sus lugares de trabajo desempeñan un papel fundamental tanto en su formación como en la satisfacción con la práctica, al facilitar y garantizar el aprendizaje efectivo, y fomentar la eficacia de la intervención social que desarrollan las estudiantes. No obstante, a pesar de su importancia, poca atención se ha prestado a explorar el perfil integral de las supervisoras, que abarca sus conocimientos, habilidades y actitudes, con el objetivo de fortalecer el rol. En este marco, el presente estudio buscó examinar el

Palabras clave:
formación
práctica,
supervisión de
estudiantes,
Trabajo Social,
supervisión de
prácticas de
campo.

* Chilena. Trabajadora Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, y Doctora en Ciencias de la Administración, Universidad de Santiago de Chile. Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. mcaldero@uc.cl ORCID: 0000-0003-0672-5873

** Chilena. Trabajadora Social y Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad Santo Tomás Valdivia, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Chile. Valdivia, Chile. ddiaz@uc.cl ORCID: 0000-0002-7179-8887

*** Chilena. Trabajadora Social, Universidad de Valparaíso, Magíster en Psicología Social, Universidad de la República, Uruguay, y Candidata a Doctora en Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Académica de la Escuela de Medicina, Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile. mariapaz.martinez@uv.cl ORCID: 0000-0001-6476-3072

1 En este artículo utilizaremos el femenino genérico debido a que trabajo social es una profesión feminizada, así como por las características de las personas participantes de este estudio y del equipo de investigación.

perfil de las supervisoras de campo, con base en las perspectivas obtenidas de estudiantes, profesoras y supervisoras de Trabajo Social. Situado en Chile, el estudio empleó una metodología de investigación mixta, al integrar técnicas como las encuestas estructuradas y las entrevistas. A través de este enfoque riguroso, se lograron identificar los componentes esenciales que constituyen el perfil de una supervisora de campo, y reconocer el imperativo de alinear estos perfiles con los objetivos educativos para fomentar su crecimiento profesional y efectividad.

ABSTRACT

Practice in social work training is key to students' learning process, as it is a space to deploy learning and develop new knowledge. In this framework, the practice supervisors of social work students play a fundamental role both in their training and in satisfaction with the practice by facilitating and guaranteeing effective learning and promoting the effectiveness of the social intervention developed by students. However, despite its importance, little attention has been paid to exploring the comprehensive profile of supervisors, which encompasses their knowledge, skills, and attitudes to strengthen the role. In this framework, this study sought to examine the profile of field supervisors based on the perspectives obtained from students, faculty members and experienced social work supervisors. The study integrated structured surveys and interviews using a mixed research methodology and situated in Chile. Through this rigorous approach, it was possible to identify the essential components that constitute the profile of a field supervisor, recognizing the imperative of aligning these profiles with educational objectives to foster their professional growth and effectiveness.

Keywords: field education, student supervision, Social Work, field practice supervisor.

Introducción

La práctica de campo constituye una piedra angular de la formación en Trabajo Social en tanto es el espacio donde se ponen en juego las habilidades y las técnicas propias de la profesión (Blanco-García, 2021; Roulston et al., 2023; Sicora, 2019). No obstante, el valor inherente de la práctica estudiantil en Trabajo Social no se manifiesta espontáneamente, sino que requiere el acompañamiento de otras personas que apoyen su formación y faciliten la reflexión (Godoy Ormazábal y Morales Aguilera, 2016).

En este marco, para que la práctica estudiantil de Trabajo Social adquiera sentido y suponga un aprendizaje significativo requiere supervisión en terreno, definida esta como un proceso de retroalimentación, apoyo y reflexión continua en la práctica (Homonoff, 2008; Reuven Even Zahav et al., 2020; Watts, 2023) que promueve las habilidades de intervención de las estudiantes y facilita su ruta de aprendizaje (O'Donoghue, 2015).

De esta manera, quien supervisa a estudiantes en el campo debe ofrecer la oportunidad de reflexionar sobre sus valores, habilidades y conocimientos, y cómo estos influyen en sus juicios profesionales, en los procesos de toma de decisiones y en la construcción del significado general de la profesión (Bay et al., 2019; Przeperski y Ciczowska-Giedziun, 2022; Puig-Cruells, 2020). En consecuencia, la supervisión surge como un factor crítico para garantizar el aprendizaje efectivo en la práctica, y se convierte así en un desafío significativo para estudiantes y educadoras (Fearnley, 2020).

Pese a la relevancia de la supervisión para el aprendizaje efectivo y profundo de estudiantes de Trabajo Social, la evidencia respecto a las características que requiere la persona que supervisa las prácticas es limitada (Puig-Cruells, 2020). En efecto, las investigaciones existentes reportan evidencia acerca del proceso de supervisión (Kourgiantakis et al., 2019; Loos y Kostecki, 2018; Samson et al., 2019; Zuchowski et al., 2019, 2022); la evaluación de supervisoras (Coohey y Landsman, 2020; Heffernan y Dauenhauer, 2017); los modelos de supervisión como la formación en alianzas de supervisión (Deal et al., 2011); la instrucción de campo en Trabajo Social sobre intervenciones breves (Egizio et al., 2019), y la percepción de quien super-

visa sobre su propio trabajo (Martín Cuadrado et al., 2023). Así, se hace evidente que las investigaciones previas no han proporcionado una visión completa acerca de las características de quien supervisa la práctica y su perfil de competencia, definido como un conjunto interactivo de conocimientos, habilidades y actitudes que se pueden utilizar en la práctica (Mulder, 2014).

Reconociendo el valor de la supervisión en la formación de trabajadoras sociales y la limitada evidencia sobre las supervisoras, surge la necesidad de identificar los conocimientos, habilidades y valores con los que debería contar quien supervise prácticas de Trabajo Social.

Para cumplir con este objetivo se realizó un estudio durante 2021 y 2022 que buscó construir un perfil de la persona que supervisa, a partir de la perspectiva de estudiantes, docentes y supervisoras de una escuela de Trabajo Social de Chile.

Aunque el contexto chileno de la práctica en terreno puede poseer atributos únicos, este estudio se centra en el papel universal de la supervisión, el cual presenta características similares en diversos entornos culturales. De hecho, el perfil del supervisor de terreno — la persona que proporciona la supervisión— se ha destacado como uno de los principales desafíos en la formación práctica durante las últimas tres décadas, en distintos contextos sociales, políticos y económicos (Ghitu y Mago-Maghiar, 2011; Raskin et al., 1991; Skolnik et al., 1999).

Avanzar en la comprensión del perfil de supervisoras de práctica de campo de Trabajo Social es clave ya que ofrece garantías para mejorar, particularmente porque la evidencia sugiere que la supervisión de estudiantes influye significativamente en la eficacia de la intervención profesional (Tsui et al., 2017) y es un determinante principal de la satisfacción de las estudiantes con sus experiencias prácticas (Cleak et al., 2022; Fortune y Abramson, 1993; Kanno y Koeske, 2010; To y Lung, 2020).

La supervisión en la práctica de estudiantes de Trabajo Social

Según Puig-Cruells (2015), la supervisión es un proceso y una relación que tiene como objetivo revisar el quehacer profesional y los senti-

mientos que acompañan la actividad, así como contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana. Además, permite a las estudiantes integrar conocimientos, técnicas y experiencias obtenidas durante las prácticas, lo que le convierte en un contexto idóneo para entender, aprender y organizar la diversidad de elementos estudiados en el aula y en la práctica.

Para cumplir con este objetivo, la evidencia indica que las supervisoras de práctica en Trabajo Social cumplen múltiples funciones. En efecto, se ha informado que quienes supervisan cumplen la función integral de socializar a las estudiantes en la práctica del Trabajo Social (Miller et al., 2018), además de apoyarles emocional, teórica, administrativa y clínicamente (Tufford et al., 2024). En ese sentido, la literatura distingue —aunque con diferentes terminologías— tres funciones principales: 1) la función administrativa o normativa, que lleva a las estudiantes a asumir estándares profesionales y éticos de actuación acordes con la organización; 2) la función educativa o formativa, que permite a la persona supervisada convertirse en una profesional mediante la adquisición de conocimientos específicos y habilidades profesionales; y 3) la función restauradora o de apoyo, que ayuda a quien es supervisada a afrontar situaciones difíciles y estresantes (Dan, 2017; Ketner et al., 2017).

La complejidad que implica el desarrollo equilibrado de estas funciones indica que la supervisión trasciende la mera transmisión de información e implica el acompañamiento reflexivo y el modelamiento personalizado de competencias profesionales que permitan alcanzar los estándares deseables de desempeño profesional. Esta idea supone un componente relacional en la función de apoyo de la supervisión, que involucra la reflexión sobre la práctica y el apoyo emocional de las estudiantes (Bogo et al., 2022; Tsui et al., 2017). En este sentido, la supervisión da paso a un proceso de comunicación bilateral entre quien supervisa y la persona supervisada, que implica emociones, diálogo, análisis, reflexión y cierta actitud (Runcan et al., 2012). En última instancia, la supervisión supone la exploración compartida de la intervención en un contexto de confianza, que destaca las fortalezas y vulnerabilidades de la supervisada (Shea, 2019), pero también visibiliza los desafíos y las habilidades menos desarrolladas de la práctica profesional en diferentes contextos.

En este sentido, desde una perspectiva de supervisión reflexiva, y en la lógica relacional de la supervisión, la evidencia indica que un desafío importante es la sintonía de quien supervisa con las necesidades emocionales de las estudiantes (Deal et al., 2011; Sicora, 2019; Watts, 2023). Por lo tanto, se hace necesario que las supervisoras de campo construyan un espacio de atención para sí mismas. Esto significa que la supervisión puede ser una oportunidad para que las profesionales analicen y gestionen los espacios de atención y de mejora de su propia práctica. Al respecto, la clave está en la experiencia profesional y la actitud hacia el aprendizaje, ya que cuando las supervisoras conciben la identidad profesional como una búsqueda y un aprendizaje constante desde la práctica favorecen el aprendizaje dual (Fazzi, 2020; Fazzi y Rosignoli, 2016).

Avanzar en el desarrollo de una supervisión reflexiva resulta especialmente desafiante cuando la intervención social se realiza en organizaciones que implementan programas sociales con subsidios limitados, en tiempos acotados, con alta rotación de personal, baja especialización y, por tanto, escasos recursos profesionales —y a veces materiales— para responder a las múltiples demandas que plantea la interseccionalidad de las usuarias, que no pueden atenderse con intervenciones dispersas (Díaz-Bórquez et al., 2022).

Se ha evidenciado que en la práctica de Trabajo Social se suelen comprometer los objetivos y la calidad para actuar con rapidez y eficacia (Höjer y Forkby, 2011; Stenius y Storbjork, 2019) y que existe una tendencia a sobreburocratizar o sobreestimar el papel del presupuesto (Berg y Barry, 2008; Campillay-Araya et al., 2023). Las implicancias de estas condiciones para la tarea de supervisión son la formación de estudiantes en un contexto de implementación de políticas sociales de corte neoliberal, los escenarios de precariedad y las condiciones laborales adversas, con sobrecarga de trabajo administrativo, poca oportunidad de interacción con otras personas y organizaciones participantes de la comunidad, y demandas cada vez más complejas, a propósito de la interseccionalidad de las usuarias y sus necesidades de apoyo.

En este escenario, considerando los objetivos de la supervisión, sus funciones y el contexto particular en el que se desarrolla, la literatura ha establecido que las supervisoras de institucionales o de campo

—que cumplen un rol distinto a las supervisoras docentes de la universidad— deben tener las habilidades para supervisar de diferentes maneras, tanto individual como colectivamente, directa e indirectamente (Cleak et al., 2016, 2022; Puig-Cruells, 2020; Vassos et al., 2019; Zuchowski et al., 2022), y para utilizar el recurso de la modelización y garantizar el seguimiento del trabajo (Canavera y Akesson, 2018; Coohy y Landsman, 2020; Egizio et al., 2019).

La literatura también apoya otras habilidades que deben garantizar quienes supervisan, en tanto se señala que deben ser capaces de establecer límites para el desarrollo de la práctica en su trabajo y en relación con las usuarias (Karpētis, 2010; Karpētis y Athanasiou, 2017), desplegar habilidades de liderazgo, tener la capacidad de crear redes (Zilli Haanwinckel et al., 2018) y de construir relaciones confiables mediante la prestación de apoyo (Coohey y Landsman, 2020; Karpētis, 2010; Karpētis y Athanasiou, 2017; Vassos et al., 2018, 2019).

En cuanto a las actitudes de las supervisoras, parece ser que la más relevante se relaciona con la identidad del Trabajo Social. De hecho, la evidencia producida en Australia, Irlanda e Italia informa acerca de la exigencia que se hace a supervisoras con respecto a la identidad de Trabajo Social (Cleak et al., 2016; Cleak y Smith, 2012; Fazzi y Rosignoli, 2016). Adicionalmente, se pueden identificar actitudes como no juzgar, ser confiable y mantener una actitud de apertura (Brodie y Williams, 2013; Vassos et al., 2018); y en lo relacional se valora la reciprocidad para generar oportunidades para ambas partes (Fazzi y Rosignoli, 2016; Zilli Haanwinckel et al., 2018).

La práctica de campo en la formación de Trabajo Social en Chile

Tradicionalmente, la formación práctica de Trabajo Social refiere al conjunto de actividades y funciones propias de las trabajadoras sociales que se realiza en instituciones colaboradoras y/o universidades (Puig-Cruells, 2020) y constituye el núcleo de la formación de Trabajo Social (Castañeda y Salome, 2010). De esta manera, las prácticas en Trabajo Social representan un punto de inflexión en el proceso formativo y un hito en la trayectoria, en la medida en que superen la lógica de la aplicación de conocimientos y se conciben como un espacio de producción de nuevos conocimientos (Godoy Ormazábal, 2014).

En el caso de Chile, la relevancia de la formación práctica en Trabajo Social se puede observar en los programas de las Carreras de Trabajo Social. De los 21 programas universitarios vigentes en 2021, la mayoría de las Escuelas de Trabajo Social (20 de 21) integran cursos prácticos. Asimismo, estos 20 casos que declaran formación práctica la incluyen como parte de sus programas de estudios. La implementan de manera semestral en más de un curso (con variaciones de entre 3 a 6 cursos de práctica o pasantía) en los programas de formación de pregrado. Del mismo modo en que comparten ciertas características, las Escuelas de Trabajo Social presentan diferencias con respecto a sus programas de orientación y el foco de las experiencias prácticas, que se pueden definir según el ciclo de proyectos (pasantías de diagnóstico, intervención y evaluación); las metodologías clásicas del Trabajo Social (caso, grupo y comunidad); los sujetos de intervención (personas, familias, grupos, comunidades y colectivos); y el nivel de intervención (nivel micro y nivel macro) (Díaz-Bórquez et al., 2022).

En Chile, la formación de Trabajo Social a través de prácticas supone la inserción de la estudiante en una institución o un proyecto durante uno o más semestres, donde es acompañada por una profesional que realiza supervisión en terreno. Asimismo, la práctica contempla la participación de la estudiante en un taller desarrollado en el espacio académico y facilitado por una profesora, entendido como una instancia de aprendizaje y soporte colectivo donde se discute entre pares y cuyo trasfondo es el aprendizaje colaborativo-activo (Escuela de Trabajo Social UC, 2017). Este espacio permite enfrentarse a conflictos y problemas de mejor manera, crea un ambiente de contención y apoyo mutuo, promueve un sentido de pertenencia y seguridad, y reduce la sensación de aislamiento, soledad y la dependencia de supervisoras y docentes (McGarry, 2023). Si bien es posible identificar otras maneras de organizar la práctica en Trabajo Social —cuando la propia universidad, por ejemplo, implementa proyectos en los que sus estudiantes se vinculan y desarrollan experiencias prácticas— el modelo de inserción en una institución es el más común entre las escuelas de Trabajo Social en Chile.

Como se ha señalado, la formación práctica supone la inserción de la estudiante en una organización de relevancia para el Trabajo Social. En ese espacio, la estudiante recibe el acompañamiento de una profe-

sional que se espera cumpla la función de supervisión institucional o supervisión en terreno. Este rol es desarrollado mayoritariamente por trabajadoras sociales, más no exclusivamente, ya que hay supervisoras de otras profesiones afines. El vínculo entre quienes supervisan y las Escuelas de Trabajo Social se basa muchas veces en la confianza con la profesora (Godoy Ormazábal, 2016).

Considerando la relevancia de la supervisión en la formación en Trabajo Social y los desafíos de las supervisoras de estudiantes en terreno, que suelen afrontar sobrecarga de trabajo y limitados espacios para la reflexión, sin necesariamente contar con las habilidades para supervisar, la presente investigación buscó identificar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de las supervisoras de campo, lo que produjo como resultado un perfil de supervisoras de campo en estudiantes de Trabajo Social.

Metodología

Para cumplir con el objetivo de estudio se trabajó con un diseño mixto secuencial, predominantemente cualitativo, que integró la aplicación de encuestas con la realización de entrevistas a actores claves del proceso de supervisión. De acuerdo con los lineamientos del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Católica de Chile se garantizó el consentimiento informado de los participantes, el anonimato y la confidencialidad cuando correspondiera. Se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, los instrumentos utilizados, la política de confidencialidad y el carácter voluntario y anónimo de su participación. El equipo investigador desarrolló el estudio desde un permanente ejercicio reflexivo, considerando los principios éticos en la investigación; a saber, *no maleficencia*, *beneficencia*, *autonomía* y *justicia* (Siurana, 2010).

La convocatoria para la participación fue abierta a todos los actores de la comunidad relacionados con los procesos de práctica; se valoraron por igual las opiniones de estudiantes, supervisores académicos y supervisores de campo.

Para evitar sesgos se resguardó la rigurosidad metodológica en el proceso de análisis mediante ejercicios de análisis individuales de las investigadoras del equipo y el posterior chequeo cruzado.

Procedimiento metodológico cuantitativo

La estrategia cuantitativa buscó identificar conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la supervisión de estudiantes de Trabajo Social. Se invitó a participar por correo electrónico a una muestra de 101 personas, entre estudiantes, supervisoras de campo y profesoras, con una tasa de respuesta del 50% (51 personas), 26 estudiantes, 17 supervisoras de campo y ocho docentes.

Para la recolección de información se elaboró un instrumento mediante la revisión de literatura denominado “Cuestionario para la construcción de un Perfil de Supervisión”. El cuestionario consta de cuatro secciones: 1) información demográfica, 2) conocimientos, 3) habilidades, y 4) actitudes de la supervisora; las tres últimas, dirigidas a definir el perfil de competencias de supervisión.

El instrumento ofrece un listado de conocimientos, habilidades y actitudes identificadas en la revisión de la literatura, y utiliza una escala tipo Likert, de 1 (irrelevante) a 5 (muy relevante). Se les solicitó a las participantes calificar la importancia de cada ítem, lo que permitió establecer el nivel de desarrollo requerido para la supervisión. Para facilitar la identificación de patrones, la comparación entre grupos, y preservar la variabilidad de los datos, se establecieron rangos de análisis específicos, basados en la distribución de las respuestas. Se definieron tres rangos de acuerdo con el nivel de importancia atribuido por las encuestadas a los conocimientos, habilidades y valores. Se clasificaron como avanzadas cuando más del 90% de las encuestadas las calificó como de alta o muy alta importancia; como intermedias con el rango entre el 80% y el 89% de los participantes; y básicas cuando entre el 70% y el 79% de las participantes señaló su importancia.

El cuestionario se administró vía correo electrónico, de acuerdo con los lineamientos del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Católica de Chile

Al cierre de la encuesta, los datos se recopilaron en una base de datos y se sometieron a un análisis estadístico descriptivo mediante software estadístico. El análisis de los resultados se complementó con la información obtenida en la fase cualitativa.

Diseño de procedimiento cualitativo

La estrategia cualitativa del estudio buscó profundizar en las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la supervisión ya identificadas en la fase previa. Se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas con informantes clave, incluidas profesoras, supervisoras de campo y estudiantes. Como criterios de inclusión se estableció que las participantes hubieran participado en procesos de práctica en los últimos tres años.

Las participantes fueron contactadas vía correo electrónico para agendar una entrevista semiestructurada, realizada en línea debido a las restricciones del COVID-19, durante el segundo semestre de 2020, con una duración de 60 minutos. La información recopilada fue grabada, transcrita y sometida a análisis de contenido mediante codificación abierta, con categorías organizadas jerárquicamente en un esquema de clasificación.

Durante las entrevistas, las preguntas se adaptaron para explorar los requisitos que debe cumplir una supervisora de campo de Trabajo Social, en términos de habilidades, conocimientos y actitudes. Este enfoque permitió una comprensión integral de las perspectivas de las principales participantes del proceso de práctica, con respecto a los atributos esenciales de una supervisión eficaz.

Resultados

Los resultados de aplicación del “Cuestionario para la construcción de un Perfil de Supervisión” permitieron validar conocimientos, habilidades y actitudes de la supervisora identificadas en la revisión de literatura. En este sentido, los resultados cuantitativos pusieron de manifiesto la importancia que las participantes atribuyeron a cada una de las competencias identificadas en la literatura. La Tabla 1 ilustra los ámbitos de competencia, en función del nivel de importancia asignado por las participantes, lo que se traduce en niveles de desarrollo esperado respecto de la supervisora.

Tabla 1
El perfil de la persona que supervisa en Trabajo Social

| Ámbito de competencia | Nivel de Desarrollo esperado | Descripción |
|-----------------------|------------------------------|--|
| Conocimiento | Avanzado | Técnicas de intervención social. Construcción de fenómenos y problemas de intervención. El tema sobre el que supervisan. El proceso de práctica de campo y las expectativas y responsabilidades de los estudiantes y la agencia. Evaluación y retroalimentación de los estudiantes. Perfil de las estudiantes. Supervisión de Trabajo Social. Estrés y cuidado profesional. |
| | Intermedio | Articulación de redes y programas sociales y beneficios. Teoría del cambio. Perspectivas epistemológicas en el Trabajo Social. Intervenciones efectivas. |
| | Básico | Enfoques teóricos y modelos de intervención. Teorías y estrategias de acción social. Programas sociales ofrecidos. Metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje. |
| Habilidades | Avanzado | Monitorear a la estudiante y sostener acuerdos. Informar y comunicar los juicios profesionales. Motivar la autoeficacia de las estudiantes. Dar retroalimentación sobre el desempeño de las estudiantes. Garantizar el cumplimiento de los objetivos de intervención Garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje de la alumna. |
| | Intermedio | Proporcionar un espacio para la atención profesional. |
| Actitudes | Avanzado | Accesibilidad o disponibilidad. Credibilidad y fiabilidad. Interés en la estudiante. Reconocimiento de su papel formativo. Reflexividad. Claridad en la perspectiva ético-política que guía su trabajo. |

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, en lo referente a conocimientos que son necesarios para ejercer como supervisoras de práctica, las participantes esperan distintos niveles de desarrollo, que van desde el básico al avanza-

do. Así, por ejemplo, exigen un nivel avanzado en el que las supervisoras dominen la materia o área temática que supervisan; creen además que las supervisoras deben tener conocimientos básicos sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, en lo que refiere a las habilidades y las actitudes identificadas en la literatura, estudiantes, profesoras y supervisoras esperan que estas se desarrollen en un nivel avanzado para todas las actitudes, y para la mayoría de las habilidades.

Específicamente, en cuanto al conocimiento, se esperan niveles de desarrollo avanzado en materia de técnicas de intervención social, construcción de fenómenos y problemas de intervención, y también sobre el tema que supervisan, lo que es respaldado por los discursos de supervisoras, profesoras y estudiantes entrevistadas. Así, las entrevistadas subrayan unánimemente la importancia de la formación y de la experiencia tanto en Trabajo Social como en relación con el tema que supervisan, lo cual revela la idea de “acompañamiento a las alumnas desde lo técnico y saberes del Trabajo Social y desde la inducción al mundo laboral” (E5).

Además, las entrevistadas distinguen distintos tipos de conocimiento: metodológico, teórico y “conocimiento más técnico” (E1), entre los que figuran la capacidad de formular objetivos de intervención, seguido de la familiaridad con las etapas de la intervención social y el conocimiento de técnicas y herramientas específicas. Asimismo, denotan conocimiento sobre la comprensión del contexto local, las redes y las normas de la organización, en términos de “contextualización institucional” (E8) o de “experiencia misma, en terreno” (E4).

En coherencia con la relevancia otorgada a los conocimientos específicos sobre fenómenos sociales y técnicas de intervención, la mayoría de las entrevistadas aboga por que el papel de supervisión sea ocupado por una trabajadora social calificada, con énfasis fundamental en la competencia de intervención social. En cuanto a la experiencia, las entrevistadas afirman que las supervisoras de campo deben poseer un mínimo de dos años de experiencia profesional dentro de la institución. Señalan que “es algo súper importante que la persona que esté a cargo sea un profesional trabajador social” (E1).

En materia de habilidades, desde la perspectiva de las encuestadas, todas las habilidades de supervisión identificadas en el cuestionario

requieren un nivel avanzado de desarrollo. Monitorear el progreso de los procesos de práctica sosteniendo acuerdos y garantizando el cumplimiento, tanto de los objetivos de la intervención como de los objetivos de aprendizaje de las estudiantes, son habilidades que resultan fundamentales para la supervisión. En coherencia con ello, las entrevistadas definen la supervisión como “el apoyo y guía de un profesional en el proceso de aprendizaje” (E3), que motiva también la autonomía de las estudiantes. Las entrevistadas afirmaron que las habilidades que requieren un desarrollo avanzado precisan motivar a las estudiantes y brindar retroalimentación constructiva. En palabras de las entrevistadas, la supervisión “tiene una función más bien como de modelamiento y de acompañamiento también en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (...) con modelamiento me estoy refiriendo como a habilidades específicas, cómo habilidades y técnicas de intervención” (E4). En este mismo sentido, las personas que participaron de las entrevistas perciben que las supervisoras enfrentan desafíos para proporcionar retroalimentación efectiva a los estudiantes, particularmente sobre sus oportunidades de mejora o acciones erróneas, y que a menudo recurren a elogios en lugar de ofrecer ideas constructivas sobre el desarrollo. Del mismo modo, la comunicación efectiva y las habilidades de escucha activa se consideran cruciales. Además, se destacaron las habilidades de planificación, resolución de conflictos, trabajo en equipo y liderazgo. En palabras de las entrevistadas “es súper importante igual dedicar tiempo al alumno”.

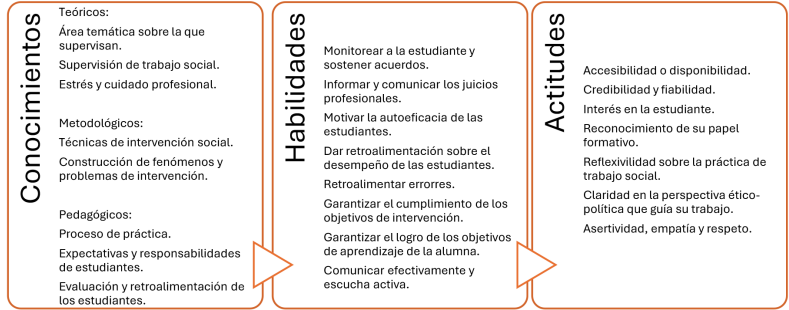
En cuanto a las actitudes, las encuestadas asignaron niveles de desarrollo avanzados a todas las actitudes de supervisión presentadas en el cuestionario, validando los hallazgos de la literatura. Por su parte, en las entrevistas se pudo observar que sus discursos otorgan prioridad a la reflexión, en particular: “Promover la reflexión sobre el trabajo social, y su valoración, desde el espacio práctico, que es una reflexión diferenciada del espacio de taller” (E3). Finalmente, la asertividad, la empatía y el respeto se identificaron como actitudes fundamentales para modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo, delegar tareas y proporcionar retroalimentación significativa. En este sentido, la comunicación efectiva y las habilidades de escucha activa se consideran cruciales, lo que se refleja en altas expectativas con respecto a la accesibilidad y disponibilidad que debe tener la supervisora para acompañar

los procesos de práctica, tal como se identifica en el cuestionario. En palabras de las entrevistadas “es súper importante igual dedicar tiempo al alumno, estar con el alumno, que el alumno se sienta en confianza de decir las cosas” (E1).

La reflexividad y el desarrollo de una perspectiva ética sobre el propio trabajo y el desempeño de la estudiante, resultan otra actitud fundamental. En este sentido, las entrevistadas sugieren la necesidad de una supervisora que tenga presente los fundamentos del Trabajo Social y la ética que orienta la intervención, entendida como conocimiento de “los principios éticos” (E3) y acompañar la reflexión en torno a ellos, “volver a los fundamentos del Trabajo Social y la ética profesional” (E6) y entender la supervisión como una oportunidad de reflexión y aprendizaje sobre su propia práctica.

Finalmente, más allá del perfil de la supervisora, un hallazgo relevante que surgió en las entrevistas refiere a la naturaleza voluntaria del trabajo de supervisión, ya que la ausencia de incentivos financieros o disponibilidad de tiempo y recursos humanos por parte de las organizaciones puede obstaculizar el proceso. No obstante, las supervisoras visualizan varios beneficios derivados de la supervisión, incluido el fomento de las conexiones con las instituciones educativas, las oportunidades de aprendizaje continuo y la creación de redes con otras organizaciones.

Diagrama 1
Conocimientos, habilidades y actitudes de la supervisora de campo en Trabajo Social. Síntesis componentes cuantitativos y cualitativos



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Al implementar un diseño de investigación mixto fue factible delinear el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para supervisar la práctica de campo de los estudiantes de Trabajo Social.

Respecto a los conocimientos

En términos de conocimiento, la investigación subraya la indispensabilidad de la comprensión del Trabajo Social y la intervención social, una percepción de la que se hacen eco todas las fuentes. De manera coincidente con la literatura (Bogo et al., 2022; Maynard et al., 2015), las encuestadas reconocen que esto es un requerimiento de nivel avanzado y le otorgan importancia al conocimiento en metodologías de investigación y a la integración de la teoría en la práctica (Brown et al., 2023; Heffernan y Dauenhauer, 2017; Zilli Haanwinckel et al., 2018).

Las participantes de los dos momentos del estudio —encuestas y entrevistas— apuntan sobre la importancia del conocimiento organizacional para una supervisión efectiva, pues es un elemento clave para la comprensión de las materias supervisadas y el entorno de las prácticas. Sin embargo, este conocimiento no aparece tan claramente en la literatura, en la medida en que se ha documentado que los espacios de práctica en instituciones se limitan en otros contextos (Bogo et al., 2022). La experiencia profesional, particularmente dentro de la organización en la que las estudiantes realizan la práctica, surgió como un conocimiento que deben garantizar quienes supervisan. Si bien la literatura y las encuestadas enfatizan la necesidad de conocimiento sobre el proceso de práctica, los roles y las expectativas de las estudiantes (Brodie y Williams, 2013), entre las entrevistadas este aspecto se pronunció menos. Es posible suponer que esto se debe a la familiaridad de las personas participantes con los procesos de prácticas, que pueden llevar a que estos supuestos se consideren implícitos a la función de supervisar.

Una tendencia similar se observa en cuanto al conocimiento sobre supervisión, que destaca la literatura (Deal et al., 2011; Zilli Haanwinckel et al., 2018), y la dimensión cuantitativa, en la que las encuestadas consideran que el conocimiento de la evaluación del desempeño y la retroalimentación es significativo. Sin embargo, los hallazgos cualitativos indican un cambio de perspectiva, ya que las entrevistadas consi-

deran la supervisión más como una habilidad que como un cuerpo de conocimientos. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de formalizar el conocimiento sobre los procesos de práctica y la supervisión en el campo.

Por otro lado, existe consenso entre las fuentes bibliográficas (Deal et al., 2011; Wang y Chui, 2016) y las personas encuestadas con respecto a la importancia de conocer y actuar frente al agotamiento, lo que se reconoce como un requisito avanzado por las encuestadas, aunque no se menciona en las entrevistas.

En general, los conocimientos atribuidos a las supervisoras de campo abarcan principalmente dominios disciplinarios, metodológicos y técnicos. Sin embargo, ciertas formas de conocimiento asociadas con las habilidades de supervisión que son ampliamente reconocidas por la literatura y evaluadas por las personas encuestadas, como el apoyo y la contención, no surgen espontáneamente como requisitos en las respuestas de las entrevistadas, algo que quizás se pueda vincular a la naturalización de los contextos emocionalmente demandantes.

Respecto a las habilidades

En cuanto a las habilidades, los hallazgos del estudio convergen en retratar a la supervisora de campo como una figura de liderazgo que motiva, guía y facilita la comunicación, lo que se refleja tanto en las encuestas como en las entrevistas. También sirven como modelos a seguir para las estudiantes, como lo corrobora la literatura existente (Karpets y Athanasiou, 2017; Vassos y Connolly, 2014). Existe coherencia además entre los resultados de los componentes cuantitativo y cualitativo, en relación con la necesidad de que las supervisoras brinden apoyo emocional y contención.

Sin embargo, surgen disparidades en las perspectivas sobre las competencias, ya que las participantes del estudio, a diferencia de la literatura, acentúan los aspectos de planificación, supervisión y seguimiento para garantizar el logro de los objetivos, haciendo hincapié en la dimensión administrativa de la supervisión. Esta discrepancia puede guardar relación con el enfoque de la revisión de la literatura en los países “desarrollados”, en contraste con el contexto de ingresos medios de Chile, donde la supervisión administrativa puede tener mayor im-

portancia en medio de las reformas neoliberales y el enfoque de control que prima en la administración (Cunill-Grau, 2012).

Respecto a las actitudes

En cuanto a las actitudes, existe un consenso compartido entre las fuentes en destacar atributos como la apertura, la flexibilidad, el interés, la reflexión, la ética, la confianza, la asertividad, la empatía y el respeto, como esenciales para las supervisoras de campo. El valor uniforme que las participantes otorgan a las actitudes en diferentes contextos, métodos de formación y estrategias pedagógicas subraya su papel fundamental en la práctica del Trabajo Social.

La demanda de que las supervisoras incorporen atributos como el respeto, la ética, y que tengan una actitud de apertura y sean confiables es particularmente pertinente, dados los desafíos que enfrentan las estudiantes de Trabajo Social, no sólo en relación con los procesos académicos, sino también con los procesos emocionales que suponen las prácticas de formación. En este contexto, las supervisoras desempeñan un papel crucial en la prestación de apoyo, contención y práctica reflexiva, lo que subraya las limitaciones de la supervisión orientada a la tarea.

Conclusión

En conclusión, existe un acuerdo generalizado sobre los atributos necesarios para las supervisoras de campo, incluido el conocimiento de la dinámica organizacional y las estudiantes, la entrega efectiva de retroalimentación, el apoyo emocional y el compromiso ético con el Trabajo Social. No obstante, los hallazgos se deben integrar con precaución en la medida en que son representativos de la población estudiada.

Las limitaciones guardan relación con las especificidades geográficas y contextuales de este estudio, lo que subraya la necesidad de una interpretación matizada de los resultados, que tenga en cuenta las características de los contextos en los que ocurre la supervisión de práctica. Y esto debido a que la revisión de la literatura indica diferentes modalidades de práctica a nivel mundial, en las que la supervisión se puede realizar por una persona externa tanto a la universidad como a la institución, de manera individual o grupal, en relación con líneas

de especialización de un programa de posgrado, como en el caso del Trabajo Social clínico, por ejemplo, que es de carácter emergente en Chile. Asimismo, dado que las tres investigadoras se desarrollaron tanto como estudiantes en práctica de Trabajo Social, supervisoras institucionales y supervisoras docentes, existe una familiaridad con el proceso que podría sesgar los resultados, al entender como obvios ciertos componentes o implícitos en los procesos de práctica que a una persona observadora externa pudieran resultarle hallazgos.

Las recomendaciones que surgen del equipo de investigación a raíz de este estudio son una mayor visibilización y valoración del rol de la supervisora de campo; una comunicación dinámica entre las partes involucradas (universidad, institución, supervisora docente, supervisora de campo, estudiante supervisada, grupo de estudiantes en práctica); la formalización de sistemas de acompañamiento y soporte que permitan compatibilizar las demandas institucionales y académicas de las estudiantes; la inducción de supervisoras de práctica en cada inicio de procesos de práctica; el seguimiento del proceso, y no sólo de la evaluación sumativa al cierre; y el apoyo de ambas supervisoras a la construcción de la identidad profesional de las estudiantes.

Respecto a futuras líneas de trabajo, se hace necesario avanzar en investigación sobre la formación y capacitación de las supervisoras — tanto en forma como en fondo— y el papel de las profesionales de las instituciones en su desarrollo.

Con todo, esta investigación sienta las bases para el diseño de intervenciones específicas en la formación de supervisoras, subrayando la responsabilidad de las Escuelas de Trabajo Social en este ámbito y, en última instancia, contribuyendo a la educación en Trabajo Social, al ofrecer información fundamental sobre las competencias, las habilidades y los conocimientos esperables para cumplir adecuadamente con este papel fundamental.

Referencias

- Bay, U., Haynes, A. y Western, D. (2019). Thinking what we do: reflexively testing post-structural theoretical concepts with social work practitioners and fieldwork educators. *Social Work Education*, 38(7), 941-953. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1586868>

- Berg, E.E.B. y Barry, J.J.J. (2008). New public management and social work in Sweden and England. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 28(3/4), 114-128. <https://doi.org/10.1108/01443330810862188>
- Blanco-García, C.E. (2021). El staff de prácticas profesionales en Trabajo Social: espacio de fomento del aprendizaje autodirigido. Un estudio de caso en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. *Prospectiva*, 32, 259-274. <https://doi.org/10.25100/PRTS.V0I32.10750>
- Bogo, M., Sewell, K. M., Mohamud, F. y Kourgiantakis, T. (2022). Social work field instruction: a scoping review. *Social Work Education*, 41(4), 391-424. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1842868>
- Brodie, I. y Williams, V. (2013). Lifting the Lid: Perspectives on and Activity within Student Supervision. *Social Work Education*, 32(4), 506-522. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.678826>
- Brown, T., O'Donovan, R., Grieve, A., Yu, M.L., Ross, B., Oliaro, L. y Etherington, J. (2023). Reflective-Thinking and Resilience as Predictors of Professionalism in Master of Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 59(4), 1125-1145. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2062509>
- Campillay-Araya, M.Á., Masso, A. Di y Muñoz-Arce, G. (2023). Professional Perspectives on Psychosocial Intervention in Chile. A Systematic Review of Qualitative Studies. *Revista de Estudios Sociales*, 2023(85), 115-135. <https://doi.org/10.7440/RES85.2023.07>
- Canavera, M. y Akesson, B. (2018). Supervision during social work education and training in Francophone West Africa: Conceptual frameworks and empirical evidence from Burkina Faso and Côte d'Ivoire. *European Journal of Social Work*, 21(3), 467-482. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1441131>
- Castañeda, P. y Salome, A. M. (2010). Perspectiva histórica de la formación en trabajo social en Chile. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 8, 68-92.
- Cleak, H., Roulston, A. y Vreugdenhil, A. (2016). The Inside Story: A Survey of Social Work Students' Supervision and Learning Opportunities on Placement. *British Journal of Social Work*, 46(7), 2033-2050. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv117>

- Cleak, H. y Smith, D. (2012). Student Satisfaction with Models of Field Placement Supervision. *Australian Social Work*, 65(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.572981>
- Cleak, H., Zuchowski, I. y Cleaver, M. (2022). On a Wing and a Prayer! An Exploration of Students' Experiences of External Supervision. *The British Journal of Social Work*, 52(1), 217-235. <https://doi.org/10.1093/BJSW/BCAA230>
- Coohey, C. y Landsman, M.J. (2020). The Field Instructor Supervision Scale. *Journal of Social Work Education*, 56(2), 273-285. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1656572>
- Cunill-Grau, N. (2012). ¿Qué ha pasado con lo público en los últimos 30 años? Balance y perspectivas. *Reforma y Democracia*, 52, 5-44.
- Dan, V. (2017). An Exhaustive View on Supervision in Social Work: History, Evolution, Current Trends. *Revista de Asistență Socială*, 2, 147-159.
- Deal, K.H., Bennett, S., Mohr, J. y Hwang, J. (2011). Effects of Field Instructor Training on Student Competencies and the Supervisory Alliance. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 712-726. <https://doi.org/10.1177/1049731511410577>
- Díaz-Bórquez, D., Calderón-Orellana, M., Araya-Bugueño, R., Díaz Borquez, D., Calderón-Orellana, M. y Araya-Bugueño, R. (2022). Social Work Practicum in Chile: The Role of Field Supervisors in a Neoliberal Context. En *The Routledge Handbook of Social Work Field Education in the Global South*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270119-24>
- Egizio, L.L., Smith, D.C., Bennett, K., Campbell, C. y Windsor, L. (2019). Field Supervision Training for a Screening Brief Intervention and Referral to Treatment (SBIRT) Implementation Project. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 53-60. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0686-1>
- Escuela de Trabajo Social UC. (2017). *Modelo de prácticas profesionales para la Escuela de Trabajo Social UC*.
- Fazzi, L. (2020). Why it's still worth it: continuing to supervise trainee students in a period of crisis in Italy. *European Journal of Social Work*, 23(5), 826-836. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1656172>
- Fazzi, L. y Rosignoli, A. (2016). Reversing the Perspective: When the Supervisors Learn from Their Trainees. *British Journal of Social Work*, 46(1), 204-221. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu112>

- Fearnley, B. (2020). Becoming a reflexive and reflective practice educator: considering theoretical constructs of Bronfenbrenner and Bourdieu for social work student field placements. *Social Work Education*, 41(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1796954>
- Fortune, A.E. y Abramson, J.S. (1993). Predictors of satisfaction with field practicum among social work students. *Clinical Supervisor*, 11(1), 95-110. https://doi.org/10.1300/J001v11n01_07
- Ghitu, M.E. y Mago-Maghiar, A. (2011). Field instructors on key issues in social work education: A comparative approach. *Revista de Asistentă Socială (Social Work Review)*, 10(4), 73-84. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,cookie,uid&db=swh&AN=82443&site=ehost-live&scope=site>
- Godoy Ormazábal, W. (2014). La práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción. *Revista Perspectivas: Notas Sobre Intervención y Acción Social*, 23, 79. <https://doi.org/10.29344/07171714.23.464>
- Godoy Ormazábal, W. (2016). *Estrategias didácticas en la supervisión de las prácticas profesionales en la formación de los trabajadores sociales. Un estudio en tres universidades de Santiago, Región Metropolitana, Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399897#page=1>
- Godoy Ormazábal, W. y Morales Aguilera, P. (2016). Hacia una práctica pre-profesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales. *AZARBE*, 5, 69. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/252471/198791>
- Heffernan, K. y Dauenhauer, J. (2017). Field Supervisor Perspectives on Evidence-Based Practice: Familiarity, Feasibility, and Implementation. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 495-502. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1275900>
- Höjer, S. y Forkby, T. (2011). Care for sale: The influence of New Public Management in child protection in Sweden. *British Journal of Social Work*, 41(1), 93-110. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq053>
- Homonoff, E. (2008). The Heart of Social Work: Best Practitioners Rise to Challenges in Field Instruction. *The Clinical Supervisor*, 27(2), 135-169. <https://doi.org/10.1080/07325220802490828>

- Kanno, H. y Koeske, G.F. (2010). Msw Students' Satisfaction with their Field Placements: The Role of Preparedness and Supervision Quality. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 23-38. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200800066>
- Karpetis, G. (2010). Field practice supervision of social work students: a psychodynamic view on the emotional context of the process and the setting during the client assessment phase. *European Journal of Social Work*, 13(4), 503-522. <https://doi.org/10.1080/13691451003603448>
- Karpetis, G. y Athanasiou, E. (2017). Training fieldwork supervisors of social work students at a South European University: evaluation of the effectiveness of a relational psychodynamic model. *Journal of Social Work Practice*, 31(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1116436>
- Ketner, M., Cooper-Bolinskey, D. y VanCleave, D. (2017). The Meaning and Value of Supervision in Social Work Field Education. *Field Educator*, 7(2).
- Kourgiantakis, T., Sewell, K.M. y Bogo, M. (2019). The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 124-133. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>
- Loos, M. y Kostecki, T. (2018). Exploring formal supervision in social work field education: Issues and challenges for students and supervisors. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 20(1), 17. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.810676071071567>
- Martín Cuadrado, A.M., Méndez-Zaballos, L. y Haas Prieto, V. (2023). Estudio comparativo sobre percepciones de tutores de prácticas españoles y chilenos ante su tarea. *Revista Fuentes*, 25(3), 318-331. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23099>
- Maynard, S.P., Mertz, L.K.P. y Fortune, A.E. (2015). Off-Site Supervision in Social Work Education: What Makes It Work? *Journal of Social Work Education*, 51(3), 519-534. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1043201>
- McGarry, J. (2023). Thematic Group Supervision to support Practice Learning Opportunities in Belfast Health and Social Care Trust. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 21(1-2). <https://doi.org/10.1921/JPTS.V21I2.2052>

- Miller, J., Donohue-Dioh, J., Larkin, S., Niu, C. y Womack, R. (2018). Exploring the Self-Care Practice of Practicum Supervisors: Implications for Field Education. *Field Educator*, 8(2).
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. En *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 107-137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- O'Donoghue, K. (2015). Issues and challenges facing social work supervision in the twenty-first century. *China Journal of Social Work*, 8(2), 136-149. <https://doi.org/10.1080/17525098.2015.1039172>
- Przeperski, J. y Ciczowska-Giedziun, M. (2022). Reflexivity as a Pivotal Component of Fieldwork in Social Work Education. En *The Routledge Handbook of Field Work Education in Social Work* (pp. 423-435). Routledge India.
- Puig Cruells, C. (2015). *La supervisión en la acción social*. Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Puig-Cruells, C. y Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva*, 29, 57-72. <https://doi.org/10.25100/PRTS.V0I29.8084>
- Raskin, M.S., Skolnik, L. y Waynk, J. (1991). An international perspective of field instruction. *Journal of Social Work Education*, 27(3), 258-270. <https://doi.org/10.1080/10437797.1991.10672198>
- Reuven Even Zahav, R., Refaeli, T., Shemesh, S., Gottlieb, S. y Ben-Porat, A. (2020). Supervision Satisfaction Among Social Work Students in Israel: Supervision Components, Peer Support, and Trauma-Related Factors. *Research on Social Work Practice*, 30(8), 884-894. <https://doi.org/10.1177/1049731520936755>
- Roulston, A., Cleak, H., Hayes, D., McFadden, P., OConnor, E. y Shore, C. (2023). To fail or not to fail: enhancing our understanding of reasons why social work students failed practice placements (2015-2019). *Social Work Education*, 42(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1973991>
- Runcan, P.L., Goian, C. y Tîru, L. (2012). The socio-communicational style and the need for supervision of professionals from the

- social services. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 37, 180-195.
- Samson, P., Tanchak, S., Drolet, J., Fulton, A. y Kreitzer, L. (2019). The Contribution of Clinical Supervision to Wellness in the Workplace: Implications for Social Work Field Education. *Field Educator*, 9(1), 2019.
- Shea, S.E. (2019). Reflective Supervision for Social Work Field Instructors: Lessons Learned from Infant Mental Health. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 61-71. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0677-2>
- Sicora, A. (2019). Reflective practice and learning from mistakes in social work student placement. *Social Work Education*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1508567>
- Siuraba Aparsi, J.C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *VERITAS*, 22, 121-157. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006%20>
- Skolnik, L., Wayne, J. y Raskin, M.S. (1999). A worldwide view of field education structures and curricula. *International Social Work*, 42(4), 471-483. <https://doi.org/10.1177/002087289904200408>
- Stenius, K. y Storbjork, J. (2019). Balancing welfare and market logics: Procurement regulations for social and health services in four Nordic welfare states. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 37(1), 6-31. <https://doi.org/10.1177/1455072519886094>
- To, W.M. y Lung, J.W.Y. (2020). Factors influencing internship satisfaction among Chinese students. *Education and Training*, 62(5), 543-558. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2020-0023/FULL/XML>
- Tsui, M.S., O'Donoghue, K., Boddy, J. y Pak, C.M. (2017). From supervision to organisational learning: A typology to integrate supervision, mentorship, consultation and coaching. *British Journal of Social Work*, 47(8), 2406-2420. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx006>
- Tufford, L., Gauthier, L., Ologan, E., Bogo, M., Katz, E. y McKee, E. (2024). What motivates social workers to become field instructors: Perspectives from Canada. *Transformative Social Work*, 2(1). <https://doi.org/10.55016/ojs/tsw.v2i1.78214>
- Vassos, S. y Connolly, S. (2014). Team-based Rotation in Social Work Field Education: An Alternative Way of Preparing Students

- for Practice in Statutory Child Welfare Services. *Communities, Children and Families Australia*, 8(1), 49-66.
- Vassos, S., Harms, L. y Rose, D. (2018). Supervision and social work students: relationships in a team-based rotation placement model. *Social Work Education*, 37(3), 328-341. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1406466>
- Vassos, S., Harms, L. y Rose, D. (2019). The value of mixing it up: Student experiences of a multi-modal approach to supervision on placement. *British Journal of Social Work*, 49(5), 1274-1295. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy105>
- Wang, Y. y Chui, E. (2016). An exploratory path model of social work students' satisfaction with field education experience in China. *Social Work Research*, 40(3), 135-145. <https://doi.org/10.1093/swr/svw010>
- Watts, L. (2023). Values, Beliefs, and Attitudes About Reflective Practice in Australian Social Work Education and Practice. *Australian Social Work*, 76(4), 507-519. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2021.1874031>
- Zilli Haanwinckel, B., Fawcett, B. y Barbosa Garcia, J.A. (2018). Contrasts and reflections: Social work fieldwork supervision in Brazil and England. *International Social Work*, 61(6), 943-953. <https://doi.org/10.1177/0020872817695395>
- Zuchowski, I., Cleak, H. y Cleaver, M. (2022). International social work students in field education- considerations for supervision. *Social Work Education*, 41(6), 1155-1169. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1935843>
- Zuchowski, I., Watson, S., Dickinson, T., Thomas, N. y Croaker, S. (2019). Social work students' feedback about students' suitability for field education and the profession. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 31(2), 42-56. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol31iss2id633>