

# La función de los grupos dentro de los espacios de supervisión- covisión

Iparraguirre, Alejandra Eloisa<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cátedra Metodología de la Observación y Práctica de la Enseñanza. Programa de Prácticas Pre-Profesionales Contexto Educativo. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

## Palabras claves

SUPERVISIÓN  
COVISIÓN  
GRUPOS  
APRENDIZAJE

## Información de contacto

alejandra.iparraguirre@unc.edu.ar

## Resumen

Introducción: El siguiente artículo surge en el marco específico del Trabajo de Integración Final “La Construcción de Aprendizaje en los Procesos de Supervisión” (2015) de la Carrera de Especialización en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y en el marco general de los proyectos: “Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?” SECyT-2014-2015, “Experiencias Educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje” SECyT-2016-2017 y actualmente se sigue profundizando, como un subtema de investigación, en la temática de los aprendizajes y la supervisión en el proyecto “Experiencias Educativas y Aprendizajes en Contextos Tecno-culturales” SECyT-Proyecto-Consolidar 2018-2021. Teniendo en cuenta todo lo anterior el presente artículo busca presentar resultados obtenidos en dicha investigación y compartir la voz de los/las estudiantes, con quienes se trabajó en la investigación, en relación con los aprendizajes que se obtuvieron en espacios de supervisión con el grupo como matriz facilitadora para tal proceso. Objetivos: Identificar las características de los aprendizajes obtenidos en espacios de supervisión grupal. Determinar algunas particularidades de la modalidad de aprendizaje en supervisión grupal. Elucidar aprendizajes significativos obtenidos mediante espacios de supervisión grupal. Metodología: Desde una perspectiva epistemológica compleja y relacional el tipo de estudio fue exploratorio/descriptivo y se utilizaron metodologías cualitativas como entrevistas y autobiografías de aprendizaje con estudiantes y egresados/as de la carrera de Psicología de la U.N.C. Resultados/Contribuciones: Conocer algunas características, fortalezas, debilidades y oportunidades que se presentan en espacios de supervisión/covisión grupal a fin de mejorar los procesos de aprendizajes que allí se dan y colaborar en la construcción de nuevos conocimientos en torno al proceso de supervisión/covisión.

## 1. Introducción

La exploración y la reflexión sobre las experiencias educativas y los aprendizajes de los/ las estudiantes forman parte de nuestras actividades docentes, de extensión e investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.) desde hace varios años en nuestras labores cotidianas, de esta manera, el siguiente artículo surge también en el marco específico del Trabajo de Integración Final (TIF) “La Construcción de Aprendizaje en los Procesos de Supervisión” de la Carrera de Especialización en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.) y en el marco general de los proyectos: “Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?” SECyT 2014-2015 (A), “Experiencias Educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje” SECyT 2016-2017 (A) y actualmente se sigue profundizando, como un subtema de investigación, en la temática de los aprendizajes y la supervisión desde la perspectiva de estudiantes y docentes en el proyecto “Experiencias Educativas y Aprendizajes en Contextos Tecno-culturales” SECyT- Proyecto Consolidar 2018-2021. Todos los proyectos antes mencionados se encuentran radicados en la Facultad de Psicología de la U.N.C.

Así, enmarcado en los proyectos anteriormente descritos, esta presentación tiene como base fundamental lo desarrollado en dicho Trabajo de Integración Final el cual inició una línea de investigación en una de las modalidades de aprendizaje que se desarrollan en varias asignaturas de nuestra Facultad: los aprendizajes que los/ las estudiantes construyen en los espacios de supervisión de sus prácticas de grado o posgrado.

En dicho trabajo de especialización se analizaron tres ítems que creímos fundamentales para poder entender el material brindado por estudiantes que participaron en aquella investigación. El primer ítem tuvo que ver con algunas definiciones sobre el término supervisión, su consecuente paradigma y posibles articulaciones con los espacios de aprendizajes; se problematizó allí el término supervisión desglosándolo en “súper- visión” tomando diversas definiciones que nos permitieron cuestionar dicho término a fin de “reconstruirlo” aportando nuevos conocimientos a dicha labor. En el segundo ítem se tomaron algunas situaciones particulares de aprendizaje que pusieron en jaque estos espacios desde el aspecto ético deontológico; por lo cual se estudiaron estas experiencias entonces desde material teórico y de campo desglosándolo y analizándolo con antecedentes de profesionales latinoamericanos que ya se encontraron inquietos por esta temática desde hace varios años. Finalmente se muestran experiencias, que decidimos llamar “experiencias positivas de aprendizajes en supervisión” que nos permitieron ir construyendo nuevas definiciones de lo que implica el aprendizaje en supervisión y que aportaron a reflexionar, mejorar y repensar estos espacios.

Teniendo en cuenta todo lo anterior el presente artículo busca presentar algunos resultados obtenidos y compartir la voz de los/ las estudiantes con quienes se trabajó en la investigación en relación con los aprendizajes que se obtuvieron en espacios de supervisión con el grupo como



matriz facilitadora para tal proceso. Junto con esto nos proponemos como objetivos identificar algunas características que adquieren los aprendizajes en espacios de supervisión grupal, determinar algunas particularidades de la modalidad de aprendizaje en supervisión grupal, revelar ciertos aprendizajes significativos obtenidos mediante espacios de supervisión grupal y evidenciar la importancia y la función que cumple, en relatos de muchos estudiantes, formar parte de un grupo a la hora de participar en instancias de supervisión/ covisión.

## **2. Materiales y Método**

Desde una perspectiva epistemológica compleja y relacional el tipo de estudio fue exploratorio/descriptivo y se utilizaron metodologías cualitativas para la recolección de información: se concretaron 16 entrevistas en profundidad semi- dirigidas y 19 autobiografías de aprendizaje durante el año 2015 con estudiantes y egresados de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba que experimentaron ser supervisados/as oportunamente en sus actividades prácticas de grado o posgrado.

El objetivo principal de este último estudio estuvo centrado en identificar las características de los aprendizajes obtenidos en espacios de supervisión y al mismo tiempo en poder determinar las particularidades propias que presentaban las modalidades de aprendizaje en supervisión, establecer semejanzas y diferencias que mostraban estos espacios de con los espacios de aprendizaje tradicionales y elucidar cuáles eran los aprendizajes significativos obtenidos mediante espacios de supervisión. En el desarrollo de esta investigación se analizaron tres dimensiones fundamentales que permitieron entender, analizar, comprender y comunicar el material brindado por los/ las estudiantes. La primera tuvo que ver con un intento de “deconstrucción” (Derrida, J. 1997) sobre la conceptualización de la “supervisión”, en una segunda dimensión se trabajaron datos obtenidos que nos permitieron hablar sobre algunos desvíos éticos en supervisión y finalmente la supervisión como una instancia para proponer un trabajo constructivo y creativo con “el otro” supervisor/ covisor. Hoy podríamos afirmar que aquellos resultados en esa última dimensión nos estarían acercando más a una concepción de la supervisión como “covisión” (Deluca, M. 2002). Mirta Deluca expresa, respecto del término supervisión en su artículo llamado “Reflexiones acerca del espacio de supervisión” que “el nombre supervisión quizá no constituye una expresión apropiada para lo que significa, en realidad un espacio compartido de reflexión sobre nuestro trabajo.” (Deluca, M. 2002).

Al mismo tiempo Ana Lopez reflexiona sobre esta labor afirmando que “a diferencia quizá, de muchas supervisiones, el dispositivo de covisión implica trabajar desde lo grupal los diferentes procesos que transitamos cada residente en cada contexto particular en que se desenvuelven nuestras prácticas, desde la horizontalidad y el respeto a los saberes producidos entre colegas” (López, A. 2017). También, otro importante investigador abocado a esta área de trabajo, George Davy Vera, explicita que “la supervisión es un espacio para la maduración personal y profesional



mediante la reflexión y la creación compartida” (Davy Vera, G. 2013). Temática sumamente interesante que seguramente se podrá analizar en profundidad en próximos trabajos.

Teniendo en cuenta todo esto es que el presente trabajo busca focalizar la mirada en un aspecto de esa labor fundamental en el acompañamiento de prácticas de estudiantes de grado o posgrado. Así es que intentaremos profundizar en los aprendizajes que los/ las estudiantes obtienen en espacios de supervisión, pero con el grupo como matriz facilitadora para tal proceso. Por lo tanto, se toman nuevamente los hallazgos obtenidos, mediante las entrevistas en profundidad y las autobiografías de aprendizaje, con la población antes mencionada.

Partiendo del posicionamiento epistemológico del paradigma de la complejidad, que indica que la realidad no puede ser comprendida de manera simplista ni unidimensional, seguimos a Morin cuando explica que se entiende a la realidad como “un tejido fenoménico en el que el todo es más y al mismo tiempo, menos que la suma de las partes” (Morin, E. 1992.) En otras palabras, un pensamiento reductor enfocado en los elementos no nos permitiría ver lo uno y lo múltiple de nuestro objeto de investigación/ intervención entendido como complejo, no complicado, en su totalidad.

Es por esto, que con el objetivo de conocer cómo se aprende en espacios de supervisión en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba que nos servimos de los aportes de la Metodología Cualitativa la cual presenta un “carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda” (Yuni y Urbano. 2005.). De igual forma, este tipo de metodología considera que las realidades humanas y sociales no son una “cosa dada o natural, sino que son realidades construidas por los mismos sujetos sociales y reconstruidas por los investigadores” (Yuni y Urbano. 2005.).

Morin además aporta, en relación con la realidad que estudia el investigador, diciendo que la misma “ha de entrenarlo en la observación de lo que se ve y lo que no se ve, y pensar acerca de eso” (Morin, E. 1992.), y por lo tanto suponemos que esta posición nos permite poder asumir una relación más activa frente al objeto de estudio. Al tiempo que cuando uno se aproxima a la realidad desde un pensamiento complejo, es importante recordar que “los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, E. 1992.)

Como se explicó anteriormente, en el proceso de investigación se hizo uso de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos intentando ser coherentes con el posicionamiento metodológico al que se adhirió. Es así como tomamos lo que Guber, R. explica es una técnica e instrumento de recolección de datos, definiéndola como aquello que posee el investigador para acceder a los sujetos de estudio y a su mundo social, diciendo que “son series de procedimientos que permiten obtener información en una situación de encuentro, teniendo como base la relación social” (Guber, R. 2004.)



Uno de los instrumentos fundamentales para este trabajo fue la entrevista, “una situación en la cual (el investigador- entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado)” (Guber, R. 2004.), información que, a su vez, suele “referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales” (Guber, R. 2004.)

En las entrevistas semi- dirigidas existían preguntas que resultaban de guía para organizar el relato y consistían más bien en preguntas abiertas que perseguían el propósito de que el/ la entrevistado/a pudiera contestar lo más libremente posible. De esta manera se obtuvieron respuestas más personales y singulares, permitiendo darle voz a los distintos actores y sus experiencias particulares e íntimas en espacios de aprendizaje mediante supervisiones de prácticas o trabajos en terreno.

Asimismo, se tuvo en cuenta lo que Guber advierte con relación a que "las técnicas se caracterizan por no ser un manual de lo que hay y no hay que hacer, decir y preguntar; la no directividad de las técnicas posibilita registrar distintos aspectos de la vida social" (Guber, R. 2004.)

Por otro lado, en relación con las autobiografías fue a partir de una indagación importante que se pudo constatar su empleo en las Ciencias de la Educación, pero de manera inicialmente tangencial (Rendón Cardona, A.C.; Rendón Cardona, P.A. 2015.). Sin embargo, se logró establecer que el germen de su uso educativo e investigativo se sitúa a mediados de la década de 1960, al interior de las investigaciones sociológicas desarrolladas por la Escuela de Chicago. Según González M. J. es desde esta escuela que se erigen a los documentos personales como: “Los materiales sociológicos más idóneos para la investigación” (González M. J. 2007.)

Es así como la autobiografía, según Lejeune, P. es un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, P. 1994.).

Con esto, siguiendo a González, se precisa que el interés autobiográfico subyace aquí:

“...como proceso de autobiografización en la medida en que da sentido a la vida y trayectorias personales desde una triple función: como herramientas de investigación, de formación y como testimony, en diversos marcos situacionales a saber: formación y desarrollo profesional de profesores, educación de adultos, trabajo genealógico y familiar, autobiografía educativa en medio universitario, memoria histórica y educación popular” (González M. J. 2007.)

Continuando en esta línea es importante recalcar que Gonzalez presenta una caracterización de las autobiografías como elementos que configuran prácticas de investigación y formación, pero también de intervención. Rendón Cardona, A.C. y Rendón Cardona, P.A. explican que, si bien la autobiografía ha sido potestad de personajes excepcionales a lo largo de la historia, es interesante hacer una especie de paralelo entre la autobiografía que históricamente se ha estudiado y la que

particularmente se está dando en Latinoamérica, pues responde a una suerte de democratización de la expresión de la mismidad o del yo:

“En ese sentido, no se puede desconocer el rol cardinal desempeñado por las redes sociales en la contemporaneidad, en tanto dispositivos que han permitido encontrar toda variedad de autobiografías referidas a personas comunes con historias de vida corrientes y muy semejantes, dado el entorno político, económico y social en el que se realizan”. (Rendón Cardona, A.C.; Rendón Cardona P.A. 2015.)

Consideran además que es un aporte interesante el uso de las autobiografías como una estrategia pedagógica.

Por su parte Yuni, J. y Urbano, C. ubican a las autobiografías dentro de los métodos y técnicas cualitativas de recolección de datos que permiten “captar las creencias, intenciones y acciones de un sujeto” (Yuni y Urbano. 2005.)

Finalmente cabe aclarar que resultó interesante observar que los resultados obtenidos mediante entrevistas y autobiografías de aprendizaje resultaron ser cualitativamente distintos, mostrándose resultados mucho más analíticos en las autobiografías y resultados mucho más dialógicos y catárticos en las entrevistas en profundidad. Algunos/as estudiantes refirieron en relación con el método de autobiografías:

“Entiendo que esta consigna es una oportunidad que permite pensarme y re-pensarme en dichos espacios de manera más analítica y tranquila. Al tiempo que valorizar todos los aprendizajes logrados y aún más sobre aquellos en las cuales la experiencia no se desarrolló de la mejor manera o de disfrute en general” (Autobiografía de aprendizaje. 2015.)

### **3. Resultados**

El interés personal por investigar sobre esta temática está centrado en que la labor que vengo desarrollando como docente de la Facultad de Psicología de la U.N.C. tiene que ver con acompañar a estudiantes en aprendizajes que se producen en espacios de supervisión a mi cargo. Desde el año 2007 me desempeño como Profesora Asistente en dos cátedras en donde el trabajo principal está focalizado en supervisar a los/ las estudiantes que realizan sus prácticas de grado en diversos espacios de la comunidad de la Ciudad Córdoba. En su mayoría las prácticas que realizan los/ las estudiantes se efectúan en ámbitos educativos, escuelas y /o fundaciones relacionadas con la educación. Por lo anterior es que nace este interés por poder conocer un poco más en profundidad las características, fortalezas, debilidades y oportunidades que se presentan en estos espacios de supervisión a fin de colaborar en la relevante tarea de mejorar los procesos de aprendizajes que allí se dan.



Al hablar de “Supervisión” es de entender que no resulte unívoca su definición. Consideramos que el intento por mostrar un concepto sobre algún término no resulta sencillo siempre que la visión que uno quiera transmitir este fundamentada en una mirada más bien compleja o abarcativa. Ya que como plantea Morin, la complejidad implica “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple” (Morin, E. 2001.). La complejidad no solo está en la naturaleza del objeto sino también en la mirada del observador y en el modo en el cual se transmite lo observado. Es por esto por lo que nos resulta útil lo que Morin aporta al proponer “un paradigma que considera la distinción/conjunción, el cual permite distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir” (Morin, E. 2001.).

Por lo tanto, deseamos aclarar que a la hora de realizar un recorrido por las distintas definiciones encontradas sobre el término supervisión lo hicimos con el afán de desglosar cada una de ellas y entender sus miradas subyacentes con el objetivo de ir construyendo nuevas definiciones de esta labor. Surgieron y se manifestaron nuevas definiciones co-construidas con aportes de los/las mismos/as estudiantes que experimentaron dichos espacios y que la redefinieron en función de dicha experiencia, necesidades y aprendizajes posibilitados o no en variadas modalidades de supervisión. Nuevas definiciones más democráticas, eclécticas, dialógicas, simétricas y flexibles. Así, se fue construyendo progresivamente este concepto haciendo un racconto por las distintas definiciones halladas en diversas investigaciones, en autores que profundizan sobre la temática y en las entrevistas y autobiografías de los/ las estudiantes.

En aquel momento tomamos como cimiento lo que Zas Ros expresa respecto a como ella la definiría: “la supervisión es ante todo una relación” (Zas Ros, B. 2004.) La relación que supone el encuentro supervisado - supervisor no es una situación de una persona frente a un personaje indefinido y neutral. Se trata más bien de una situación de dos personas indefectiblemente ligadas y que en cierta manera se complementan en la labor que deberán llevar a cabo juntas. Mientras exista este espacio de supervisión, ambas partes están involucradas vincularmente en un mismo proceso dinámico y todo lo que de allí surja tendrá que ver con los frutos que en ese vínculo se gestó.

También, a partir de la investigación de Juan Carlos Weissmann en relación con la supervisión como uno de los pilares fundamentales en la formación de los psicólogos, surgió “como punto destacable la relación de la supervisión con los fenómenos de transferencia y contratransferencia y el vínculo existente entre ambos”. (Weissmann, J. C. 2004.) Indefectiblemente este vínculo atraviesa los aprendizajes que allí puedan obtenerse.

Actualmente se siguen indagando, estudiando y elaborando aportes en relación con este desafío sobre cómo concebir a la “supervisión” en pos de nuevas concepciones que nos permitan alejarnos de paradigmas verticalistas y nos permitan acercarnos a una mirada que los conciba como espacios de trabajo más horizontales, flexibles e inclusivos. Es así como aportes sobre el

término “covisión” (Deluca, M. 2002) consideramos podrían contribuir sobre nuevas aristas de investigación y enriquecimiento en la construcción de conocimientos en torno a esta temática.

En relación con la función de los grupos dentro de los espacios de supervisión fue muy significativo encontrar que la mayoría de los/las participantes de la investigación “La Construcción de Aprendizaje en los Procesos de Supervisión” realizada en 2015, que habían accedido a espacios de supervisión, lo habían hecho mediante la modalidad grupal. Entendiendo como tal a las reuniones que establece un supervisor con más de un/una supervisado/a o grupo de supervisados/as simultáneamente. De los 28 sujetos con los que se trabajó, en dicha investigación, solo dos pudieron experimentar espacios puramente individuales con el supervisor. Y algo llamativo fue que de todos los/las entrevistados/as, junto con las manifestaciones en diferentes trabajos de integración final (TIF), ninguno/a nombró desventajas de la modalidad grupal de supervisión. A continuación, nos referiremos a alguno de estos hallazgos.

Se pusieron de manifiesto, en los relatos de los/ las estudiantes, que la experiencia formativa no se daba en aislamiento, sino que se iba construyendo en contacto con los otros y en el reconocimiento de estos otros y sus aportes. En este sentido, integrar un espacio grupal de aprendizaje en supervisión y reconocer la presencia del otro, sus aportes, sus silencios, sus construcciones les permitía transitar sus prácticas y posibilitaba nuevas experiencias. Y en definitiva como lo dice Souto de Asch, M. “aún en aquellas situaciones de enseñanza-aprendizaje que parecen más aisladas, simples, unpersonales lo relacional esté presente” (Souto de Asch, M. 1993.) lo expresan cuando dicen: “Una de las características de la supervisiones que tuvimos es que eran periódicas y grupales, en mi experiencia lo viví como que te sirve lo grupal porque vas viendo lo que le pasa a todos, vas aprendiendo de tus pares, tus compañeros...” (Entrevistas en profundidad. 2015.)

Y recordando conceptualizar al grupo no como un sistema cerrado y definitivo sino más bien comprendiéndolo como “la red de entrecruzamientos e implicaciones” (Souto de Asch, M. 1993.), que dentro de él se desarrollan, corroboramos que estamos en relación continua enriqueciéndonos en esa relación: “Nosotros tuvimos supervisiones grupales, con mi grupo y con otros dos grupos... a veces los tres grupos juntos... Eran súper enriquecedoras, no solo porque aprendés del rol profesional sino también porque sirven para contenerte... las ansiedades, los miedos, los temores... y también para apoyarte entre compañeros... como que si ves que el otro anda por lo mismo decís: ‘bueno! No ando tan mal!’... y a nosotras nos sirvió como grupo las supervisiones grupales para pasarnos bibliografía también...” (Entrevistas en profundidad. 2015.)

Souto, M. explica que “los grupos en las instituciones educativas adquieren características peculiares, las cuales generan incertidumbre respecto a si se debe nombrarlos grupos o formaciones grupales” (Souto, M. 2000.). Pero en algunos relatos encontrados vimos cómo ellos/as mismos/as ya se definían como grupo, al esperar ese momento de encuentro y los aportes que les generaban a su experiencia personal en la práctica en terreno que estaban realizando:





“...tener un espacio para compartir lo que íbamos viviendo en la práctica... eso fue muy importante! Ese espacio! Poder compartir con otros y tener una devolución de los otros! Y ver cómo lo vivían ellos, tener un proceso en común, que no era que nos pasaba solo a nosotros algunas cosas y a los otros no... Sirvió para socializar las ansiedades que nos generaba la práctica... esperábamos el momento de ese trabajo grupal!... y eso me pareció lo más rico de la supervisión...” (Entrevistas en Profundidad. 2015.)

“Siempre las supervisiones fueron grupales y creo que fueron buenas por mi modo de ser, el grupo me fortalece y siento que yo fortalecía a los otros desde mi lado, era como un complemento, esta bueno porque siempre hay uno que es más creativo, otro que es más observador y se van dando estas cosas de roles en los grupos que para mí son muy ricos, siempre y hasta para los más vagos que uno los pincha para que se pongan las pilas...” (Entrevistas en Profundidad. 2015.)

En definitiva a partir de que eran un conjunto de personas, en un espacio y tiempo compartido, con una meta, un objetivo y una instancia que los convocaba, se generaban espacios de interacción, significaciones compartidas, sentidos de pertenencia, sentimientos grupales y singularidades, que nos permitiría nombrarlos como espacios de aprendizaje grupales: “Aprendizajes más significativos: poder reconocer que cada grupo, cada participante aprende de formas diferentes y que cada una es aceptable, a tener una mirada más amplia, por ahí enriquecida con la mirada de otros... poder tomar las palabras del supervisor para insertarlas y poder modificar algo que no nos habíamos dado cuenta que podíamos hacer de otra manera...” (Entrevistas en Profundidad. 2015.) “Aprendí a trabajar en equipo! A pesar de grandes diferencias que tenía con mis compañeras!” (Autobiografía de Aprendizaje. 2015.) “En lo teórico fueron una guía... aprendimos a buscar, yo no tenía experiencia en buscar bibliografía, orientar la lectura, a poder sacar las ideas de los autores, aprender a sistematizar, hacer una articulación entre teoría y práctica, a escribir!... fue fantástico aprendimos todos juntos!” (Entrevistas en Profundidad. 2015.)

Teniendo en cuenta la definición de dispositivo grupal recordemos que “es una virtualidad... Se conforma un dispositivo según un tiempo, espacio, número de personas y un objetivo común” (Souto de Asch, M. 1993.) posibilitando o no que un agrupamiento se constituya en grupo:

“... el grupo de trabajo... logramos convertirnos en equipo, trabajábamos por un objetivo común, aunque pensáramos distinto era aportar para avanzar en el equipo y junto con la supervisora...” (Trabajo de Integración Final. 2011).

La instancia que los convocaba eran los espacios de supervisión grupal. De esta manera “lo grupal puede tomar formas diversas desde agrupamientos efímeros y lábiles hasta grupos muy consolidados” (Souto de Asch, M. 1993.).

Aquí es donde aparece el concepto de grupalidad “como potencialidad, existiendo la posibilidad de devenir, de construir-se, de auto organizarse abierta y flexiblemente” (Souto de Asch, M. 1993.). Souto de Asch, M. continúa explicando que en los grupos pueden aparecer procesos de



dependencia que implicarían protección, apoyo y seguridad que un miembro puede brindar al resto. “Este es un supuesto básico común a todo grupo...lo ideal no es que haya un líder que sea el proveedor sino que ocurran posibilidades de participación activa, de relación mutua y de construcción racional” (Souto de Asch, M. 1993).

Este fenómeno apareció claramente en los relatos de algunos/as estudiantes y que resultan interesantes considerar ya que veían al grupo como un posibilitador que permitía plantear temáticas que muchas veces, individualmente sentían que no podían realizar: “Aprendizajes significativos en las supervisiones fue el trabajo en equipo, aprendí a escuchar al otro, había cosas que la supervisora y mis compañeros decían que eran importantes... y también a nivel personal el trabajo en equipo, esto de apoyarse en el grupo, a la hora de ir a supervisar tener claro en el grupo lo que se quiere decir para poder sostener una idea y animarnos a preguntar por qué y decir cómo lo pensamos nosotros, no solo obedecer, porque como a nosotras nos costó establecernos como grupos eso ayudaba a que no se desintegraran las ideas en supervisión de las cosas que llevábamos...” (Entrevistas en Profundidad. 2015.).

“Aprendimos a que hay que defender un poco más las ideas y lo que uno propone, no tenerle miedo a lo que va a decir el supervisor, y a veces en grupo resultaba más fácil ir a preguntar o plantarnos con una idea...” (Autobiografía de Aprendizaje. 2015.)

“Los espacios de supervisión en mi experiencia como estudiante de las prácticas pre- profesionales dejaron aprendizajes significativos, ya que fueron espacios compartidos con otros, que transitaban el mismo camino que yo, y junto conmigo. Cada uno lo hacía a su manera, esto me permitió aprender de las vivencias tanto propias como ajenas y tomar una posición diferente luego de cada encuentro teniendo en cuenta los distintos puntos de vista y hasta tal vez aprendiendo nuevos modos de hacer, decir y/o pensar las cosas.” (Autobiografía de Aprendizaje. 2015.)

Continuando con los aportes de Marta Souto de Asch, pareciera que al interior de un grupo también: “...se reeditan imágenes, fantasías y relaciones. En algunos casos la necesidad está en que alguien provea el saber, el conocimiento, esperando que un otro dé algo. También en otras situaciones se reeditan temores, deseos y defensas en torno a la evaluación...” (Souto de Asch, M. 1993.).

La autora continúa explicando que el proceso grupal facilita la circulación, resonancia y eco de estas producciones imaginarias. Estas también pudieron ponerse en escena, según relatos de estudiantes, en los espacios de aprendizaje grupal: “Compartir de manera regular el desarrollo y avance de la experiencia de la práctica en terreno junto con la supervisora y las demás practicantes, fue una instancia que nos sirvió también de guía en la realización del trabajo final de grado, y que posibilitó forjarlo progresivamente de manera crítica y constructiva... al principio eran muchas las ansiedades en relación a cómo realizarlo... luego entre todos, en los espacios de supervisión, pudimos superar nuestras preocupaciones en torno a tiempo y formas y allí logramos

forjar positivamente este proceso!...” (Autobiografía de Aprendizaje. 2015.). “...en supervisión uno también se enriquece de escuchar a los otros grupos! De ver otras realidades, otras cosas que pasan en otras instituciones, los otros miedos que a vos ni se te cruzaron...” (Entrevistas en Profundidad. 2015.).

“Además, a razón de que las supervisiones eran realizadas con diferentes grupos, tuve la oportunidad de aprender de mis compañeras y de sus experiencias, pudiendo conocer a través de ellas otras poblaciones con las que trabajar, a la vez que distintas miradas y formas de dar lugar al rol del psicólogo. En este sentido, pude reconocer, como en tantos otros momentos a lo largo de la carrera, la importancia de poder darme el lugar a aprender de mis pares, intercambiar y construir reflexiones con ellos.” (Autobiografía de Aprendizaje. 2015.)

El grupo, de acuerdo con las vivencias de los/ las estudiantes, resultó ser un elemento facilitador en el proceso de aprendizaje, en la capacidad para aprender de otros, para escuchar otras opiniones, para manifestar temores y preocupaciones, y un potenciador en trabajo en terreno y en la elaboración de su trabajo de integración final.

#### **4. Conclusiones/Contribuciones**

En el análisis del discurso de una parte del material obtenido pudimos encontrarnos con resultados que aportaron a la construcción de una mirada de la supervisión como un modo de trabajo participativo y horizontal, una mirada más compleja que nos ayudó a despojarnos de esas concepciones verticalista que aún hoy en día circulan por nuestras casas de estudio.

Hallamos que los/ las estudiantes podían llevar a supervisión material de la realidad compleja que vivían y podían analizarla en equipo con sus pares consiguiendo ver, entender y reflexionar sobre esa complejidad que se evidenciaba más claramente al separarse del terreno de la práctica.

Por otro lado, otro gran aporte realizado, estuvo centrado en lo que los/ las estudiantes manifestaban en relación con los vínculos que se establecían en esa instancia. Explicaban que la relación con el supervisor y con los compañeros en supervisión resultaba muy productiva en cuanto a aprendizajes obtenidos debido al vínculo positivo y cercano que se establecía con los supervisores y sus compañeros/as en algunas experiencias de aprendizaje.

Finalmente podemos sugerir que la grupalidad se conforma en un motor de aprendizajes en este proceso ya que desde la co-construcción y la horizontalidad, se enriquece la cimentación de posiciones creativas y de co-autoría en el proceso de aprendizajes significativos en los espacios de supervisión.

Para concluir, no son sugerencias directivas, sino algunos interrogantes y disparadores lo que este trabajo puede aportar. Estos tienen que ver con las propuestas que podrían nacer desde las fortalezas evidenciadas en relación con la supervisión y sus aspectos a mejorar. Estos

interrogantes se centrarán en el rol del supervisor/a, preguntas en relación con su modo de trabajo, la formación de estos profesionales en su función de supervisar y preguntas en relación con la necesidad o no de poner la lupa sobre su trabajo y proceso de aprendizaje a la hora de supervisar:

¿De qué manera redefinir el concepto de supervisión, las funciones y roles que se desempeñan en la misma?, ¿Cómo ayudar a evitar que esta actividad se centre solamente en un proceso de verificación o control?, ¿Cómo reconstruir el concepto del supervisor resignificándolo de una manera más constructiva y ayudando a entenderla como una instancia de aprendizaje conjunto?, ¿Cómo podríamos evitar las situaciones de abusos de poder y desvíos éticos?, ¿Cómo instalar espacios desde una ley – palabra basada en la confianza y el reconocimiento del otro?, ¿Cómo aportar al trabajo del ‘hacer’ pero también del ‘ser’ en los espacio de supervisión?, ¿El/la supervisor/a debe trabajar solo o acompañado/a con otro/a supervisor/a?, ¿Cómo alentar la grupalidad como motor de aprendizajes en este proceso?, ¿Cómo colaborar en la construcción de posiciones creativas y de co-autoría en el proceso de aprendizaje significativo en los espacios de supervisión?, ¿De qué manera podríamos favorecer la co-construcción y la horizontalidad?, ¿Cómo aportar a la formación del/la supervisor/a y a la formación de supervisores/as de supervisores/as? ¿Cómo ir delimitando un nuevo camino a transitar desde la supervisión hacia un paradigma más orientado hacia la co-visión?

Abrazando la expectativa que este trabajo mínimamente pueda aportar una visión más amplia y abarcativa del rol del supervisor/a- covisor/a, la importancia de los grupos en supervisión y el proceso de supervisión en sí estamos convencidos que estos interrogantes que se generan mediante las investigaciones sobre intentar conocer las particularidades propias que presentan las modalidades de aprendizaje en supervisión, establecer semejanzas y diferencias que muestran estos espacios y elucidar cuáles son los aprendizajes significativos obtenidos mediante espacios de supervisión serán las semillas para nuevos estudios que aporten a la temática de la supervisión/ co-visión como instancia de aprendizaje y ayuden a profundizar sobre la temática a partir de nuevas investigaciones.

### Referencias y bibliografía consultada

- Alonso, L. E. (1995). SUJETO Y DISCURSO: EL LUGAR DE LA ENTREVISTA EN LAS PRÁCTICAS DE LA SOCIOLOGÍA CUALITATIVA, en Métodos y Técnicas cualitativas de la Investigación en Ciencias Sociales. Ed. Síntesis. Madrid, 1ra. Reimpresión.
- Bauman, Z. (2013) SOBRE LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO LÍQUIDO. Ed. Paidós. Bs. As. Argentina.

- Bolivar, A. (2002) ¿DE NOBIS IPSIS SILEMUS? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (1) Disponible en: <http://redie.uabc.mx/c/contenido/vol4nº1/contenido-bolivar.pdf>.
- Bourdieu, P. y O. (2003) LOS HEREDEROS. LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA. Ed. Paidós. Bs. As. Arg.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2001) FUNDAMENTOS DE UNA TEORÍA DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA, en La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1. Editorial Popular. España.
- Btsh, Eliane; Bur, Ricardo; Cameán, Silvia; Erausquin, Cristina; Greco, Beatriz. (2000) PSICÓLOGOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS: REPRESENTACIONES DEL ROL Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN. VIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. (384-399). ISSN: 0329-5885.
- Cordié, A. (1998). MALESTAR EN EL DOCENTE. En: La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998) LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. Visión y acción. Debate temático: De lo tradicional a lo virtual: la nuevas tecnologías de la información. Debate temático: La contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto. Panorama estadístico de la enseñanza superior en el mundo: 1980-1995. UNESCO. París, Francia.
- Derrida, Jacques. 1997. El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales. Barcelona, Proyecto A Ediciones. pp. 23-27. Traducción de Cristina de Peretti.
- Fornasari, M. L. (2011). PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA: un encuentro enriquecedor del campo Educativo. Las prácticas pre-profesionales en el contexto educativo. Reflexiones y experiencias. Córdoba: Editorial Brujas.
- Foucault, M. (1986). HISTORIA DE LA SEXUALIDAD: LA VOLUNTAD DEL SABER. México Siglo XXI.
- Freud, S. (1921). PSICOLOGÍA DE LAS MASAS Y ANÁLISIS DEL YO. Vol. XVIII. Obras completas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1912). CONSEJOS AL MÉDICO EN EL TRATAMIENTO PSICOANALÍTICO. Obras Completas Tomo II. Madrid, España, 1996: Ed. Biblioteca Nueva.
- García, R. (2000) EL CONOCIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN. Ed. Gedisa, Barcelona, España. Argentina.
- González M, J. (2007). HISTORIAS DE VIDA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN: Tendiendo puentes. Encounters of Education. V8.

- Grinberg, L. (1975): LA SUPERVISIÓN PSICOANALÍTICA: Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2004) EL SALVAJE METROPOLITANO. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Ed. Paidós. Cap.4.
- Habermas, J. (1987) TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus.
- Hernández, a. (2007): SUPERVISIÓN DE PSICOTERAPEUTAS SISTÉMICOS: UN CRISOL PARA DEVENIR INSTRUMENTOS DE CAMBIO. Diversitas. Perspectivas en psicología, Vol. 3(2), Universidad de Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Lacan, J. (1953) FUNCIÓN Y CAMPO DE LA PALABRA Y DEL LENGUAJE EN PSICOANALISIS. Escritos 1. Siglo Veintiuno Editores.
- Larrosa, J. (2002). EXPERIENCIA Y PASIÓN. En: Entre las Lenguas, Lenguaje y Educación después de Babel. Barcelona: Editorial Laertes.
- Lejeune, P. (1994). EL PACTO AUTOBIOGRÁFICO Y OTROS ESTUDIOS. Madrid: Megazul – Endymion.
- Maldonado, H.; (2001) APRENDIZAJE Y COMPLEJIDAD, en Escritos sobre Psicología y Educación. Ed. Espartáco, Córdoba, Argentina.
- Maldonado, H.; (2008) (Comp.) PROBLEMAS CRÍTICAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. Ed. UNC, Córdoba. Argentina.
- Maldonado, H.; (2013) (Comp.) APORTES PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD. ED. UNC, Córdoba, Argentina.
- Maldonado, H. y otros (2014) DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LOS NUEVOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI? Proyecto de Investigación (A) SECyT 2014-2015. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.
- Meirieu, P. (2007). ES RESPONSABILIDADES DEL EDUCADOR GENERAR EL DESEO DE APRENDER. En: Cuadernos de Pedagogía N 373. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2001) INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO. Ed. Gedisa, Barcelona, España
- Morin, E. (1999); LOS SIETE SABERES PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. París, ONU.
- Morin, E. (1999) LA CABEZA BIEN PUESTA. Repensar la reforma-Reformar el pensamiento. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Perinat M., A. (2003). ADOLESCENTES ESCOLARES. En: Los adolescentes en el siglo XXI. Editorial UOC. Barcelona.

- Piaget, J. (1971) ¿A DÓNDE VA LA EDUCACIÓN? 2da. Parte. Editorial Teide, España.
- Ramos, L. y otros. (2002): NEGATIVE SUPERVISORY EVENTS: Effects on supervisión satisfaction and supervisory alliance. American Psychological Association, DOI: 10.1037//0735-7028.33.2.197.
- Riviere, A. 1985. LA SICOLOGÍA DE VIGOTSKY. Madrid. Visor.
- Salmerón Castro, A. M. (2009): EL INDIVIDUO O COMUNIDAD EPISTÉMICA. LA UNIDAD MÍNIMA CAPAZ DE APRENDIZAJE CÍVICO Y DESARROLLO MORAL. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Méjico [en línea] 2009, vol. 11 [citado2013-02-11].
- Schön, D.A. (1987). LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós
- Souto de Asch, M. (1993). HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (2000). LAS FORMACIONES GRUPALES EN LA ESCUELA. Paidós.Bs As. Argentina.
- Torcomian, C. (2008). UNA MIRADA PSICOANALÍTICA DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO EN EL SIMPOSIO DE PLATÓN Y SU PROYECCIÓN EN LA ESCUELA DE NUESTRO TIEMPO. En Estudios platónicos II (pp. 257-281). Córdoba: Ediciones de Copista.
- Turkle, S. (1997) LA VIDA EN LA PANTALLA. La construcción de la identidad en la era de Internet. Paidós. Barcelona, España.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). MAPAS Y HERRAMIENTAS PARA CONOCER LA ESCUELA. Investigación Etnográfica e investigación-acción. Córdoba: Brujas.

## DOCUMENTOS EN INTERNET

- Definiciones ABC. 2015. Consultado marzo de 2016.  
<http://www.definicionabc.com/general/supervision.php>
- Diccionario de la Real Academia Española. 2015. Consultado marzo de 2016.  
<http://dle.rae.es/?id=YID9xs3>
- Felix, G.; Nufio, G. 2015. Definición de la palabra supervisión. Consultado marzo de 2016.  
<http://www.arqhys.com/construccion/supervision.html>
- Hilda Karlen. Acerca de un Control o Supervisión. Consultado en 2015.  
<https://www.kennedy.edu.ar/docsdep18/letra%20anal%c3%adtica/karlen%20hilda/acerca%20de%20un%20control%20o%20supervisi%c3%b3n.pdf>

- María Cristina Del Villar. Del análisis de control al límite del propio análisis. Consultado el 1 de julio de 2015. [http://www.efbaires.com.ar/files/texts/textoonline\\_701.pdf](http://www.efbaires.com.ar/files/texts/textoonline_701.pdf)
- Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares. Secretaria de Educación Pública de Méjico. Cuaderno del Supervisor. Consultado el 1 de julio de 2015. <http://basica.sep.gob.mx/cuaderno%20del%20supervisor.pdf>
- Enrique Miranda Martín. La Supervisión Escolar y el Cambio Educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Consultado el 1 de julio de 2015. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61art5.pdf>
- Emilia Malkorra Arsuaga. Febrero 2007. Sobre el control de casos. <http://www.foropsicoanaliticopaisvasco.org/archivos/textosforo/2013/emilia%20malkorra,%20sobre%20el%20control%20de%20casos,%20%20feb2007.pdf>
- Palacios López, A. (2002): La supervisión en la enseñanza del psicoanálisis. México: Asociación Psicoanalítica Mexicana. Consultado marzo de 2016. <http://www.acheronta.org/acheronta28/saucedo.htm>
- Santamaría, F. A. (1984-1985): El uso y el abuso del poder en la formación psicoanalítica. Cuadernos de Psicoanálisis. Vol. XVII, 1, 2, 3 y 4. México: Asociación Psicoanalítica Mexicana. Consultado marzo de 2016. <http://www.eepsys.com/es/concepciones-estudiantes-de-psicologia-acerca-trabajo-de-supervision/>
- Secretaría de Educación Pública. Orientaciones Técnicas para Fortalecer la Acción Académica de la Supervisión. Consultado el 1 de julio de 2015. [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/orientaciones\\_tecnicas\\_supervision.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/orientaciones_tecnicas_supervision.pdf)
- Ainhoa Berasaluze Correa y Miren Ariño Altuna. De la Supervisión Educativa a la Profesional. 2015. <http://revistas.ucm.es/index.php/cuts/article/download/42464/43071>.
- Mgter. Pilar Pozner. El Papel de la Supervisión en la Mejora de la Calidad de la Educación. Consultado el 1 de julio de 2015. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/webgrafiapostitulo/poznermii/pozner%20el%20papel%20de%20la%20supervision.pdf..>
- Morma Méndez Vega. La Supervisión y el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en Primaria. 2015. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000046.pdf>.
- El Principio del Control en la Escuela Psicoanalítica. Consultado el 1 de julio de 2015. [http://www.wapol.org/es/acercaamp/template.asp?archivo=escuela\\_una/documentos/comite/001.html](http://www.wapol.org/es/acercaamp/template.asp?archivo=escuela_una/documentos/comite/001.html).



Mercedes Baudes de Moresco. El Análisis de Control del Psicoanálisis Posmoderno. Deconstrucción Clínica. 2015. <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=925>

Fátima Alemán. Efecto Subjetivo del Control. Consultado el 1 de julio de 2015. [http://www.aplp.org.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=154](http://www.aplp.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=154)

Miriam Bercovich. La Supervisión. Consultado el 1 de julio de 2015. [http://www.espaciopotencial.com.ar/elestudio/terc\\_ano/lasupervicion.html](http://www.espaciopotencial.com.ar/elestudio/terc_ano/lasupervicion.html).

Rendón Cardona, A.C.; Rendón Cardona P.A. 2015. La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo. Consultado mayo de 2016. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6361/920R397.pdf?sequence=1>

Supervisión del Rendimiento en el Aprendizaje. Consultado el 1 de julio de 2015. [http://www.unicef.org/spanish/education/index\\_achievement.html](http://www.unicef.org/spanish/education/index_achievement.html)

Wordreferen.com online language Dictionaries. (Consultado en 2015). <http://www.wordreference.com/definicion/supervisi%C3%B3n>

#### PUBLICACIONES EN REVISTAS

Álvarez Bermúdez, Javier; Saucedo Pérez, César. (2012) Concepciones de los estudiantes de psicología acerca del trabajo de supervisión. EPSYS Revista de Psicología y Humanidades. <http://www.eepsys.com/es/concepciones-estudiantes-de-psicologia-acerca-trabajo-de-supervision/>

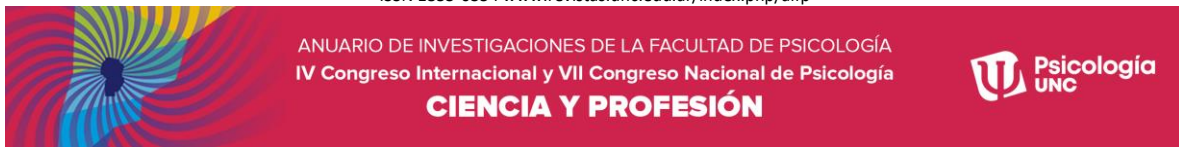
Berman, A.;Tanenbaum, R.(2005): Cuestiones éticas y legales en la supervisión de la psicoterapia. Revista de Toxicomanías.45, pp. 21-26.

Bosworth, H. (2009): The Training Analyst: Analyst, Teacher and Mentor. Journal of Psychoanalytic Association. Vol. 57, pp. 663. DOI: J0174555.

Davy Vera, G. 2013. LA PROFESIÓN DE ORIENTACIÓN. DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS. REFLEXIONES DESDE LA DIVERSIDAD LATINOAMERICANA Alternativas Aubana en Psicología Vol 1. Núm 2. 2013.

Erausquin, C y otros (2001) Los psicólogos en escuelas. Revista IRICE (Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de Educación) Nº 15 CONICET-UNR

Erausquin, C y otros (2001) Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Genesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. IX Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología .Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885. pp: 221-232.



- Erausquin y otros (2002) La Psicología como profesión y como carrera: La mirada de los estudiantes desde el espacio de las prácticas. X Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. ISSN: 0329-5885. pp:81-90.
- Grinberg, L. (1970): Problemas de la supervisión en la educación psicoanalítica. Rev. de Psicoanálisis, xxvii, 3, págs. 453-487.
- Leite, Analía E. De qué se trata el aprendizaje en la universidad. Una mirada desde los estudiantes. en revista Nordeste. Serie investigación y ensayos número 19. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Brasil.
- López, Manuel Isaías. (1991). El papel de la supervisión en el desarrollo de la identidad del psicoanalista. Cuadernos de Psicoanálisis. Números 3 y 4. Volumen XXIV. México, julio-diciembre: Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. C.
- Omand, L. (2010): What makes for good supervision and whose responsibility is it anyway?. Psychodynamic Practice. Vol. 16, 4, pp. 377-392, DOI:
- Sánchez, F; Erausquin, C (2002) Escuchando diferentes voces sobre problemas e intervenciones en educación. Representaciones de estudiantes de la Carrera de Musicoterapia de la Universidad de Buenos Aires. X Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. ISSN: 0329-5885. pp: 135-145.
- Weissmann, j. c. (2004) La transferencia y la contratransferencia en la supervisión psicoanalítica. Rev. de Psicoanálisis, LXI, 3, 2004, págs. 755-768
- Zas Ros, B. (2015). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba. Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 3, número 9, Septiembre-Diciembre 2015. Publicación editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología.
- Zas Ros, B. (2004). La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba. Revista Alternativas en Psicología. México, año IX, agosto-septiembre, 10.