

Resumen

El proyecto SOMOS VOZ pone en el centro la intervención integral con niños, niñas y sus familias, integrando los sistemas de prevención y protección desde una perspectiva relacional y sistémica. El objetivo principal es evitar y/o minimizar la institucionalización de los menores. Por lo tanto, este programa tiene un carácter eminentemente preventivo. En respuesta a la necesidad de herramientas para abordar este enfoque, se crearon espacios de supervisión profesional, concebidos como lugares de cuidado, reflexión y crecimiento para las profesionales implicadas en el programa. Estos espacios, realizados de forma virtual en grupos amplios, ofrecieron oportunidades para revisar prácticas, compartir inquietudes y desarrollar estrategias efectivas en el trabajo con las familias. A través de herramientas como mapas relacionales, genogramas, ecomapas, equipos reflexivos y dinámicas del “como si”, se promovió una mirada ampliada de las situaciones y una comprensión más profunda de los vínculos familiares. La supervisión se enfocó también en el desarrollo de competencias profesionales, integrando conocimientos teóricos, habilidades prácticas y el estilo personal de cada profesional. Este proceso permitió reconocer la propia implicación en las intervenciones, favoreciendo una práctica más consciente, ética y eficaz. Así, los espacios de supervisión se consolidaron como una herramienta esencial para fortalecer las intervenciones, mejorar el acompañamiento a las familias y garantizar el bienestar integral de la infancia.

Palabras clave

Somos voz, supervisión relacional, competencias profesionales, familias, mirada sistémica, modelo relacional-vincular.

Supervision from a systemic perspective

The SOMOS VOZ programme focuses on comprehensive intervention with children and their families, integrating prevention and protection systems from a relational and systemic perspective. Its main objective is to prevent and/or minimise the institutionalisation of minors. Accordingly, the programme is eminently preventive in nature. In response to the need for tools to implement this approach, professional supervision mechanisms were established, designed as spaces for care, reflection and growth for workers involved in the programme. These spaces, conducted virtually in large groups, provided opportunities to review practices, share concerns, and develop effective strategies for working with families. Tools such as relational maps, genograms, ecomaps, reflective teams, and ‘as if’ dynamics encouraged a broader view of situations and a deeper understanding of family ties. Supervision also focused on developing professional skills, integrating theoretical knowledge, practical competences and the personal style of each professional. This process enabled recognition of personal involvement in interventions, promoting a more conscious, ethical, and effective practice. As a result, supervision spaces were firmly established as an essential tool for enhancing interventions, improving support for families, and ensuring children’s integral wellbeing.

Keywords

The SOMOS VOZ programme, relational supervision, professional skills, families, systemic approach, relational-bonding model.

Cómo citar este artículo:

Viñas Millán, A. (2026).
La supervisión desde una perspectiva sistémica.
Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa, 86, p. 113-132.

▲ Introducció

Uno de los ejes principales del proyecto SOMOS VOZ tiene que ver con la articulación de los sistemas de prevención y protección, teniendo una concepción integral de la familia y de los niños/as. Por lo tanto, el trabajo con la familia cobra una importancia relevante y las profesionales¹ que ponen en marcha el programa necesitaban la revisión e incorporación de herramientas para desarrollarlo.

Los espacios de supervisión se han creado teniendo en cuenta la importancia de generar un lugar seguro donde las profesionales puedan parar, sentir y reflexionar sobre la práctica

Los espacios de supervisión se han creado teniendo en cuenta la importancia de generar un lugar seguro donde las profesionales puedan parar, sentir y reflexionar sobre la práctica, para retornar a la cotidianidad del trabajo diario de una forma más consciente. En este sentido, el espacio de supervisión se va tejiendo entre las profesionales como una red que sostiene todas las dudas, inquietudes y malestares que provoca la práctica del día a día, pretendiendo ser un lugar de refugio y experimentación. Así como también es una fuente de recursos y emociones compartidas, de buenas prácticas y de compromiso con el grupo. En este planteamiento, las relaciones y las emociones que surgen de la relación de ayuda son muy relevantes. En este sentido, Sarró (2007) apunta:

Los aspectos relacionales tienen en la supervisión una importancia extraordinaria. Tanto si estamos en posición de “supervisor” como de “supervisado”, se nos ofrece una exquisita ocasión para aprender cómo se construye una relación en unas circunstancias específicamente adecuadas a la finalidad de lo que se pretende: una experiencia de comunicación, donde podemos vivir —en nuestra propia persona— los efectos que nos produce y los afectos que nos mueve (Sarró, 2007, p. 11).

Como nos cuenta Sarró² (2007), la relación que se establece en el espacio de supervisión guarda una gran similitud con la que se crea entre los niños y niñas, sus familias y la profesional encargada de acompañarlos. Este espacio ofrece la oportunidad única de experimentar, observar y reflexionar en primera persona sobre las dinámicas relacionales que se producen, permitiendo así un aprendizaje profundo y vivencial. A través de esta experiencia directa, la profesional puede identificar y comprender mejor los aspectos emocionales, comunicativos y de vínculo que influyen en la interacción con los menores y sus familias. Además, la supervisión se convierte en un laboratorio donde se pueden explorar nuevas formas de relacionarse, ajustar posturas y estrategias, y mejorar la calidad del acompañamiento. De esta manera, lo vivido y aprendido en la supervisión puede extrapolarse a la práctica cotidiana, fortaleciendo las relaciones y favoreciendo un trabajo más humano y efectivo con los niños y las niñas y sus entornos.

Desde este planteamiento, nace el espacio y se inicia un camino conjunto que nos permite explorar los límites y posibilidades de la intervención socio-educativa. En este lugar de confianza, se empezó a trabajar en la concreción de objetivos comunes, teniendo en cuenta todas las necesidades expresadas en los diferentes equipos. El tema prioritario y coincidente se centraba en el trabajo con las familias, detectando por parte de las profesionales tener poca formación y pocos recursos en el trabajo con ellas. Algunos equipos también expresaban tener la necesidad de repensar el espacio que le daban a las familias para conseguir una mayor comodidad en la relación con ellas. Además, otras profesionales expresaban la necesidad de crear un espacio seguro para las familias con el objetivo de potenciar su participación. Una preocupación compartida tenía que ver con que a través del programa se habían pasado unas escalas de medición que habían tomado tiempo con las familias, pero que habían producido una sensación de control en algunas de ellas. Por este motivo, y por la importancia del trabajo familiar en el programa, las profesionales priorizan supervisar y profundizar en este aspecto.

En el programa se destacan tres grandes áreas: a) Las principales necesidades del niño/a, b) Las capacidades parentales para satisfacerlas y c) Los factores contextuales y familiares donde viven y se desarrollan los niños/as y sus familias.

Algunas orientaciones de especial importancia para su práctica son, en primer lugar, concebir la parentalidad positiva como un factor de realización y satisfacción personal para madres y padres, entendida no solo como el ejercicio de responsabilidades y deberes, sino como una experiencia vital enriquecedora que potencia el bienestar emocional y psicológico de los adultos implicados (Rodrigo et al., 2008; Egan, 2002). Esta visión supone reconocer y promover las fortalezas individuales y familiares, destacando las competencias parentales que permiten afrontar de manera constructiva los retos cotidianos de la crianza, así como gestionar situaciones de estrés o conflicto con estrategias basadas en la empatía, el respeto y la comunicación asertiva. Además, la parentalidad positiva cumple una función esencial en la protección y prevención de problemas en el desarrollo de la infancia y la adolescencia, pues favorece entornos seguros, afectivos y estimulantes que contribuyen al pleno desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de niños, niñas y adolescentes. Igualmente, se configura como un instrumento clave de cohesión social, al promover relaciones familiares y comunitarias basadas en valores democráticos, solidaridad y participación activa, lo que repercute directamente en la construcción de ciudadanía responsable y en el fortalecimiento del capital humano y social, pilares fundamentales para sociedades más inclusivas y equitativas (Rodrigo et al., 2008; Egan, 2002).

Para acompañar a las familias en este sentido, era necesario que las profesionales pudiesen revisar sus prácticas desde un paradigma que les permitiera tener herramientas para crear la alianza necesaria para poder trabajar con ellas y, sobre todo, con las familias que más resistencias presentaban.



El tema prioritario y coincidente se centraba en el trabajo con las familias, detectando por parte de las profesionales tener poca formación y pocos recursos en el trabajo con ellas

Destacan tres grandes áreas:
 a) Las principales necesidades del niño/a,
 b) Las capacidades parentales para satisfacerlas y
 c) Los factores contextuales y familiares donde viven y se desarrollan los niños/as y sus familias

“El trabajo intensivo y personalizado con las familias y los propios niños/as facilita una mejor detección de las necesidades y dificultades relacionadas con la desprotección, así como la concreción de acciones que permitan mejorar dichas situaciones mediante la aportación de recursos personales y estructurales que faciliten la reducción de los riesgos identificados” (Palasí et al., 2024).

Por todo lo descrito, los diferentes equipos deciden priorizar este tema con la idea de revisar, repensar y ampliar el repertorio de recursos en el trabajo con las familias.

El marco de trabajo de la supervisora es el modelo relacional-vincular directamente influenciado por el modelo sistémico y la pedagogía social comunitaria

El marco de trabajo de la supervisora es el modelo relacional-vincular directamente influenciado por el modelo sistémico y la pedagogía social comunitaria. Desde este marco conceptual, se trazan las líneas que marcarán el camino del espacio de supervisión, entendiendo las familias como sistemas.

El modelo sistémico permite abordar casos individuales o familiares desde una mirada mucho más global de la problemática. Se trata de pasar del modelo tradicional, donde se trata el caso individualmente, a un modelo en que se valore —como argumentan Campanini y Luppi (1998)— la situación de la persona considerando sus exigencias y capacidades; las características más significativas de su ambiente y las relaciones, los recursos y carencias de la comunidad, los puntos de conflicto entre la persona y las estructuras institucionales. Este examen de la situación social de una persona lleva a evaluar y seguir el tipo de intervención más útil para facilitar no solo su crecimiento, sino también el del ambiente (Viñas, 2022).

Así mismo, se entiende que el trabajo de acompañamiento a los niños y las niñas incluye la mirada y la inclusión de sus familias, su red de personas significativas, la red profesional y la influencia de su comunidad en el trabajo socioeducativo.

El modelo sistémico parte de la idea de que los problemas individuales no pueden entenderse de forma aislada, sino en el contexto de las relaciones familiares y sociales en las que la persona está inmersa. En el ámbito de la protección de menores, este enfoque considera a la familia como un sistema interconectado en el que las conductas, emociones y roles de cada miembro influyen en los demás.

Los principios clave del modelo sistémico son:

- 1) **Interdependencia:** Los cambios en un miembro afectan al resto del sistema familiar. Por ello, las intervenciones deben considerar al grupo familiar completo.
- 2) **Comunicación y patrones relacionales:** Se analiza cómo se comunican los miembros, qué dinámicas se repiten y cómo estas pueden favorecer o dificultar el bienestar del menor.

- 3) **Contexto y significado:** Los comportamientos se entienden según el contexto familiar, cultural y social; no se juzgan de manera aislada.
- 4) **Círculo de retroalimentación:** Las acciones generan respuestas que refuerzan o modifican las dinámicas familiares, lo que permite identificar ciclos disfuncionales o saludables.

En este sentido, se valora no solo la conducta del menor, sino también la estructura familiar, los vínculos afectivos, las pautas educativas y los recursos del entorno. Se trabaja con todos los miembros —no solo con el menor— para promover cambios sostenibles, promoviendo la corresponsabilidad, buscando empoderar en lugar de sustituir sus funciones. Además, se intenta integrar la comunidad, escuela, servicios sanitarios y otros recursos sociales, entendiendo que el bienestar infantil depende de un entramado de apoyos.



Objetivos del espacio

Para tener diferentes perspectivas, hace falta parar, reflexionar, compartir, formarse y supervisarse. Esta revisión, análisis o supervisión tiene dos beneficios principales: el cuidado de la propia profesional y, sobre todo, evitar las malas praxis. Un elemento clave para las profesionales que desarrollan su práctica profesional a través del vínculo tiene que ver con cómo podemos gestionar los riesgos derivados de la exigencia y la proximidad que el vínculo y la relación implican, y las profesionales a las que va dirigido este espacio desarrollan esta función. Por ese motivo, la supervisión tiene un papel fundamental en este programa.

Para tener diferentes perspectivas, hace falta parar, reflexionar, compartir, formarse y supervisarse

En este caso, el espacio de supervisión se configuró a partir de dos grupos de unos 28 profesionales cada grupo. Fueron 6 encuentros virtuales que se desarrollaron cada 4 meses en un periodo de 2 años y que han permitido trabajar a partir del paradigma descrito para conseguir los objetivos trazados.

Durante la primera sesión del proceso de supervisión, el grupo comenzó a conformarse de manera progresiva. Se generó un espacio inicial en el que las participantes pudieron expresarse, compartir sus primeras impresiones y plantear las expectativas que tenían respecto a este espacio. Esta etapa fue clave para sentar las bases del trabajo conjunto, ya que permitió visibilizar necesidades, inquietudes y deseos que orientarían el diseño y desarrollo del proceso. Escuchar activamente estas expectativas fue fundamental para establecer una relación horizontal entre la supervisora y las profesionales participantes, promoviendo desde el inicio un clima de respeto, apertura y colaboración.

Este momento inicial también puede entenderse como la construcción de un “acuerdo de trabajo” compartido, en el que se definen, de manera consensuada, los compromisos mutuos, los modos de funcionamiento y los princi-

pios que guiarán el recorrido. Este acuerdo no solo establece un marco de confianza, sino que también contribuye a generar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el espacio, habilitando una mayor implicación por parte de todas las personas involucradas.

Una vez abordadas las expectativas individuales y colectivas, y cuando el grupo comenzó a sentirse más cohesionado y seguro, se procedió a una segunda etapa del proceso: la identificación y priorización de objetivos comunes. Esta tarea se realizó de forma participativa, permitiendo que cada equipo y/o entidad aportara su mirada, contextualizada en su propia realidad y experiencia profesional. Fruto de este trabajo conjunto, se definieron una serie de objetivos que guiaron el proceso de supervisión. Estos objetivos no fueron estáticos, sino que pudieron ir evolucionando a lo largo de las sesiones, ajustándose a las necesidades emergentes del grupo y del contexto de intervención.

Entre los objetivos consensuados, se destacan los siguientes:

- *Generar un espacio común, lo más cercano posible a la experiencia presencial.* Pese a que los encuentros se realizaron en formato virtual, se buscó construir un entorno de confianza donde cada profesional se sintiera segura para compartir vivencias, dudas, reflexiones y aprendizajes. Este espacio debía resguardar la intimidad y garantizar la confidencialidad de todo lo compartido, promoviendo relaciones basadas en el respeto, el apoyo mutuo y el cuidado colectivo.
- *Fomentar una ampliación de la mirada profesional frente a las situaciones cotidianas que se presentan en la práctica.* Esto implicó abrir el foco de análisis, desnaturalizar ciertas dinámicas y permitir el ingreso de nuevas perspectivas que habiliten otros modos de comprender y abordar las intervenciones. Esta capacidad de mirar más allá de lo inmediato y evidente fue trabajada como una herramienta clave para la mejora de la práctica socioeducativa.
- *Ofrecer un espacio de aprendizaje continuo y de experimentación,* donde se pudieran explorar nuevas ideas, metodologías y estrategias sin temor al error. La supervisión se concibió como un laboratorio de pensamiento y acción, en el que las profesionales pudieran revisar sus intervenciones desde una perspectiva reflexiva, compartida y crítica.
- *Promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales de las participantes,* tanto en el plano técnico como en el relacional. Se valoró especialmente la capacidad de análisis, la empatía, la creatividad y la flexibilidad como competencias esenciales en el acompañamiento de las familias.

- *Impulsar un cambio de mirada en las profesionales que favorezca la autonomía y el empoderamiento de las familias.* Se trabajó con la idea de que cuanto más conscientes y preparadas estén las profesionales, mayores serán sus herramientas para acompañar procesos de cambio significativos en las familias, favoreciendo una relación basada en la corresponsabilidad y el respeto.
- *Fomentar la interconexión e interrelación entre los equipos participantes,* entendiendo que el intercambio de experiencias, visiones y saberes enriquece profundamente el proceso de supervisión. Esta interacción permitió identificar puntos en común, valorar la diversidad de enfoques y construir una red de apoyo profesional entre territorios y entidades.
- *Compartir experiencias y aprendizajes con otras profesionales* que implementan los mismos programas en diferentes contextos geográficos. Este intercambio resultó especialmente valioso para reconocer buenas prácticas, identificar desafíos comunes y explorar soluciones creativas ya aplicadas por otros equipos.
- *Consolidar la supervisión como una práctica profesional legítima y necesaria,* que contribuya al bienestar emocional y profesional de quienes intervienen con familias y menores. Se buscó romper con la idea de que la supervisión es únicamente un espacio correctivo, para convertirla en un recurso permanente de reflexión, cuidado y desarrollo profesional.
- *Incorporar, mediante diferentes herramientas y metodologías, las voces de los niños y niñas, de las familias y de otros actores de la red socioeducativa,* reconociendo su rol central en los procesos de intervención. Se promovió así una visión integral y relacional del trabajo social y educativo, que no se centre exclusivamente en la profesional, sino que integre múltiples miradas y saberes.
- *Ofrecer contenidos y recursos teórico-prácticos* que complementen la experiencia de las profesionales y amplíen su repertorio de estrategias de intervención. Estos recursos fueron seleccionados con el objetivo de ayudar a crear espacios de trabajo seguros, accesibles y sostenibles, donde las familias puedan vincularse con mayor confianza y continuidad al acompañamiento socioeducativo.
- *Asegurar que el bienestar de los niños, niñas y sus familias esté siempre en el centro del trabajo de supervisión,* entendiendo que cada reflexión, cada acción y cada propuesta debe orientarse a mejorar la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo de las personas acompañadas.



En resumen, esta primera fase del proceso de supervisión permitió establecer las bases de un trabajo colaborativo, reflexivo y comprometido, que apuesta por la mejora continua, la corresponsabilidad y el aprendizaje compartido. A través del fortalecimiento de los equipos y del intercambio entre profesionales, se aspira a una intervención cada vez más consciente, transformadora y centrada en las personas.

Aportaciones del espacio de supervisión para reflexionar sobre el enfoque sistémico y el trabajo con familias

El espacio de supervisión se fue configurando a medida que avanzábamos en el camino. Este recorrido se ha ido vehiculando a través de diferentes herramientas que permitieron reflexionar sobre el trabajo con las familias. En alguna sesión, la supervisora fue introduciendo conocimientos desde la teoría para poder ir ofreciendo recursos a las profesionales. Cabe decir que en una fase anterior del programa SOMOS VOZ, la misma supervisora había ofrecido espacios de formación a este mismo grupo de profesionales, introduciendo el modelo relacional-vincular con gran base sistémica y comunitaria. Esta circunstancia ha permitido ir recordando conceptos durante las sesiones de supervisión, haciendo de la formación y la supervisión dos espacios interrelacionados.

A continuación, se comparten algunas de las herramientas sistémicas que han contribuido a generar reflexión en los espacios de supervisión.

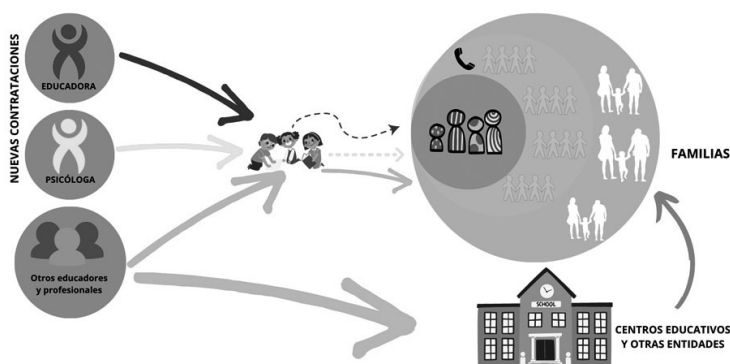
Mapas relacionales

Hemos utilizado el mapa relacional como una herramienta visual para comprender y explorar las relaciones significativas de los centros con las familias de los niños y niñas. Esta herramienta sirve para identificar las relaciones, las dinámicas y los vínculos emocionales que existen entre las familias y los centros. En el proceso de supervisión nos ha permitido visualizar diferentes tipos de relaciones. También, identificar relaciones positivas, conflictivas, dependientes, distantes o ambivalentes.

En este sentido, los mapas también permiten ver si existen patrones relacionales repetitivos entre los centros y las diversas familias. Permite abrir el foco y ver otros elementos que pueden estar influyendo en la situación o que pueden apoyar en un momento concreto.

Este trabajo permitió a los equipos trabajar conjuntamente y reflexionar días antes de la sesión para poder describir la evolución de la relación de las familias antes y después de la implementación del programa. Las preguntas que guiaban la reflexión son las siguientes:

- Contexto: Qué ideas tienen las familias de lo que se hace en el centro.
- ¿Cómo os gustaría que fuera la relación entre las familias y el centro?
- ¿Cuál sería la participación óptima según vuestro punto de vista?
- ¿Cuál sería la participación realista de las familias en el centro?
- ¿Qué tendría que pasar para que eso se hiciera posible?
- Otras ideas que surjan en el debate



Fuente: Fundación Mornese (2022).

A partir de esta sesión y de las ideas que surgieron, se empezaron a concretar acciones para mejorar la intervención familiar. Además, empezaron a emerger temas concretos, situaciones familiares, tipología de familias y tipos de intervenciones y acompañamientos. Esto nos llevó a seguir con el trabajo de casos, para profundizar con la *revisión, análisis y reflexión compartida de casos reales*. Para ello, se compartió una guía adaptada del trabajo de Raquel Sabrafen (2007).

Breve guía para la supervisión de casos

Guías para el trabajo de casos hay muchas, y en cada una de ellas se destacan aspectos que tienen que ver con el modelo de intervención de la supervisora en particular. La propuesta que se presenta recoge una serie de cuestiones sistémicas que nos permiten abrir el foco y trabajar en la sesión con informaciones muy útiles que ya han sido pensadas para compartir en el grupo.

Las profesionales coinciden en constatar la progresiva incorporación, en el análisis de los casos expuestos, de las múltiples dificultades que deben enfrentar en el ejercicio de su labor cotidiana. Se observa una mayor disposición a explicitar temores personales y profesionales, así como a reconocer la posibilidad de cometer errores, lo que supone un avance significativo en términos de reflexión crítica y autoconciencia. Del mismo modo, se destaca la aceptación de los propios límites o de ciertas imposibilidades de intervención eficaz ante situaciones complejas, junto con la vivencia de ambivalencias emocionales que emergen en la relación entre las profesionales y las personas usuarias, generando sentimientos encontrados que requieren ser comprendidos y elaborados. Además, se señala la dificultad inherente en la elección de intervenciones, las cuales pueden oscilar entre estrategias orientadas al control y aquellas centradas en la ayuda y el acompañamiento. En definitiva, se subraya la importancia de aceptar explícitamente que las relaciones profesionales se sustentan en la complejidad, exigiendo respuestas alejadas de toda simplificación o reduccionismo, y demandando una mirada más integradora y contextualizada que permita abordar la realidad de manera más eficaz y humana (Alegret et al., 2007)³.

Esta guía nos introduce elementos sistémicos muy útiles para el análisis. Trabajamos, principalmente, con el genograma desde una perspectiva amplia, que no solo recoge las relaciones familiares, sino también todas aquellas relaciones significativas y de soporte que las familias tienen. A través del genograma, el equipo reflexivo y la supervisora pueden:

- Guiar a la profesional a detectar aspectos que no había visto.
- Preguntar por vínculos no explorados.
- Relacionar eventos familiares con el motivo de consulta.

Esto permite ajustar o afinar estrategias de intervención según lo revelado en el genograma.

Por otro lado, se usa el ecomapa, herramienta complementaria al genograma, que nos permite ampliar el sistema de relaciones profesionales que están influyendo en la situación. Es decir, este diagrama visual representa las relaciones entre una persona, familia o sistema y su entorno social, institucional y comunitario. Mientras el genograma se enfoca en el sistema familiar, el ecomapa se centra en las redes externas de apoyo y conflicto.

A partir de estos ejercicios se generan, en las sesiones, conversaciones que nos permiten hablar del trabajo realizado con sus logros y dificultades, sus luces y sus sombras, para poder introducir los objetivos no logrados y las preocupaciones que llevan a las profesionales a traer la situación de esa familia al espacio de supervisión. Exploramos los recursos de los niños y las niñas y de su familia, y también de los profesionales. Esta será una parte muy importante del trabajo durante la sesión.

En los casos analizados, los relatos muestran que siguen prevaleciendo las inquietudes vinculadas a la intervención, centradas en cuestiones prácticas como el “qué hacer” o el “hacia dónde seguir”, lo cual sigue ocupando un lugar prioritario en el discurso profesional (Alegret et al., 2007). No obstante, se observa un avance significativo, ya que se dedica un espacio cada vez mayor a la exploración de aspectos emocionales, reflejados en interrogantes como “qué siento” o “qué me pasa”. Este giro evidencia un proceso de integración de la dimensión relacional dentro de la intervención profesional, reconociendo que las vivencias internas de la profesional influyen en la manera de abordar los casos. Así, se destaca una comprensión más compleja y profunda de la práctica, que supera lo meramente técnico para incorporar lo emocional y subjetivo.



Este proceso nos llevará a trabajar a partir de la construcción de hipótesis relacionales que abren nuevas posibilidades para observar la situación. Nos permite comprender el problema desde una mirada contextual y dinámica, más allá del individuo aislado. Estas interpretaciones provisionales explican cómo los síntomas o dificultades de una persona pueden estar relacionados con las dinámicas de sus relaciones significativas (familia, pareja, escuela, comunidad, etc.). Buscamos entender los patrones de interacción que mantienen un problema o síntoma.

Equipos reflexivos

El equipo reflexivo⁴ es un modelo de trabajo utilizado en algunos enfoques terapéuticos, especialmente en la terapia sistémica y la terapia familiar, que consiste en un grupo de terapeutas o profesionales que observan una sesión terapéutica y luego comentan sus impresiones, hipótesis o reflexiones mientras el terapeuta principal y el paciente (o familia) los escuchan. La adaptación de esta técnica a los espacios de supervisión consiste en organizar al equipo desde este punto de vista para poder trabajar con la profesional consultante desde una mirada poliédrica que le permita llevarse de la sesión el mayor número de reflexiones posibles. Con toda la información derivada de la guía anterior, se organiza el equipo reflexivo. Esto permite al equipo escuchar activamente el relato de la profesional. Finalizada la primera parte de la sesión, las participantes comparten sus observaciones y pensamientos en presencia de la profesional, que se aparta del grupo. Hablan entre ellas, como si la supervisada “escuchara desde fuera”, sin dirigirse directamente a ella. El equipo puede ofrecer diferentes formas de ver un problema o situación, generando nuevas posibilidades de comprensión. También favorece la autorreflexión, ya que escuchar cómo otras personas interpretan lo que uno ha dicho puede ser revelador y ayuda a pensar desde otro lugar.

El equipo reflexivo es un modelo de trabajo utilizado en algunos enfoques terapéuticos, que consiste en un grupo de terapeutas o profesionales que observan una sesión terapéutica y luego comentan sus impresiones, hipótesis o reflexiones mientras el terapeuta principal y el paciente los escuchan

Un aspecto especialmente valioso es que la diversidad de interpretaciones frente a una misma situación o intervención enriquece significativamente el proceso. Y algo aún más relevante, esta pluralidad contribuye a reducir los sesgos que pueden surgir de una mirada única.

Este enfoque nos lleva a fomentar la colaboración y el respeto dentro del equipo, que no busca ofrecer “respuestas correctas”, sino generar reflexiones compartidas. Esto crea un ambiente menos directivo y más participativo. Un equipo reflexivo se convierte así en una herramienta poderosa dentro del proceso de supervisión: aporta múltiples perspectivas, facilita la construcción conjunta de significado y promueve una forma de acompañamiento profundamente respetuosa, basada en la escucha activa, la valoración de la diversidad y la reflexión colectiva.

Además, en nuestro caso, estos equipos reflexivos, conducidos de manera virtual, estaban integrados por profesionales muy diversas, procedentes de territorios, contextos institucionales y entidades distintas. Esta heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, enriquecía notablemente el proceso, ya que el intercambio de perspectivas, experiencias y enfoques distintos aportaba matices y soluciones innovadoras a las situaciones analizadas, fortaleciendo el aprendizaje colectivo.

El uso del “como si” para hacer presente

El uso del “como si” nos permite hacer presente a la familia, a los niños y las niñas, a la red de profesionales (maestras, monitoras, psicólogas, etc.) y a otros miembros de la familia extensa o de la comunidad que pueden tener un papel importante en la situación que se nos presenta y que no están participando del espacio de supervisión. El término “como si”⁵ (también llamado *acting as if* o *Als ob* en alemán, según el filósofo Hans Vaihinger y luego retomado por autores como Winnicott y autores sistémicos) se refiere a una forma de actuar, sentir o relacionarse como si algo fuera cierto, sin que lo sea completamente o conscientemente.

En este caso, el “como si” es utilizado en la sesión de supervisión para ampliar la mirada y utilizar al grupo para introducir a las personas protagonistas. Esto ayuda a hacer un ejercicio sobre cómo deben estar viviendo los protagonistas su situación, siempre trabajando con hipótesis, teniendo en cuenta que éstas no son ni verdaderas ni erróneas. Esta fórmula permite abrir el foco y tener en cuenta aspectos que podrían haber pasado desapercibidos. Por lo tanto, las profesionales del espacio adquieren un rol durante una parte de la sesión.

Todas estas propuestas se combinan de manera articulada para dar cuerpo y significado a los espacios de supervisión, convirtiéndolos en escenarios dinámicos de reflexión y aprendizaje. En las sesiones de supervisión, se emplean diversos recursos metodológicos como el uso de metáforas, esculturas y objetos simbólicos, que facilitan la expresión de emociones, percepciones y experiencias difíciles de verbalizar de manera directa. Estos elementos actúan como mediadores que permiten profundizar en la comprensión de las situaciones expuestas y de las vivencias personales de las profesionales, fomentando una mayor conexión entre lo emocional y lo racional. Al finalizar cada sesión, se realiza una devolución cuidadosamente elaborada, cuyo objetivo es ofrecer a la profesional supervisada una síntesis clarificadora, proporcionándole una nueva mirada y nuevos recursos, tanto emocionales como técnicos, para afrontar de manera renovada la situación que la preocupa y su práctica cotidiana.



Cabe destacar que las sesiones de supervisión desarrolladas en el marco del proyecto SOMOS VOZ se llevaron a cabo en su totalidad de forma virtual. Esta modalidad implicó la adaptación de todas las técnicas y dinámicas descritas a un entorno online, lo cual supuso un desafío, pero también abrió posibilidades innovadoras para mantener la calidad y la profundidad del proceso supervisivo, superando las barreras físicas y geográficas.

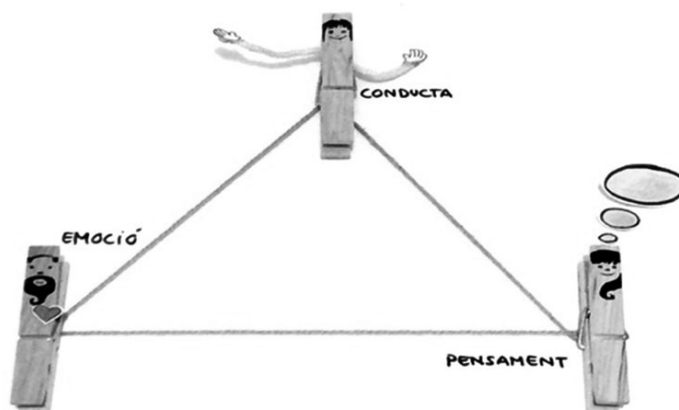
Desarrollo de competencias profesionales

Uno de los principales objetivos del espacio de supervisión es incidir de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, con el fin de potenciar un crecimiento sostenido en dichas competencias y empoderar a las profesionales en su práctica cotidiana. En este sentido, resulta fundamental comprender en profundidad las implicaciones cognitivas, emocionales y conductuales que este proceso moviliza, ya que no solo se trata de adquirir herramientas técnicas, sino también de favorecer una mayor autoconciencia, seguridad y confianza en la toma de decisiones. La supervisión, por tanto, se convierte en un espacio seguro y enriquecedor, donde se integran saberes, emociones y experiencias para fortalecer la intervención profesional.

Como nos enseñó Susana Vega⁶ (en Coletti, 1997), cada profesional se utiliza a sí mismo en toda situación de la intervención; su propia persona resulta ser su herramienta-instrumento de trabajo indiscutible. Por lo tanto, la eficacia de la intervención dependerá de cómo se use o, lo que es lo mismo, de cómo integre su persona y su rol.

En el proceso de integración del rol profesional intervienen, fundamentalmente, tres dimensiones, que resultan especialmente relevantes para el desarrollo adecuado del mismo por parte de las profesionales: el sentir, el pensar y el hacer.

Uno de los principales objetivos del espacio de supervisión es incidir de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, con el fin de empoderar a las profesionales en su práctica cotidiana



Fuente: Ayuntamiento de Castell d'Aro, Platja d'Aro i s'Agaró, 2018.

Estas tres dimensiones, que se encuentran estrechamente interrelacionadas, representan un recurso esencial para el ejercicio profesional (Vega en Coletti, 1997). El “saber” hace referencia al marco teórico y epistemológico que proporciona los fundamentos necesarios para reconocer, comprender y orientar los procesos de intervención, otorgando rigor y coherencia a la práctica. El “hacer” implica el conjunto de habilidades técnico-prácticas exigidas por el modelo o los modelos de referencia, las cuales permiten llevar a la práctica las estrategias diseñadas y concretar la intervención de forma efectiva. Finalmente, el “ser” alude al estilo profesional único y personal de cada individuo, a su singularidad, así como a su manera particular de pensar, sentir y establecer relaciones, aspectos que impregnan de autenticidad y humanidad su quehacer profesional.

En el caso de esta experiencia, estos tres aspectos se han ido articulando en el transcurso de las sesiones de la siguiente forma:

- A partir de la reflexión y de la ampliación de miradas, se han ido transformando aspectos cognitivos. La incorporación de algunas teorías dentro de las sesiones ha ampliado conocimientos y ha abierto otras posibilidades. Este cambio en “el saber” provoca irremediamente un cambio en “el hacer” y en “el sentir”.
- Las diferentes propuestas compartidas entre los equipos sobre acciones, programas e intervenciones concretas han ido incorporándose en “el hacer” de cada una de las profesionales en diferentes medidas. Por lo tanto, sin darse cuenta, las profesionales que se han atrevido a incorporar nuevas formas de hacer también se han permitido cambiar su pensamiento y su emoción.

- Este cambio de emociones o del “sentir” se ha abierto paso sutilmente en las diferentes sesiones de supervisión, ya que se ha movido en la medida en que cada una de las profesionales se ha abierto a contactar con sus sentimientos y emociones y les ha dado un lugar. Este proceso ha podido ser muy personal, y en el contexto virtual menos compartido.



En este sentido, y partiendo de la comprensión profunda de que somos personas acompañando a otras personas, la figura y la presencia de la profesional se convierten en el eje central dentro del proceso de supervisión. Esto implica que el desarrollo personal y profesional de quien se supervisa no es un aspecto secundario, sino un componente esencial, dado que un cambio en su mirada, en su actitud o en su posición frente a una situación determinada puede generar un impacto significativo en la realidad que enfrenta. Esta idea se fundamenta en los principios del paradigma sistémico, que nos recuerdan que un cambio en una parte del sistema inevitablemente desencadena modificaciones en el resto de sus componentes. Si concebimos el trabajo con personas y familias como un sistema interconectado, el crecimiento y la transformación en las profesionales que brindan apoyo y acompañamiento pueden repercutir directamente en las dinámicas y procesos de las personas y familias atendidas. De este modo, el cambio personal y profesional de la profesional supervisada no solo enriquece su práctica, sino que también potencia la posibilidad de generar cambios positivos y sostenibles en aquellas familias o personas a quienes acompaña, favoreciendo procesos de mejora y bienestar en un nivel mucho más amplio y profundo.

El constructivismo nos brinda una perspectiva clara y profunda sobre la implicación activa de las profesionales en los procesos de ayuda. Desde esta epistemología, se sostiene que la observadora no es un ente externo ni neutral respecto a aquello que observa, sino que forma parte integral y activa del proceso de observación. Esto implica que las percepciones, interpretaciones y acciones de la profesional están inevitablemente influenciadas por su propia experiencia, contexto y subjetividad. Por lo tanto, el conocimiento generado en el proceso es co-construido, lo que resalta la importancia de la reflexión crítica y la conciencia sobre el rol que desempeña la profesional en la dinámica de ayuda.

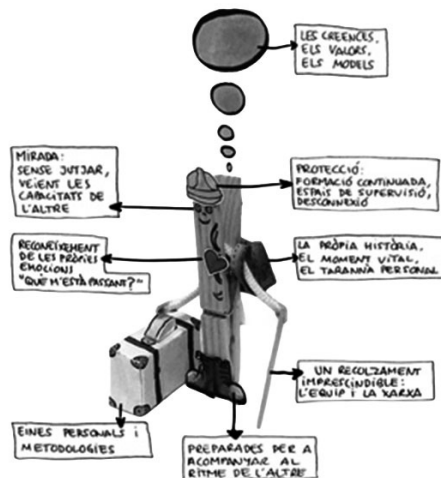
Por este motivo, las profesionales no podemos separarnos de la situación que describimos: recordemos la famosa frase de Maturana y Varela (1984): “Todo lo dicho es dicho por alguien”, “todo acto de conocer depende de la estructura de quien conoce”.

Desde esta implicación de las profesionales, el modelo sistémico también nos invita a mirarnos a nosotras mismas para poder ver las interacciones también en nuestras intervenciones, lo que facilita el crecimiento profesional y personal de las profesionales que se dedican a acompañar a personas.

Estos espacios de supervisión constituyen verdaderas instancias de formación y entrenamiento continuo, brindando a las profesionales herramientas y estrategias que les permiten desempeñar su labor con mayor seguridad y confianza. Además, contribuyen de manera significativa al desarrollo integral de sus funciones, favoreciendo tanto su crecimiento personal como profesional, y mejorando la calidad de la intervención que ofrecen. En esta línea Vega destaca:

El resultado del entrenamiento es el aprendizaje de una técnica basada en usar estratégicamente su self desde el rol profesional. Técnica que, bien utilizada, no solo beneficia al usuario en cuanto a lograr mejores resultados en la intervención, sino que también implica para el profesional un cuidarse a sí mismo de los desgastes posibles de la profesión (Vega, 1997, p. 174).

En este sentido, la profesional se convierte en su propia herramienta, que debe aprender a utilizar de manera consciente y reflexiva; y los espacios de supervisión le permiten conocerla, explorarla, ampliarla y protegerla, fortaleciendo su práctica y promoviendo su bienestar emocional.



Fuente: Viñas et al., 2018, p. 38.

Si partimos de la premisa de que las profesionales de la ayuda somos nosotras mismas y que somos una herramienta fundamental —el canal a través del cual se transmiten tanto los contenidos como la metodología de intervención—, es inevitable reconocer que nuestras emociones forman parte activa del proceso. Estas emociones, generadas en el ejercicio de acompañar, sostener y asistir a otras personas, influyen en nuestras percepciones, juicios y decisiones, muchas veces de manera inconsciente. Por ello, se vuelve imprescindible generar espacios que permitan visibilizar y trabajar esas experiencias internas que afectan directamente a nuestra práctica.

En este marco, la supervisión se convierte en un espacio esencial, no solo para el aprendizaje técnico o metodológico, sino también como un recurso para garantizar una práctica ética, reflexiva y coherente. Supervisar es mucho más que revisar procedimientos o buscar soluciones; es abrir un espacio de encuentro, contención y crecimiento donde la profesional puede revisar su implicación emocional, sus dudas, sus límites y sus fortalezas.



Tal como lo expresan Viñas y Fabregó (2012), se trata de “un espacio que recoge y acoge a la persona, aceptando todas sus características para que pueda reflexionar sobre el rol profesional”. Es, en definitiva, una invitación a mirarse a sí misma en relación con las otras personas, a partir de una mirada honesta y sin juicio. Crear ese entorno seguro y humano facilita el desarrollo de una mayor conciencia de sí, permitiendo ajustar la intervención desde una perspectiva más auténtica, ética y empática.

Así, la supervisión no solo fortalece la práctica profesional, sino que también cuida a quien cuida, convirtiéndose en un pilar fundamental del ejercicio responsable dentro de las profesiones de ayuda.

Aprendizajes realizados

Según las propias profesionales, los aprendizajes han sido variados y han tenido que ver con los siguientes aspectos.

Aplicación del modelo y programas

La participación en los espacios de supervisión ha brindado a las profesionales la oportunidad de revisar en profundidad hasta qué punto han logrado integrar los enfoques y principios del modelo de intervención, y de reforzar la relevancia que posee el acompañamiento social en el desempeño cotidiano de su labor. Estos encuentros han generado un valioso espacio de reflexión colectiva, en el que se han abordado aspectos fundamentales como la implicación y participación activa de las familias, lo cual ha facilitado la elaboración de estrategias específicas para superar barreras y dificultades que suelen surgir durante el desarrollo de los programas. Asimismo, el intercambio con otros equipos profesionales ha enriquecido enormemente el proceso, ya que ha permitido compartir experiencias, contrastar buenas prácticas y conocer distintas normativas autonómicas, así como diversas formas de intervención y metodologías de trabajo, ampliando la perspectiva y fortaleciendo las competencias de las profesionales en su quehacer diario.

Organización de la tarea educativa y análisis de casos

En cuanto a la organización de la tarea educativa, la supervisión ha ofrecido un apoyo constante y significativo, tanto en la planificación de actividades como en la preparación cuidadosa de las intervenciones con las personas y familias atendidas. Compartir y analizar casos concretos dentro de este espacio ha resultado especialmente valioso, pues ha permitido ampliar perspectivas, identificar diferentes enfoques y adoptar nuevas miradas ante situaciones complejas o retadoras. Esta dinámica ha fomentado un verdadero aprendizaje colaborativo, en el que cada profesional ha podido aportar su experiencia, enriquecer la reflexión conjunta y generar ideas prácticas y creativas, aplicables a contextos y casos similares. Además, ha promovido un clima de confianza que facilita el intercambio abierto de estrategias, recursos y metodologías, no solo dentro de un mismo equipo, sino también entre distintos grupos de trabajo y profesionales de diferentes ámbitos. Todo ello ha contribuido a fortalecer la calidad de las intervenciones y a impulsar una práctica educativa más eficaz, consciente y reflexiva.

Reflexión pedagógica y socioeducativa

Los espacios han impulsado una reflexión profunda y necesaria sobre las prácticas pedagógicas y socioeducativas, permitiendo a las profesionales analizar con detenimiento su trabajo diario

Los espacios han impulsado una reflexión profunda y necesaria sobre las prácticas pedagógicas y socioeducativas, permitiendo a las profesionales analizar con detenimiento su trabajo diario. A lo largo de estas sesiones, se han replanteado enfoques, ajustado visiones y explorado nuevas herramientas y metodologías de intervención para afrontar los retos que surgen en el acompañamiento a personas y familias. Saber que otras entidades atraviesan dificultades similares ha resultado especialmente útil, ya que ha ayudado a relativizar los problemas, a reducir la sensación de aislamiento y a fomentar el pensamiento colectivo en la búsqueda de soluciones. Además, se ha puesto el foco en el rol y la coordinación del equipo profesional, en lugar de centrarse únicamente en las actitudes o limitaciones de las familias. Este proceso ha conducido a valorar lo ya implantado, reconociendo el esfuerzo realizado y destacando los efectos positivos alcanzados.

Estos encuentros han resultado fundamentales para el desarrollo profesional, aportando un espacio seguro y enriquecedor en el que reflexionar sobre la propia práctica

Crecimiento profesional

Desde el punto de vista individual, estos encuentros han resultado fundamentales para el desarrollo profesional, aportando un espacio seguro y enriquecedor en el que reflexionar sobre la propia práctica. Han ofrecido un marco idóneo para repensar los casos con mayor objetividad y claridad, permitiendo analizar las situaciones desde distintos ángulos y enriquecer la comprensión de los procesos de intervención. Asimismo, han facilitado la incorporación de nuevas metodologías y estrategias de trabajo, así como la

adquisición de habilidades prácticas y recursos útiles para afrontar con mayor seguridad y eficacia la diversidad y complejidad de situaciones presentes en el día a día.



Sugerencias de mejora

Aunque el espacio de supervisión ha sido altamente valorado por su utilidad y riqueza, algunas profesionales señalaron que determinadas dinámicas grupales consumieron un tiempo considerable, restando oportunidad para profundizar en aspectos clave y específicos del proyecto que requerían mayor atención. También se planteó la posibilidad de no mezclar centros distintos en las sesiones, con el fin de favorecer un lenguaje más compartido, facilitar la comprensión mutua y permitir una mejor adaptación de la supervisora a las realidades particulares de cada contexto. Por otro lado, si bien el formato virtual ha resultado efectivo y práctico, se considera que la realización de encuentros presenciales podría haber potenciado aún más la dimensión vivencial, el vínculo entre participantes y el carácter reflexivo y emocional del proceso, generando una experiencia más intensa y significativa.

Anna Viñas Millán
Educatora social y psicopedagoga
Supervisora acreditada por la European
Association for Supervision and Coaching
Satir Coaching and Mentoring Specialist acreditada por
The Virginia Satir Global Network
info@annavinyas.cat

Bibliografía

- Alegret, J., Baulenas, G., Sabrafen, R. y Vega, S. (2007). Supervisión en equipos de Servicios sociales de atención primaria. *Mosaico*, 38, 18-19.
- Campanini, A., Luppi, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico*. Paidós
- Coletti, M. y Linares, J. L. (2021). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de "Ciutat Vella"*. Paidós.
- Egan, T. M. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 277-295.
<https://doi.org/10.1177/1523422302043004>
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

- Palasí Luna, E., Morata García, T. & Marzo Arpón, T. (2025). Prevención de la institucionalización infantil: innovación en el acompañamiento a familias desde los centros socioeducativos. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-589>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide
- Sarró, A (2007). La supervisión como espacio relacional. *Mosaico*, 38, 11-13.
- Viñas, A; Fabregó, E. (2012). *El professional com a persona*. Papers 24. Generalitat de Catalunya.
- Viñas, A., Poyatos, P., Morata, T., Marzo, M., López, P., Palasí, E., Sánchez, J. y Fernández, F. (2018). *Valor humà: El model relacional-vincular en el treball socioeducatiu a Castell-Platja d'Aro*. Generalitat de Catalunya.
- Viñas, A. (2022). Modelo sistémico y su aplicación en el acompañamiento socioeducativo [Manuscrito no publicado]. Artículo escrito para la formación del proyecto “Somos Voz”.
- Winnicott, D. W. (2016). *Psychotherapy of character disorders*. In L. Caldwell & H. Taylor Robinson (Eds.). *The collected works of D. W. Winnicott: Volume 6, 1960–1963*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271381.003.0074>

-
1. Teniendo en cuenta que la mayoría de las profesionales supervisadas son mujeres, en este artículo hablaremos de *la profesional* y de las profesionales en valor genérico, refiriéndonos tanto a mujeres como a hombres.
 2. Psiquiatra y psicoterapeuta. Director del Centre de Teràpia Familiar de Barcelona. Supervisor y docente.
 3. Psiquiatra. Terapeuta familiar. Supervisora docente. Consultora de contextos infantojuveniles y de servicios sociales. Coautora de: *Adolescentes*, Graó, Barcelona 2005 y de *El modelo sistémico ante la familia multiproblemática en Servicios sociales*, Paidós, Barcelona 1997.
 4. Técnica desarrollada por Tom Andersen (psiquiatra noruego), como una forma de hacer la terapia más colaborativa y menos jerárquica.
 5. Hans Vaihinger (1852–1933) fue un filósofo alemán conocido principalmente por su obra *La filosofía del como si (Die Philosophie des Als Ob*, publicada en 1911). Su pensamiento se centra en la idea de que muchas de nuestras creencias, teorías y modelos son ficciones útiles, que aceptamos “como si” fueran verdaderas, aunque sepamos que no lo son literalmente.
 6. Psicóloga clínica. Psicoterapeuta grupal, familiar y de pareja. Docente y supervisora de la Escuela de Teràpia Familiar del servicio de Psiquiatria del Hospital de la Santa Creu i Sant Pau. Universidad Autónoma de Barcelona.
-