

Janaína Bianca Barletta <sup>1</sup>  
Fabiana Maris Versuti <sup>2</sup>  
Carmem Beatriz Neufeld <sup>1</sup>

## **De la enseñanza híbrida a la virtual: relato de experiencia docente con la asignatura de Supervisión Basada en Evidencias en el posgrado stricto sensu brasileño**

## **Do ensino híbrido ao on-line: relato de experiência docente na disciplina de Supervisão Baseada em Evidências na Pós-Graduação stricto sensu brasileira**

### **RESUMEN**

El propósito de este relato de experiencia docente es presentar la asignatura Supervisión basada en evidencias a partir de su propuesta estructural, las actividades realizadas y los cambios ocurridos en las dos versiones ofrecidas. Esta asignatura se ofreció en dos programas de posgrado stricto sensu con el objetivo de fomentar los conocimientos, las habilidades y la reflexión sobre la importancia de la práctica supervisada basada en evidencias. La disciplina originalmente se diseñó para un formato de enseñanza híbrida, sin embargo, con las medidas de distanciamiento social adoptadas para contener el avance de la pandemia de COVID-19, se trasladó al sistema de enseñanza virtual. En ambas versiones de la asignatura, el apoyo pedagógico se mantuvo en una perspectiva de aprendizaje constructivista, con el uso de metodologías activas y mediada por las tecnologías de la información y la comunicación. Considerando que el cambio de modelos y de propuestas didácticas no es un proceso simple, se entiende que esta asignatura ha alcanzado sus objetivos. Por otra parte, se cree que este relato de experiencia docente puede ampliar el debate sobre el campo de los estudios de supervisión en el posgrado stricto sensu brasileño, así como sobre la adopción de metodologías activas mediadas por tecnologías digitales en la formación de psicólogos y de investigadores en psicología.

**Palabras clave:** Educación de posgrado; Tecnología de la información; Competencia profesional.

### **RESUMO**

O objetivo deste relato de experiência docente é apresentar a disciplina Supervisão Baseada em Evidências (SBE), desde sua proposta estrutural, as atividades realizadas e as mudanças ocorridas nas duas versões ofertadas. Esta disciplina foi ofertada em dois programas de pós-graduação stricto sensu, com intuito de fomentar conhecimento, habilidades e reflexão sobre a importância da prática supervisionada baseada em evidências. A disciplina foi elaborada em formato de ensino híbrido, mas, com as medidas de segurança de distanciamiento social pelo avanço da pandemia por Covid-19, foi alterada para o sistema on-line de ensino. Em ambas as versões da disciplina SBE, a sustentação pedagógica se manteve em uma perspectiva construtivista do aprendizado, com o uso de metodologias ativas e mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Uma vez que a mudança de modelos e propostas didáticas não é um processo simplificado, considera-se que esta disciplina alcançou seus objetivos. Por fim, acredita-se que o relato de experiência docente possa ampliar o debate no campo de estudos da supervisão na pós-graduação stricto sensu brasileira, bem como, da adoção de metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais na formação do psicólogo e dos pesquisadores em psicologia.

**DESCRITORES:** Educação de Pós-Graduação; Tecnologia da Informação; Competência Profissional.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Laboratório de Pesquisa e Intervenção Cognitivo-Comportamental (LaPICC-USP) - Ribeirão Preto - SP - Brasil

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Laboratório de Pesquisa e Integração em Psicologia, Educação e Tecnologia (ConectaLab) - Ribeirão Preto - SP - Brasil

**Correspondencia:**  
**Janaína Bianca Barletta**

E-mail: janabianca@gmail.com

Este artigo foi submetido no SGP (Sistema de Gestão de Publicações) da RBTC em 19 de Agosto de 2021. cod. 242.

Artigo aceito em 27 de Setembro de 2021.

DOI: 10.5935/1808-5687.20210020

## ABSTRACT

This teaching experience report aims to present the Evidence-Based Supervision (SBE) course, from its structural proposal, the activities carried out and the changes in the two versions offered. We offered the discipline in two stricto sensu graduate programs to promote awareness, literacy, skills, and critical thinking on the importance of evidence-based supervised practice. Originally designed with a blended format, we rewired the course to make it a full-online mode due to social distancing measures decurrent from the Covid-19. In both versions of the SBE course, the pedagogical support was kept in a constructivist learning perspective acquiring, using active methodologies, questions, and mediated by Information and Communication Technologies (ICTs). Since changing didactic models and proposals is not a simplified process, it is considered that this discipline has achieved its objectives. This work implicates theoretically by expanding the knowledge in the field of supervision studies in stricto sensu Brazilian postgraduate courses under a constructivist lens. Its practical contributions are grounded on fostering the debate over the adoption of active methodologies mediated by digital technologies in the training of psychologists and psychology researchers.

**HEADINGS:** Education, Graduate; Information Technology; Information Technology.

---

La supervisión es una actividad inherente a la Psicología, reconocida como un elemento esencial para la formación del psicólogo (Barletta et al., 2011). Sin embargo, no existe una definición única de este término, ya que la supervisión no es exclusiva del campo de estudio de la Psicología. Dependiendo de lo que se esté supervisando (Stilita, 2021), esta actividad adquiere contornos más jerárquicos y autoritarios, de gestión de tareas y cumplimiento de órdenes. En el contexto de la Psicología, a pesar de algunas diferencias conceptuales, se apuesta por el desarrollo de competencias profesionales para fomentar la calidad del servicio psicológico prestado y favorecer la mejora del desempeño laboral, incluyendo la atención ética (American Psychological Association [APA], 2014; Barletta & Neufeld, 2020). De esta forma, se espera que la supervisión fomente resultados eficaces y positivos y que, además, promueva la seguridad y el bienestar de quien recibe y de quien proporciona la práctica psicológica.

A partir de este razonamiento, la práctica basada en evidencias es un pilar para la supervisión y, por tanto, se sustenta en los siguientes tres aspectos indisociables (Leonardi, 2016): la mejor evidencia científica disponible, la pericia del profesional y las características del individuo y del contexto. Al observar la supervisión a través de las lentes de la práctica basada en evidencias, las autoras de este relato asumen que esta práctica debe apoyarse en los siguientes pilares: a) investigaciones sobre la supervisión, la actividad interventiva y la educación; b) todos los elementos que favorezcan la pericia del profesional, como experiencia práctica, entrenamiento y formación, metasupervisión, gestión y habilidades de supervisión, entre otros; c) participación activa del psicólogo que está bajo supervisión en el propio proceso de formación. Este último aspecto abarca la sensibilidad y la apertura del supervisor para incorporar

los valores, las necesidades, las diferencias culturales y las especificidades de quien recibirá la supervisión, el contexto en el cual están insertos, la actividad de intervención y la parte que recibirá la atención.

De esta manera, la supervisión no debería basarse sólo en la experiencia profesional práctica, sujeta exclusivamente a saberes cotidianos, sino en datos empíricos y en aspectos idiosincrásicos de la demanda que sustenten las propuestas educativas y las decisiones de trabajo más eficaces y adecuadas, basadas también en estrategias de enseñanza-aprendizaje (Barletta & Neufeld, 2020). Milne (2018), uno de los principales investigadores de este campo, ha desarrollado un modelo de supervisión clínica basada en evidencias en el que destaca el aprendizaje experiencial como factor fundamental para el desarrollo del supervisor. Falender (2018) complementa esta perspectiva sosteniendo la necesidad de formar al profesional para el ejercicio de la práctica supervisada, así como orientando sobre la importancia de la supervisión basada en competencias. Según esta autora, la supervisión basada en competencias se considera metateórica, es decir, se aplica a un amplio abanico de modelos y teorías. De esta forma, se entiende que es fundamental conocer aspectos esenciales del proceso supervisado, así como reconocer cuáles son los elementos que pueden interferir en el desarrollo de competencias. Entre los factores que anclan esta proposición, se encuentran las consecuencias negativas, nocivas y iatrogénicas que la supervisión puede causar, ya sea a quienes la reciben directamente o a quienes reciben la práctica del profesional que ha sido mal supervisado (Ellis, 2017; Reiser & Milne, 2017). Sin embargo, contrariando este razonamiento, Barletta et al. (en prensa) destacaron el vacío que existe en la práctica cotidiana, especialmente en Brasil, donde aún no se ha establecido una cultura de formación de supervisores.

El establecimiento de esta cultura atraviesa el ámbito de la educación y presenta la necesidad de propuestas de formación de estos profesionales.

## EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

La educación se ha transformado a lo largo de los años, sobre todo cuando se considera que la enseñanza y el aprendizaje no corresponden a un proceso lineal de causa y efecto. Actualmente, se entiende que este proceso va más allá del contenido, dado que también incluye las metodologías y los procedimientos de enseñanza, que pueden aumentar la autonomía del estudiante, desarrollar un pensamiento crítico, formar una visión del mundo y ampliar los valores contenidos en la construcción del conocimiento (Paiva et al., 2016). Para que esta transformación pueda ocurrir, estos autores señalan que se debe cambiar el concepto de educación impuesta por una postura problematizadora, rompiendo con la idea de un conocimiento determinado y absoluto. Por lo tanto, el profesor y el alumno deben mantener una postura abierta y un comportamiento menos pasivo, permitiéndose cuestionar y ser cuestionados, así como comprometerse con la adquisición del conocimiento como un proceso colaborativo, construido y continuo.

Las metodologías activas han sido señaladas como una vía didáctica viable que posibilita una educación significativa, ya que colocan al alumno en el papel de protagonista de los retos, promoviendo su involucramiento en el propio desarrollo de soluciones y la consolidación de conocimientos. De esta manera, las metodologías activas surgen como una alternativa formal a la enseñanza tradicional, cuyo método utilizado es poco interactivo y centrado en el profesor (Antunes, 2013; Mota & Rosa, 2018; Neufeld et al., 2020).

Sin embargo, no existe un consenso sobre los procedimientos de enseñanza englobados por las metodologías activas, ya sea en su operacionalización o incluso en su finalidad (Mota & Rosa, 2018). El consenso, según estas autoras, impregna los elementos centrales, que son el desarrollo de la autonomía del alumno, la autorregulación y el aprendizaje significativo. Para alcanzarlos es necesario fomentar la creatividad, la reflexión y la acción, oponiéndose a las estrategias de transmisión del conocimiento y su recepción pasiva (Paiva et al., 2016). En otras palabras, se busca pasar de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el alumno (Antunes, 2013).

Según Neufeld et al. (2020), la enseñanza superior de la Psicología en Brasil continúa apoyándose principalmente en la enseñanza tradicional, cuyo método utilizado es poco interactivo y centrado en la sabiduría del profesor. Con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes sobre las metodologías activas, estas autoras hicieron uso del método aprendizaje basado en problemas en dos disciplinas

del curso de grado de Psicología. De manera semejante en ambas asignaturas, los alumnos recibieron previamente una guía de lecturas como material de apoyo a lo largo del curso, y el proceso de aprendizaje se fundamentó en la discusión y la solución de casos prácticos basados en las lecturas y discusiones. Los cursos se dividieron en secuencias de módulos de tres clases, con un total de siete o nueve módulos en cada una de las asignaturas. Los módulos se compusieron de la siguiente manera: en la primera clase, los alumnos recibían el caso a ser discutido en pequeños grupos y algunas preguntas orientadoras; en la segunda clase, y todavía trabajando en pequeños grupos, los alumnos recibían nuevas preguntas y materiales adicionales para fomentar la reflexión sobre los conceptos y las hipótesis de diagnóstico; en la tercera clase, se discutía entre el gran grupo para compartir los puntos principales y los posibles caminos a seguir. Al final de las dos asignaturas, los alumnos respondieron a un cuestionario sobre su autopercepción del aprendizaje y sobre el desarrollo de competencias y de habilidades como autores de su proceso de aprendizaje. Los datos de autopercepción indicaron cuán adecuada fue la metodología pedagógica utilizada, promoviendo la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje.

Una herramienta que puede facilitar las estrategias didáctico-pedagógicas al fortalecer la propuesta de las metodologías activas y la perspectiva constructivista del aprendizaje son las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Aunque de forma lenta, a lo largo de los últimos 10 años se ha observado un aumento en el uso de las TIC, especialmente con el avance de internet (Versuti et al., 2016). Sin embargo, a partir de la pandemia de la COVID-19 y las medidas precautorias de distanciamiento social, las TIC instantáneamente pasaron a ser la principal forma de contacto y comunicación.

Sin embargo, Versuti et al. (2016) señalan que la inserción de las TIC en las universidades no ha transformado la enseñanza tradicional en un proceso más activo y centrado en el alumno, dado que se las ha utilizado como una estrategia expositiva más. El uso de diferentes estrategias, como la diversidad de TIC, para promover una enseñanza colaborativa, interactiva y dinámica puede fomentar habilidades desarrolladas con metodología activa, como el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la proactividad en la búsqueda de materiales y pruebas. De esta manera, según Paiva et al. (2016), le corresponde al profesor formado desarrollar y aplicar diferentes estrategias con el objetivo de posibilitar un proceso activo de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, estrategias que, *a priori*, se utilizan en la enseñanza tradicional pueden reorganizarse y aplicarse como metodologías activas siempre y cuando promuevan los elementos centrales.

Teniendo en cuenta las cuestiones planteadas sobre la supervisión, la formación de profesionales, las metodologías activas y las TIC, este relato de experiencia tiene como objetivo presentar la estructura, las actividades y los cambios de la disciplina Supervisión basada en evidencias (SBE). Se espera aportar reflexiones sobre la importancia de la supervisión, la necesidad de ofrecerles una preparación a los estudiantes de posgrado, así como respaldar la importancia de las metodologías activas y de las TIC específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el posgrado *stricto sensu* y en la formación en Psicología en general.

## CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA SUPERVISIÓN BASADA EN EVIDENCIAS

El laboratorio de investigación e intervención cognitivo conductual de la Universidad de São Paulo (LaPICC-USP) tiene como objetivo la formación de profesionales centrados en la terapia cognitivo conductual (TCC). Para ello, ofrece prácticas clínicas supervisadas para estudiantes de grado de Psicología y formación en supervisión de TCC para estudiantes de posgrado. De esta manera, en 2018, el laboratorio recibió a una investigadora postdoctoral, cuyos estudios se centraban en la formación de terapeutas y supervisores de TCC, reforzando la línea de investigación ya existente en el LaPICC-USP. Entre las propuestas, más allá de la propia investigación, estaba la idea de fomentar y difundir el conocimiento sobre aspectos fundamentales de la supervisión.

Este contexto llevó a elaborar la disciplina Supervisión basada en evidencias (SBE), que se ofreció por primera vez a principios de 2020 en los programas de posgrado en Psicobiología y en Psicología, en el campus de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo. Para ello, contó con la asociación entre el LaPICC-USP y el laboratorio de investigación e integración en Psicología, Educación y Tecnología (ConectaLab). Considerando que el posgrado *stricto sensu* se centra en la formación de los futuros investigadores y profesores que eventualmente supervisarán a los estudiantes de grado y posgrado, las habilidades para la supervisión son necesarias para el pleno desarrollo de este profesional. De este modo, la disciplina SBE ocupó un espacio hasta entonces vacío en esta temática, buscando satisfacer la necesidad de inversión en la formación docente de los estudiantes de posgrado *stricto sensu*.

## OBJETIVO DE LA DISCIPLINA SUPERVISIÓN BASADA EN EVIDENCIAS

El objetivo de la disciplina SBE fue presentar la propuesta de supervisión basada en evidencias para fomentar el conocimiento, las habilidades y la reflexión sobre este tema. Para ello, la disciplina se apoyó en los siguientes tres pilares: discutir las funciones de la supervisión y conocer las directrices de la American Psychological Association (APA) para la supervisión y los modelos de supervisión basados en

competencias; presentar estrategias de enseñanza del desarrollo de competencias, con énfasis en la mediación de las TIC y las metodologías activas; esbozar y discutir estrategias de investigación en la supervisión.

Metodología de enseñanza de la disciplina Supervisión basada en evidencias Inicialmente, la asignatura SBE se desarrolló y se ofreció en un formato modular y con base en un sistema de enseñanza híbrido. La educación híbrida (*blended learning*) propone una combinación de actividades presenciales y a distancia (Moran, 2015). La primera vez que se ofreció la asignatura, entre marzo y abril de 2020, participaron diecinueve alumnos matriculados regularmente y tres profesores. Con el avance de la pandemia de COVID-19 y con el distanciamiento social decretado a mediados de marzo de ese mismo año, a partir de la tercera semana fue necesario cambiar la estrategia de las clases, cambiando el encuentro presencial por un encuentro virtual sincrónico, inicialmente vía chat y finalizado por videoconferencia en la plataforma Google Hangouts.

Al ser modular, la asignatura se ofreció a lo largo de siete semanas consecutivas, incluyendo clases presenciales (y, posteriormente, videoconferencias) de cuatro horas de duración en un periodo de la semana y otro periodo semanal reservado para la publicación de las actividades en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) —esto es, en el Moodle de la universidad— que serían realizadas de forma asíncrona. El objetivo de las clases presenciales (y más tarde sincrónicas) era introducir conceptos clave y fomentar debates que sirvieran de base para las actividades de continuidad en el entorno virtual, con el objetivo de fortalecer el uso de metodologías activas en diferentes momentos (presencial y virtual). Los estudiantes debían acceder, realizar y devolver las actividades asíncronas de la semana hasta dos días antes del siguiente encuentro para que hubiera tiempo útil de considerar sus construcciones en las clases presenciales. En el caso de las clases presenciales, el material de lectura se puso a disposición con antelación para su lectura previa y para posibilitar la implementación del método de aula invertida. Como trabajo final de la disciplina, los alumnos debían entregar un manuscrito elaborado en grupos de hasta cuatro integrantes, en el formato de un breve informe sobre supervisión, pudiendo elegir el tema específico dentro de este amplio universo, incluyendo cualquier área o actividad supervisada relacionada con la actuación del psicólogo. Cabe destacar que se les presentó esta propuesta a los estudiantes en el primer encuentro y que ellos la aceptaron por unanimidad.

De esta manera, la primera versión de la disciplina contó con dos clases presenciales, sin embargo, con el avance de la pandemia, fue necesario adaptar los dos últimos encuentros presenciales para videoconferencias (Cuadro 1).

Las tres primeras semanas estuvieron centradas en el contenido y las tres semanas siguientes, en la redacción del manuscrito. Como el informe breve se realizó por etapas,

incluso sin reuniones sincrónicas, había comunicación por correo electrónico, con seguimiento, *feedbacks* y devolución de las actividades por parte de las profesoras a lo largo de todo el proceso. En la séptima y última semana, se reservó el encuentro sincrónico para realizar un seminario en el que los grupos les presentaron sus manuscritos a los compañeros de clase y para publicar el trabajo en el EVA.

Al final de la asignatura, los alumnos respondieron a un cuestionario de evaluación de la asignatura a través de Google Forms en el cual incluyeron sus percepciones y comentarios sobre las actividades y contenidos propuestos, con el objetivo de aportar elementos para que las profesoras pudieran hacer las reestructuraciones necesarias. Entre los cambios introducidos para la segunda clase de la disciplina, que ocurrió en formato totalmente virtual, se reorganizó la estructura y la secuencia de las siete semanas, con reuniones virtuales sincrónicas de dos horas y/o dos horas y media de duración y actividades interactivas mediadas por diversas aplicaciones. Tan solo en la tercera semana no hubo reunión sincrónica, dado que el objetivo era iniciar el proceso de redacción del manuscrito, proceso que continuó durante las semanas siguientes, de forma concomitante con las actividades sincrónicas y asincrónicas de la disciplina. Otro cambio fue la participación de una monitora que tenía habilidades en el manejo de recursos tecnológicos y que había sido alumna del primer grupo. Nuevamente, esta propuesta fue presentada a todo el grupo el primer día de clases y contó con la aceptación de los alumnos por unanimidad (Cuadro 2).

La segunda versión de la disciplina se ofreció entre abril y mayo de 2021 y contó con la participación de doce alumnos inscritos. Los estudiantes continuaron entregando las actividades asíncronas antes del siguiente encuentro sincrónico, pero hasta con un día de antelación. La estructura de los encuentros por videoconferencia mantuvo un formato similar al de las clases presenciales de la primera clase: abordaje y discusión de la actividad asincrónica —que era un disparador para precalentar e incentivar la discusión guiada del material de lectura previa—, actividades interactivas para consolidar el contenido y resumir los puntos principales de la clase y definición de una nueva actividad asincrónica como elemento de conexión y continuidad de la asignatura entre los encuentros sincrónicos. Entre las

diferencias se destacan pequeños cambios en los contenidos y mayor variedad de recursos de TIC y estrategias activas (Cuadro 3).

La actividad final de la segunda versión de la disciplina SBE se mantuvo como un informe breve, pero realizado entre dos estudiantes y con focos de trabajo elegidos previamente con el resto del grupo, a fin de evitar solapamientos. Durante la redacción del manuscrito, las profesoras prestaron asistencia de forma sincrónica y asincrónica por correo electrónico y videoconferencia en horarios alternativos. De esta forma, los temas del manuscrito centraron la supervisión en la investigación, el ámbito organizativo, la clínica infantil, la clínica de adultos, las políticas públicas y la educación.

Así como en el primer grupo, al final de la disciplina, los estudiantes completaron un cuestionario de *feedback* a través de Google Forms para proporcionar información sobre lo que resultó o no útil. A partir de estas devoluciones, será posible remodelar nuevamente la propuesta, buscando pulir y adecuar la tercera versión de la disciplina SBE a las necesidades, el contexto y el momento pospandémico.

## DEBATE

La disciplina SBE se ofreció en un momento propicio, ya que a lo largo de los últimos años ha aumentado la preocupación por la calidad de la práctica supervisada, incluso en Brasil (APA, 2014; Barletta et al. 2011; Barletta & Neufeld, 2020; Stilita, 2021). Además, la asociación entre los laboratorios de investigación LaPICC-USP y ConectaLab, que tienen enfoques de estudio complementarios —ya sea en la formación del psicólogo, en la práctica supervisada, en los procesos educativos y en las TIC—, favoreció la construcción de la disciplina en los formatos propuestos, a saber: sistema híbrido y virtual de enseñanza con base en metodologías activas.

Sin embargo, existe un vacío en la oferta de formación de supervisores en las más diversas prácticas supervisadas por el psicólogo (Barletta et al., en prensa; Falender, 2018). Por lo tanto, se justifica la elección de la disciplina de no limitarse a una única área en la que hay supervisión en la Psicología, sino, más bien, pasar por elementos que favorecen el desarrollo de habilidades y que respaldan el bienestar de la persona supervisada, con el objetivo de minimizar los efectos nocivos de los profesionales no capacitados para ejercerla.

**Cuadro 1.** Estructura de la primera versión de la disciplina SBE — enseñanza híbrida

1 S	2 S	3 S	4 S	5 S	6 S	7 S
AP AA	AP AA	V AA	AA	AA	AA	V AA

S: semana; CP: clase presencial; AA: actividad asincrónica; V: videoconferencia.

**Cuadro 2.** Estructura de la segunda versión de la disciplina SBE — enseñanza virtual

1 S	2 S	3 S	4 S	5 S	6 S	7 S
VAA	V AA	AA	VAA	V AA	V AA	V AA

S: semana; AA: actividad asincrónica; V: videoconferencia.

**Cuadro 3.** Adaptaciones entre la primera y la segunda oferta del curso SBE

Aspectos	Ensino híbrido	Ensino on-line
Duración	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siete semanas;</li> <li>- 4 horas de clases presenciales por semana;</li> <li>- actividades asíncronas: reserva de un período por semana más 6 horas para realizar lecturas y estudiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siete semanas</li> <li>- encuentro sincrónico de 2h o 2h30 semanales;</li> <li>- actividades asíncronas: reserva de un período por semana más 6 horas para realizar lecturas y estudiar.</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historial de supervisión;</li> <li>- definiciones y conceptos;</li> <li>- elementos del proceso supervisado;</li> <li>- supervisiones nocivas y iatrogénicas;</li> <li>- supervisión basada en evidencias;</li> <li>- directrices actuales de supervisión (APA);</li> <li>- modelos de supervisión basados en evidencias y/o en competencias;</li> <li>- modelo de supervisión en investigación;</li> <li>- evaluación en supervisión;</li> <li>- investigación en supervisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historial de supervisión;</li> <li>- definiciones y conceptos;</li> <li>- elementos del proceso supervisado;</li> <li>- supervisiones nocivas y iatrogénicas;</li> <li>- supervisión basada en evidencias</li> <li>- directrices actuales de supervisión (APA)</li> <li>- modelos de supervisión basados en evidencias y/o en competencias;</li> <li>- modelo de supervisión en investigación;</li> <li>- estrategias pedagógicas.</li> </ul>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrato pedagógico;</li> <li>- evaluación inicial de necesidades;</li> <li>- mapa conceptual;</li> <li>- framework;</li> <li>- seminario;</li> <li>- elaboración del manuscrito/informe breve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrato pedagógico;</li> <li>- evaluación inicial de necesidades;</li> <li>- mapa conceptual;</li> <li>- framework;</li> <li>- ronda de presentación dialogada;</li> <li>- actividades interactivas de síntesis (con el uso de TIC)</li> <li>- elaboración del manuscrito/informe breve.</li> </ul>
Metodología activa en el aula o sincrónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuadro de mando integral;</li> <li>- aula invertida;</li> <li>- exposición dialogada;</li> <li>- uso de diapositivas y de rotafolio;</li> <li>- actividades en grupos pequeños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuadro de mando integral;</li> <li>- panel de debate;</li> <li>- presentación de los productos de las actividades asíncronas</li> <li>- aula invertida;</li> <li>- preguntas orientadoras;</li> <li>- resúmenes visuales (por ej. nube de palabras);</li> <li>- recursos disparadores (por ej., escenas de películas y viñetas);</li> <li>- debate guiado;</li> <li>- flujogramas e infográficos;</li> <li>- juego de preguntas e imágenes.</li> </ul>
TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Google Hangouts;</li> <li>- chat;</li> <li>- foro del Moodle;</li> <li>- aplicaciones de elección personal o power point para realizar las actividades asíncronas;</li> <li>- e-mail;</li> <li>- Google Forms.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Google Meet;</li> <li>- chat;</li> <li>- foro del Moodle;</li> <li>- Padlet;</li> <li>- Mentimeter;</li> <li>- Canva;</li> <li>- e-mail;</li> <li>- Google Forms.</li> </ul>

Además, se considera que la inversión en formación es también una forma de ofrecer apoyo al supervisor, que, a menudo, se encuentra sin preparación y sin saber a quién acudir para desarrollar las competencias y las habilidades necesarias para su práctica. Por lo tanto, se destaca la importancia de promover disciplinas con esta temática con el objetivo de ampliar las ocasiones de aprendizaje y de cualificar la práctica supervisada, especialmente entre los estudiantes de posgrado, quienes posiblemente se involucrarán en esta actividad.

Las metodologías activas y las TIC utilizadas en la asignatura fueron percibidas por las profesoras como fundamentales para fortalecer la construcción de conocimientos, protagonismos y significados sobre el tema (Neufeld et al., 2020; Versuti et al., 2016). Tanto en el formato híbrido como en el virtual, se aplicaron estrategias interactivas y activas; sin embargo, en el segundo, las profesoras percibieron la ruptura con el modelo de enseñanza tradicional con mayor intensidad. Se cree que algunos elementos pueden estar ligados a esta percepción, como el hecho de no usar

diapositivas en el formato virtual de la asignatura, debilitando las lecciones expositivas con un conocimiento dado y completamente acabado (Antunes, 2013). Las actividades interactivas durante los momentos sincrónicos, como el panel de debate y los resúmenes visuales elaborados en conjunto y compartidos con la clase, fueron estrategias consideradas importantes para una enseñanza problematizadora con la participación activa de todas las personas (Mota & Rosa, 2018; Paiva et al., 2016). Los avances de recursos tecnológicos como Mentimeter y Canva permitieron realizar encuentros durante los cuales el conocimiento se construyó de forma colaborativa.

Entre las estrategias y las actividades utilizadas en la disciplina SBE, se destacan las presentadas a continuación.

g) El contrato pedagógico (Barletta & Neufeld, 2020) permitió incentivar el compromiso inicial de las clases, aclarar las metas educativas y combinar posturas y expectativas. La apertura para que este contrato pueda ser revisado, en caso de ser necesario, y el mantenimiento de una postura de escucha activa en la relación enseñanza-aprendizaje contribuyen para

la construcción de un vínculo verdaderamente educativo y horizontal. Por ejemplo, en el formato virtual uno de los acuerdos fue mantener la cámara encendida, lo cual aumentó la proximidad y la interacción y disminuyó la distracción de la clase.

h) La evaluación de necesidades (Barletta & Neufeld, 2020) y el mapa conceptual (Prais & Rosa, 2017) fueron recursos que permitieron identificar el conocimiento y la adecuación de los conceptos previos de los estudiantes sobre la supervisión. De este modo, fue posible establecer el tono y el ritmo de la asignatura, aclarar las relaciones conceptuales y organizar los contextos de aprendizaje centrados en los alumnos.

i) El aula invertida (Neufeld et al., 2020) y el panel integrado (Antunes, 2013) fortalecieron el protagonismo y la autonomía de los alumnos, así como la apropiación significativa del conocimiento. Para ello, la bibliografía utilizada se puso a disposición con antelación, pero con una diferencia entre las dos versiones de la disciplina. En el modelo híbrido los textos se publicaban la semana anterior al encuentro presencial o la videoconferencia. Al tratarse de una cantidad considerable de lecturas, en el formato virtual, todo el material se puso a disposición ya durante la primera semana, lo cual, se cree, facilitó la organización temporal de los alumnos.

j) La puesta en común de los productos elaborados por los alumnos durante las actividades asincrónicas (Moran, 2015; Mota & Rosa, 2018) y el uso de recursos disparadores (Neufeld et al., 2020; Paiva et al., 2016) facilitaron el precalentamiento de cada encuentro. El hecho de iniciar la videoconferencia rescatando y mostrando las producciones realizadas de forma individual o de a dos o tres alumnos durante la semana permitió obtener una mayor interacción entre los compañeros, ya que no había una audiencia punitiva, sino que se utilizó este recurso como un reforzador social. De esta manera fue posible identificar las similitudes y las diferencias entre las diversas comprensiones de una manera leve, constructiva y abierta al diálogo, acogiendo diferentes visiones y construcciones del conocimiento y generando una profundización casi natural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos ejemplos de estas actividades son la construcción de *frameworks* (Canva) y de murales en línea (Padlet). Los elementos disparadores, a su vez, suscitaban reflexiones y despertaban incomodidades motivadoras para el conocimiento. Por ejemplo, se utilizó una escena de la película *The Devil Wears Prada* para iniciar el debate sobre *feedback* y iatrogenias en la supervisión.

k) Las preguntas orientadoras (Barletta & Neufeld, 2020) que se realizaron en diversos momentos de los encuentros potenciaron los debates y los descubrimientos guiados, problematizando los aspectos contradictorios, iluminando las dificultades y permitiendo la reflexión y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas. El juego de preguntas e imágenes tuvo la misma intención, pero se entiende que disponer de más tiempo para esta actividad podría profundizar las reflexiones y los sentidos.

l) Los resúmenes visuales realizados al final de cada encuentro con nubes de palabras, flujogramas e infográficos

(Prais & Rosa, 2017) fomentaron la consolidación de los principales puntos planteados en aquel momento sincrónico. Todos estos materiales se ponían a disposición de los alumnos en el EVA para que pudieran consultarlos nuevamente en los momentos asincrónicos.

El hecho de contar con la participación de una monitora fue un importante diferencial en la versión virtual de la asignatura, ya que, gracias a su familiaridad con las TIC, potenció la expansión del uso de los recursos virtuales en la asignatura. Se cree que este proceso también fomentó la participación de los estudiantes, dado que el uso de las TIC —especialmente cuando se utilizan de forma interactiva— puede fomentar las relaciones entre los estudiantes, los monitores y los profesores (Versuti et al., 2016). Además, el *feedback* de los alumnos sobre las actividades y el contenido de la asignatura, así como la apertura de los profesores para revalorar los resultados positivos y lo que no fue productivo, crearon un movimiento que permitió perfeccionar las estrategias didáctico-pedagógicas que son pertinentes para la propuesta conceptual educativa de base que sustenta la asignatura. Según Antunes (2013) esta postura docente potencia la consolidación de competencias de enseñanza, transformando a los *profesaurios*<sup>1</sup> en profesores.

Esta reevaluación permitió modificar la distribución de la asignatura a lo largo de las siete semanas. En su primera versión, cuya propuesta era de una enseñanza híbrida, la carga de lectura estaba concentrada en las tres primeras semanas y la liberación de los textos ocurría con una semana de antelación. Ya en la segunda versión de la disciplina, que fue totalmente virtual, se consideró que esta no era la mejor estrategia, por lo cual los textos se pusieron a disposición ya durante la primera semana y las lecturas se distribuyeron a lo largo de seis semanas de la disciplina.

La revisión del contenido también se consideró un aspecto relevante. En la primera versión ofrecida de la disciplina SBE, se abordó la discusión sobre la investigación en la supervisión en dos momentos, es decir, tanto en los modelos de supervisión como en la redacción del manuscrito. Así, a pesar de que inicialmente estaba previsto, no fue posible reservar un momento extra para discutir otros aspectos de investigación. En este sentido, partiendo del entendimiento de que se había contemplado la propuesta de pasar por la investigación en la supervisión, en la segunda versión no se separó un momento adicional, sino que se mantuvieron las discusiones sobre la investigación en los dos momentos mencionados. Lo mismo ocurrió con la evaluación en supervisión, que se contempló en los debates sobre *feedback*, iatrogenias, competencias y directrices, pero no fue posible realizar un debate aparte como estaba previsto. Este formato se mantuvo la segunda vez que se ofreció la disciplina, ya que se entendió que se cubría satisfactoriamente el objetivo de la disciplina debido al tiempo del curso.

<sup>1</sup> Nota de la traductora: El sustantivo *profesaurio* es producto de un juego de palabras entre los sustantivos “profesor” y “dinosaurio”.

Por otro lado, en la segunda versión de la disciplina SBE, se separó un momento para discutir las estrategias de enseñanza utilizadas y cuáles son los tipos de competencias y habilidades que pueden favorecer en la supervisión (Barletta & Neufeld, 2020). A pesar de que en la primera versión de la disciplina se habían puesto a disposición algunos textos, las profesoras consideraron que faltaba abordar la discusión sobre las estrategias de enseñanza en grupo y profundizar reflexiones. Se considera que la coherencia entre las técnicas y los métodos empleados durante la disciplina y el contenido que se debatió fue un punto muy positivo del proceso, dado que proporcionó un aprendizaje significativo.

Se considera que el modelo híbrido de enseñanza (Moran, 2015), de acuerdo con sus características, contribuyó para la incorporación de las TIC y las metodologías activas desde el inicio del diseño de la asignatura. También se entiende que el hecho de haber sido creada incluyendo dichas estrategias facilitó la migración para actividades exclusivamente virtuales a mitad de la disciplina debido a la pandemia. Incluso siendo una situación que escapaba al control de las profesoras, la falta de encuentros presenciales en parte del curso causó una cierta extrañeza e incomodidad en algunos alumnos. Por su parte, la asignatura ofrecida en el modelo de virtual, que surgió con la expectativa de no realizar encuentros presenciales, no generó trastornos ni incomodidades de esta naturaleza. También se observó que el modelo totalmente virtual favoreció el intercambio con estudiantes de otras instituciones, promoviendo la colaboración entre programas y profesores.

## CONSIDERACIONES FINALES

Cambiar modelos y propuestas didácticas no es un proceso simple, ya que requiere una apertura para transformar el concepto educativo y la relación contexto-docente-alumno. Demanda salir de la zona de confort para experimentar, construir, cuestionar y reflexionar.

A lo largo del proceso relatado, entre la primera y la segunda clase de la disciplina SBE, se pudo constatar un desarrollo y un crecimiento de la propuesta de enseñanza. De cualquier manera, se entiende que, en ambos momentos, la disciplina ya partió de una idea innovadora en su contexto y que alcanzó las metas iniciales: fomentar el conocimiento sobre la supervisión, aplicar metodologías activas y utilizar las TIC. De esta manera, la asignatura partió de los saberes previos de los alumnos, introdujo nuevas informaciones, permitió la elaboración de significados de forma colaborativa y, con ello, alcanzó nuevos grados de conocimiento basados en un aprendizaje significativo.

En general, este relato de experiencia docente amplía el debate en el campo de estudios de la supervisión y pone en evidencia la adopción de metodologías activas mediadas por tecnologías digitales como posibilidad para la construcción de conocimientos en el contexto de la práctica profesional. De esta forma, se cree que es posible superar los obstáculos al aprendizaje potenciados por el contexto pandémico, avanzando por nuevas direcciones hacia la enseñanza de la supervisión basada en evidencias.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association [APA] (2014). *Guidelines for clinical supervision in health service psychology*. Recuperado en 18 de abril de 2019, de <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Antunes, C. (2013). *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barletta, J. B., Delabrida, Z. N., & Fonsêca, A. L. B. (2011). Conhecimento, habilidades e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7(1), 21-29. Recuperado en 15 de maio de 2016, de <https://cdn.publisher.gn1.link/rbct.org.br/pdf/v7n1a05.pdf>
- Barletta, J. B., & Neufeld, C. B. (2020). Novos rumos na supervisão clínica em TCC: conceitos, modelos e estratégias baseadas em evidências. In: Neufeld, C. B., Falcone, E. M. O., & Rangé, B. (Orgs). *Procognitiva - Programa de Atualização em Terapia Cognitivo-Comportamental: ciclo 7*. (pp. 119-158). Porto Alegre: Artmed Panamericana.
- Barletta, J. B., Rodrigues, C. M. L., & Neufeld, C. B. (no prelo). A formação de supervisores em terapia cognitivo-comportamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Ellis, M. V. (2017). Narratives of harmful clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 36(1), 20-87. DOI: 10.1080/07325223.2017.1297752
- Falender, C. A. (2018). Clinical supervision - the missing ingredient. *American Psychologist*, 73(9), 1240-1250. DOI: 10.1037/amp0000385
- Leonardi, J. I. (2016). *Prática baseada em evidências em psicologia e a eficácia da análise do comportamento*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- Milne, D. L. (2018). *Evidence-Based CBT supervision: principles and practice*. West Sussex, UK: Wiley.
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: L. Bacich, A.T. Neto, & F. M. Trevisani (orgs). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Mota, A. R., & Rosa, T. W. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Pedagógico*, 25(2), 261-276. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>
- Neufeld, C. B., Ferreira, I. M. F., Caetano, K. A. S., & Versuti, F. M. (2020). Aprendizagem Baseada em Problemas: estudo exploratório da percepção de estudantes de Psicologia. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2109>
- Paiva, M. R. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare*, 15(2), 14-153.
- Prais, J. L. S., & Rosa, V. F. (2017). Nuvem de palavras e mapas conceituais: estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. *Nuances: Estudos em Educação*, 28(1), 201-219. DOI: 10.14572/nuances.v28i1.4833
- Reiser, R. P., & Milne, D. L. (2017). A CBT formulation of supervisees' narratives about unethical and harmful supervision. *The Clinical Supervisor*, 36(1), 102-115. DOI: 10.1080/07325223.2017.1295895
- Stilita, G. (2021). *Fundamentos de supervisão em psicologia*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Versuti, F. M., Scotton, I. L., Lisboa, C. S. M., & Neufeld, C. B. (2016). Tecnologias da informação e comunicação e formação do psicólogo clínico. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 12(2), 91-99. DOI: 10.5935/1808-5687.20160015