

CAPÍTULO VI SUPERVISAR PRÁCTICAS DESDE LA VIRTUALIDAD: RETOS Y ESTRATEGIAS EN PSICOLOGÍA

Juanita Del Pilar Bejarano Celis | Laura Milena Segovia Nieto

INTRODUCCIÓN

Actualmente es difícil concebir los procesos de formación profesional sin un periodo de práctica profesional (normalmente al final de la carrera). Este espacio, cuya duración suele ser de un año, se constituye como el preámbulo al mundo laboral al permitirles a los estudiantes ejercer (bajo supervisión y guía profesional) aquellas labores que van a realizar después de obtener su grado. Por ello, durante la práctica profesional, el acompañamiento educativo que han ejercido los maestros durante el proceso de formación llega a su punto cumbre al demandar que los estudiantes, en compañía de su supervisor, han de usar los conocimientos de sus carreras afrontándose a contextos reales (González-Jaramillo y Ortiz-García, 2011).

En el caso particular de la Psicología, la posibilidad de integrar los conocimientos adquiridos durante la formación con la realidad de las poblaciones con las que ha de interactuar permite a los psicólogos en formación reflexionar sobre su rol profesional, las falencias que debe trabajar y sus capacidades para hacer frente a diversos tipos de demandas e incertidumbres (Echeverri-Gallo, 2018). Bajo este escenario, las instituciones educativas tienen el deber de facilitar, a través del supervisor encargado de la práctica, que el estudiante pueda tener un espacio de reflexión, retroalimentación y guía profesional que haga esta transición de la Academia al contexto lo más fructífera posible. También se considera y da valor a un componente crítico en

la supervisión efectiva de los procesos de práctica profesional: la relación cualitativamente significativa entre quien supervisa y quien es supervisado que facilite la seguridad y el crecimiento profesional a través de la trayectoria y experiencia del primero y los nuevos retos que afronta el segundo (Rousmaniere, 2014).

La educación presencial para formar psicólogos profesionales cuenta hoy con una regularización, organización y estandarización de los procesos propios de la práctica; así como del rol del supervisor y del supervisado. Sin embargo, las nuevas dinámicas educativas basadas en la virtualidad y, con ello, específicamente las modalidades completamente virtuales de educación en Psicología demandan una reflexión sobre cómo ha de ajustarse, dirigirse y ejecutarse este importante proceso; lo anterior en la medida en que, bien sea la supervisión o incluso la misma práctica, se desarrollen sin la presencialidad. En esta línea, no solo resulta pertinente plantearse los retos que enfrentan, tanto estudiante como docente en una supervisión virtual, sino pensar en qué condiciones se pueden equiparar o es necesario transformar los procesos de supervisión de las prácticas en Psicología presencial. Más aún, es imperativo hacer un proceso reflexivo que reconozca las posibilidades que conlleva impactar comunidades determinadas que, de no ser por esta modalidad, no podrían tener fácil acceso a varios de los servicios profesionales que puede prestar la Psicología.

LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA

La educación de la práctica en Psicología bajo modelos estandarizados tiene sus inicios en el Siglo XX. El hecho que los psicólogos estuvieran en diferentes contextos aplicados requirió articular las acciones bajo estándares determinados. Fue Stanley Hall quien planteó la aplicación de la Psicología al desarrollo infantil y popularizó su ejercicio en el mundo real de la educación. Posteriormente, Witmer (discípulo de Wundt y Catell) tuvo éxito con niños que presentaban problemas de comportamiento y dificultades de aprendizaje, haciendo evidente la importancia de la práctica en contextos reales. Fue tal su éxito en dicha labor que convocó a la convención anual de la *American Psychological Association* (APA) para reconocer la aplicabilidad de la ciencia con el objetivo de "arrojar luz sobre los problemas que enfrenta la humanidad" (Witmer, citado en Cautin y Baker, 2014).

Años más tarde, a finales de los años 20 y 30, los psicólogos ampliaron sus límites de acción; lo que generó cada vez más tensiones interdisciplinarias y mostró la necesidad de constituirse como una agremiación atendiendo a los requerimientos de la época. Un ejemplo de esas necesidades y campos de acción para abordar fue la higiene mental. En esta, se requería que el psicólogo desarrollara pruebas estandarizadas que favorecieran la evaluación objetiva de rasgos distintivos en la sociedad y, en esa medida, fueran capaces de diferenciar entre los que presentaban alguna psicopatología, de aquellos que tenían problemas de comportamiento o emocionales. En 1917 se funda la Asociación Estadounidense de Psicólogos Clínicos (AACP) con el fin de buscar la especialización y la estandarización en la práctica profesional. En

1919, luego de algunas negociaciones, se une a la APA como la división de Psicología Clínica. Pero sería solo hasta 1949, cuando se realizó la conferencia Boulder, donde finalmente se define un modelo para la capacitación de los psicólogos clínicos (Cautin y Baker, 2014).

Estos antecedentes edificaron la supervisión clínica como un referente importante en la forma en que se transmite la práctica aplicada a futuras generaciones. Su legado incluye la estandarización de los procedimientos y su enfoque en el bienestar del cliente y la protección del profesional. Para lograr esos estándares resulta de vital importancia definir las competencias y la rigurosidad que permite un trabajo supervisado; donde la evaluación, y la retroalimentación permanente guíe la apropiada aplicación de los lineamientos de la disciplina enfrentado a un contexto determinado. Cabe resaltar que la supervisión es un dispositivo que se crea atendiendo a diferentes textos, contextos, ámbitos de intervención, espacios y participantes. En ese orden de ideas, hay que pensar en los aspectos propios de este espacio comprendiendo otros campos de la Psicología en donde también se requiere la comprensión de los contextos, los alcances y limitaciones que tiene el estudiante y la manera en que es acompañado por su tutor; quien a su vez escucha, analiza, fortalece y establece un apoyo intersubjetivo mediado por las incertidumbres y certezas propias de la práctica. Básicamente se presenta un proceso de aprendizaje mediado por un diálogo entre quien enseña y quien aprende, lo anterior conjugado por las técnicas y teorías que se entrenan y aprenden (Fernández, citado en Zas-Ros, 2013).

Específicamente en el caso de Colombia, las instituciones educativas superiores con carreras en Psicología poseen de manera individual una reglamentación para las prácticas. Estas reglamentaciones, aunque matizadas con los intereses y visiones propias de cada institución, han sido guiadas y reguladas tanto por el Ministerio de Educación como por el Ministerio de trabajo. En el caso de este último, en la medida que el espacio de formación de práctica profesional constituye un primer acercamiento al mundo laboral, resulta de vital importancia velar porque el estudiante posea la capacitación y adecuación necesaria para ejercer de manera apropiada su derecho constitucional al trabajo. En este punto, valga la pena resaltar que los roles, derechos y deberes del empleador, estudiante e institución están contemplados por la Resolución 3546 de 2018 de la República de Colombia.

SUPERVISIÓN DESDE LA VIRTUALIDAD

Ahora bien, desde finales del Siglo XX, el desarrollo tecnológico y el comienzo de la masificación de internet abrió nuevos retos y demandas a los psicólogos tanto en el ejercicio de su profesión, como en la educación de aquellos que van a ejercerla. Específicamente en esta última, con la apertura de programas de pregrado, maestría y doctorado en Psicología, se hace inminente el estudio y documentación de cómo a través de la virtualidad se pueden desarrollar habilidades y competencias necesarias para cada uno de los campos en que los estudiantes de psicología han de desempeñarse.

Desafortunadamente, ese campo emergente aún no cuenta con una exploración suficiente para dar

cuenta de procedimientos, habilidades y estrategias de supervisión de las prácticas en cada uno de los campos en que actúa el psicólogo (Murphy y cols., 2020). Afortunadamente en los últimos años, junto con la aparición y fortalecimiento de la *telepsicología*, se han publicado trabajos que dan cuenta tanto de las ventajas y desventajas de generar la supervisión a través de medios virtuales en este campo (Cummings, 2002; Wood, Miller y Hargrove, 2005); así como los riesgos y nuevas formas de concebir ciertos procesos que son transformados al hacer uso de las tecnologías (Kanz, 2001). Durante las últimas dos décadas la supervisión de práctica (cualquiera sea su modalidad) ha hecho uso de herramientas tecnológicas que permiten mayor acceso y una comunicación más cercana: conferencias web, correos, la "nube", software especializado, entre muchos otros (Rousmaniere, 2014). Asimismo, este auge ha permitido que los servicios y entrenamientos psicológicos puedan llegar a zonas rurales (Wood y cols., 2005).

En el caso de Latinoamérica, específicamente en Colombia, esto resulta de central interés dado que las necesidades en salud mental no se hacen esperar en zonas de difícil acceso dentro de un entorno sociopolítico particular. La posibilidad de que zonas diferentes de las principales urbes cuenten con un servicio psicológico (sea cual sea el área de ejercicio profesional), que permita atender las particularidades de su región, sus necesidades y demandas es un logro que parece más cercano con la implementación de la tecnología. En ese punto, la educación virtual no solo debe dar los conocimientos para que las personas provenientes las diversas regiones del país puedan ejercer profesionalmente procesos psicológicos,

sino garantizar que durante su proceso de formación hayan tenido un acompañamiento adecuado para que puedan ser los psicólogos que faciliten y guíen procesos en cada parte del país.

DE USAR LA TECNOLOGÍA A CREAR UN AMBIENTE TECNOLÓGICO

Cuando se habla de educación virtual, buscando generar una supervisión efectiva, es necesario contemplar la tecnología no solo como una herramienta, sino crear a partir de ella un ambiente que tenga la virtualidad como marco. La tecnología como herramienta ya hace parte de nuestra cotidianidad como psicólogos. Nuestra principal fuente de comunicación con los estudiantes, tutores, pacientes, profesores o empleadores suele ser el correo electrónico o plataformas virtuales de contacto social. De hecho, dentro de nuestro rol hacemos uso de baterías psicotécnicas alojadas en la red que, no solo permiten un ahorro significativo de tiempo y recursos, sino que nos permiten estandarizar, organizar y manipular de manera más efectiva los datos recogidos. Incluso, la entrevista como herramienta de evaluación psicológica en varios campos es realizada por teleconferencias [Ramón-Monje, 2012; Smith y cols. 2012].

Entonces, *¿cuál es el cambio que debe hacerse al enfrentarse a una supervisión de prácticas enteramente virtual?* Precisamente dejar de ver la tecnología como mera herramienta que interviene dentro de la supervisión, e ir hacia la idea de generar ambientes tecnológicos que permitan dinamizar el constante flujo de información de un momento a otro en tiempo real [Rousmaniere y Frederickson, 2016]. Un ambiente tecnológico no solo implica el uso de las herramientas tecnológicas, sino la

apropiación de las dinámicas que el uso de estas herramientas conlleva. Por ejemplo, dentro de las dinámicas tecnológicas el contacto que tiene supervisor y supervisado cambia en tiempos, en retroalimentación facial, entre muchas otras variables. Si estas variables son manejadas de manera efectiva generan un lazo de confianza que facilita la retroalimentación del proceso y el acompañamiento de los procesos que lleva el supervisado [Bender y Dykeman, 2016].

Esto parece contraintuitivo en primera instancia, dada la enorme fuerza que tiene en nuestras vidas el contacto físico. Aun así, allí hay un punto importante que examinar sobre estas dinámicas de los ambientes digitales: las diferencias generacionales. Tradicionalmente los supervisores y maestros de aquellos que hoy asumen ese rol fueron educados bajo un modelo presencial, con todo lo que eso conlleva. El uso de correos electrónicos, *Whatsapp* o *Facebook* no hacía parte de las herramientas con los que muchos fueron introducidos a sus campos aplicados. Hoy en día eso ha cambiado. Fuera y dentro de la Academia la tecnología ha hecho su aparición modificando y reconstruyendo la manera que se concibe el trabajo, las relaciones y, por supuesto, las mismas profesiones. Valga la pena decir que la mayoría de las personas que ejercen las supervisiones de prácticas son inmigrantes digitales, personas que crecieron sin tener a la tecnología virtual en cada aspecto de su vida y que, en últimos años, han tenido que comenzar a transformarse para dar cuenta del nuevo mundo que se ha creado [Guo, Dobson y Petrina, 2008; Prensky, 2009]. Para ellos, será mucho más desafiante generar una supervisión de la práctica en un ambiente que le es ajeno, y donde solo puede visualizar la tecnología como una herramienta útil,

más no como un ambiente cuyas reglas de juego demandan repensar la supervisión, desde la metodología, hasta la aproximación a las necesidades que cada campo demanda (Prensky, 2001; Scarcia-King, 2011).

De modo paralelo, es muy probable que nuestros supervisados hagan parte de los nativos digitales, personas que nacieron dentro de un mundo mediado por la comunicación instantánea, el acceso a todo el mundo a través de una pantalla y el crecimiento de las empresas tecnológicas (Guo, Dobson y Petrina, 2008; Prensky, 2009). Para ellos resulta natural entablar relaciones interpersonales sin conocer físicamente a su interlocutor, estar conectados con el mundo y visualizar las potencialidades que este ambiente posibilita (Prensky, 2001). Lin (2008) señala, por ejemplo, que los niños que nacieron en la época de los computadores pasan un promedio de más de 8 horas expuestos a la tecnología digital. En ese sentido, no resulta extraño que tanto la educación básica, secundaria y superior cada vez más esté implementando las redes sociales y otros medios digitales para poder comunicarse, conectarse y entablar procesos educativos significativos específicamente con esta población (Kumi-Yeboah y Blankson, 2014).



Figura 1. Supervisión de prácticas hoy

Fuente: elaboración propia

La supervisión de prácticas en la virtualidad exige la comprensión de trabajar tanto en los dispositivos disponibles como en las competencias informáticas para adelantar los procesos que antes se realizaban presencialmente.

Bajo esta perspectiva, parece desafiante lograr que el supervisor se inserte a esta dinámica, más cuando su conocimiento, uso y habilidades dentro del marco digital presentan una brecha significativa con el estudiante. Pero si logramos introducir tanto al supervisor como al supervisado en un entorno digital donde sus respectivas habilidades y conocimientos se amalgaman de tal manera que sea un espacio ameno para las dos partes, se generará un ambiente de aprendizaje tecnológico (Rousmaniere, 2014). En otras palabras, la supervisión virtual tendrá su propia identidad y reglas, no por ello, menos efectivas que las que se diseñaron para la supervisión presencial. Se deben establecer lineamientos, reglas de interacción pensadas desde la virtualidad para la virtualidad, donde los modelos presenciales quedan obsoletos y se contempla una nueva arena de juego.

Así es como hoy la virtualidad no debe ser considerada como una herramienta puesta a disposición de la educación. Por el contrario, debe ser considerada como un nuevo campo de trabajo en el que se analizan sus diferentes aspectos para determinar dinámicas exitosas. Al fin y al cabo, la tecnología es un contexto más con el que hemos de enfrentarnos en nuestro diario quehacer sin importar de qué orientación seamos. Un ejemplo de la utilidad de repensar la tecnología resulta evidente en las mutaciones que ha tenido el mundo laboral con el teletrabajo, los procesos de automatización y, por supuesto, los cambios que han sucedido en los

diferentes campos de la Psicología. Actualmente, la Psicología Organizacional o Industrial permite la capacitación, selección y reclutamiento a través del uso de modalidades de teletrabajo, videoconferencias y pruebas psicotécnicas empleadas en línea para lograr captar no solo un amplio número de postulantes, sino también encontrar nuevos talentos (Blasco, 2004). Más aún, la modalidad de teletrabajo se ha vuelto un factor importante para generar un clima organizacional y bienestar en el trabajo (Sánchez-Paredes y cols., 2019). La formación en Psicología, así como la supervisión de la práctica, tiene que ser lo suficientemente flexible para incluir estas dinámicas donde la persona que supervisa el trabajo, por ejemplo, pueda relacionarse exclusivamente por vía virtual. Asimismo, una supervisión que permita servir como plataforma al estudiante para seguir consolidando su autonomía y responsabilidad, a la vez que cuenta con herramientas diversas para enriquecer su práctica y hacer su proceso más enriquecedor tanto para él como para el supervisor. Las empresas están cambiando y las profesiones que están en ellas tienen que ser educadas para estos cambios.

Lo mismo sucede en otros campos de acción de la Psicología. Las competencias por desarrollar en la Psicología Educativa han de ser repensadas, así como la manera en que la supervisión de la práctica virtual puede ser modelada según estas necesidades. Actualmente, la manera más efectiva de relacionarse con el estudiante es entender su lenguaje, comunicarse por sus medios y afianzar la estrecha relación que debe existir entre el colegio, los padres y el estudiante (Díaz y cols., 2006). Suponer que el futuro psicólogo educativo va a disponer del tiempo y la disposición de

los padres para generar procesos presenciales no es viable. El futuro psicólogo tiene que aprender a comunicarse efectiva y asertivamente por los medios virtuales para garantizar los procesos que necesita llevar a cabo. Otros campos como el de Psicología Clínica y Comunitaria dan cuenta de los avances y desarrollos tecnológicos al servicio de la salud mental. El desarrollo de la teleterapia, el acceso a comunidades remotas y las posibilidades de contar con un experto al otro lado del mundo en tiempo real son solo algunas ventajas que posibilita insertarse en este ambiente tecnológico para los supervisados. En ese sentido, una práctica donde se puedan comunicar inquietudes, dudas y retroalimentaciones por medios virtuales con su supervisor de manera clara, concisa, respetuosa o ética, termina resultando una puerta de aprendizaje que le va a permitir potenciar su trabajo. No solo la supervisión de práctica debe suponer un cambio de reglas desde la presencialidad, sino una comprensión global del cambio que los mismos campos demandan y que tanto supervisor, como estudiante deben reconocer.

RETOS DE LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS DESDE LA VIRTUALIDAD

La reflexión sobre el seguimiento en línea del estudiante en práctica ha generado una serie de cuestionamientos relacionados con la pertinencia de la mediación tecnológica. Históricamente se ha propuesto que lo que requerido para la supervisión de prácticas es mantener contacto cercano con el estudiante, sabiendo que el objetivo principal es la enseñanza y el aprendizaje como ofrecer bienestar al supervisado (Goodyear y cols., 2004). Básicamente se ha establecido que la supervisión psicológica es un tipo de relación profesional que se enmarca en la colaboración

y el establecimiento de estándares éticos, que contribuyen al desempeño profesional (Zas-Ro, 2013). El espacio debe comprenderse desde su valor formativo y profesional (Moreira, 1997) para que surja el intercambio profesional, en donde se contribuye al mejoramiento técnico y profesional (Zas-Ros, 2004).

De acuerdo con lo anterior, la supervisión exige una serie de elementos propios del estudiante como del docente supervisor (en adelante: "monitor") que se enmarcan en la rigurosidad técnica; relacionada con el *quehacer*, pero también con las competencias del *saber* y del *ser*. Durante la supervisión de prácticas en la modalidad virtual, se establecen una serie de desafíos importantes que no solo se relacionan con lo técnico o mediático sino también con el establecimiento de la relación entre el supervisado, el supervisor y el jefe tutor como lo estipula la Resolución 3546 de 2018 (en el caso particular de Colombia).

El reto ahora es que (dadas las dinámicas propias de la educación virtual) tanto el monitor como el estudiante han de establecer espacios de encuentro sincrónicos y asincrónicos que se encuentren regulados bajo parámetros de rigurosidad, ética, comprensión conceptual y técnica que permitan el apropiado proceso de formación (Santoveña-Casal, 2012). En el caso de los espacios sincrónicos su importancia radica en el favorecimiento a la comunicación dirigida hacia las relaciones socioemocionales y una interacción más personal (Freitas y Neumann, 2009; Rourke y Anderson, 2002). Mientras que los espacios asincrónicos tienen mayor repercusión en los contenidos y la orientación hacia la tarea a realizar (Hrastinski, 2008). Otro desafío consiste en encontrar las

herramientas digitales más favorables para las necesidades de la práctica (sincrónicas y asincrónicas) que permitan mediar en la consecución de las competencias propias del campo aplicado, que favorezcan el desarrollo de profesionales críticos que estén en constante reflexión, que puedan dar cuenta de las necesidades de una población y generen acciones de mejora junto con las personas que hacen parte del campo de práctica; con el fin de incentivar las nuevas ideas y cuestionar aquellas que se vuelvan rutinarias. Todo esto enmarcado en unas habilidades didácticas y pedagógicas que permitan asumir una posición sobre los temas, incentivar el pensamiento crítico, para comprender la manera en que se puede trabajar en una práctica basada en la sensibilidad (Noble, Gray y Johnston, 2016).

Una guía sobre los retos a enfrentar y la manera de hacerlo puede hallarse con una mirada al campo de la Psicología Clínica. Tal vez de los campos de la Psicología donde son más claros los modelos de supervisión tanto presenciales como virtuales es la Clínica. Esta área, incluso ya ha establecido un código de ética de la ACA para la práctica de la Psicología Clínica a través del ciberespacio (Chapman y cols., 2011). Lo que más sorprende es que estas mismas claridades no son visibles en otros campos de la Psicología, a pesar de que, aunque escaso, ya ha habido trabajo guiado en esa línea. Esto hace más inminente la necesidad de pensar en los métodos y modelos que se han considerado para la realización de la supervisión de prácticas en Psicología Clínica, que puedan ser extrapolados a otras áreas y que favorezcan el trabajo que hace cada tutor desde la práctica de la *telepsicología* (Acero y cols., 2020) y que busquen favorecer las habilidades y conocimientos para la resolución de

problemas en todos los campos aplicados de la Psicología; así como inculcar y fortalecer los valores y la ética, mejorar el respeto por las personas, y establecer hábitos de reflexión (Falender y Shafranske, 2014).

Telepsicología Y CAMPOS APLICADOS DE LA PSICOLOGÍA

La *American Psychological Association* (APA) afirma que la *telepsicología* es la provisión de los servicios psicológicos utilizando tecnologías de telecomunicaciones; que son la preparación, transmisión, comunicación o procesamiento de información a través de medios electrónicos electromagnéticos, electromecánicos, electro-ópticos, o electrónicos (Committee on National Security Systems, 2010, citado en APA, 2013). Como se ha mencionado, la supervisión es un encuentro que tiene como fin el cuestionamiento de las prácticas mediante el diálogo, en el que se aprende a partir de la experiencia del supervisor. La supervisión se trata de un espacio en el que se realiza el intercambio de saberes, de manera colaborativa, sin la existencia de una única verdad; que tiene un valor formativo y profesional cuya función está en la contención, bajo un sentido crítico. Es en el marco de la *telepsicología* donde el recurso técnico cobra mayor sentido. En concreto, la supervisión de prácticas busca el mejoramiento profesional, en el que se da la acción colectiva con el fin de contribuir al desempeño; en el que se respeta la pluralidad, bajo un compromiso ético y en el que prima la intersubjetividad (Zas-Ros, 2018b).

En la propuesta de Holloway (citada en Ladany y O'Shaughnessy, 2015) se mencionan cinco tareas de la supervisión en Clínica que se pueden tener en cuenta para otros campos aplicados, atendiendo a su pertinencia para el trabajo con individuos y comunidades: a) habilidades para el asesoramiento, entre ellas se especifican las habilidades blandas; b) conceptualización del caso, propiamente se refiere a la recolección de la información en la historia clínica; no obstante, se puede trascender al diagnóstico de necesidades que se plantea en otros campos aplicados; c) el rol profesional donde se asumen acciones específicas a la práctica y la ética profesional; d) la conciencia emocional del estudiante; e) la autoevaluación, que se refiere a la reflexión sobre las acciones que realiza en el campo determinado. Lo anterior, debe estar mediado por una postura pedagógica específica, que a su vez debe articularse con las necesidades de los contextos en los que se realizan las prácticas profesionales; y debe tener en cuenta los lineamientos curriculares, en el que las competencias cobran un sentido y un valor en el campo aplicado.

Uno de los mayores retos en la supervisión de práctica está en el seguimiento de las competencias que están desarrollando los supervisados. Se busca trabajar en ellas mediante acciones y actividades que se concretan en campos específicos de práctica. Para el caso de los estudiantes y profesionales de Psicología en el territorio nacional, las competencias tanto transversales como específicas para el campo de la salud se han contemplado desde la Constitución Política de Colombia; la Ley 1090 de 2006, conocida como el Código Deontológico del Psicólogo; la Ley 30 de 1992, Ley General de Educación; la Ley 1164 de 2007 la que fija las disposiciones sobre el talento humano en salud;

la Ley 1616 de 2013 en salud mental, la Ley 1438 de 2011 que busca el fortalecimiento del Sistema General de Seguridad Social en Salud; la Ley 1620 de 2013 que regula el sistema de convivencia escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar y la Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2014). Sin embargo, ninguna de estas leyes que regulan el quehacer psicológico abordan las competencias digitales, requeridas para el trabajo de *teleorientación* y *telepsicología*, elementos que desafían el actuar del psicólogo hoy en día. En este punto, es importante salvaguardar otra serie de disposiciones que guían las prácticas académicas. Por ejemplo, la Ley 1438 de 2011 que reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y que en el Capítulo III sobre calidad y sistemas de información, señala la historia clínica única electrónica y la Ley 2015 de 2020 que también dispone los lineamientos frente a la historia clínica electrónica.

Esta inclusión de la tecnología cada vez más presente en el campo psicológico, requiere de una reflexión profunda frente a los estándares éticos y procedimentales para dicho ejercicio. A la fecha, el Colegio Colombiano de Psicología ha estipulado una serie de lineamientos que guían el actuar del psicólogo desde la *telepsicología*, donde también se inscribe la supervisión de prácticas. De manera que, como supervisores, se debe considerar la pertinencia de las plataformas frente a temas relacionados con la confidencialidad y manejo de datos. Al respecto, se han delimitado algunas implicaciones importantes que se deben

tener en cuenta en la inserción de la tecnología en el contexto psicológico en pro del bienestar del cliente-consultante y del mismo profesional: cifrar la información, almacenarla en espacios que no tengan acceso a internet, tener cuidado con el uso de tabletas y dispositivos y (en lo posible) deberán tenerse por separado aquellos dispositivos que son personales de los profesionales (Acero, 2020).

En este sentido, la atención remota mediada por la tecnología implica considerar los medios por los que se está desarrollando la práctica. En el espacio concreto de la supervisión se debe asumir una postura rigurosa en el intercambio de información que se plantee, hay que considerar cuáles son los dispositivos que se usan para consolidar la información y la manera en que esta es socializada bajo los parámetros anteriormente expuestos. Se ha evidenciado que los profesionales en salud, así como los practicantes, ocasionalmente no tienen prácticas seguras como: no utilizar dispositivos móviles encriptados, recurrir a redes inalámbricas poco seguras o la protección del correo electrónico con clave, y desconocen los procedimientos de protección que viene con el uso de la tecnología (Fiene y cols., 2020). En este punto, los cambios y retos que implica el uso tecnológico a nivel de ética y regulaciones son aplicables tanto para el desempeño profesional de las personas educadas en la presencialidad como de aquellos educados en la virtualidad. Aquí lo importante es comenzar a hacer reflexiones que permitan la adecuada transferencia de los códigos éticos y deontológicos a la realidad mediada por la tecnología que vivimos hoy en día.

Como se puede ver, hay que incluir en los programas de pregrado aspectos relacionados con la **telepsicología**, en el que los futuros psicólogos puedan adquirir herramientas para el desarrollo de las sesiones en los que se incluya la tecnología. Aunque por regla general habría de suponer que las habilidades y competencias requeridas para un desempeño adecuado del rol profesional se obtienen en estudios de posgrado o de educación continua (como las adecuadas competencias en seguridad en la transmisión y almacenamiento de los datos) (Campbell y Norcross, 2018), muchos profesionales carecen de la habilidad para desarrollar la **telepsicología** o la **teleorientación**, en donde se incluya la rigurosidad ética y competente. Lo anterior debe llevar a plantearse el uso de la tecnología articulado a los valores y la misión del psicólogo, los aspectos éticos y legales tanto de la práctica sincrónica como asincrónica; lo que requiere de elementos basados en competencias para la inclusión de la **telepsicología** en los planes de estudios (Cooper, Campbell y Smucker, 2019).

Autores como Lustgarten and Elhai (2018) y Campbell y Norcross (2018) han definido elementos específicos que se pueden tener en cuenta en la aplicación y uso de la **telepsicología**, así como en su enseñanza: a) la precisión diagnóstica o la selección del tratamiento (se debe asumir un criterio para considerar si esta será la manera más pertinente para la realización de esta práctica); b) la competencia tecnológica (reconocer el hardware, utilizar el correo electrónico encriptado, estar al tanto de las redes wifi no seguras, y estar al tanto de otras posibles vulnerabilidades); 3) enseñarle al cliente los aspectos mínimos de la telepráctica y revisar las prácticas culturales (por ejemplo, las creencias y el contexto en que se lleva a cabo

los encuentros, así como los mitos que puedan afectar elementos propios del encuentro profesional por medios tecnológicos). La enseñanza y acompañamiento en la adquisición y desarrollo de estas habilidades en el marco de la **telepsicología** no se puede limitar a los programas de formación de pregrado. Se ha evidenciado que muchos proveedores en salud mental no recibieron capacitación al respecto en la formación en pregrado (Saenz, Sahu, Tarlow y Chang, 2020), por lo que la formación subsecuente de posgrado debería también incluir este tipo de formación como parte de sus currículos.

En el caso particular de la integración de la **telepsicología** en programas posgraduales, se ha mencionado la necesidad de tener una mirada de corte multicultural que permita comprender y reflexionar respecto a la manera en que las personas pueden acceder a este tipo de servicios, atendiendo a las necesidades de los grupos marginados; así como el marco valorativo y educativo que se encuentra frente a las posturas que traiga el profesional frente al procesos de orientación por medios tecnológicos (Lee y Khawaja, 2013). Este tipo de necesidades conlleva a que en varios estudios posgraduales, por no decir en todos, sea necesario que los estudiantes tengan un acompañamiento e instrucción especializada en la adquisición de la competencia cultural a través de seminarios específicos sobre **telepráctica**, supervisiones y trabajo guiado, para aquellas comunidades cuyo desarrollo y apropiación tecnológica varíe. Por supuesto, debe incluir el desarrollo de competencias de evaluación de la idoneidad del trabajo o del cliente para recibir los servicios profesionales en esta modalidad; y los temas específicos de confidencialidad, los

límites de la práctica, el almacenamiento de la información, los casos de emergencia remota bajo lineamientos éticos claros. También se deberá recurrir a la práctica basada en la evidencia para determinar la efectividad de las intervenciones y revisar los enfoques pertinentes (Cooper, Campbell y Smucker, 2019).

De acuerdo con lo descrito, el mayor reto en la supervisión mediada por la tecnología es el conocimiento de las implicaciones éticas y el uso efectivo de la tecnología, en el que se mitiguen riesgos relacionados con la confidencialidad de los datos. No obstante, se observa que no es solo conocer el uso de las herramientas sino también las habilidades adquiridas; por ejemplo, con el manejo en crisis o de situaciones de emergencia, en donde las personas que han tenido trabajos relacionados con estas situaciones se sienten más capacitadas para atender situaciones de riesgo cuando se enfrentan a la mediación tecnológica (Saenz y cols., 2020).

Hay que reconocer que no es solo incorporar la tecnología a la supervisión y realizar el acompañamiento sin mayor implicación del docente. Se espera que ellos también estén capacitados y tengan experiencia en el trabajo desde la *telepsicología*. En este punto, los docentes también deben estar al tanto de las necesidades de capacitación de los supervisados, quienes están incursionando en esta modalidad y tienen diferentes preguntas que pueden ser abordadas en el espacio de la supervisión (Saenz y cols., 2020). Para ello, se requiere de mayor curiosidad sobre el tema, en el que se involucre la investigación, la inclusión en la formación en cursos de pregrado; y que se discuta sobre el mismo para trabajarlo bajo

los mayores estándares éticos y buscar la mejora continua de la prestación en salud; sobre todo para aquellas poblaciones en las que se limita la asistencia a servicios de salud mental.

En resumen, aunque los retos son variados (incluyendo la conectividad y la distancia, que de alguna manera han sido subsanadas con las plataformas existentes como Microsoft Windows, soporte simultáneo audio y video (Deane, Gonzalez, Blackman, Saffioti, Andresen, 2015) se debe resaltar que las estrategias pedagógicas y procedimentales también requieren ser estudiadas. Esto nos lleva a preguntarnos por las características pedagógicas y procedimentales propias de la supervisión de prácticas en Psicología virtual, ya que deben ser capaces de comprender cómo las competencias necesarias para desarrollarse en el campo laboral psicológico pueden ser fortalecidas mediante la implementación de herramientas digitales para la supervisión de prácticas psicológicas. Asimismo, resulta importante describir las herramientas en la metodología virtual planteadas para la supervisión de prácticas en el contexto de la Psicología virtual y reflexionar sobre los aspectos que debe tener en cuenta el supervisor para el desarrollo de la supervisión en el contexto de prácticas virtuales. Una reflexión que debe hacerse a la luz de la reglamentación mundial y colombiana, así como desde el entendimiento de las necesidades, potenciales y limitaciones que enmarcan este tipo de educación.

PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS

Parte de la misión que debe desempeñar un buen supervisor de prácticas profesionales es el de observar el trabajo del supervisado a la luz de sus

ojos expertos y profesionales en una temática particular, de manera crítica, sensible y exigente. Se espera que el estudiante logre reconocer los aspectos constitutivos de la práctica profesional que es modelado por un supervisor y que ocurre en el contexto de asesoramiento. El supervisado, desde un sentido crítico, habrá de adoptar los puntos de vista y los métodos del supervisor; quien a su vez asume el desafío de crear un contexto de aprendizaje para contribuir al desarrollo de las habilidades de la persona que supervisa (Holloway, 1995). Este continuo marco de interacción requiere que el ejercicio de supervisión se dé bajo el bagaje conceptual y experiencial del supervisor que guía el trabajo. Y es, precisamente allí, donde los modelos de supervisión cobran vital importancia puesto que dan los parámetros y permiten reconocer desde dónde se asume la construcción del conocimiento. La supervisión de prácticas es un vehículo para el aprendizaje profesional, que implica un proceso de reflexión y retroalimentación

continua; que se da en la medida en que el supervisado afianza sus conocimientos teóricos y prácticos que se desarrollan según el enfoque que se asuma (Johnston, Noble y Gray, 2016). Los modelos de supervisión propuestos han estado anclados tanto a escuelas psicoterapéuticas, como a las centradas en el aprendizaje y en la pedagogía. Estos, a su vez, pueden tener diversas formas de realizar la supervisión de modo individual o grupal; algunas se programan con mayor rigidez frente a otras y también se plantean estrategias didácticas que pueden relacionarse con la oralidad, la escritura, que abarcan momentos específicos o todo el proceso (Zas-Ros, 2018a). Los modelos más representativos son: a) los derivados del enfoque clínico; b) aquellos que se basan en los modelos de aprendizaje y c) los que se basan en los modelos pedagógicos (Zas-Ros, 2018b) (Los ejemplos de ellos pueden verse en la Figura 2).

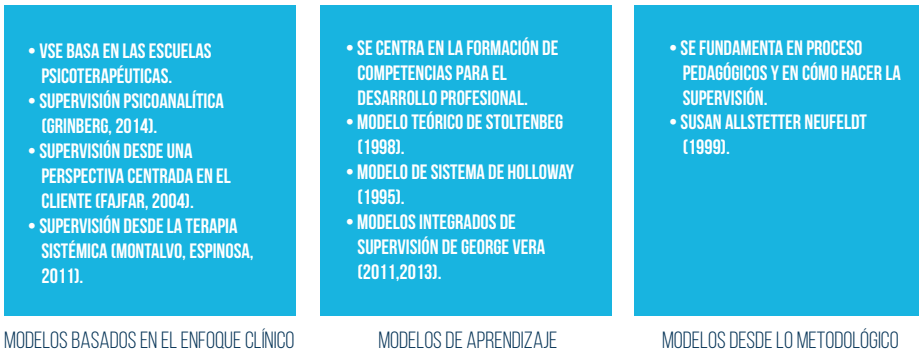


Figura 2. Modelos de supervisión adaptado de Zas-Ros

Fuente: Zas-Ros (2018b)

A nivel pedagógico, la función de la supervisión está basada en diferentes teorías que la consideran como un espacio de aprendizaje continuo y de autodesarrollo (Weld, citado en

Johnston, Noble y Gray, 2016). Entre ellas, se destacan la cognitivo conductual (que utiliza la reestructuración cognitiva para el cambio de comportamientos, emociones y pensamientos que no

son productivos); la teoría psicoanalítica-psicodinámica (que aporta principalmente los términos de transferencia y contratransferencia en el desarrollo de la supervisión) y la teoría del apego que facilita la comprensión del desarrollo de una base segura para la exploración y el desarrollo personal, entre otras (Bennet y Deal, citados en Johnston, Noble y Gray, 2016).

En relación con esta última perspectiva, su énfasis en la relación que se establece entre el supervisor y supervisor, así como la forma en que se logra trabajar en el vínculo para fortalecer las diferentes habilidades profesionales, es uno de los puntos más cuestionados en la supervisión virtual. Es claro que, sin importar la modalidad, la relación que se construye cuando se plantea la supervisión y que puede ocurrir en determinadas modalidades, busca el diálogo y la interacción tanto con el tutor, como con los pares y las personas que hacen parte de los sitios de prácticas. En este sentido, pensar que el proceso de supervisión dentro de la modalidad virtual carezca de presencialidad es ignorar los diferentes tipos de supervisión que se pueden dar más allá del tutor-estudiante. Tanto en las modalidades presenciales como en las virtuales, debe garantizarse que se establezcan procesos de supervisión en varios niveles y por varios medios. Estos diferentes modelos de supervisión (como los que se pueden ver en la Figura 3) permiten diferentes tipos de aprendizajes, competencias y retroalimentaciones necesarias por el futuro profesional. Cada una de las personas o grupos de personas que puede generar la retroalimentación desde su rol da una visión más global del desempeño esperado permitiendo la adaptación adecuada al entorno laboral.

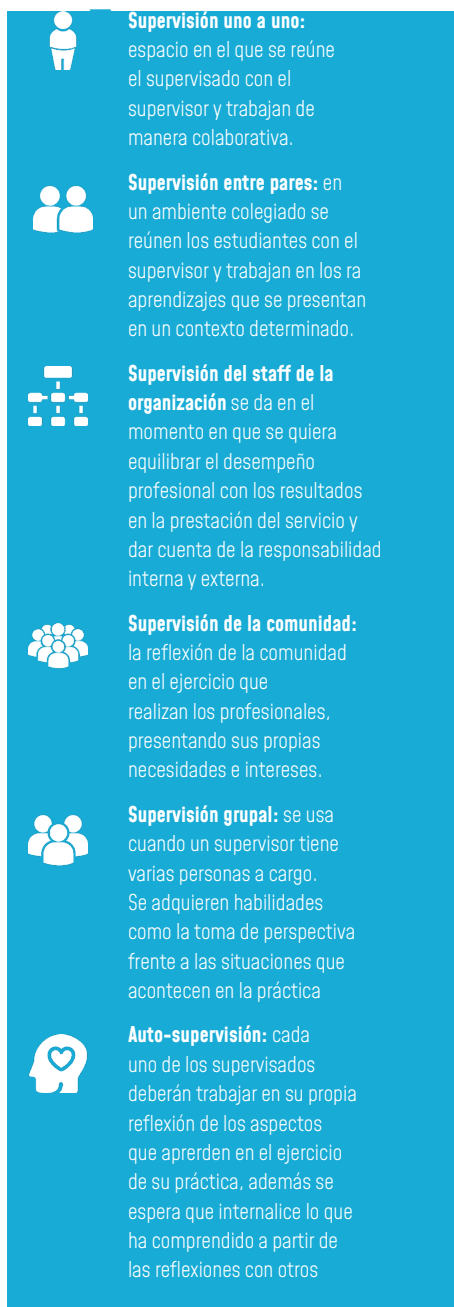


Figura 3. Modelos de supervisión

Fuente: elaboración propia adaptada de Johnston, Noble y Gray (2016)

Cada uno de estos modelos de supervisión, así como la combinación entre ellos garantiza procesos enriquecedores. En el caso de Colombia, se puede tener por ejemplo el programa de Psicología (modalidad virtual) del Politécnico Grancolombiano, que defiende la importancia del trabajo colaborativo dándole un peso importante a las supervisiones grupales, entre pares y en comunicación directa con las personas con la que el practicante trabaja en la institución donde realiza su práctica profesional. Este tipo de modelos no ignora la necesidad e importancia de otros modelos como la autosupervisión y la colaboración de la comunidad.

De acuerdo con lo expuesto por Kaslow, Johnson y Schwartz (2014), la relación entre el supervisor y la persona supervisada es muy importante en el desarrollo de las habilidades en la práctica y factores ajenos al proceso educativo como: la edad, el hecho de tener otras materias y responsabilidades académicas que le resultan estresantes y que pueden dificultar la adquisición de las habilidades, pueden afectar esta relación y el desempeño y adquisición de las competencias profesionales. Esto sin contar otros factores personales del supervisor y supervisado como baja autoestima, pobre autoconcepto, y miedo a la crítica por mencionar a algunos, el estilo personal del profesional que pueden generar conflictos en la relación sin importar la modalidad de comunicación usada (Falender y Shafranske, 2007; Romans, Boswell, Carozzi y Ferguson, 1995). Ante esto, resulta necesario pensar en la necesidad de capacitar a aquellas personas que hacen supervisión que, si bien son expertos en su área, no necesariamente tienen las herramientas para manejar este tipo de situaciones y más cuando se presentan en modalidades de

supervisión virtual. Para evitar estas dificultades se requiere que los estudiantes puedan ser conscientes de su propio proceso, saber cuáles son las competencias que deberán desarrollar y tomar conciencia sobre la importancia de la supervisión de práctica. Para ello, se requiere también de un supervisor que sea reflexivo, que se implique en el proceso junto con sus estudiantes y que logre propiciar un espacio para la transformación del ejercicio del supervisado.

Este ejercicio reflexivo propende por un aprendizaje transformativo que implica ir más allá de la adquisición de habilidades y de conocimientos hacia la toma de perspectiva crítica que se asume en el aprendizaje transformador. Esto implica un examen desde diferentes puntos de vista, que contemple las suposiciones y las interpretaciones que se asimilan mediante una postura reflexiva, crítica y consecuente. Lo que puede favorecer el cambio de perspectiva, si se le propone a los supervisados, que favorezca la transformación de determinados temas propios de la práctica y que exija un diálogo constante con los propios valores y con las preconcepciones (Noble, Gray y Johnston, 2016b). Para ello, se requiere de una visión del estudiante como el centro del aprendizaje, quien es activo y que pone en diálogo los aprendizajes previos con los que va construyendo durante la práctica. Ese es el caso del programa de Psicología virtual del Politécnico Grancolombiano, institución de educación superior colombiana que ha asumido la práctica pedagógica desde los referentes constructivistas y cognitivistas. De modo tal que, el fin en la supervisión de prácticas, el supervisor pueda ser mediador entre los aprendizajes del estudiante, favorecer su construcción de la carrera y sus intereses en pro de permitir la

generación de un ambiente de confianza, en el que el estudiante sea escuchado por un supervisor receptivo. Esto supone, a nivel de formación, a un supervisor con la capacidad de revisar los patrones de comportamiento del supervisado que aparecen en momentos de miedo, angustia o de novedad, cuando se enfrenta a su práctica profesional [McAuliff, Ellis y Phillips, 2011]. En este espacio de compasión, en donde se enfatiza la confianza, el alto funcionamiento y la adquisición de habilidades [Johnston, Noble y Gray, 2016a], se redonda en el autoconocimiento y en la estructuración de autoesquemas, como lo plantea la teoría social cognitiva. En dicha teoría se trabaja principalmente en la autoeficacia y las creencias de los estudiantes en torno a la capacitación [McAuliff, Ellis y Phillips, 2011. O'Brien y Heppner, citados en Ladany y O'Shaughnessy, 2015].

Se reitera que el objetivo principal de la supervisión es mejorar el funcionamiento profesional del estudiante, que se logra mediante el involucramiento de este último en el proceso; lo que resulta favorecido por la relación que se establezca con el supervisor. Este vínculo y el empoderamiento del estudiante a través de la inserción en los contextos, facilita el aprendizaje de habilidades, actitudes, y conocimientos profesionales; así como la evaluación de los procesos y clarificación de los roles [Fuhrman, Bobbitt y Robiner, 2005]. La supervisión exitosa se da en un contexto profesional y se plantea en una relación de confianza en el que las habilidades y el conocimiento se apropian a través de la experiencia y la coyuntura de situaciones interpersonales [Holloway, 1995]. Ello se debe establecer bajo parámetros claros y definidos, en el que la pedagogía cobra un importante rol dado que invita a la reflexión sobre la práctica y

el quehacer del estudiante en los lugares de práctica. Esto implica que quien supervisa se involucre en el acompañamiento del estudiante mediante diferentes referentes pedagógicos; además de los propios elementos que debe considerar en el desarrollo de las competencias de los supervisados. En este ejercicio de supervisión se propende por el desarrollo personal y profesional, lo que se da mediante el mantenimiento del profesionalismo; que se asume cuando se es consciente de la diversidad cultural e individual, la aceptación de normas y políticas, éticas y legales, la práctica reflexiva la autoevaluación y el autocuidado, la relación con otros profesionales, las personas de la comunidad y otros grupos, así como estar enfocado en los métodos y procedimientos de investigación y de evaluación que a su vez se refiere a la práctica basada en la evidencia [Kaslow, Johnson y Schwartz, 2014]. Lo anterior logrado a través del monitoreo y la evaluación, la instrucción y el asesoramiento, el modelaje y el apoyo constante hacia el estudiante [Holloway, citada en Ladany y O'Shaughnessy, 2015].

ROLES EN LA SUPERVISIÓN

Como se puede observar en la Figura 4, diferentes agentes construyen el espacio de supervisión, cada uno con un rol y aporte específico en la construcción de competencias por parte de los estudiantes. En el caso del docente-monitor, es quien está al tanto del trabajo del estudiante, del desarrollo de las competencias y de mediar ante la universidad, el estudiante y el sitio de práctica. Además, se espera que base su acción en métodos y modelos específicos que le permitan guiar la supervisión de los estudiantes con altos estándares de calidad. El jefe tutor, por su parte, está inmerso en la comunidad, es quien está al tanto

de la formación y de las acciones del estudiante en el lugar de práctica y también cumple un rol fundamental en la consolidación de la formación. El practicante, es un estudiante de quien se espera se involucre con las personas en el sitio de práctica y que actúe de manera reflexiva y ética. Cabe mencionar que, en la modalidad virtual, esta

relación se basa en la mediación tecnológica que trasciende los muros y que permite plantear diferentes desafíos en la construcción de un espacio seguro para el desarrollo de la práctica, en el que se mantenga la confidencialidad y la seguridad de los datos de las personas intervenidas.



Figura 4. Modelos de supervisión: teoría basada en la evidencia

Fuente: elaboración propia

Resumiendo, los elementos constitutivos de la supervisión de prácticas exitosas en Psicología deben incluir un supervisor que trabaje bajo modelos propios de su quehacer como docente y supervisor, a la vez que esté en actualización

permanente para conocer las técnicas y métodos de su campo disciplinar. La relación con el practicante debe ser cercana, mediada por un vínculo positivo que permita que la retroalimentación sea acogida. El estudiante, además, debe tener

determinadas habilidades y competencias para desarrollar su práctica. Estos se relacionan de manera permanente con el tutor quien es el jefe del estudiante y está en el escenario de la práctica. Lo anterior, mediado por aspectos tecnológicos que deben ser debidamente trabajados y probados, logrando mantener los estándares éticos más altos; para lo cual se requiere del uso crítico de ciertas herramientas tecnológicas que salvaguarden de manera óptima la información del paciente.

Cuando el supervisor logra tener claro su papel y labor en el acompañamiento a los estudiantes puede ser más eficaz su trabajo, y generará niveles más altos en la calidad del profesional. Como ejemplo se puede mencionar el *Modelo Operativo de Abordaje de Prácticas de Supervisión Psicológica* a grupos que realizan acciones psicosociales en el ámbito comunitario (MOSPSICO). En este modelo las sesiones de supervisión se basan en el vínculo profesional entre el supervisado y el supervisor, que se enriquece a través de unos recursos de supervisión y la reflexión conjunta de la participación comunitaria. Se destaca que se facilita la reflexión grupal, favorece un ambiente seguro y se enriquece el diálogo (Hernández, citado en Zas-Ros, 2018a).

De acuerdo con lo descrito se puede afirmar que existen diferentes referentes teóricos que han demostrado la necesidad de trabajar bajo enfoques estructurados que den cuenta de la importancia de la supervisión en las prácticas profesionales. Delimitar el rol del supervisado y del supervisor es un requisito necesario para la consolidación de habilidades y competencias en el ejercicio profesional. Ahora bien, en la práctica en Psicología virtual se deben asumir otros retos y

oportunidades transdisciplinarias que se apropian en el rol mediado por la tecnología. Hasta el momento, se han descrito diversos avances que en la modalidad presencial se han ido configurando y asumiendo, siguiendo el rigor de la construcción de saberes; pero actualmente el reto es mayúsculo por cuanto se están planteando temas propios de la *telepsicología*, de la telemedicina y de la atención mediada por las tecnologías. Si bien este tema ha sido discutido en escenarios en los que se ha trabajado a través de correos electrónicos, chats y plataformas digitales (Deane y cols., 2015), hay que pensar en los objetivos de enseñanza-aprendizaje, así como en el bienestar del estudiante supervisado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante un mundo que con el pasar de los días es más tecnológico, las practicas humanas han mutado hacia formas que habitan en ambientes tecnológicos que demandan nuevas competencias. En ese sentido, la educación profesional cuyos objetivos incluyen el preparar al estudiante para poner en práctica sus conocimientos en campos reales debe ser capaz de adaptarse a los nuevos requerimientos. En el caso de la educación virtual, debe comenzar a ser desligada de una educación que simplemente usa la herramienta tecnológica para generar competencias profesionales para ir hacia un ambiente de aprendizaje cuyas reglas pueden distar de las establecidas en presencial. En ese sentido, reflexionar sobre la supervisión de prácticas en la modalidad virtual, no es solo adaptar los lineamientos de la presencialidad sino todo lo contrario, es una oportunidad para repensar la educación virtual; y asimismo, las necesidades, ventajas, desventajas y potencialidades que una

supervisión de práctica virtual posee en una era tecnológica.

Aunque claramente las brechas generacionales entre supervisores y supervisados implican retos en cuanto al uso y manejo de las herramientas tecnológicas, debe tenerse en cuenta que, dada la velocidad de crecimiento tecnológico, estas brechas y las digitales deben tender a disminuir (Gil, Castro y Bermúdez, 2017). Por ello, resulta necesario crear políticas que tengan visión a futuro y puedan reglamentar, adaptar y establecer condiciones de la supervisión en práctica virtual donde sin importar si se es nativo o inmigrante digital, se puedan generar procesos exitosos bajo este modelo.

Ahora bien, dado que el uso de la tecnología se aprende y se amalgaman a las situaciones cotidianas de las personas, es natural que las prácticas de la telemedicina y *telepsicología* estén incursionando en más campos. De manera que la invitación es a trabajar con mayor ahínco en investigaciones que permitan organizar la práctica mediada por la tecnología y tener referentes teóricos y metodológicos claros para la consolidación de competencias específicas que deban plantearse en los programas de estudio. También se requiere la apropiación de referentes pedagógicos y teóricos para que la supervisión de las prácticas, a través de plataformas digitales, enriquezca el desarrollo de competencias y la consolidación de nuevas maneras de trabajo para que los estudiantes que están en modalidad virtual puedan adquirir las herramientas necesarias para el trabajo con comunidades y en contextos donde se hace necesaria su labor.

En este capítulo se pudo evidenciar que más allá del componente instrumental del uso de la tecnología que trasciende el conocimiento de diferentes plataformas, resulta pertinente comprender si cumplen con los estándares establecidos y la formación requerida para el trabajo mediado por la tecnología. Esto demanda a la Academia y a los espacios educativos la construcción de espacios específicos para la capacitación de los profesionales de la salud para que estos, a su vez, garanticen que los clientes puedan conocer esta modalidad de atención garantizando la privacidad, confidencialidad y uso adecuado de la información recolectada.

Autores como Fiene y cols. (2020) señalan la necesidad de trabajar cada día más en las competencias necesarias para la salud "tele-mental", competencias que les permitan a los profesionales prestar sus servicios con el mayor rigor y con los lineamientos requeridos para el ejercicio profesional. Y allí, la adecuada reflexión e investigación en los elementos de la supervisión de prácticas cobra un lugar central al asumir posturas teóricas definidas que delimitan el actuar pedagógico (Falender y Shafranske, 2014). Esto anudado con la reflexión constante que deben asumir los entes reguladores, las instituciones educativas, el supervisor y el supervisado proporcionarán una atmósfera que facilite la confianza y el crecimiento para el aprendiz, el contexto donde trabaja y el campo de la Psicología donde labora.

Específicamente en el caso de la supervisión a través de plataformas digitales, cabe resaltar que aunque el currículo y las competencias que deben ser desarrolladas no distan de las que se delimitan en la presencialidad, sí es necesario percatarse de

los desafíos que demandan el uso de dispositivos digitales y estrategias en los que la tecnología cobra un valor. En este punto, es necesario hacer un seguimiento de prácticas virtuales exitosas, así como generar un marco teórico robusto para cada uno de los campos de la Psicología. Dicha revisión debe ser crítica y situada para permitir la revisión de elementos propios de este ambiente digital que pueden interferir o potenciar el actuar profesional (Saenz y cols., 2020).

Por último, pero no menos importante, es el trabajo y la conceptualización de los roles y estrategias pertinentes los que posibiliten que la supervisión se convierta en un espacio abierto; en el que quien se está formando se sienta apoyado, escuchado y logre hacer de su práctica un espacio dialógico en que el estudiante pueda apropiarse y reflexionar sobre los desafíos a los que se enfrenta en los campos aplicados. La labor del docente-monitor de prácticas cobra valor y sentido cuando los estudiantes inician sus prácticas y el escenario de la supervisión debe constituirse en un espacio seguro. Un espacio en el que existan lineamientos claros, en el que se asegure el desarrollo de competencias blandas, transversales y específicas; lo cual se logra mediante estrategias pedagógicas definidas, por lo que la estructura del trabajo de supervisión cobra relevancia y busca la eficacia en la labor (Zas-Ros, 2018a). En este sentido, la supervisión de prácticas demanda una mayor investigación ante los cambios generacionales y tecnológicos que vivimos, así como un reconocimiento de las bondades que la práctica en Psicología, con su respectiva supervisión virtual, puede brindar.

REFERENCIAS

Acero, P., Cabas, K., Caycedo, C., Figueroa, P., Patrick, G. y Rudas, M. M. (2020). *Telepsicología. Sugerencias Para La Formación Y El Desempeño Profesional Responsable. ASCOFAPSI y COLPSIC*. Recuperado de: [https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20\(2\).pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20(2).pdf)

Acero, P.D. (2020). *Referentes éticos mínimos para la práctica de la telepsicología. Colegio Colombiano de Psicología*. Recuperado de: [https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20\(2\).pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20(2).pdf)

American Psychological Association. (2013). *Guidelines for the Practice of Telepsychology*. Recuperado de <https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>

Barnwell, S. S. (2020). A telepsychology primer. *Journal of Health Service Psychology: An Official Journal of the National Register of Health Service Psychologists*, 45(2), 48–56. <https://doi.org/10.1007/BF03544680>

Bender, S. y Dykeman, C. (2016). Supervisees' perceptions of effective supervision: A comparison of fully synchronous cybersupervision to traditional methods. *Journal of Technology in Human Services*, 34(4), 326–337.

Blasco, R. D. (2004). Reclutamiento, selección de personal y las tecnologías de la información y de la comunicación. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(2), 141–167.

Campbell, L. F. y Norcross, J. C. [2018]. Do you see what we see? Psychology's response to technology in mental health. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 25(2), 1. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1111/cpsp.12237>

Cautin, R.L. y Baker, D. B. [2014]. A history of education and training in professional psychology. En Johnson, W. B. y Kaslow N. J. (Eds.). *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 17–32). Oxford University Press.

Chapman, R. A., Baker, S. B., Nassar McMillan, S. C. y Gerler Jr., E. R. [2011]. Cybersupervision: Further examination of synchronous and asynchronous modalities in counseling practicum supervision. *Counselor Education and Supervision*, 50(5), 298–313.

Colegio Colombiano de Psicólogos. [2014]. *Perfil y competencias del Psicólogo en Colombia, en el contexto de salud*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

Cooper, S. E., Campbell, L. F. y Smucker, B. S. [2019]. Telepsychology: a primer for counseling psychologists. *Counseling Psychologist*, 47(8), 1074–1114. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0011000019895276>

Congreso de Colombia. [Diciembre 28 de 1992]. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. [Ley 30 de 1992]. DO 40.700.

Congreso de Colombia. [6 de septiembre 2006]. *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. [Ley 1090 de 2006]. DO 46.383.

Congreso de Colombia. [3 de octubre de 2007]. *Por la cual se dictan disposiciones en materia del Talento Humano en Salud*. [Ley 1164 de 2007]. DO 46.771.

Congreso de Colombia. [19 de enero de 2011]. *Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1438 de 2011]. DO 47.957.

Congreso de Colombia. [10 de junio de 2011]. *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1448 de 2011]. DO 48.096.

Congreso de Colombia. [15 de marzo de 2013]. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. [Ley 1620 de 2013]. DO 48.733.

Congreso de Colombia. [21 de enero de 2013]. *Por medio de la cual se expide la ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones*. [Ley 1616 de 2013]. DO 48.680.

Congreso de Colombia [31 de enero de 2020]. Por medio del cual se crea la historia clínica electrónica interoperable y se dictan otras disposiciones. [Ley 2015 de 2020]. Recuperado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202015%20DEL%2031%20DE%20ENERO%20DE%202020.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const.]. [1991]. Gaceta constitucional 114.

Cummings, P. [2002]. Cybervision: Virtual peer group counseling supervision—Hindrance or help?. *Counseling and Psychotherapy Research*, 2(4), 223–229.

Deane, F., Gonsalvez, C., Blackman, R., Saffioti, D. y Andresen, R. (2015). Issues in the development of e-supervision in professional psychology: *a review*. *Australian Psychologist*, **50**, 241-247.

Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la educación superior*, **35**(137), 11-24.

Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en psicología latinoamericana*, **36**(3), 569-584.

Falender, C. A. y Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, **38**(3), 232-240.

Falender, C.A. y Shafranske, E.P. (2014). Clinical Supervision and the era of competence. En W.B. Johnson y N. J. Kaslow (Eds.). *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 291-313). Oxford University Press.

Fiene, S. L., Stark, K. S., Kreiner, D. S. y Walker, T. R. (2020). Evaluating telehealth websites for information consistent with APA guidelines for telepsychology. *Journal of Technology in Human Services*, **38**(2), 91-111. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1702138>

Freitas, S. y Neumann, T. (2009). Pedagogic strategies supporting the use of Synchronous Audiographic Conferencing: A review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, **40** (6), 980-998

Fuhrman, M. J., Bobbitt, B. L. y Robiner, W. N. (2005). La supervisión en la práctica de la psicología: Hacia el desarrollo de un instrumento de supervisión. *RET: revista de toxicomanías*, **45**, 31-35.

Gil, H., Castro, K. y Bermúdez, G. (2017). La brecha digital en Colombia: Un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes De Ingeniería*, 59-71.

Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. y McConnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. *Advances in research on networked learning*, 1-9.

González-Jaramillo, S. y Ortiz-García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*. **25**(3), 334-343.

Guo, R. X., Dobson, T. y Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of educational computing research*, **38**(3), 235-254.

Henderson, P. y Millar, A. (2014a). Using Communications Technology. En P. Henderson y A. Millar (Eds.), *Practical Supervision: How to Become a Supervisor for the Helping Professions* (pp.107-117). Jessica Kingsley Publishers.

Henderson, P. y Millar, A. (2014b). Giving a getting feedback. En P. Henderson y A. Millar (Eds.), *Practical Supervision: How to Become a Supervisor for the Helping Professions* (pp.59-66). Jessica Kingsley Publishers.

Holloway, E. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. SAGE Publications, Inc.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE Quarterly*, 32(4), 51-55.

Johnston, L., Noble, C. y Gray, M. (2016). *Critical supervision for the human services: A social model to promote learning and value-based practice*. Jessica Kingsley Publishers.

ibrain.aspx

ibrain.aspx

Kanz, J. E. (2001). Clinical-supervision.com: Issues in the provision of online supervision. *Professional Psychology, Research and Practice*, 32(4), 415-ss.

Kaslow, N. J., Johnson, W. B. y Schwartz, A. C. (2014). When training goes awry. En W. B. Johnson y N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 377-398). Oxford University Press.

Kumi-Yeboah, A. y Blankson, H. (2014). Social media and use of technology in higher education. En V. Wang (Ed.) *Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society* (pp. 217-234). IGI Global.

Ladany, N. y O'Shaughnessy, T. (2015). Training and supervision in career counseling. En P. J. Hartung, M. L. Savickas y W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbooks in Psychology. APA Handbook of Career Intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 375-387). American Psychological Association. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1037/14438-020>

Lee, A. y Khawaja, N. G. (2013). Multicultural training experiences as predictors of psychology students' cultural competence. *Australian Psychologist*, 48(3), 209-216.

Lin, J. (2008). Research shows that Internet is

Lin, J. (2008). Research shows that Internet is

Lin, J. (2008). *Research shows that Internet is rewiring our brains*. Recuperado de http://www.today.ucla.edu/portal/ut/081015_gary-small-ibrain.aspx

Lustgarten, S. D. y Elhai, J. D. (2018). Technology use in mental health practice and research: Legal and ethical risks. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 25(2). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cpsp.12234>

McAuliff, B. D., Ellis, L. y Phillips, M. (2011). "May It Please the Court..." A Social-Cognitive Primer on Persuasion in Legal Contexts. En R. Wiener y B. Bornstein (Eds.), *Handbook of trial consulting* (pp. 33-61). Springer.

Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. Blackwell Publishing.

Ministerio de Trabajo. (3 de Agosto de 2018). *Por la cual se regulan las practicas laborales*. [Resolución 3546 de 2018]. Recuperado de <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/resolucion3546del3deagostode2018.pdf>

Monje, P. (2012). Telemedicina: Medicina especializada al alcance de todos. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar*, (13), 45-62.

Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (pp. 19-44). Burgos.

Murphy, D., Liao, F., Slovak, P., Holle, L. M., Jackson, D., Olivier, P. y Fitzpatrick, G. (2020). An evaluation of the effectiveness and acceptability of a new technology system to support psychotherapy helping skills training. *Counseling and Psychotherapy Research*, 20(2), 324-335.

Noble, C., Gray, M. y Johnston, L. (2016). Theories informing a critical pedagogy for critical supervision. En C. Noble [Ed.] *Critical Supervision for the Human Services: A Social Model to Promote Learning and Value-Based Practice* (pp. 130-140). Jessica Kingsley Publishers.

Perrin, P. B., Rybarczyk, B. D., Pierce, B. S., Jones, H. A., Shaffer, C. e Islam, L. (2020). Rapid telepsychology deployment during the covid-19 pandemic: a special issue commentary and lessons from primary care psychology training. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1173-1185. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/jclp.22969>

rewiring our brains. Retrieved from <http://www>.

rewiring our brains. Retrieved from <http://www>.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(5), 1-15.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate-journal of online education*, 5(3).

Ramón-Monje, P. (2012). Telemedicina: Medicina especializada al alcance de todos. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar*, 13, 45-62.

Romans, J. S., Boswell, D. L., Carlozzi, A. F. y Ferguson, D. B. (1995). Training and supervision practices in clinical, counseling, and school psychology programs. *Professional Psychology, Research and Practice*, 26(4), 407.

Rourke, L. y Anderson, T. (2002). Using web-based, group communication systems to support case study learning at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2), 1-13.

Rousmaniere, T. (2014). Using technology to enhance clinical supervision and training. En C.E. Watkins Jr. y D.L. Milne (Eds.) *The Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 204-237). John Wiley & Sons.

Rousmaniere, T. y Frederickson, J. (2016). Remote live supervision: Videoconference for one-way-mirror supervision. *Using technology to enhance clinical supervision*, 157-173.

Saenz, J. J., Sahu, A., Tarlow, K. y Chang, J. (2020). Telepsychology: training perspectives. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1101-1107. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/jclp.22875>

Sánchez-Paredes, G., Montenegro-Ramírez A. y Medina-Chicaiza, P. (2019). Teletrabajo una propuesta de innovación en productividad empresarial. *Digital Publisher CEIT*, 4(5), 91-107. Recuperado de <https://doi.org/10.33386/593dp.2019.5-1.133>

Santoveña-Casal, S. M. (2012). Quality of Didactic Methodology Through of Virtual Learning Environments in The Education Agent Training. *Contextos Educativos-Revista de Educación*, 15, 153-168.

Scarcia-King, T. J. (2011). Effective strategies for virtual supervision. En L. D. Roper (Ed.) *Supporting and Supervising Mid-Level Professionals: New Directions for Student Services* (pp. 55-67). Jossey-Bass.

Slone, N. C., Reese, R. J. y McClellan, M. J. (2012). Telepsychology outcome research with children and adolescents: a review of the literature. *Psychological Services*, 9(3), 272-292. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0027607>

Smith, J. L., Carpenter, K. M., Amrhein, P. C., Brooks, A. C., Levin, D., Schreiber, E. A., ... y Nunes, E. V. (2012). Training substance abuse clinicians in motivational interviewing using live supervision via teleconferencing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(3), 450-ss.

today.ucla.edu/portal/ut/081015_gary-small-

today.ucla.edu/portal/ut/081015_gary-small-

Varghese, F. P., Nolan, J., Anderson, E., Southerland, R. y Ali, S. R. (2019). Vocational psychology and the future: the role of telepsychology in shaping research. *Journal of Career Development* (2019). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0894845319831081>

Wood, J. A., Miller, T. W. y Hargrove, D. S. (2005). Clinical supervision in rural settings: A telehealth model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(2), 173.

Zas-Ros, B. (2004). El hospital para nosotros: propuesta de un manual para los usuarios hospitalizados en el Hospital Clínico Quirúrgico "Hermanos Ameijeiras". *Revista Cubana de Psicología*, 21(1), 62-76.

Zas-Ros, B. (2013). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Integración Académica en Psicología*, 1(1), 72-81.

Zas-Ros, B. (2018a). La supervisión psicológica en cuba: estado actual de su desarrollo. *Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología-ALFEPSI*, 18(6), 48-58.

Zas-Ros, B. (2018b). La supervisión en psicología: desafíos de su empleo como recurso para la formación y el desempeño profesional. En Zas-Ros, B. (Coord.), *Psicología y supervisión: multiplicando reflexiones y experiencias*, (pp. 8-28). ALFEPSI Editorial.