

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Repositorio Institucional del ITESO

rei.iteso.mx

Departamento de Psicología, Educación y Salud

DPES - Libros y capítulos de libros

2013

La supervisión del trabajo psicoterapéutico: una mirada reflexiva de la complejidad

Zohn-Muldoon, Tania; Valencia-Vega, Dulce M.

Zohn-Muldoon, T. y Valencia-Vega, D.M. (2013) La supervisión del trabajo psicoterapéutico: una mirada reflexiva de la complejidad. En T. Zohn-Muldoon; E.N. Gómez-Gómez, y R. Enríquez-Rosas (coords.) Psicoterapia contemporánea: dilemas y perspectivas. México: ITESO / Universidad de Guadalajara / Universidad Iberoamericana León / Universidad Iberoamericana Puebla.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3859>

*Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>*

(El documento empieza en la siguiente página)

LA SUPERVISIÓN DEL TRABAJO PSICOTERAPÉUTICO: UNA MIRADA REFLEXIVA DE LA COMPLEJIDAD

Tania Zohn Muldoon y Dulce Ma. Valencia Vega*

El entrenamiento en psicoterapia es un proceso que implica la construcción y el desarrollo de destrezas a diferentes niveles, tanto en lo conceptual como en el uso de ciertas metodologías, estrategias y técnicas de intervención. Implica, además, la generación de modos de interacción que favorezcan un encuadre claro y una sólida alianza de trabajo. Los terapeutas en formación también han de desarrollar y fortalecer una capacidad de reflexión acerca de lo que en el contexto de la psicoterapia se propicia, de los alcances y las limitaciones de su práctica y su estilo de trabajo. Una tarea central para el logro de estos propósitos es la supervisión del trabajo.

* Las autoras ofrecen un agradecimiento especial a: Juliana Flores Amézquita, Blanca Esthelma Aranda Mata, Beatriz Adriana Martínez Domínguez, Fernando García Andrade, Manuel Ángel Castillo, Cristina Marrón Nielsen, Georgina Mojica García, Martha Navarro González, Brenda Liliana López Cervantes, Fabiola Elizabeth Flores Navarro, Sergio González Magdaleno, Leticia Coronado Montaña, Patricia Irene Villarreal Torre, Paulina Vera Flores, Eréndira Sánchez Méndez, Araceli Sánchez Llamas, Tania Karina Magdaleno Hernández, Néstor Reyes Rubio, María del Carmen Vergara González y Marisela Valdés Oseguera, estudiantes de la Maestría en Psicoterapia —cuyos nombres se omitieron en las viñetas por razones de confidencialidad y el anonimato de los casos que se presentan— por permitirnos usar sus Documentos Eje y Reflexiones de los casos que supervisaron en el proceso de formación.

Por lo general, los terapeutas en formación valoran de manera muy positiva los espacios de supervisión, independientemente de que en su momento no sean algo fácil, por lo que involucran en cuanto a la apertura y exposición del propio trabajo y de aspectos personales que salen a la luz a propósito de los casos que supervisan. La supervisión es, pues, percibida como un asunto fundamental para quien pretende ejercer profesionalmente como psicoterapeuta. Compartimos dos breves ejemplos de lo que algunos alumnos han expresado al respecto:

La supervisión de mi consultante me dio mucha luz. Las opiniones y retroalimentación de mis compañeros fue fundamental para entender un poco más a mi consultante. Sé que tengo que indagar sobre cómo es que ella [la consultante] llega a estar con él; será necesario también explorar el vacío del que habla, de qué está hecho, cómo se generó, qué lo mantiene. Me parece importante entender el lugar en el que me coloca; pues de esta forma entiendo cómo es que ella se juzga a través de los ojos de los demás y en base a eso [*sic*], va tomando ciertas determinaciones. Anhela cercanía pero siempre pone distancia... (Estudiante 1, Reflexión de la clase núm.1, febrero de 2010).

Es interesante que la estudiante aborde en esta reflexión aspectos que tienen que ver con la interacción que se genera en el grupo de supervisión, por un lado, y con el trabajo directo que lleva a cabo con su consultante, por el otro. La supervisión le suscita la revisión de aspectos de su consultante que no había contemplado previamente. Veamos este otro ejemplo:

La clase de supervisión realmente siento que me salva. Me doy cuenta de cómo muchas de las cosas que me dicen aquí me ayudan con ella [la consultante] a que vaya teniendo más claridad y a mí me ayudan a saber cómo ayudarla a ir definiendo situaciones que le afectan. Me ayudó mucho la clase pasada donde me dieron luz a la manera en la que puedo señalarle situaciones que no le hacen bien y en poderse enfocar más en ella misma y en lo que realmente le pasa [...] Me gusta mucho

las diferentes opciones que se abren y las aportaciones que cada quien hace al caso porque me enseñan cosas que yo no puedo ver (Estudiante 2, Reflexión de la clase núm.2, agosto de 2010).

Acerca de la supervisión

De acuerdo con George Leddick (1994, en López Carrasco, 1998), la supervisión clínica es la construcción de planes de aprendizaje individualizados para supervisar a terapeutas en formación, que trabajan atendiendo a otros en orientación. Allen Hess (1987, en López Carrasco, 1998) se refiere a la supervisión y resalta la situación de interacción que se genera cuando se favorece la mejora en las habilidades de una persona (el terapeuta en formación) para conducir el proceso de orientación psicológica, a través del apoyo de un profesional con mayor experiencia, en este caso, el supervisor. Para nosotros, la supervisión implica un quehacer complejo, dado que involucra distintos niveles y dimensiones; por un lado, el caso —y la situación problema— y las estrategias que se pueden emplear para favorecer el cambio; por otro, el proceso formativo de quien busca ejercer la psicoterapia, desarrollando, a través de un proceso de revisión y reflexión grupal, destrezas y competencias para la práctica profesional.

Michael Lambert y Robert Arnold (en López Carrasco, 1998) mencionan que la supervisión es un entrenamiento que busca transformar el trabajo de orientación que los terapeutas en formación desarrollan, con el propósito de que construyan nuevos modos de interacción e intervención con las personas que atienden en un proceso de psicoterapia y solicitan de su ayuda ante los diversos problemas de la vida.

La supervisión se puede definir como una forma de intervención mediante la cual se evalúa el desempeño del terapeuta en formación. Este proceso tiene varios propósitos: mejorar el trabajo de los terapeutas, dar seguimiento a la calidad de la atención que se brinda a los consultantes, y ayudar a que los terapeutas aprendan a cuidarse a sí mismos (Bernard y Goodyear, 1998, en Fernández-Álvarez, 2008).

Ernesto Rage y Antonio Tena (1999) coinciden en que la supervisión es un aspecto central en la formación de los psicoterapeutas. De acuerdo con Hanne Lore Schluter, a través de este proceso se brinda orientación y “favorece el desarrollo de una serie de conocimientos expertos, orientados a la problematización e intervención en un campo de acción profesional” (1999: 19).

De cualquier forma que se defina, o la dimensión que se resalte, resulta claro que la necesidad de revisar, reflexionar y realizar cambios respecto al ejercicio profesional es una tarea fundamental dentro de la formación profesional de un psicoterapeuta. Este proceso de formación requiere acciones supervisadas para identificar, ampliar y precisar los distintos modos de interacción e intervención que puedan ayudar a generar cambios constructivos en las personas a las que se atiende en consulta (Maestría en Psicoterapia del ITESO, 2010).

El terapeuta en formación necesita clarificar lo que ocurre en la situación de psicoterapia en la que está trabajando, es decir, entender y dar cuenta de lo que pasa al consultante, reconocer el tipo de comunicación que establece con él, los efectos de las intervenciones que realiza, y definir cuál es el propósito del trabajo, hacia dónde va, cuáles cambios se dan y cómo (Maestría en Psicoterapia del ITESO, 2010).

Para Leonor Domínguez Valdéz, “el proceso de supervisión debe considerarse como una parte esencial en el proceso de formación de todas aquellas personas que deseen dedicarse al ejercicio de la práctica clínica en el campo de la psicología o la psiquiatría [...] el proceso de supervisión hace posible la formación de especialistas realmente competentes y más sanos” (1999: 23).

Coinciden con estos planteamientos otros autores, como Marcelo R. Ceberio y Juan Luis Linares, cuando afirman que “la formación [...] en psicoterapia es inimaginable dissociada de la supervisión, puesto que, en una actividad caracterizada por su complejidad, donde el subjetivismo impera casi de forma absoluta, la presencia de un guía se hace imprescindible” (2005: 114).

Existen distintas formas de comprender y llevar a cabo la supervisión. Durante años, las formas y estilos que emplearon los supervisores se conformaban con base en los rasgos estructurales característicos del

modelo teórico clínico correspondiente que trabajaba dicho supervisor. Cada uno de los distintos enfoques en psicoterapia organizó sistemas y formas de supervisión acordes con el tipo de procedimientos terapéuticos y el encuadre empleado en sus dispositivos de trabajo (Norcross y Halgin, 1997, en Fernández-Álvarez, 2008). Miguel Ángel López Carrasco (1998), con base en la categorización de Leddick, menciona que en esta forma de supervisión se genera un trabajo con el caso desde un modelo o perspectiva particular. La conceptualización de la situación problema, la relación que el terapeuta establece con los consultantes y las formas de intervención que se proponen, están enmarcadas desde un modelo teórico específico.

Más recientemente se han dado a conocer otros modelos de supervisión que plantean una forma y propósito distintos, modelos que ofrecen una perspectiva de la supervisión que pretende ir más allá de las fronteras de los abordajes terapéuticos específicos (Fernández-Álvarez, 2008). En estas formas de supervisión se tratan de integrar diferentes corrientes o enfoques de la psicoterapia, que se centran en aspectos tales como el proceso de comunicación generado en los distintos niveles puestos en juego en la supervisión, la conceptualización de las situaciones que se están trabajando, desde distintas aportaciones teóricas y la relación o vínculo de trabajo que el terapeuta en formación establece con los consultantes (López Carrasco, 1998).

En el trabajo de supervisión que realizamos en la Maestría en Psicoterapia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), partimos de lo que hemos denominado “diálogo interdisciplinario”, y desde este propósito consideramos que, para realizar una supervisión no centrada en una sola visión teórica, es importante construir un espacio en donde se posibilite el diálogo a múltiples niveles, lo cual implica considerar —en la comprensión del caso y la intervención— elementos del contexto histórico sociocultural, el posicionamiento filosófico, la visión antropológica y los mapas epistemológicos para conocer las situaciones que se atienden, así como los elementos de la interacción y la comunicación. Además, identificar, reconocer y analizar las propuestas (a nivel conceptual y metodológico) de distintas disciplinas (psicología, psicoanálisis, constructivismo, sociología, la antropología cultural, entre otros) y enfoques en psicoterapia.

Una situación compleja, como lo es el proceso psicoterapéutico, requiere el uso de diversas fuentes de información, provenientes de distintas especialidades. Es claro para nosotros que la perspectiva de un diálogo interdisciplinario no puede ser pensada en oposición a la especialización, sino como un intento de armonizar los aportes de distintas disciplinas para comprender y resolver una situación problema (Agazzi, 2002).

La noción de interdisciplinariedad que presentamos asume —en concordancia con Evandro Agazzi (2002)— que una amplia variedad de elementos explicativos, derivados de diferentes perspectivas, tienen que ser evaluados y comparados por el psicoterapeuta y el grupo de supervisión, los cuales no son expertos en los diferentes campos, pero tienen la capacidad para sintetizar esos elementos y llegar a decisiones adecuadas acerca de las situaciones de los consultantes.

Pensar y actuar con base en un diálogo interdisciplinario ofrece un camino para superar y desafiar la fragmentación del conocimiento que viene con la especialización intensa. Asimismo, nos permite alcanzar cierta unidad de conocimiento, no en el sentido de una pérdida de identidad, sino como proceso en donde se reconoce la complejidad de las realidades que nos rodean (Agazzi, 2002).

El diálogo interdisciplinario, por tanto, debe basarse en la práctica y requiere la organización coordinada de un amplio grupo de competencias en función de tomar decisiones correctas acerca del proceso de ayuda.

Coincidimos entonces con Harlene Anderson y Harry Goolishian (1990, en Tarragona, 1999), cuando afirman que el proceso de entrenamiento, al igual que el proceso terapéutico, es un proceso de diálogo, colaborativo, una exploración conjunta. El “sistema” de supervisión es un sistema de significados que se construye en colaboración, en el que el supervisor y el supervisado generan significados nuevos a través de sus conversaciones. De ahí que consideramos que el papel del supervisor no recae únicamente en una tarea evaluativa del supervisado, sino en un facilitador de los procesos grupales de reflexión, revisión y comprensión de las complejidades de la relación psicoterapéutica.

Monte Bobele, Glen Gardner y Joan Biever (1995, en Tarragona, 1999) también consideran la supervisión como un proceso colaborativo. Plantean que el supervisor debe favorecer el diálogo constructivo, y no parten del supuesto de que el supervisado debe compartir la misma perspectiva teórica del supervisor, del mismo modo que los consultantes no necesariamente comparten la misma perspectiva del terapeuta.

En ese sentido, lo que enriquece la práctica psicoterapéutica y el proceso de supervisión es justamente la posibilidad de establecer un diálogo que permita la consideración de distintas perspectivas, supuestos, visiones y teorías, en favor de una comprensión más amplia y abarcadora de la situación problema que se está abordando, ya sea el trabajo del terapeuta o el asunto que el consultante quiere trabajar.

El objetivo de la supervisión es crear un contexto que permita el desarrollo de significados nuevos que promuevan el aprendizaje y el cambio; aspectos referidos tanto a la situación del caso que se está revisando, como al proceso de formación de los supervisados y al desarrollo de su modelo de trabajo. Un ejemplo de cómo lo percibe una de nuestras estudiantes:

Concluyo entonces: el espacio de supervisión me ha permitido modificar el contexto bajo el cual operaba al momento de intervenir, me proveyó de nuevas relaciones e interacciones que me permitieron ir de-construyendo competencias para el quehacer terapéutico, facilitó no solo una movilidad sino además un cambio en mi identidad como terapeuta y ello sin duda trajo modificaciones en la manera en la cual me voy relacionando, interactuando y vinculando con las consultantes con las que trabajo lo que matiza de una forma particular los procesos de cambio que demandan (Estudiante 3, Reflexión de clase núm.5, abril de 2010).

Estos significados se pueden generar gracias al proceso de diálogo que se favorece en el espacio grupal de supervisión, en donde se busca poner sobre la mesa las diferentes apreciaciones acerca de lo que implica el trabajo con el caso, en donde un aspecto fundamental es el análisis amplio y la revisión minuciosa de la manera en que el psicoterapeuta en formación experimen-

ta y vive la relación con el consultante. De este modo, la supervisión se constituye, en coincidencia con la noción de Tom Andersen (1994), en un diálogo acerca de los diálogos.

La supervisión posmoderna, como la nombra Margarita Tarragona (1999), otorga un valor importante a la “multiplicidad de voces” y de distintas perspectivas que puede ofrecer un equipo de trabajo.

Creemos que la supervisión, entendida desde este marco más amplio, permite generar posibilidades para enriquecer la práctica de la psicoterapia, considerando distintas aportaciones y perspectivas. Por ello, los supuestos que orientan nuestra propuesta del proceso de supervisión consideran que: la práctica de la psicoterapia se enriquece con una perspectiva basada en el diálogo interdisciplinario, y la formación profesional de psicoterapeutas debe tener como centro el desarrollo de competencias para la práctica profesional.

Dimensiones del proceso de supervisión del trabajo psicoterapéutico

Consideramos que en todo proceso de supervisión se trabaja de manera simultánea con distintas dimensiones, y resaltamos dos en particular: el proceso de trabajo con los consultantes y la situación de supervisión.

La primera dimensión, el proceso de trabajo psicoterapéutico con los consultantes que se atienden, implica:

- Elaborar la comprensión del caso y el establecimiento de propósitos claros en el trabajo con los consultantes.
- Identificar la situación problema desde diferentes perspectivas.
- Reconocer las características de la relación que se establece con el consultante.
- Identificar y valorar las formas de interacción e intervención que se realizan en el proceso de atención de los consultantes.

La segunda dimensión, relativa a la situación de supervisión, implica:

- Sistematizar, reflexionar y dar cuenta de algunos aspectos de las interacciones e intervenciones en el proceso psicoterapéutico.
- Trabajar con el proceso de retroalimentación (dar y recibir) en el grupo de supervisión.
- Identificar los aspectos que los supervisados requieren transformar en su práctica.

Respecto a la primera dimensión, a propósito del trabajo del caso que se supervisa, Rage y Tena señalan que “El supervisor debe ayudar a identificar y clarificar el problema que lleva a supervisión el terapeuta” (1999: 14). De acuerdo con Michael Mahoney (2005), es importante contar con la descripción que el cliente hace de sus preocupaciones y del problema que está presentando, así como conocer las suposiciones que elabora sobre las razones o causas de dicho problema y las soluciones que se plantea.

Consideramos esencial que en la supervisión se favorezca la comprensión del caso desde diferentes perspectivas, tomando en cuenta diversas dimensiones. Esto tiene relación con lo que varios autores proponen, es decir, tomar en cuenta las distintas facetas de la situación de la persona que se atiende (Corsi, 2005; Mahoney, 2005; Feixas y Miró, 1993). Mientras más amplio sea el espectro de factores implicados en el conocimiento de la situación problema del consultante, mejor será la comprensión que se tenga de la persona, para plantear con claridad un encuadre y un rumbo del proceso.

Entendemos la supervisión como el espacio que permite y facilita la habilidad para elaborar hipótesis desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas, acerca de la situación problema de los consultantes que se atienden. La definición del problema, desde diferentes enfoques, modelos, perspectivas o teorías, plantea una dificultad especial, en tanto se pueden encontrar explicaciones contrapuestas acerca de una misma situación o fenómeno. Sin embargo, esto puede enfrentarse con éxito si se toma en cuenta que cada enfoque o teoría nos brinda explicaciones parciales de la realidad compleja que vive el sujeto que se atiende. De ahí que sugerimos que a partir del

caso se generen preguntas que pueden ser respondidas o trabajadas desde las distintas propuestas que cada teoría o enfoque ofrecen.

Es fundamental que la supervisión oriente a los terapeutas en formación para que puedan identificar y describir con claridad cuál es el propósito del proceso de psicoterapia con un consultante en particular, cuáles son algunos de los objetivos en la sesión y en el proceso, y qué aspectos de la interacción apoyan la consecución de dichos propósitos y objetivos. Con mucha frecuencia observamos dificultades en los alumnos para elaborar la problematización del caso, por ende los propósitos del proceso; ante esta dificultad a menudo el terapeuta en formación aprende a sumar a la teoría la comprensión de la vivencia del consultante y su contexto particular.

A través del proceso de supervisión se identifican y valoran también los rasgos que definen la relación y el vínculo entre el terapeuta en formación y los consultantes, así como las características de su forma de intervención, mediante el análisis de sus habilidades de interacción. Coincidimos con Domínguez Valdéz cuando refiere la importancia que tiene “el desarrollo de la capacidad de escucha, atención e intervención” (1999: 24).

Asimismo, entendemos la escucha como un proceso activo de recepción y respuesta a la totalidad de los mensajes que se transmiten en la interacción entre el terapeuta y los consultantes; incluye no solamente escuchar con los oídos sino, como lo proponen Lawrence Brammer y Ginger MacDonald (2003), escuchar con todas nuestras capacidades perceptuales. Estamos de acuerdo con Mahoney cuando explica que “no todos los mensajes de los clientes son transmitidos de una forma [...] clara” (2005: 77). Este autor nos invita a que escuchemos con algo más que con los oídos, ya que los consultantes “suelen comunicar mucho más de lo que pueden decir con palabras. Es más, el significado literal de sus palabras puede ser menos importante que los mensajes que se encuentran entre ellas o más allá de ellas” (2005: 77).

Nos consta que lo que se dice (como contenido) no es todo lo que se está diciendo, y esto es fundamental en el momento de la revisión de un caso en la supervisión. ¿Qué es lo que comprende el terapeuta acerca de la vivencia y los significados del otro? ¿Qué está diciendo el consultante? ¿Qué dice

con sus silencios, con su forma de hablar, su manera de moverse? ¿Qué dice cuando no viene, cuando llega tarde? Saber identificar los mensajes implícitos forma parte del trabajo de indagación que se favorece desde las diferentes miradas de quienes participan en la supervisión, lo que es algo central en nuestra manera de entender el desarrollo de la comprensión del caso.

Asimismo, consideramos clave al elemento de la atención en este proceso de escucha, es decir, la capacidad de atender sin establecer juicios o hipótesis rápidas de lo que el consultante es capaz de expresar y compartir de sí mismo. Mantener un estado sostenido de atención conlleva no solo la escucha del consultante sino también generar una autoobservación del terapeuta sobre lo que le va sucediendo internamente ante el planteamiento de lo que aqueja al consultante. Este doble registro permite ir clarificando el proceso de escucha, discriminando la voz del consultante y la del terapeuta. Veamos lo que comparte un estudiante en uno de sus trabajos:

Desde la última sesión de supervisión me percaté que el espacio me ha permitido trabajar arduamente para recuperar, emplear y evidenciar mi registro vivencial y emotivo como una importante herramienta de trabajo, que me permite acceder a una comprensión distinta de la situación terapéutica; he procurado trabajar en pro de considerar este nuevo recurso y favorecer una interacción distinta con la consultante que permita derribar las barreras que construye la racionalización (Estudiante 3, Documento Eje núm.3, marzo de 2010).

Es muy relevante lo que esta viñeta refiere, en tanto pone de manifiesto cómo el estudiante en proceso de formación va incorporando en su trabajo de psicoterapeuta una dimensión de reflexión personal profunda acerca de sí mismo; cómo es que, al identificar su propia vivencia y conectarse con ella, puede entonces comprender desde un ángulo distinto la situación del otro y modificar sus formas de intervenir a favor del cambio.

Para obtener respuestas a estas preguntas que planteamos con anterioridad, es esencial que la relación con los consultantes sea una que favorezca el diálogo y la comprensión. La supervisión atiende puntualmente los factores

que conforman la manera en que los terapeutas en formación interactúan, el modo en que se conducen en la sesión, el estilo de comunicación que utilizan, y también la manera específica en que construyen el vínculo con un consultante particular, así como las consideraciones éticas que el caso conlleva. Todo esto se revisa y evalúa con el propósito de tener claro si la interacción y la intervención favorecen la consecución de los cambios y los objetivos definidos en el proceso de psicoterapia.

Uno de los aspectos en constante revisión en la supervisión es el tema del *encuadre*. Es importante que los terapeutas supervisados establezcan y mantengan el encuadre en el proceso de psicoterapia, y comuniquen con claridad a los consultantes cuáles son las características de la relación terapéutica y la situación de trabajo; cuáles son las condiciones de la atención y las fronteras que delimitan el contexto terapéutico. A continuación, un ejemplo de ello:

En un determinado momento, al hablar de la visita de su amigo sacerdote al pueblo, me comentó que no fue a verla y que pensaba reclamarle; no percibí agresividad en estos comentarios; por el contrario, parecía que encerraban una cierta complicidad. En algún momento hace una comparación entre el Padre T y yo, cuando le pregunto si nos ve igual y cuál sería la diferencia; me responde que yo, además de ser su amigo, soy como su médico. Ante esto, trato de redefinir la relación que nos soporta. (Estudiante 4, Documento Eje núm.5, abril de 2010).

La supervisión facilita que los psicoterapeutas en formación desarrollen nociones claras acerca del encuadre del contexto psicoterapéutico y de las maneras en que este se puede trabajar con los consultantes.

Otro aspecto crucial en la supervisión es el análisis de la comunicación que se establece con el consultante, para que el terapeuta en formación logre expresar de manera empática su comprensión de las vivencias y los significados que capta de este. Lo anterior implica que fortalezca habilidades de interacción y comunicación con los consultantes, a través de las cuales consiga que estos se sientan atendidos, escuchados y comprendidos. Ello

favorece tanto la verificación de la comprensión de la situación del otro, como el diálogo reflexivo acerca de lo que se busca transformar. Igualmente relevante es el trabajo de identificar y evaluar cómo los consultantes responden al escuchar y recibir dicha comprensión, para valorar si parece indicar un avance o no en el proceso psicoterapéutico. A continuación, un ejemplo tomado de la reflexión escrita de un estudiante:

No me di cuenta de que había hecho una intervención tan larga hasta que la escuché en la noche llegando a casa. Espero no haberla hecho bolas, sin embargo, creo que la respuesta fue positiva, ya que logró conectar con sus necesidades e incluso pudo recordar vivencias y sentimientos que tiene cargando mucho tiempo. Creo que con esta intervención también logró darle un significado diferente o poner en palabras y clarificarse en el hecho de no querer estar en el medio de sus problemas, situación que la pone nerviosa porque no sabe cómo vayan a reaccionar a ella (Estudiante 2, Reflexión de clase núm.4, septiembre de 2010).

Es interesante este ejemplo porque muestra lo que dijimos, sobre cómo resulta muy útil analizar la forma en que el psicoterapeuta entabla la comunicación y construye sus mensajes hacia el consultante, y sobre todo analizar e identificar los resultados en la situación y vivencia de los consultantes.

De la segunda dimensión, que tiene que ver con el sistema de supervisión, es básico trabajar de manera clara con los informes o registros de los casos (más adelante referiremos la manera en que la llevamos a cabo). Aquí, lo importante es que los terapeutas en formación desarrollen competencias de sistematización y reflexión sobre lo que sucede en las sesiones con los consultantes; que den cuenta de los aspectos que caracterizan las interacciones y las intervenciones que realizan en el proceso psicoterapéutico.

Forma de trabajar el proceso de supervisión

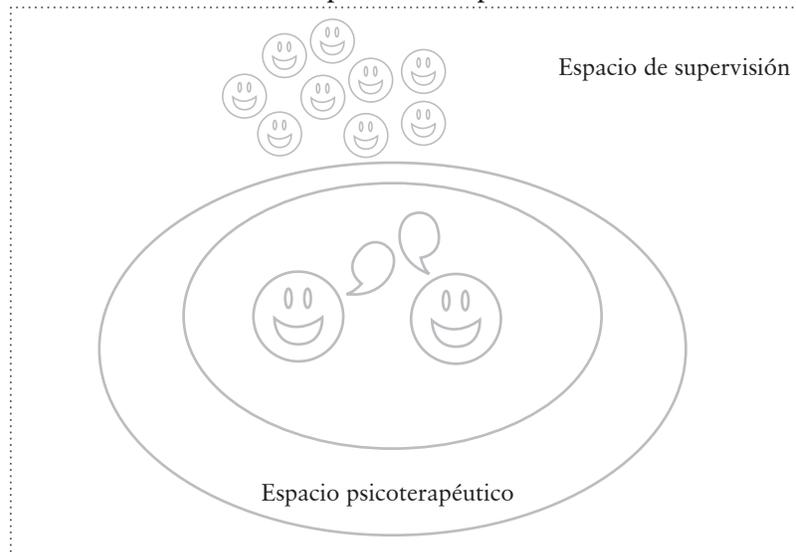
En nuestro intento por desarrollar una forma consistente de trabajo en el proceso de supervisión psicoterapéutica, hemos encontrado modos de hacer

y reconocer formas de no hacer, que constituyen una metodología de trabajo que se nutre de tres espacios: el espacio de las sesiones de psicoterapia en donde actúan psicoterapeuta y consultante; el espacio contextual en el que se da esta relación, insertada en la voz del entorno y del modo de vida que rodea al consultante y al psicoterapeuta; y el espacio de trabajo en conjunto con el equipo de supervisión, el grupo conformado por los estudiantes en formación y el supervisor (gráfica 5.1).

En este tercer espacio se intenciona directamente el sistema de supervisión, desde donde la mirada del grupo se dirige a identificar los modos más comunes en que los psicoterapeutas en formación suelen desempeñarse en las sesiones; a reflexionar acerca de sus formas de interactuar con los consultantes y comprender las situaciones problema que plantean. Además, en el grupo se genera la reflexión acerca de las interacciones al interior del mismo grupo. Se busca, a través del trabajo colaborativo, identificar y desarrollar una intencionalidad explícita en el quehacer del psicoterapeuta, que responda a lo que los consultantes buscan lograr en el proceso de psicoterapia. Vale la pena puntualizar que este espacio de supervisión se retroalimenta de los otros dos señalados. Creemos que ningún proceso psicoterapéutico está libre de la influencia recíproca del contexto sociocultural en que el consultante y el psicoterapeuta habitan; asimismo, suponemos que el espacio psicoterapéutico se verá influido por las percepciones y comprensiones generadas desde la supervisión.

Aunque el trabajar con el proceso de retroalimentación (dar y recibir) en el grupo de supervisión puede resultar muy atractivo, también se puede vivir como algo amenazante, por la exposición que implica en cuanto al propio trabajo profesional y a los aspectos personales involucrados en este. Esto sucede tanto con psicoterapeutas que comienzan su oficio, como con profesionales más experimentados. Tener como uno de los propósitos de la supervisión la identificación de los aspectos que los supervisados requieren transformar en su práctica, demanda de ellos un proceso de adaptación a propósito de ser observados (escuchados, leídos) por otros y de convertirse en observadores de su propio quehacer. Además, implica desarrollar una actitud de apertura a la retroalimentación generada en el grupo de supervi-

Gráfica 5.1 Espacios de interacción en donde opera el sistema de supervisión terapéutica



sión y la puesta en juego de los movimientos y cambios sugeridos. Una de las cuestiones más valiosas en supervisión es identificar y reflexionar en torno a los obstáculos personales del psicoterapeuta en el proceso de interacción e intervención con los consultantes, y así buscar formas de que interfieran menos en el proceso de trabajo con los casos.

Estamos convencidas de que en este sistema de supervisión se requiere un entorno profesionalizante y de confianza; es decir, que cumpla con los requisitos éticos y académicos (del ejercicio y la formación en psicoterapia), con un encuadre claro, amparado bajo el cuidado del crecimiento del otro y de sí mismos.

Un asunto que apuntala el trabajo en el grupo de supervisión (todo el proceso de formación) es la obligatoriedad de que los estudiantes lleven un proceso de psicoterapia personal durante el trascurso de la maestría. Nos parece indispensable que los aspirantes a psicoterapeutas cuenten con

un espacio (al margen de los espacios de formación académica) en donde revisen, elaboren y resuelvan las situaciones personales que se ponen en juego al trabajar con las problemáticas de otros. Hasta el momento, hemos encontrado esta mancuerna útil y provechosa para la construcción de su identidad como psicoterapeutas.

Ya hemos mencionado que nos interesa identificar en los estudiantes aquellos aspectos que requieren transformar en su práctica; sin embargo, puntualizar a qué nos referimos con eso es entrar al terreno de la complejidad. Debemos reconocer que únicamente podemos conocer las interacciones dadas en un proceso psicoterapéutico, a partir del relato que hace el psicoterapeuta en supervisión, y a través del acceso a las grabaciones (audio y video) de las sesiones que se presentan. Sin duda, lo que el grupo de supervisión retroalimenta a propósito de los elementos a transformar, proviene de las múltiples voces que constituyen a cada uno de sus integrantes, desde su historia personal y su historia profesional; la participación del supervisor intenta facilitar el reconocimiento de la posición del psicoterapeuta y de la mirada que construye del otro y de su propio quehacer. Consideramos fundamental revisar las características principales del modelo relacional de los estudiantes, lo que nos permite entender cómo enfrentan la situación psicoterapéutica (Zohn, 2009). Trabajamos con las percepciones de todos los que constituyen el grupo de supervisión y buscamos generar una propuesta que encamine y facilite los propósitos del proceso que está siendo supervisado.

En el trabajo grupal, otorgamos un gran valor a la coherencia que las intervenciones del psicoterapeuta tienen, a propósito del contexto socio-cultural de los consultantes, a los objetivos planteados en el proceso y a un marco de referencia ético; todo ello ligado a la posibilidad de establecer un diálogo interdisciplinario con distintos referentes teóricos que sirvan como herramientas para ampliar la comprensión de los casos y las situaciones problema que se atienden, así como del proceso de intervención, en términos del vínculo de trabajo que se establece y de las estrategias y técnicas a implementar con los consultantes.

Ponemos especial atención en favorecer el desarrollo de la capacidad del psicoterapeuta para captar la vivencia del consultante; es decir, la forma en que este se experimenta desde lo afectivo, cognitivo, corporal y relacional. Para ello, partimos de lo que los consultantes expresan a propósito de su situación de vida, al resaltar los significados que manifiestan en referencia a los problemas que los aquejan. Enfatizamos, con los supervisados, la importancia de expresar y revisar la comprensión que van teniendo de la persona atendida y de su problemática, así como el análisis y la discusión de esta comprensión con las aportaciones de todo el grupo.

El espacio de supervisión nos permite reflexionar sobre las diversas situaciones psicoterapéuticas atendidas por todos los compañeros del grupo, lo cual abona a una colaboración que puede ser entendida como una forma de coterapia; es decir, el grupo de supervisión hace las veces de coterapeuta en el proceso. Nos interesa también que este acompañamiento genere espacios que inviten a la problematización, más que a la búsqueda de respuestas; así, estamos más interesados en generar preguntas que interpretaciones sobre los casos y, en ocasiones, esto puede hacer que la ansiedad se incremente ante la demanda del psicoterapeuta en formación de tener respuestas y modos concretos de hacer. Hemos aprendido a no sucumbir ante esto, y más bien proponer la búsqueda de una problematización que rebase una mera esfera de nomenclatura diagnóstica y que integre una visión desde los distintos niveles (y desniveles) que constituyen la propuesta de la maestría. Como ya lo mencionamos, ello implica dialogar con diversos saberes desde distintas disciplinas, que no se limitan a modelos de trabajo psicoterapéutico, sino que incluyen aportaciones desde la filosofía, la sociología y la antropología, entre otras.

Trabajamos también con lo que le ocurre al psicoterapeuta en formación en el espacio de supervisión; revisamos y reflexionamos acerca de la vivencia del supervisado en sus sesiones de supervisión. Con ello intentamos rescatar saberes, experiencias, conocimientos y aprendizajes, no únicamente derivados del encuentro clínico sino también de la parte afectiva que continuamente entra en juego como elemento significativo del proceso de aprender.

La meta no es lograr un proceso de supervisión aséptico y objetivo, sino uno que reconozca la complejidad, la subjetividad y los distintos matices y las luces que entran en juego al momento de contactar con otro en un proceso de psicoterapia. Sin embargo, eso no quita la oportunidad de desarrollar la capacidad de sistematizar y dar cuenta de lo que se hace o deja de hacerse, e identificar la argumentación que sostiene la postura del psicoterapeuta al momento de intervenir e interactuar en un proceso profesional de psicoterapia. En la medida en que hemos logrado transmitir esta idea en el trabajo de supervisión, la construcción de los procesos de psicoterapia parecen adquirir mayor coherencia y posibilitan el desarrollo de una clara identidad profesional en los psicoterapeutas.

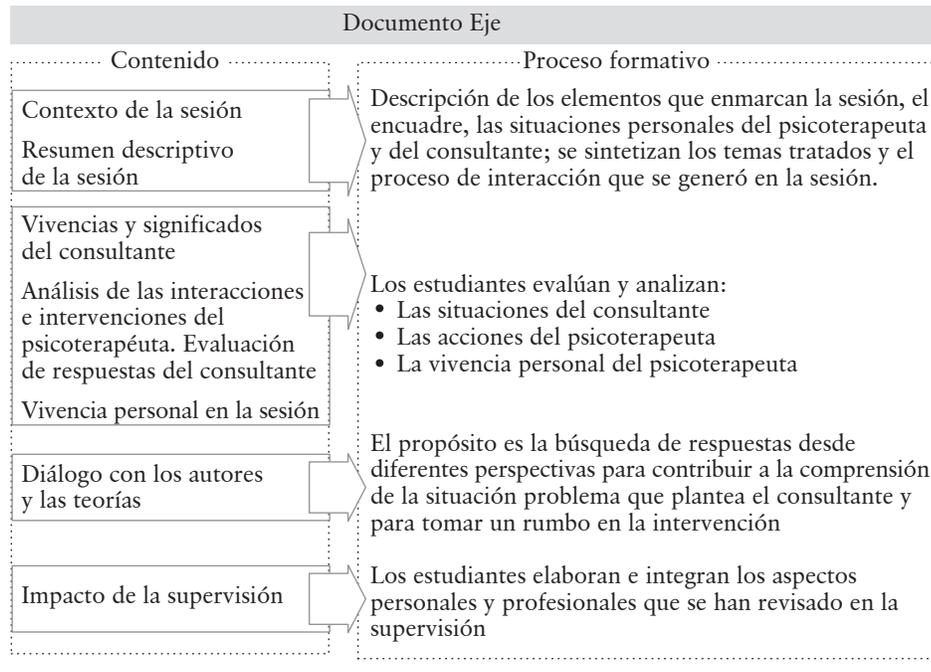
Los instrumentos del trabajo de supervisión: el Documento Eje y las Reflexiones Personales

Hemos dicho que el proceso de supervisión requiere un trabajo de documentación, de dar cuenta de lo que se hace, de plasmar y registrar lo que ocurre dentro de un proceso psicoterapéutico. En la Maestría en Psicoterapia del ITESO hemos diseñado un modo de informar al que llamamos Documento Eje (DE), que hace las veces de testigo de lo que acontece en esta interacción de ayuda profesionalizada e intenta retratar aquellos elementos que hasta el momento hemos visto como relevantes para el proceso de la supervisión. Además del DE, la supervisión se nutre de las Reflexiones Personales, otro documento que nos permite seguir el proceso de trabajo personal que el terapeuta en formación lleva.

Documento Eje

Desde nuestra perspectiva, este documento incorpora los elementos nodales que se deben evaluar, elaborar y trabajar en las sesiones de supervisión, a fin de que las distintas dimensiones que mencionamos queden comprendidas.

Gráfica 5.2. Elementos del Documento Eje y su relación con el proceso formativo



Este instrumento toma lo ocurrido en la sesión, derivado de la audiograbación,¹ o la videograbación del proceso, y su análisis incluye los elementos que se muestran en la gráfica 5.2, y que más adelante describiremos de manera detallada.

Contexto de la sesión

Este primer apartado del DE se refiere a aquella información que orienta en tiempo y espacio la situación de la sesión a supervisar. Se informa acerca de la fecha, el lugar, número de sesión, los antecedentes del proceso y la evo-

1. Todos los consultantes que participan de las sesiones grabadas o videograbadas son orientados sobre el proceso de supervisión compartida, para lo que serán utilizados los registros y se les solicita su consentimiento informado.

lución del mismo. Es necesario incluir cuál es el propósito que se pretende trabajar en el proceso terapéutico, así como explicitar el contexto personal del terapeuta al momento de llevar a cabo la sesión, lo cual incluye la descripción del momento y las vivencias que rodean al terapeuta durante el proceso. Conocer la vivencia del terapeuta en la sesión implica claridad de cómo y desde dónde llega al encuentro con el consultante y cómo es que enfrenta cualquier situación personal que le está pasando. En este apartado del contexto se incluye también la síntesis de las sesiones que se tuvieron y que no se están supervisando directamente, sino como parte del contexto de la sesión analizada.

En las siguientes viñetas podemos ver algunos ejemplos de cómo relatan los estudiantes lo que concierne a su contexto personal:

Estas últimas semanas en las que me notificaron por parte de la institución² que concluiríamos la atención en el servicio un par de semanas antes de lo previsto, me ha resultado especialmente difícil considerar que tendré que cerrar o preparar una pausa para algunos procesos que acompaño, durante los próximos días. Esto me ha generado un poco de ansiedad y acelere adicional al que he venido experimentando durante las últimas semanas, por mi necesidad de tener una mayor claridad sobre lo que esto generará en los procesos, y por contar con elementos claros y precisos para realizar los cierres de manera adecuada (Estudiante 4, Documento Eje núm.4, abril de 2010).

Queda claro, a través de este primer ejemplo, cómo enfrenta el estudiante la situación de la atención de los casos y cómo esto puede orientar el proceso de la supervisión. Tenemos a continuación un segundo ejemplo:

A la sesión del día de hoy llegué muy apresurada, con mucha angustia de no alcanzar a llegar y atender a mi paciente con el tiempo que yo sabía que para ella era importante y con la calma de escuchar con atención y tratar de comprenderla lo mejor posible. Sucedió que me atoré en el tráfico durante más de 40 minutos y no llegué... hasta las 17:30. Y aunque

ella sabía y me decía que no había problema, yo me sentía presionada... Finalmente llegué, y aunque comencé tarde, sí le di la hora completa de terapia y a los pocos minutos de sentarme sentí que logré concentrarme y escuchar con más calma (Estudiante 2, Documento Eje núm.5, noviembre de 2010).

El dar cuenta del contexto del psicoterapeuta ayuda a que la mirada del proceso no se centralice únicamente en el consultante sino que permita una comprensión desde la interacción de los actores que construyen la escena psicoterapéutica; la supervisión no busca comprender solo al consultante y su problemática sino que coloca su foco en el proceso de interacción entre el psicoterapeuta y el consultante.

Resumen descriptivo de la sesión

En este apartado del documento se realiza una selección de los elementos más destacados de la sesión psicoterapéutica. Es importante elaborar una síntesis de la sesión a supervisar, y cuidar que esta sea lo más apegada a lo que en ella sucedió; que se incluyan los temas trabajados, el proceso de interacción que se generó (incluyendo la manera de intervenir del psicoterapeuta) y lo que sucedió con el proceso de la persona. Hacemos hincapié en ser descriptivos, y evitar interpretaciones o una teorización de lo que ahí aconteció. Consideramos que un registro descriptivo, sin adelantar hipótesis, ayuda a la comprensión del problema y al rescate de la vivencia del otro.

En el transcurso de las generaciones de terapeutas en formación que hemos acompañado, se ha visto que en sus primeros Documentos Eje es muy poco lo que mencionan en este apartado, o que se dedican a hablar únicamente de lo que el consultante dijo, los temas que trató, y se excluyen así del proceso de interacción en que se generó el contenido que narran. Para nosotras es fundamental que describan cómo se fue dando el intercambio, y conocer, además de lo que el consultante abordó y trabajó, cómo fue la participación del psicoterapeuta. Esto atiende también al propósito antes mencionado, del desarrollo de la capacidad de *describir*, más que de interpretar.

La riqueza de este apartado permite al grupo de supervisión tener una perspectiva clara de los contenidos globales que el consultante trae a la sesión y un acercamiento más directo y menos editado e interpretado de lo que le sucede, lo cual ayuda a la comprensión de la situación de vida del consultante.

Formato de tres columnas

Después de hacer la descripción de la sesión a supervisar, el Documento Eje aborda varios aspectos a través de un formato de tres columnas que visualmente ayude a organizar la información y el análisis de la misma. Este formato permite dar cuenta de lo sucedido desde varios ángulos: la transcripción textual de fragmentos de la sesión; la descripción, evaluación y análisis de las *vivencias y significados de los consultantes*, de las *interacciones e intervenciones del psicoterapeuta* y de la *vivencia personal del psicoterapeuta en la sesión*, y la relación y el *diálogo con los autores y las teorías*. En el cuadro 5.1 presentamos este formato como lo damos a conocer a nuestros estudiantes.

Este acomodo permite llevar a cabo una revisión cruzada de los contenidos y ayuda a clarificar y reflexionar sobre las intenciones y objetivos del terapeuta en formación, en su interacción con el paciente, para considerar su pertinencia ética y profesional. El Documento Eje no tiene como pretensión volver objetiva la recolección de la información, sino poner en evidencia la complejidad de un proceso terapéutico y generar un mapa que ayude al psicoterapeuta a organizar las interconexiones que guardan entre sí las distintas aproximaciones de comprensión que tiene la psicoterapia.

El ser capaces de hacer un registro textual de lo ocurrido, en el que se incluyan aquellos aspectos no verbales de la interacción, matiza lo dicho y las vivencias que se van suscitando a lo largo del proceso de ayuda, y permite al terapeuta recapitular aspectos que en la primera vista no le fueron evidentes.

A lo largo del tiempo y de la experiencia, en el manejo del Documento Eje, se han ido planteado preguntas orientadoras que faciliten al psicoterapeuta en formación la aproximación al análisis sugerido de las columnas 2 y 3.

Cuadro 5.1. Formato de tres columnas que se utiliza en la elaboración del DE

Trascripción	Descripción, evaluación y análisis	Relación con la teoría
<p>Trascribir de manera textual (incluyendo los aspectos no verbales de la interacción) un fragmento de 10 minutos de la sesión, en donde se muestren las interacciones e intervenciones que se dieron en el transcurso de la sesión.</p>	<p>Señalar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La descripción de las vivencias y los significados del consultante en la sesión. 2. La evaluación detallada de dos interacciones e intervenciones que realiza el alumno (que pueden estar incluidas en los 10 minutos de transcripción o de otro momento de la sesión). Esta evaluación implica contestar las siguientes preguntas: ¿Qué hice?, ¿para qué?, ¿qué resultados obtuve?, ¿qué evidencias tengo de ello? 3. Su vivencia personal en la sesión y cómo es que algunos de sus aspectos personales (valores, creencias, actitudes, etc.) pudieran estar facilitando o dificultando la interacción con el consultante. 	<p>Responder a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es la problemática a resolver?</p> <p>¿Cuáles son los cambios buscados?</p> <p>¿Cuáles son las condiciones necesarias para el cambio?</p> <p>* Responder las preguntas: desde lo personal y desde un referente teórico / autor. A lo largo del semestre tendrán que referirse por lo menos a dos autores de dos disciplinas diferentes.</p>

En la columna 2 se analizan aquellos aspectos vinculados con la forma de interacción que establece el psicoterapeuta en la sesión y con las intervenciones que realiza; además, se consigna aquello que se comprende de la vivencia y los significados del consultante, a la vez que se incluye la vivencia personal del psicoterapeuta durante la sesión. Este ejercicio de descripción y análisis colabora mucho en la comprensión empática requerida para el proceso.

Compartimos un ejemplo de cómo los estudiantes realizan el análisis de las vivencias y significados del consultante, contextualizándolas en sus situaciones de vida:

A propósito de la vivencia en la consultante, me parece que uno de los elementos más importantes, cuando no el más importante, es sentirse engañada, no sólo por la infidelidad, sino por el tiempo que esta duró. Cuando introduce en el relato esta variable de los diez años sin darse

cuenta de que su marido mantenía una relación extramarital, encuentro a una mujer muy dolida, muy triste y enojada.

Me parece que ella se vive como burlada por su esposo, ya que se ha esforzado por mantener la relación y sacarla a flote, trabajando, aportando económicamente y hasta negando detalles que en otras circunstancias le habrían parecido evidentes, como los mensajes en el celular. Parece ser que su vivencia como esposa y mujer burlada tiene que ver con que ella se considera honesta y esperaba reciprocidad de su pareja (Estudiante 4, Documento Eje núm.4, abril de 2010).

En esta viñeta, se refleja lo que el psicoterapeuta alcanza a percibir de la vivencia de la consultante; este proceso de comprensión empática involucra no solo el proceso de la escucha activa hacia el otro, sino también la escucha de la propia vivencia del psicoterapeuta ante el relato. A continuación, la vivencia del psicoterapeuta:

Al respecto de lo que pasa conmigo cuando la escucho, me encuentro también enojado con esta situación de infidelidad, no sólo porque en sí mismo, el hecho de ser infiel me parece reprobatorio, sino porque encuentro a una mujer entregada a su familia y a sus labores, también trabajadora y responsable. Tengo la sensación de estar frente a un ser fuerte, pero lastimado por esta realidad, como si la hubieran dejado indefensa (Estudiante 4, Documento Eje núm.4, abril de 2010).

La utilidad de estos elementos de análisis es que permite acercarse al entendimiento de la interacción que se va generando, y a la consiguiente identificación de aquellos aspectos que pueden interferir o facilitar el proceso de psicoterapia. Pareciera que el rescate de la vivencia de ambas partes puede facilitar el desarrollo de habilidades de empatía, a la vez que ayuda a construir formas de interacción más acertadas, ya que orientan a expresar la comprensión que se va teniendo de la persona y de su problemática, y se intenta adjudicar su propia experiencia a cada uno de los actores que interactúan en el proceso de psicoterapia.

La evaluación detallada de la interacción que se solicita en la columna 2 invita al psicoterapeuta en formación a intencionar sus intervenciones e identificar los cambios que parecen ocurrir en dichas interacciones. A continuación, mostramos un ejemplo de este proceso:

Columna 1	Columna 2
<p>C: ...Pues ahora le digo que ya, ya por lo menos ya platicamos, ya por lo menos ya nos reímos, ya comentamos la noticia que estamos viendo en la tele, que eso no lo hacíamos por mucho tiempo, porque pos cada quien en su cuarto.</p> <p>T: Y dice que esto ha venido un poco a raíz de que usted viene para acá.</p> <p>C: Mj, de que ya nos venimos. Ah, de que... sí.</p> <p>T: Aparte que se vinieron hasta este lugar, de que usted viene concretamente aquí.</p> <p>C: Sí, no, no no... Yo siento que ha habido ese cambio, esa paz en mí, ese que ya no es, como dice usted (como rascándose la mano) ya no es tan duro, ya lo recuerdo, pero ya no... antes hasta la cabeza me dolía cuando lo recordaba, de que no podía ni tocarme así (señalándose el lado izquierdo de la cabeza); ah, ya ahora ya no.</p> <p>T: O sea, parece que sí hay algunos cambios que se pueden hacer desde Dolores, como para que la relación cambie.</p> <p>C: Por eso le digo que la que quiero cambiar soy yo, a lo mejor a ellos no los voy a hacer cambiar, ellos van a ser así, entonces yo tengo que cambiar, tengo que pensar que lo digan o no lo digan, o como lo digan, que no me...</p>	<p>Con esta intervención, lo que intento hacer es justamente confirmarle los cambios que se están logrando desde ella misma, tratando de confirmar lo que ella solicitaba como parte del motivo de consulta la sesión anterior: tener la capacidad de relacionarse de mejor manera con los otros para lograr unos vínculos más armónicos.</p>

(Estudiante 5, Documento Eje núm.3, septiembre de 2010).

En el ejemplo anterior podemos apreciar cómo, a través de la recuperación y el análisis de la interacción, el psicoterapeuta puede identificar los procesos de cambio que van ocurriendo en el consultante. El sistematizar en psicoterapia se convierte entonces en una línea de trabajo que permite ir afirmando, afinando y puliendo las intervenciones y sus efectos en el proceso. Estamos convencidas que este ejercicio brinda al psicoterapeuta algunas certezas sobre su forma de trabajo.

Una vez que el psicoterapeuta es capaz de recuperar las vivencias y significados del consultante y las propias, viene el momento de entablar un *diálogo con las teorías*, es decir, elaborar hipótesis desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas acerca de la situación problema del consultante. La columna 3 tiene este objetivo, ya que se plantean preguntas a resolverse desde la teoría: ¿cuál es la problemática a resolver?, ¿cuáles son los cambios buscados? y ¿cuáles son las condiciones necesarias para el cambio?

Una de las principales dificultades que enfrentan los psicoterapeutas en formación es la construcción de la problemática a resolver; generalmente tienden a la búsqueda de una explicación diagnóstica corta y sucinta que les quite el peso de problematizar por cuenta propia. En este apartado se intenta que los terapeutas en formación exploren formas de problematizar desde distintas conceptualizaciones y autores, sin desatender la interconexión con el resto de los apartados del DE. Con ello intentamos invitar al psicoterapeuta a establecer un diálogo con diversos autores o disciplinas, y poner en juego sus propias ideas. Sin duda, este es el apartado del DE que involucra mayor complejidad, ya que requiere un pensamiento sintético que establezca un puente entre el caso y la teoría, de manera coherente y organizada.

Compartimos un ejemplo de un documento elaborado por una de nuestras estudiantes, en donde se ponen en diálogo dos apreciaciones acerca de la problemática: la que define la estudiante y la que se extrae de los planteamientos de un autor específico.

En cuanto a la problemática a resolver y los cambios buscados, tenemos que “L” plantea la dificultad de enfrentarse a un proceso de separación, la confusión que experimenta entre las evidencias de un no cambio en su pareja y la esperanza de una modificación de su conducta a partir del curso; lo que me parece representa las expectativas depositadas en el otro para la resolución del conflicto, con una evidente complicación ante la posibilidad de verse y asumirse como parte activa de este proceso. Estrada Inda (1992) plantea hipótesis ante la dificultad de establecer una relación profunda y adulta con otro, una de estas refiere una posible fijación en

las expectativas paternas no satisfechas, donde cada miembro de la pareja se vale de la expectativa del otro, es decir, se comporta como ve o cree que el otro lo piensa, en busca de esa aprobación no lograda con los vínculos primarios, generando relaciones de dependencia e insatisfacción (Estudiante 6, Documento Eje núm.1, febrero de 2010).

Otro elemento que le abona a la complejidad de la columna del DE es la definición de los cambios buscados; esta construcción es, sin duda, un ejercicio colaborativo entre consultante, psicoterapeuta y los marcos teóricos de referencia. La propuesta implica que los estudiantes utilicen a los autores y las teorías como herramientas para dar respuesta a las preguntas, ¿qué diría este autor, este enfoque en particular, acerca de los cambios que han de buscarse en el proceso de psicoterapia? Veamos cómo lo responde una estudiante:

¿Cuáles son los cambios buscados? Que la consultante logre hacerse cargo de sus decisiones, elevar su autoestima, recuperar en “V” recursos básicos. Es importante, en el caso de “V”, identificar la violencia sufrida en su historia familiar y la presente en su relación de pareja, y aún con sus hijos y familiares cercanos.

[...] La violencia simple es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica), e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo” reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padres–hijos, hombre–mujer, maestro–alumno, patrón–empleado, joven–viejo etc. El empleo de la fuerza se constituye así en un método posible para resolver conflictos interpersonales, como un intento de doblegar la voluntad del otro. Para que la violencia exista, se da un cierto desequilibrio de poder, que puede estar definido culturalmente o por el contexto u obtenido mediante maniobras interpersonales de control de la relación (Corsi, 2005) (Estudiante 7, Documento Eje núm.5, abril de 2010).

En este ejemplo, si bien se establecen los cambios que, desde la opinión de la estudiante, la consultante ha de buscar, falta incluir la manera en que la propia consultante expresa los cambios que busca y sus propósitos. Además, aunque se utiliza un autor para hablar del tema que la consultante refiere (la violencia), esperaríamos que los estudiantes logren hacer una vinculación más clara de los conceptos que exponen con el caso particular y la situación de la consultante, lo cual no se consigue del todo en esta viñeta.

Cuando se enfrenta la pregunta por las condiciones necesarias para el cambio, encontramos unas condiciones que se refieren al consultante, otras referidas al contexto y otras más al psicoterapeuta. A continuación, un ejemplo que nos ayude a clarificar esto:

Consultante: aprender a escucharse a sí misma, dentro y fuera de la terapia y a actuar y decidir desde esa escucha.

Psicoterapeuta en formación: mantener la escucha comprensiva y de esperar sin prisa para ir integrando la vía de la focalizar las sensaciones (Moreno, 2009: 41).

Mantener una actitud de “no-saber”, aceptando la “incertidumbre” del desarrollo de la sesión y “atendiendo el desarrollo natural de la historia” (Anderson, 1999: 184–189).

(Estudiante 5, Documento Eje núm.3, septiembre de 2010).

Nuestra propuesta, basada en el diálogo interdisciplinario, permite que el psicoterapeuta en formación indague desde distintos saberes teóricos, disciplinas y modelos de psicoterapia, y se dé a la tarea de integrar una comprensión desde el marco de referencia que elija; con ello se pretende que desarrolle la capacidad de argumentar, sustentar y dialogar con otros autores, al respecto del caso que atiende.

A continuación, presentamos otra viñeta relacionada con esta columna, en donde se cuestiona sobre las condiciones necesarias para el cambio:

¿Cuáles son las condiciones necesarias para el cambio? Que en nuestra propia relación terapéutica, vayamos deconstruyendo y construyendo,

en un proceso de discriminación, los intercambios que tenemos respecto a su propia mirada, a su percepción de las personas y relaciones, y las de los demás, incluyéndome a mí, sobre ella. De manera que permita la reconstrucción de las diferentes “piezas” surgidas de las deconstrucciones que hasta ahora hemos llevado a cabo (Boscolo y Bertrando, 1996) (Estudiante 8, Documento Eje núm.2, septiembre de 2010).

En este apartado, el Documento Eje pretende también esbozar un modelo sobre los procesos de cambio útil para el consultante, y comprensible para el terapeuta. Nuestra propuesta se orienta a que el terapeuta sea capaz de moverse cada vez más dialógicamente con la teoría, y con ello apropiarse de comprensiones más amplias de lo que un proceso de cambio conlleva.

Hemos visto que el proceso de discriminar y cruzar la información de las columnas favorece la reflexión y clarificación sobre las diversas situaciones psicoterapéuticas que son atendidas, así como a identificar y reflexionar sobre los obstáculos personales del alumno en el proceso de interacción e intervención, para buscar formas de que interfieran menos en el proceso.

Otro elemento que se señala en el DE se refiere a detectar las distintas necesidades de aprendizaje surgidas a partir de la situación(es) que requieren resolver; ello se incluye en los últimos dos apartados del documento que a continuación detallamos.

Identificar preguntas (prosigue el diálogo con autores y teorías)

Trabajamos con la elaboración de preguntas que indaguen acerca de aspectos teóricos o metodológicos del caso, y buscamos desarrollar competencias para problematizar e investigar. Este propósito se liga con otras asignaturas de la maestría, que se orientan fundamentalmente al aporte de referentes teóricos y marcos conceptuales, los alumnos generan preguntas derivadas de la elaboración del DE, e intentan responderlas desde distintos autores.

A continuación mostramos algunos ejemplos de preguntas elaboradas por nuestros estudiantes, las cuales sirven como muestra de lo anteriormente mencionado:

- ¿Qué métodos y estrategias son los más adecuados para trabajar situaciones de tensión ligadas a insomnio desde la terapia racional emotiva? (Estudiante 9, Documento Eje núm.4, octubre de 2010).
- ¿Cómo trabaja la teoría cognitivo conductual con las “etiquetas”? ¿Es necesario desintegrarla como parte de una cognición desviada, o requiere de un proceso paulatino? (Estudiante 8, Documento Eje núm.4, noviembre de 2010).
- Más allá de la violencia como tema, ¿desde dónde puedo abordar el término de “víctima”? (Estudiante 10, Documento Eje núm.2, febrero de 2010).

Cómo el proceso de supervisión impacta el proceso de trabajo con el consultante

Se pide que los estudiantes expliciten cómo se van incorporando las observaciones y reflexiones acerca del caso, e identificar qué aspectos de la práctica requieren una transformación y cómo se genera esta.

En nuestra experiencia, sabemos que no es suficiente el proceso de retroalimentación generado del trabajo grupal del DE, sino que se hace necesario propiciar un recordatorio de los aspectos que el psicoterapeuta debe trabajar en su práctica. Este recordatorio se enriquece con el proceso personal de psicoterapia que lleva cada psicoterapeuta, el cual se liga en muchas ocasiones a las dificultades que enfrenta el profesional en los procesos que revisa en supervisión.

De esta forma, cada DE incluye una síntesis de aquellas recomendaciones tomadas en cuenta para la siguiente sesión; esto apuntala al propio proceso de cambio que el psicoterapeuta experimenta al estar en supervisión. En caso de que el estudiante no siga o tome algunas de las recomendaciones vertidas en el grupo de supervisión, se hace un análisis de las situaciones que entran en juego; encontramos con frecuencia que las limitaciones en el avance en la transformación de la práctica están ligadas a situaciones per-

sonales del psicoterapeuta en formación, es decir, a su sistema de creencias, valores, prejuicios, etc. El grupo de supervisión hace las veces de espejo y retroalimentador de las constantes que se percibe entran en juego en la relación psicoterapéutica establecida, con el DE como un elemento para la recapitulación y el rescate de lo sustancial del proceso.

El comentario de algunos estudiantes ayuda a comprender a lo que nos referimos:

Definitivamente, valoro mucho las observaciones que se me hacen en supervisión; creo que estoy tan saturada que he perdido la visión de cosas muy simples, tales como que el encuadre es solo un dispositivo que nos permite ubicar dentro, lo que insiste, lo que procura y lo que resiste y no algo inflexible; o bien estar atorada en darle vueltas a la resistencia de los consultantes, como si esta fuera fija en todos los seres humanos, o bien no identificar la diferencia entre motivo de consulta y demanda; me parece preocupante que mi cansancio me dé cuenta de que estoy saturada, abrumada y eso no me deja trabajar con flexibilidad; por ello es tan importante contar con el espacio de supervisión que te permite hacer consiente los aciertos y errores, y claro, hacerte cargo de ellos; afortunadamente los puntos ciegos (por lo menos los detectados en supervisión) hasta el momento han sido de forma y no de fondo (Estudiante 7, Documento Eje núm.5, abril de 2010).

Resulta muy significativo que los estudiantes identifiquen qué es lo que les está sucediendo en las sesiones de supervisión, y cómo es que en su momento les es difícil incorporar las observaciones o sugerencias; como en el caso de esta estudiante, que puede ubicar cómo su situación personal se atraviesa con su quehacer profesional.

A continuación, mostramos otro ejemplo de este apartado, el cual tiene más que ver con los elementos de intervención que un estudiante identifica relevantes para utilizar en el caso que atiende:

Me parece que un punto muy importante tiene que ver con el indagar más acerca de la relación que “P” tiene con su madre, figura que no acaba de aparecer en su relato y que en el espacio de supervisión me señalaron. Además, las observaciones de abordar los discursos a través de elementos de orden narrativo me parecen que me ayudan a abordar las narrativas de “P” (Estudiante 11, Documento Eje núm.5, abril de 2010).

Hemos encontrado que la elaboración del DE tiene un sentido para los estudiantes, en tanto permite generar un aprendizaje significativo en relación con su trabajo profesional. A continuación, compartimos lo que uno de nuestros estudiantes reconoce con relación a la construcción del Documento Eje como herramienta central del trabajo de supervisión:

La elaboración del Documento Eje se ha convertido en una herramienta valiosa para poder crecer en mis habilidades como terapeuta. El documento me ha permitido reflexionar sobre las características personales que pueden estar obstaculizando el proceso y también me ha permitido dar una segunda vista a los contenidos que el consultante expresa en terapia, para poder contemplar posibilidades alternativas y así optimizar el tratamiento y facilitar la mejora del paciente. Esta elaboración teórica escrita, así como la retroalimentación que recibo de mi supervisora y mis compañeros, abre mi marco de referencia y me permite encontrar soluciones alternas para ayudar al consultante a enfrentar la problemática que presenta en ese momento. Además que escribir mi vivencia personal me permite separar los asuntos del consultante de los míos y me lleva a crear más material para llevar a mi proceso personal (Estudiante 12, Reflexión núm.2, agosto de 2010).

Para concluir con el análisis del DE, diremos que este se propone como un instrumento a través del cual se ponen en marcha los procesos de elabora-

ción, reflexión y cambio indispensables de considerar en el trabajo con un consultante. Si bien su llenado implica cierta complejidad y sofisticación, hemos constatado que los avances que se manifiestan en la comprensión del DE, como insumo para la supervisión, son proporcionales en términos de la maduración de un proceso de formación como psicoterapeutas.

Para redondear nuestro uso de insumos en el espacio de supervisión, diremos que también las Reflexiones Personales forman parte de estas evidencias del proceso de supervisión. Abordamos este aspecto a continuación.

Reflexiones personales

Las reflexiones son trabajos escritos que se entregan de manera semanal e incluyen el relato de la vivencia del estudiante con relación a *lo trabajado en la sesión de clase*. En estas reflexiones se genera una revisión de la manera de trabajar con el Documento Eje en las sesiones de supervisión, así como un reconocimiento de aquello que fue sucediendo a nivel personal con relación al proceso de intercambio grupal.

Esta reflexión implica explicitar el posicionamiento que los supervisados tienen ante el proceso de supervisión, las preguntas que se hacen, cómo viven el proceso de retroalimentación de los casos y qué aprendizajes van reconociendo e incorporando.

Normalmente, el contenido de estas reflexiones se trabaja en clase para mejorar y enriquecer el proceso de la supervisión, así como el trabajo que cada terapeuta en formación está realizando en la atención a personas.

Aquí compartimos algunos ejemplos de lo que los estudiantes expresan en sus reflexiones:

Me doy cuenta de cómo todos los miembros del grupo son muy importantes y las aportaciones que dan son para mí necesarias. Me pongo a pensar en que hemos creado un grupo de supervisión muy a gusto, donde yo me siento en confianza de expresarme y además donde me importa y necesito aprender de los procesos de mis compañeros. [...] Quiero

crecer en la confianza que pueda ir adquiriendo en mí misma no sólo en relación a lo que hago con mis consultantes sino en relación a lo que hago conmigo misma y en la energía que deposito en esta clase. Saber respetar y saber compartir; compartir lo atinado y lo desatinado que pueda yo hacer sin temor, es algo que también quiero aprender. Nunca dejamos de crecer y de aprender, y creo que la compañía de gente que está creciendo contigo es muy tranquilizante (Estudiante 2, Reflexión núm.2, agosto de 2010).

En la viñeta mostrada, la estudiante identifica claramente la importancia de la confianza que se construye en el grupo, como una puerta que abre la posibilidad para que el trabajo con los casos sea menos difícil, por la exposición personal que implica la supervisión. A continuación, mostramos otro ejemplo relativo al mismo tema, expresado por otra de nuestras estudiantes:

Me involucro mucho en mis relaciones, y en eso también quiero crecer, en el poder distinguir hasta dónde es bueno involucrarme y hasta dónde no, y me da gusto poder involucrarme y compartir con este grupo mi aprendizaje. He aprendido que las maneras de hacer las cosas de cada uno de nosotros son tan distintas que me enseñan la importancia de escuchar con atención para aprender más y respetar los diferentes modos de cada quien (Estudiante 8, Reflexión núm.3, septiembre de 2010).

En las reflexiones, se trabaja también con lo que los estudiantes consideran acerca del trabajo con los casos, la manera en que los profesores y los compañeros participan en la retroalimentación. Muestra de ello son los ejemplos siguientes:

Al observar y escuchar la forma en cómo [la maestra] desglosa los casos presentados, veo y siento la necesidad de indagar más sobre el contexto social y familiar del consultante; creo que es una forma muy concreta

de situar a la persona en un sistema global y tener en cuenta que, como sistema menor o subsistema, importa indagar sus relaciones, su ocupación, sus intereses, su historia... Es como la necesidad de conocer al consultante en sus distintas dimensiones, lo más que nos sea posible, a fin de poder comprenderle y apoyarle de manera más adecuada (Estudiante 9, Reflexión núm.1, agosto de 2010).

En este primer ejemplo, vemos cómo se aborda específicamente lo que resultó interesante de las aportaciones de la profesora y, en el segundo que mostramos a continuación, la estudiante señala cómo es que los comentarios de los compañeros enriquecen la comprensión del caso y el trabajo con este:

Inició [un compañero], y como ha sido costumbre, siempre el escucharlo me permite explicitar elementos importantes de lo humano de nuestro quehacer; me quedo reflexionando cómo en todo momento debemos tener presente el hecho de que en el espacio terapéutico, es decir, dentro de un proceso aquí y ahora, se repite lo que el consultante vive allá y entonces; y la riqueza de poder volver a las sesiones y analizar a detalle, desde otras miradas o incluso desde otros momentos, para poder codificar aquello que sucedió y poder convertirlo en recurso de trabajo... (Estudiante 6, Reflexión núm.2, febrero de 2010).

También los estudiantes refieren lo que han reflexionado en torno a la forma que tienen de intervenir, y lo que en el espacio de supervisión pueden identificar como posibilidades de transformación en su quehacer. Veamos las siguientes viñetas:

Me experimenté un poco dudosa por mi última intervención, soy consciente que el estar solo escuchando cuando ella habla sin parar, me resulta además de cansado, un poco confuso, como que no alcanzo a ayudar a dar cauce; es como una explosión de palabras en la que yo siento la necesidad no de frenar, pero sí de dar un cauce, que pueda ella hablar

de manera más consciente, que se conozca más y que pueda aprender de ella misma (Estudiante 9, Reflexión núm.1, agosto de 2010).

Para empezar, mis intervenciones fueron menos largas y creo que más contundentes. El cuidar a mi consultante, ya no limitó mis intervenciones para poder interrumpir su discurso y llevarla a mirar aquellos aspectos que pareciera que trata de evadir. Me siento más fortalecida para yo también poder mirar situaciones que se habían escapado de mi vista o que temía señalar para evitar que volviera a aferrarse de su discurso dominante. Aun así, creo que no he logrado deconstruir este y me preocupa que en una estrategia de “darme gusto” o manipulación, asuma algunos señalamientos sin que estos hayan tenido un verdadero impacto (Estudiante 8, Reflexión núm.9, octubre de 2010).

Así, las reflexiones brindan un complemento a todo lo que se trabaja con el Documento Eje, en tanto permiten al estudiante profundizar en sí mismo, en su posicionamiento como psicoterapeuta y en su estilo de trabajo; este ejemplo que compartimos a continuación, sintetiza lo comentado:

Últimamente tengo muy presente esa pregunta... ¿Qué tipo de relación estoy estableciendo? Con las personas que veo en consulta me la hago cada que digo algo o cada que pienso en decir algo, me permite estar más alerta de lo que hago (Estudiante 13, Reflexión núm.3, febrero de 2010).

Estas reflexiones sirven como espacios del seguimiento personal de cada psicoterapeuta en formación; son una fuente en donde se alcanzan a entrever los elementos de los que se va apropiando el estudiante y cómo va incorporando este saber en su ser psicoterapeuta. Las reflexiones favorecen,

además, el rescate de la vivencia integrada de estos tres espacios de los que hemos hablado previamente: el espacio del contexto, el espacio de la relación psicoterapéutica y el espacio de supervisión.

Conclusiones

La supervisión en psicoterapia es un ejercicio de múltiples facetas, un complejo entramado de posibilidades y perspectivas. En primer lugar, la supervisión implica apertura, enfrentar el temor que viene con la exposición de sí mismo a los demás. La supervisión que hacemos en la Maestría en Psicoterapia del ITESO tiene como propósito fundamental invitar a los estudiantes a ir más allá de sus visiones acerca de los problemas humanos; a tomar distintas posiciones y planteamientos que puedan potenciar y enriquecer su comprensión de los casos que atienden y su forma de trabajar. La supervisión pone sobre la mesa las maneras y los estilos que los psicoterapeutas tienen de relacionarse con los demás, la forma en que entienden al otro en su contexto y situación particular de vida. El trabajo con un grupo de supervisión es un espacio privilegiado de aprendizaje y colaboración, de construcción (y deconstrucción) conjunta.

La constante reflexión del proceso de convertirse en psicoterapeuta lleva al estudiante a integrar sus aprendizajes y los beneficios de la supervisión, descubriendo la riqueza de este ejercicio y manteniendo en construcción su identidad como profesional de la psicoterapia. La calidad del grupo, el reconocimiento de los afectos puestos en juego y el acompañamiento respetuoso, son algunos elementos que entran en juego en el proceso continuo de ser psicoterapeuta. Nos queda claro que el proceso de supervisión es rico en significados, abre nuevas comprensiones y transforma la práctica psicoterapéutica, poniendo en movimiento no solo al psicoterapeuta sino al grupo y, por supuesto, al supervisor.